

---

**RENATA DE LOURDES MIGUEL DA SILVA**

**EXPLORANDO AS RELAÇÕES ENTRE TEORIA DA  
MENTE, LINGUAGEM E COMPETÊNCIA SOCIAL:  
UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Cosenza Rodrigues

Juiz de Fora

2012

---

**RENATA DE LOURDES MIGUEL DA SILVA**

**EXPLORANDO AS RELAÇÕES ENTRE TEORIA DA  
MENTE, LINGUAGEM E COMPETÊNCIA SOCIAL:  
UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia por Renata de Lourdes Miguel da Silva.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Cosenza Rodrigues

Juiz de Fora

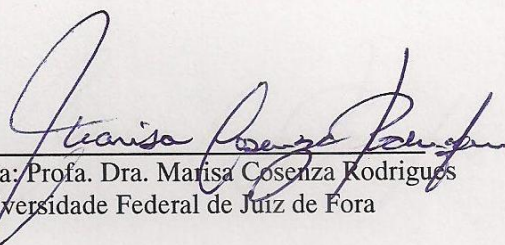
2012

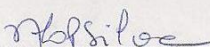
**Renata de Lourdes Miguel da Silva**

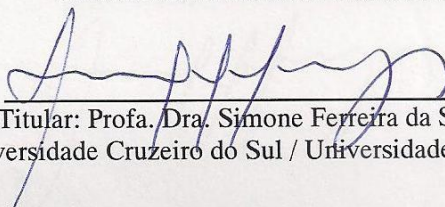
**EXPLORANDO AS RELAÇÕES ENTRE TEORIA DA MENTE, LINGUAGEM E  
COMPETÊNCIA SOCIAL: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora  
como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em  
Psicologia por Renata de Lourdes Miguel da Silva.

Dissertação defendida e aprovada em oito de outubro de dois mil e doze, pela banca constituída por:

  
Orientadora: Profa. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
Presidente: Profa. Dra. Nara Liana Pereira Silva  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
Membro Titular: Profa. Dra. Simone Ferreira da Silva Domingues  
Universidade Cruzeiro do Sul / Universidade Guarulhos

Silva, Renata de Lourdes Miguel da.

Explorando as relações entre teoria da mente, linguagem e  
competência social: um estudo com alunos do ensino fundamental /  
Renata de Lourdes Miguel da Silva. – 2012.

95 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Psicologia)—Universidade Federal de Juiz  
de Fora, Juiz de Fora, 2012.

1. Mente. 2. Linguagem. 3. Ensino – Aspectos sociais. I. Título.

CDU 159.922

## AGRADECIMENTOS

À **Deus**, por conduzir minha vida e fortalecer-me nessa caminhada.

À professora **Marisa Cosenza Rodrigues**, por orientar esse trabalho e contribuir para minha formação.

Às professoras **Simone Ferreira da Silva Domingues** e **Nara Liana Pereira da Silva**, pelas importantes contribuições oferecidas à época da qualificação, por aceitar acompanhar a finalização deste trabalho e pela gentileza e atenção sempre presentes.

Aos meus pais **Domingos** e **Filomena**, por serem meus maiores exemplos de luta e fonte infindável de amor.

Ao **Welder**, meu amado esposo, por compreender os inúmeros momentos de ausência, partilhar minhas ansiedades e me oferecer sempre seu carinho.

À minha irmã **Débora**, pelo carinho e apoio.

À **Nathalie**, por sua amizade, pela partilha de experiências, ansiedades e desafios.

Às colegas, **Deyse**, **Priscilla** e **Luísa**, pelos saberes compartilhados.

Aos amigos, especialmente **Juliana**, **Stella** e **Gisele**, que tornaram essa etapa mais alegre.

Às **equipes das escolas** onde foi realizada a pesquisa, em especial **Adriana** e **Sandra**, pela disponibilidade, compreensão e confiança.

Às **professoras** participantes desta pesquisa, pela disponibilidade em contribuir para o aprofundamento do conhecimento.

Aos **alunos** participantes deste trabalho, sempre disponíveis e, indiretamente, incentivadores deste projeto.

À CAPES, pelo apoios financeiro.

À todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho, meus agradecimentos.

*“Posso, tudo posso Naquele que me fortalece  
Nada e ninguém no mundo vai me fazer desistir  
Quero, tudo quero, sem medo entregar meus projetos  
Deixar-me guiar nos caminhos que Deus desejou pra mim e ali estar  
Vou perseguir tudo aquilo que Deus já escolheu pra mim  
Vou persistir, e mesmo nas marcas daquela dor  
Do que ficou, vou me lembrar  
E realizar o sonho mais lindo que Deus sonhou  
Em meu lugar estar na espera de um novo que vai chegar  
Vou persistir, continuar a esperar e crer  
E mesmo quando a visão se turva e o coração só chora  
Mas na alma, há certeza da vitória  
Posso, tudo posso Naquele que me fortalece  
Nada e ninguém no mundo vai me fazer desistir  
Vou perseguir tudo aquilo que Deus já escolheu pra mim  
Vou persistir, e mesmo nas marcas daquela dor  
Do que ficou, vou me lembrar  
E realizar o sonho mais lindo que Deus sonhou  
Em meu lugar estar na espera de um novo que vai chegar  
Vou persistir, continuar a esperar e crer ...  
Que eu posso, tudo posso... em Jesus!”*

*(Celina Borges)*

## RESUMO

A teoria da mente é uma área de investigação interdisciplinar que se dedica ao estudo da capacidade de prever e explicar ações próprias e alheias por meio de estados mentais. No âmbito da Psicologia, vêm sendo mais recentemente investigadas as possíveis interfaces entre tal habilidade e aspectos relevantes do desenvolvimento infantil, como a linguagem e o desenvolvimento social. Visando contribuir para uma maior compreensão dessas relações, a presente pesquisa objetivou explorar as possíveis relações entre o desenvolvimento da teoria da mente, a linguagem mentalista e a competência social. De forma complementar, pretendeu-se investigar as possíveis correlações entre as variáveis e diferenças entre os sexos e escolas em alunos do primeiro ano do ensino fundamental de duas escolas públicas de Juiz de Fora, uma situada numa região mais periférica da cidade – escola 1 – e outra em uma área central – escola 2. Participaram 85 crianças, com média de 6,9 anos de idade, sendo 43 alunos da escola 1 e 42 da escola 2. Os participantes foram avaliados individualmente por meio da utilização da escala de tarefas de teoria da mente, um livro com narrativa por imagem - para avaliação da linguagem mentalista - e as escalas SSRS-BR - para avaliar a competência social pela ótica da criança e do professor. Os dados obtidos foram tabulados e analisados quantitativamente. Os resultados indicaram algumas diferenças quanto ao sexo e por escola para as variáveis linguagem e competência social, não sendo encontradas diferenças quanto a estes fatores ao considerar o desempenho nas tarefas de teoria da mente. Quanto às correlações, obtiveram-se associações significativas para teoria da mente e linguagem, teoria da mente e competência social e para linguagem e competência social. Em suma, os dados obtidos indicam que a maioria dos participantes obteve desempenho expressivo nas variáveis mensuradas, sugerindo que as crianças estão desenvolvendo a compreensão dos estados mentais, utilizando-se de uma linguagem mental rica e podendo ser consideradas, em sua maioria, como socialmente competentes. Os resultados obtidos quanto aos fatores sexo e escola fortalecem a relevância das experiências individuais. As associações evidenciadas entre as variáveis mensuradas apontam que teoria da mente, linguagem e competência social apresentam-se como fatores interligados e relacionados à adaptação psicossocial infantil. Espera-se que os resultados contribuam para a pesquisa nacional envolvendo as possíveis interfaces referidas e ofereça subsídios que possam gerar ações promotoras de desenvolvimento sociocognitivo.

**Palavras-chave:** teoria da mente, linguagem, competência social, ensino fundamental.

## **ABSTRACT**

The theory of mind is an interdisciplinary field of research that studies the ability to predict and explain one's own, as well as other person's actions through mental states. In the context of Psychology, the possible interfaces between this ability and relevant aspects of child development, such as language and social development, have recently been investigated. Aiming to contribute to a greater understanding of these relationships, the present study objective is to explore the possible relationships between the development of theory of mind, mental language and social competence. Additionally, it was also intended to investigate possible correlations between variables and differences by gender, as well as schools in students enrolled in the first year of fundamental education, in two public schools in Juiz de Fora, one located in a more peripheral region of the city - school 1 - and another in a central area - school 2. The study involved 85 children, with a mean age of 83 months-old, with 43 students being from School 1 and 42 from School 2. Participants were individually assessed through the use of the scale of theory of mind tasks, a book with narrative imaging to assess the mentalist language, and SSRS-BR scales to assess social competence from the perspective of the child and the teacher. The collected data was tabulated and analyzed quantitatively. The results indicated some differences by gender and by school for language and social competence variables; no differences were found with regard to these factors when considering performance on theory of mind tasks. As for correlations, we obtained significant associations for theory of mind and language, theory of mind and social competence as well as language and social competence. In summary, our data indicates that most participants obtained significant performance variables measured, suggesting that children are developing an understanding of mental states, using a rich mental language which may be considered mostly as socially competent. The results regarding factors sex and school strengthens the relevance of individual experiences. The associations observed between the measured variables suggest that theory of mind, language, and social competence are presented as interconnected, and factors related to the children's psychosocial adjustment. It is hoped that these findings will contribute to the national research involving the possible interfaces and also offer the subsidies that can generate actions that promote social cognitive development.

**Keywords:** theory of mind; language; social competence; elementary school.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Constituição dos grupos por sexo e escola

Tabela 2: Desempenho na escala de tarefas de teoria da mente

Tabela 3: Desempenho na avaliação da linguagem mentalista

Tabela 4: Desempenho na autoavaliação das habilidades sociais

Tabela 5: Desempenho na avaliação das habilidades sociais pela ótica do professor

Tabela 6: Desempenho na avaliação dos comportamentos problemáticos pela ótica do professor

Tabela 7: Desempenho na escala de teoria da mente por sexo

Tabela 8: Desempenho em linguagem mental por sexo

Tabela 9: Desempenho na autoavaliação das habilidades sociais por sexo

Tabela 10: Desempenho na avaliação das habilidades sociais da criança pela ótica do professor por sexo

Tabela 11: Desempenho na avaliação da manifestação de comportamentos problemáticos da criança pela ótica do professor por sexo

Tabela 12: Desempenho por escola na atribuição de termos mentais durante a narrativa

Tabela 13: Valores de correlação (r e p) entre teoria da mente e linguagem mental

Tabela 14: Valores de correlação (r e p) entre teoria da mente e autoavaliação das habilidades sociais (N=85).

Tabela 15: Valores de correlação (r e p) entre teoria da mente e habilidades sociais avaliadas pelo professor (N=85)

Tabela 16: Valores de correlação (r e p) entre teoria da mente e comportamentos problemáticos avaliados pelo professor (N=85).

Tabela 17: Valores de correlação (r e p) entre linguagem mentalista e autoavaliação das habilidades sociais (N=85).

Tabela 18: Valores de correlação (r e p) entre linguagem mentalista e habilidades sociais avaliadas pelo professor (N=85).

Tabela 19: Valores de correlação (r e p) entre linguagem mentalista e comportamentos problemáticos avaliados pelo professor (N=85).

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Médias por escola na Escala de Teoria da Mente

Figura 2: Curvas de desempenho nas tarefas de Teoria da Mente por escola

Figura 3: Perfil de desempenho na atribuição de termos mentais por escola

Figura 4: Desempenho por escola na autoavaliação das habilidades sociais

Figura 5: Desempenho por escola na avaliação das habilidades sociais pela ótica do professor

Figura 6: Desempenho na avaliação dos comportamentos problemáticos pela ótica do professor por escola

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais ou responsáveis

ANEXO 2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores

ANEXO 3 Instrumento para caracterização das crianças participantes

ANEXO 4 Instrumento para caracterização dos professores participantes

ANEXO 5 Escala de teoria da mente

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 TEORIA DA MENTE: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS	14
2.1 AVALIAÇÃO DA TEORIA DA MENTE: ESCALA DE WELLMAN E LIU (2004)	17
3 TEORIA DA MENTE E LINGUAGEM	23
3.1 LIVRO DE HISTÓRIA INFANTIL: UM RECURSO PARA A AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM MENTALISTA	27
4 TEORIA DA MENTE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL: A COMPETÊNCIA SOCIAL COMO UM FOCO POSSÍVEL DE ANÁLISE	29
4.1 SSRS-BR COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA SOCIAL	36
5 MÉTODO	39
5.1 LOCAL E PARTICIPANTES	39
5.2 INSTRUMENTOS E MATERIAIS	40
5.3 PROCEDIMENTOS	43
5.4 ANÁLISE DE DADOS	44
6 RESULTADOS	45
6.1 PRIMEIRA PARTE DOS RESULTADOS: DADOS DA AMOSTRA GLOBAL RELATIVOS À TEORIA DA MENTE, LINGUAGEM MENTAL E COMPETÊNCIA SOCIAL	45
6.2 SEGUNDA PARTE DOS RESULTADOS: COMPARAÇÕES QUANTO AO SEXO CONSIDERANDO TEORIA DA MENTE, LINGUAGEM MENTAL E COMPETÊNCIA SOCIAL	49
6.3 TERCEIRA PARTE DOS RESULTADOS: COMPARAÇÕES POR ESCOLA EM RELAÇÃO À TEORIA DA MENTE, LINGUAGEM MENTAL E COMPETÊNCIA SOCIAL	54
6.4 QUARTA PARTE DOS RESULTADOS: COMPARAÇÕES POR DOIS FATORES (SEXO E ESCOLA)	60
6.5 QUINTA PARTE DOS RESULTADOS: CORRELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS	62
7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	70
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	82
ANEXOS	88

## INTRODUÇÃO

O estudo do desenvolvimento infantil constitui interesse de estudiosos de várias áreas, tais como psicólogos e educadores, que buscam uma melhor compreensão de aspectos relevantes para a trajetória de uma criança. Inserem-se, nesse campo, investigações que contemplam o desenvolvimento sociocognitivo, o qual impacta a infância, refletindo em todo o curso de vida do indivíduo. Nesse âmbito, encontram-se estudos dedicados à capacidade de compreensão de desejos, crenças, intenções e emoções próprias e alheias que a criança desenvolve nos primeiros anos de vida (Maluf, Deleau, Panciera, Valério, & Domingues, 2004). Tal campo de pesquisas denomina-se teoria da mente.

A teoria da mente constitui uma área de investigação relativamente jovem, os primeiros estudos foram realizados há pouco mais de 30 anos. A área iniciou as investigações com o objetivo de verificar a aquisição e desenvolvimento da compreensão dos estados mentais próprios e alheios na infância. No entanto, é possível verificar o crescimento de tal campo, o que pode ser atribuído à relevância de tal capacidade para aspectos importantes da trajetória infantil, o que tem redundado em estudos abrangendo as interfaces com a linguagem (eg., Astington & Jenkins, 1999; Deleau, Maluf, & Panciera, 2008). Nesse âmbito, diversos aspectos têm sido contemplados, tais como a influência da interação entre mães e filhos (durante conversações e leituras de histórias) para o desenvolvimento da linguagem referente aos estados mentais e da teoria da mente (eg., Adrián, Clemente, & Villanueva, 2007), à presença de irmãos (eg., Maguire & Dunn, 1997) e à participação da criança nas conversas da família (eg., Cutting & Dunn, 1999). Atualmente, há um consenso de que linguagem e teoria da mente estão relacionadas, todavia, ainda não é possível identificar a direção dessa relação.

A relação entre o desenvolvimento da teoria da mente e a competência social na infância também constitui uma área em emergência. Nessa direção, diversos aspectos do desenvolvimento social vêm sendo abordados, tais como as relações sociais na infância. Dessa forma, Caputi, Lecce, Pagnin e Banerjee (2012) apontam que a relação entre teoria da mente e interações sociais representa um aspecto importante em psicologia do desenvolvimento, ainda que sejam pouco numerosos os estudos nessa direção, especialmente com crianças com desenvolvimento típico.

A constatação da necessidade de um maior embasamento empírico acerca das possíveis relações entre teoria da mente, linguagem referente aos estados mentais e competência social, bem como as possíveis implicações desse avanço para o contexto

educacional, motivou a realização da presente pesquisa. Busca-se compreender a relação entre o desempenho em tarefas de teoria da mente, linguagem referente aos estados mentais e a competência social a partir da autoavaliação e da ótica do professor em crianças do primeiro ano do ensino fundamental, alunos de duas escolas da rede municipal de ensino, uma localizada em uma área central e outra em uma região mais periférica da cidade de Juiz de Fora.

A presente pesquisa foi dividida em oito capítulos. Os quatro primeiros capítulos são de fundamentação teórica e discutem de forma mais aprofundada uma delimitação histórico-conceitual acerca da teoria da mente e as possíveis interfaces entre tal campo de investigações, a linguagem referente aos estados mentais e a competência social. Os quatro últimos capítulos abordam, respectivamente, o método do estudo, os resultados encontrados, a discussão desses resultados e as considerações finais.

## **2- TEORIA DA MENTE: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS**

É crescente o número de pesquisadores que têm se dedicado, nas últimas três décadas, à investigação da habilidade de atribuição de estados mentais, considerada como um dos marcos para o desenvolvimento sociocognitivo infantil. A teoria da mente constitui a área de pesquisa que focaliza o estudo da capacidade infantil de prever e explicar ações humanas, atribuindo estados mentais a si mesmo e a outros indivíduos (Rodrigues, Ribeiro, & Cunha, 2009). Segundo Jou e Sperb (1999), em virtude de o conhecimento da mente, ou seja, do que é privativo e não observável, ser inerente à nossa existência, a origem e o desenvolvimento de como os seres humanos compreendem a existência de sentimentos, emoções e intenções tornam-se alvo de questionamentos.

Como salientam Caixeta e Nitrini (2002), esse campo de investigação constitui alvo de pesquisas da psicologia cognitiva, da psicologia do desenvolvimento e da psicologia evolucionista. Os autores em questão destacam que a psicologia cognitiva constitui o berço das investigações dessa área de estudos, preocupando-se, atualmente, em desenvolver modelos explicativos para a teoria da mente. Já a psicologia do desenvolvimento concentra as investigações empíricas e teóricas englobando os aspectos relacionados à origem e ao desenvolvimento desta habilidade nas crianças. A psicologia evolucionista, por sua vez, dedica-se a investigar o momento em que a teoria da mente surge dentro da escala filogenética. Os autores destacam, ainda, que essa área de estudos congrega o interesse não

somente da ciência psicológica, mas também de outros campos do conhecimento, como a medicina, por exemplo, que tem focalizado estudos com autistas e esquizofrênicos.

As pesquisas na área da teoria da mente iniciaram-se com o estudo realizado por Premack e Woodruff, em 1978, quando esses pesquisadores, interessados em avaliar a cognição animal, realizaram um experimento com chimpanzés, objetivando investigar a capacidade de esses animais predizerem ações humanas. Apesar de não terem chegado a uma conclusão, foi a partir dessa iniciativa que outros pesquisadores do desenvolvimento vislumbraram estudar a origem e a evolução dessa habilidade em crianças (Domingues & Maluf, 2008).

O desenvolvimento de pesquisas nessa área com crianças ocorreu a partir das décadas de 80 e 90 do século passado. O primeiro estudo experimental que buscou pesquisar a compreensão dos estados mentais infantis foi realizado por Wimmer e Perner (1983), envolvendo 36 crianças entre 3 e 9 anos de idade, que responderam à primeira tarefa de crença falsa para investigar a capacidade infantil de inferir que o personagem protagonista tem uma crença diferente da realidade em uma história narrada pelo pesquisador. Posteriormente, diversos estudos apresentaram tarefas com várias adaptações (eg., Avis & Harris, 1991; Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985).

No que tange à aquisição da teoria da mente, é possível afirmar, a partir da perspectiva da psicologia do desenvolvimento, que, desde os primeiros anos de vida, a criança busca compreender o ambiente social no qual se encontra (Domingues & Maluf, 2008). Flavell, Miller e Miller (1999) afirmam que as crianças não podem realizar muitos progressos em direção ao entendimento dos eventos cotidianos que envolvem pessoas até que adquiram algum entendimento da mente. Os referidos autores descrevem que bebês possuem representações mentais e que crianças de 2 e 3 anos falam sobre estados mentais e entendem, de maneira parcial, que os desejos podem causar comportamentos. No entanto, nessa idade elas ainda não conseguem realizar metarrepresentações, ou seja, não são capazes de representar a partir de representações e compreender que um estado mental pode ser uma representação. Flavell et al. (1999) descrevem que a habilidade metarrepresentativa possibilita à criança compreender porque um objeto é diferente de sua representação mental; assim como um objeto do mundo real, pode ser representado mentalmente de diversas maneiras e algumas podem ser falsas, ou seja, o elo mundo (estímulo) – representação pode ser falso. A literatura tem demonstrado que o sucesso em tarefas de teoria da mente ocorre por volta dos 4 anos em crianças com desenvolvimento típico.

Garfield, Peterson e Perry (2001) salientam que a habilidade de compreender a mente do outro se manifesta de forma tão natural no cotidiano, que, muitas vezes, sua relevância só desperta a atenção a partir do contato com pessoas nas quais o seu desenvolvimento e manifestação estão comprometidos em função de processos patológicos. Indivíduos portadores de autismo, por exemplo, apresentam atrasos e significativas dificuldades para o desenvolvimento de tal habilidade (Bosa & Callias, 2000).

Como mencionado anteriormente, o interesse pela compreensão do processo de aquisição e desenvolvimento da teoria da mente em crianças tem motivado também pesquisas no contexto nacional. A produção brasileira, apesar de recente e ainda limitada, já fornece subsídios importantes para a investigação na área. Maluf et al. (2004) apresentam um panorama dos estudos que contemplam essa temática no cenário nacional. Os autores concluíram que as pesquisas brasileiras têm focalizado as aplicações de tarefas envolvendo a elaboração de crença e a compreensão dos atos de comunicação intencional, tendo como participantes, em sua maioria, crianças com desenvolvimento típico com idade entre 3 e 6 anos.

Um aspecto do desenvolvimento da teoria da mente que tem sido investigado no plano nacional é a atribuição de crenças. Dias (1993), por exemplo, investigou, a partir de tarefas de crença falsa, a habilidade para prever ações e emoções baseadas nas crenças e desejos de outras pessoas em 90 crianças pré-escolares, residentes em orfanatos ou com suas famílias (nível socioeconômico baixo e alto). Os resultados obtidos mostraram que tal capacidade emerge nas crianças de orfanato aos 6 anos. As crianças com nível socioeconômico baixo, em contrapartida, demonstraram tal compreensão aos 4 anos, convergindo com os dados obtidos em outras realidades culturais. Em um estudo subsequente, Dias, Soares e Sá (1994) utilizaram os mesmos instrumentos e materiais da pesquisa anterior, realizando modificações linguísticas nas questões com o objetivo de torná-las mais compreensíveis para as crianças e ampliando a interação entre o experimentador e a criança. Encontrou-se um melhor desempenho das crianças nas tarefas modificadas se comparado ao estudo anterior.

A aplicação de tarefas de crença falsa em crianças pré-escolares também foi utilizada como recurso metodológico por Roazzi e Santana (1999), sendo evidenciado que, a partir dos 5 anos de idade, as crianças começam a ter uma compreensão dos estados mentais das outras pessoas, contradizendo a literatura que sustenta a emergência de tal habilidade aos 4 anos. Jou e Sperb (2004) avaliaram diferenças etárias no desenvolvimento da teoria da mente (crença falsa, aparência-realidade e crença), sendo encontrados desempenhos similares nas tarefas entre crianças de 3 e 4 anos, com exceção da tarefa de aparência-realidade. Santana e Roazzi



(2006) realizaram um estudo no qual verificou-se que a idade e o nível socioeconômico constituem fatores relacionados a diferenças no desempenho em teoria da mente.

Pesquisas com intervenção também constituem uma importante via de investigação em teoria da mente. Domingues (2006) realizou o primeiro estudo de intervenção da área no contexto nacional. Participaram 44 crianças (divididas igualmente em dois grupos: experimental e de comparação) de nível socioeconômico baixo, com idade entre 3,5 e 4,7 anos, que foram avaliadas mediante tarefas de crença falsa. A intervenção foi implementada em quatro sessões, nas quais foram narradas histórias que envolviam a atribuição de crença falsa. Os resultados obtidos sugerem que a intervenção foi parcialmente eficaz, ou seja, as atividades desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento da habilidade de atribuir estados mentais de crença e para o sucesso nas tarefas de crença falsa, exceto em uma tarefa de crença falsa de conteúdo.

Considerando a relevância do desenvolvimento da teoria da mente para a trajetória infantil, bem como a constatação da ampliação do escopo das pesquisas na área, torna-se necessário discorrer sobre as possibilidades de avaliação dessa capacidade sociocognitiva, tema que será discutido a seguir.

## **2.1- AVALIAÇÃO DA TEORIA DA MENTE: ESCALA DE WELLMAN E LIU (2004)**

A aquisição de uma teoria da mente tem implicações no desenvolvimento infantil, podendo influenciar, por exemplo, o desempenho nas interações sociais (Rodrigues & Pires, 2010). Da mesma forma, se o indivíduo não percebe o que os outros querem, pensam e sentem, poderá não atender de forma satisfatória e adaptativa às demandas sociais. Investigar o processo de aquisição e desenvolvimento da teoria da mente constitui uma área de pesquisa fértil que pode contribuir não só para o avanço da ciência psicológica, mas para áreas aplicadas, como a educação, por exemplo.

Como dito anteriormente, as investigações acerca do desenvolvimento da teoria da mente em crianças iniciaram-se com o estudo de Wimmer e Perner, em 1983. Desde então, a área tem expandido com adaptações da tarefa de crença falsa original elaborada pelos autores. Wellman e Liu (2004) possibilitaram uma instrumentalização mais consistente para os pesquisadores acerca das possibilidades de avaliação da teoria da mente em uma pesquisa que foi executada em duas etapas. Num primeiro momento, realizaram um estudo metanalítico, que foi organizado a partir de um levantamento de estudos realizados com crianças, sendo

utilizado como critério de inclusão dos artigos que apresentassem palavras chave como crença, desejo, conhecimento, ignorância e emoção, assim como estudos contemplando as combinações, tais como crença e desejo, conhecimento e ignorância. Além disso, os artigos selecionados focalizaram a cognição e as tarefas empregadas possuíam similaridades quanto aos procedimentos. Os resultados obtidos sugeriram que a compreensão dos estados mentais se desenvolve de forma gradativa, ou seja, as crianças podem primeiramente compreender que duas pessoas possuem crenças diferentes, em seguida julgam que a ação de uma pessoa é fruto de suas crenças e posteriormente têm ciência de que uma pessoa pode ter uma crença correta e outra uma crença falsa para então julgar de forma acertada que uma pessoa pode agir de maneira equivocada em função de uma crença falsa. Num segundo momento, foi testada experimentalmente uma escala com tarefas que sistematizaram as categorias de avaliação, identificadas a partir do estudo metanalítico. O segundo estudo contou com a participação de 75 crianças, com idade entre 2 anos e 11 meses a 6 anos e 6 meses. As tarefas selecionadas foram aplicadas nas crianças individualmente em suas escolas. Os resultados obtidos apontaram para uma progressão desenvolvimental da teoria da mente, sendo verificado que crianças mais velhas obtiveram melhores desempenhos.

O instrumento elaborado por Wellman e Liu (2004), a partir do primeiro estudo e testado no segundo, é composto por 7 itens que procuram capturar a progressão do desenvolvimento da teoria da mente infantil, não se restringindo somente à avaliação da crença falsa. As tarefas da escala abordam também a compreensão dos desejos e emoções, apresentadas em nível crescente de complexidade, a saber:

- 1- Desejos diferentes: capacidade de perceber que duas pessoas (a criança e outra pessoa) podem possuir desejos diferenciados sobre os mesmos objetos.
- 2- Crenças diferentes: apreciação de que duas pessoas (a criança e outra pessoa) podem ter crenças diferentes sobre os mesmos objetos.
- 3- Acesso ao conhecimento: avalia a capacidade de a criança julgar o conhecimento de outra pessoa acerca de uma informação fornecida a ela, mas da qual o personagem não tem ciência.
- 4- Crença falsa de conteúdo: inferência realizada pela criança acerca da crença falsa de outra pessoa sobre o conteúdo de um recipiente quando a criança conhece o que há no recipiente.
- 5- Crença falsa explícita: capacidade de perceber que outra pessoa pode ter uma crença equivocada em relação a uma situação.
- 6- Crença e emoção: avalia os sentimentos da pessoa perante uma crença falsa.

- 7- Emoção real-aparente: envolve a percepção de que uma pessoa pode sentir algo e demonstrar essa emoção de forma distinta.

A escala em questão vem sendo utilizada para avaliação da teoria da mente em populações com desenvolvimento típico e atípico. Peterson, Wellman e Liu (2005), por exemplo, utilizaram o instrumento para avaliar 145 crianças australianas com idade entre 3 e 13 anos: 47 crianças surdas (11 inseridas em famílias com membros surdos e 36 inseridas em famílias com membros ouvintes), 36 autistas e 62 pré-escolares com desenvolvimento típico. Evidenciou-se que as crianças com desenvolvimento típico e as crianças surdas criadas em famílias com membros ouvintes apresentaram o mesmo padrão de desenvolvimento da teoria da mente. Os resultados obtidos, a partir da avaliação com os participantes autistas e com as crianças surdas inseridas em famílias com membros não ouvintes, indicaram atrasos nesse desenvolvimento. Em relação aos autistas, o estudo encontrou maior dificuldade com as questões que avaliam a crença falsa do que com o último item que avalia a emoção real-aparente, sugerindo uma possível variação na sequência desenvolvimental dos portadores desse transtorno.

Ressalta-se que a escala tem sido adaptada para outras realidades culturais e acompanhada de estudos transculturais. Nessa direção, Wellman, Fang, Liu, Zhu e Liu (2006) adaptaram a referida escala para a realidade chinesa e investigaram se divergências de idioma ou experiências culturais contribuem para diferenças importantes no desenvolvimento da teoria da mente. Comparou-se os desempenhos na escala em 140 crianças chinesas e 135 crianças falantes do inglês (australianas e americanas) com idade entre 3 e 5 anos. Assim, como no estudo de Wellman e Liu (2004), as crianças mais velhas apresentaram melhor desempenho. Os resultados sugerem uma semelhança geral entre as sequências desenvolvimentais apresentadas pelas crianças chinesas e os falantes da língua inglesa em relação à progressão das tarefas que avaliam desejos distintos e emoção real-aparente. No entanto, foram encontradas algumas diferenças importantes: evidenciou-se que a compreensão relacionada ao acesso ao conhecimento antecede à compreensão de que as crenças podem ser diferentes nas crianças chinesas, o que parece estar relacionado a padrões culturais.

Wellman, Fang e Peterson (2011) avaliaram o desenvolvimento da teoria da mente, utilizando o instrumento em 92 crianças (30 pré-escolares dos Estados Unidos, 31 pré-escolares chineses e 31 crianças surdas australianas). Os participantes foram avaliados longitudinalmente em três momentos distintos. Os dados foram analisados a partir de cortes transversais e de uma análise longitudinal. Os resultados evidenciaram um progresso no desempenho das crianças com desenvolvimento típico de culturas diferentes (Estados Unidos

e China), bem como um progresso desenvolvimental marcado por uma trajetória temporal mais lenta para crianças surdas com pais ouvintes.

Shahaeian, Peterson, Slaughter e Wellman (2011) também realizaram um estudo transcultural no qual compararam o desempenho de 135 crianças com idade entre 3 e 6 anos, sendo 77 australianos e 58 iranianos nas tarefas da escala de teoria da mente. Os resultados não mostraram diferenças quanto ao desempenho total das crianças, todavia, as crianças iranianas apresentaram uma sequência desenvolvimental diferenciada, demonstrando êxito na questão de acesso ao conhecimento antes da tarefa de crenças diferentes, divergindo do padrão apresentado por crianças norte-americanas e australianas. Tais dados sugerem que diferenças culturais são relevantes para a sequência de desenvolvimento da teoria da mente.

Wellman, Lopez-Duran, LaBounty e Hamilton (2008) investigaram, por meio de um estudo longitudinal, a relação entre a capacidade atencional em bebês e a apresentação posterior da teoria da mente. Participaram 89 crianças que foram avaliadas em um primeiro momento quanto às suas capacidades atencionais (idade entre 10 e 12 meses no momento da primeira avaliação). 45 dessas crianças foram reavaliadas aos 4 anos a partir da aplicação da escala de Wellman e Liu (2004). Os resultados obtidos, a partir dessa avaliação longitudinal, demonstram uma relação positiva entre o desempenho das crianças na avaliação inicial da atenção e a avaliação da teoria da mente no momento da segunda avaliação, ou seja, os bebês, com uma boa capacidade atencional, foram posteriormente melhor avaliados quanto à teoria da mente.

Mais recentemente, Smetana, Jambon, Conry-Murry e Sturge-Apple (2012) realizaram um estudo longitudinal que objetivou verificar se existem associações recíprocas entre o desenvolvimento da teoria da mente e o julgamento moral. Participaram 70 crianças norte-americanas, com idade entre 2 anos e meio e 4 anos à época da primeira avaliação. O estudo ocorreu a partir da coleta de dados em três momentos distintos no período de um ano. Utilizou-se um instrumento para avaliação da percepção infantil quanto às regras sociais e 5 tarefas da escala de teoria da mente (desejos diferentes, crenças diferentes, crença falsa, crença falsa explícita e crença e emoção). Os resultados obtidos evidenciaram correlações moderadas entre julgamento moral e teoria da mente, sendo verificado que crianças com melhora no desempenho em teoria da mente no decorrer do estudo apresentaram um amadurecimento quanto à compreensão da relação entre decisões morais e regras sociais, ou seja, agir ou não agir está relacionado à interpretação de uma situação como adequada ou não. Os autores sustentam que o julgamento moral e o desenvolvimento da teoria da mente influenciam-se mutuamente.

Algumas pesquisas nacionais também vêm utilizando a escala de Wellman e Liu. Destaca-se o estudo de Domingues, Valério, Panciera e Maluf (2007) que adaptou a escala original para a realidade brasileira. Um dos primeiros estudos que utilizou a adaptação da escala de Wellman e Liu (2004) foi realizado por Panciera (2007) em uma pesquisa-intervenção, da qual participaram 84 crianças (3 a 5 anos) de nível socioeconômico alto e baixo. Objetivou-se investigar relações de precedência entre a linguagem e o desempenho das crianças em tarefas de crença falsa e; verificar em que medida o nível socioeconômico da criança influencia o desenvolvimento das habilidades de atribuição de estados mentais. Realizaram-se dois estudos: o primeiro com crianças de nível socioeconômico alto e o segundo com as de baixo nível socioeconômico. As crianças foram pré e pós avaliadas quanto às habilidades verbais, compreensão conversacional e teoria da mente. Os resultados obtidos evidenciaram um melhor desempenho das crianças participantes em relação às crianças do grupo de comparação, nas tarefas de teoria da mente, após a intervenção em ambos os estudos, verificando-se que, independentemente do nível socioeconômico, os efeitos foram positivos. A hipótese da influência da linguagem para o desenvolvimento da teoria da mente é corroborada pelos dados obtidos.

O desenvolvimento da teoria da mente foi investigado também por Valério (2008), que realizou um estudo longitudinal com 58 crianças, com idade entre 1 ano e 11 meses e 3 anos e 7 meses. Os participantes foram acompanhados por 18 meses, sendo os dados coletados em quatro momentos distintos através de observações em situações lúdicas e aplicação da escala de teoria da mente mencionada. Os resultados obtidos apontaram que as atribuições mais precoces dos estados mentais ocorreram aos 2 anos e 5 meses (emoção), 2 anos e 7 meses (desejo) e 3 anos e 2 meses (crença). Os dados obtidos, a partir da escala de teoria da mente, evidenciaram uma melhoria no desempenho com o passar do tempo, apontando para a influência da idade no desempenho, já que o progresso mais significativo foi obtido pelas crianças que iniciaram o estudo mais novas.

A versão adaptada da escala também foi utilizada por Cazzeto e Souza (2010), que objetivaram verificar os efeitos do tempo de permanência na creche sobre o desenvolvimento da teoria da mente. Participaram 58 crianças (10 em um estudo piloto e 48 em um estudo posterior), com idade entre 3 anos e 8 meses e 6 anos e 8 meses. Os resultados não evidenciaram um efeito significativo do tempo de permanência na creche no desempenho das crianças em tarefas de teoria da mente, mas foi encontrado um efeito de idade, sendo observado uma performance melhor nas crianças mais velhas.

Em um estudo mais recente, Maluf, Galo-Penna e Santos (2011) investigaram, em 28 crianças (4 a 6 anos), as relações entre compreensão conversacional e a atribuição de estados mentais, sendo o último fator mensurado pela aplicação de quatro tarefas (crenças diferentes, acesso ao conhecimento, crença falsa e crença falsa explícita) da versão adaptada da escala de Wellman e Liu (2004). Os participantes apresentaram maior dificuldade na tarefa de crença falsa, superando a tarefa crença falsa explícita, o que contradiz a sequência desenvolvimental descrita pelos autores da escala. Encontrou-se um efeito da idade a favor das crianças mais velhas para as duas variáveis em questão, bem como uma correlação positiva entre elas. Tais dados são convergentes com a literatura da área.

A escala de teoria da mente foi utilizada também em uma pesquisa comparativa realizada por Ribas (2011), que envolveu duas etapas. Inicialmente 115 crianças com 6 e 7 anos de idade foram avaliadas por seus professores quanto à manifestação do comportamento agressivo. A partir dos dados obtidos com os questionários respondidos pelos docentes, obteve-se um subgrupo de 60 crianças, 30 descritos como socialmente competentes e 30 alunos com manifestações de comportamento agressivo. Na segunda etapa, as crianças foram avaliadas quanto ao desenvolvimento da teoria da mente por meio da escala de Wellman e Liu (2004) e também quanto à compreensão das emoções, a partir de um teste de inteligência emocional. Os resultados indicaram que o grupo de crianças socialmente competentes apresentou melhor desempenho tanto nas tarefas de teoria da mente quanto no teste de inteligência emocional. É importante destacar que os dados obtidos apontam para algumas diferenças quanto à sequência de desenvolvimento da teoria da mente na amostra em questão. Os participantes obtiveram melhor desempenho na tarefa de acesso ao conhecimento do que na tarefa crenças diferentes, sendo mais exitosas na tarefa crença-emoção do que no item de crença falsa. Os dados divergem da sequência apresentada no estudo original desenvolvido por Wellman e Liu.

Noé (2011) também utilizou a adaptação da escala de teoria da mente em uma pesquisa que teve por objetivo avaliar e comparar o desempenho em tarefas de teoria da mente em crianças participantes e não participantes de um programa de promoção do desenvolvimento sociocognitivo, bem como avaliar a compreensão de leitura. Participaram 83 crianças (idade média de 7 anos): 55 participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo e 22 não participantes do referido programa. No que se refere à escala em questão, verifica-se que as crianças apresentaram maior dificuldade nas tarefas emoção real-aparente e crença falsa. Os resultados não evidenciaram diferenças significativas quanto ao desempenho nas tarefas de teoria da mente do grupo de crianças participantes do programa de

desenvolvimento sociocognitivo em relação às crianças não participantes, contradizendo a hipótese da autora. Contudo, o desempenho nas tarefas de teoria da mente foi positivamente correlacionado ao desempenho nas tarefas de compreensão de leitura, justificando a relevância de continuar investigando as interfaces entre o desenvolvimento da linguagem e a teoria da mente, temática que será melhor explorada no próximo capítulo.

### **3- TEORIA DA MENTE E LINGUAGEM**

Atualmente, a ampliação das investigações na área da teoria da mente inclui as possíveis interfaces entre a capacidade de prever ações humanas e aspectos relevantes ao desenvolvimento, tais como a linguagem. Harris, Rosnay e Pons (2005) descrevem que a capacidade humana de falar uns com os outros sobre sua vida mental constitui um diferencial para as demais espécies. Nessa direção, concebe-se que a habilidade sociocognitiva desenvolvida na infância, a qual nos permite falar sobre sentimentos, comparar crenças próprias e alheias, compartilhar planos e intenções, está fortemente relacionada às experiências linguísticas.

Sabe-se que as experiências de conversação durante a infância implicam na compreensão e uso das regras e convenções que utilizam a linguagem nos diferentes contextos sociais, relacionando-se, de acordo com alguns autores, ao desenvolvimento da teoria da mente. Panciera, Valério, Maluf e Deleau (2008) salientam que a linguagem possibilita à criança construir novas maneiras de ver o mundo diário dos eventos sociais, pois a linguagem articula e informa a experiência, aumentando a consciência infantil sobre os próprios estados mentais e os dos outros, bem como a relação entre estados mentais e a ação, o que possibilita uma ampliação das possibilidades infantis de atribuir sentido ao mundo. A aquisição da linguagem viabiliza uma reflexão das experiências emocionais por meio das interações e conversações com os outros (Dunn & Brophy, 2005) e, como argumenta Symons (2004), a compreensão social vincula-se à consciência e compreensão dos estados mentais. O referido autor argumenta que as conversações entre a criança e pessoas significativas, como os familiares e os pares, podem favorecer o desenvolvimento da teoria da mente.

As interfaces entre a linguagem e teoria da mente têm sido discutidas tanto no plano internacional (eg., Astington, 2001; Astington & Baird, 2005) quanto nacional (eg., Deleau, Maluf, & Panciera, 2008; Souza, 2006, 2008). Alguns pesquisadores (eg., Astington & Jenkins, 1999) defendem que a linguagem possui um papel específico e importante para o desenvolvimento da teoria da mente; outros, no entanto, mais cautelosos (eg., Shatz,

Diesendruck, Martinez-Beck, & Akar, 2003) indicam a necessidade de estudos que forneçam dados mais consistentes.

Atualmente, tem-se buscado investigar quais aspectos linguísticos (sintáticos, semânticos ou pragmáticos) relacionam-se ao desenvolvimento da capacidade de compreender e justificar os comportamentos humanos por meio dos estados mentais. Deleau et al. (2008) descrevem a relevância de cada um desses aspectos para o desenvolvimento da teoria da mente. O aspecto sintático fornece formatos metarrepresentacionais necessários para que a criança seja capaz de representar simultaneamente a atitude proposicional e o conteúdo afirmado na fala. O aspecto semântico desenvolve-se nas conversações cotidianas, especialmente no contexto familiar, fornecendo à criança distinções semânticas explícitas das relações entre os estados mentais e o comportamento. A pragmática, segundo os autores supracitados, refere-se ao fato de a criança não somente participar, mas protagonizar conversações considerando e compartilhando diferentes perspectivas e crenças entre ela e seus interlocutores.

Astington e Baird (2005) salientam a relevância das experiências comunicativas que ocorrem nas relações diádicas, especialmente no âmbito familiar para o desenvolvimento da teoria da mente. Dunn e Brophy (2005) compartilham dessa visão, afirmando que crianças que crescem em famílias, cujos estados mentais e sentimentos são discutidos de forma participativa, demonstram, ao longo do tempo, maior sucesso em tarefas de teoria da mente. Meins, Fernyhough, Johnson e Lidstone (2006) argumentam que as investigações focalizadas na relação entre o desenvolvimento da teoria da mente e a linguagem mentalista infantil concentram-se no modo como a criança é exposta a tal forma de linguagem nas interações familiares. Rodrigues e Pires (2010) ressaltam que características desse microsistema estão relacionadas ao desenvolvimento da teoria da mente, tais como composição familiar, estilos parentais e discurso familiar durante a leitura compartilhada entre pais e filhos. O conhecimento e a compreensão dos estados mentais dos outros tendem a associar-se a essas variáveis.

Nessa direção, um dos aspectos que tem sido pesquisado, para uma melhor compreensão do impacto da família no desenvolvimento da teoria da mente, abrange a interação entre mãe e criança. Ruffman, Slade e Crowe (2002) investigaram, em um estudo longitudinal com 72 díades mãe-criança, a relação entre a utilização de termos mentais das mães ao narrarem um livro composto somente por imagens para os filhos e o desenvolvimento da teoria da mente infantil. Os resultados obtidos indicaram, de forma consistente, que a utilização de termos mentais nas descrições maternas foi posteriormente



correlacionada à compreensão dos estados mentais, ou seja, foram encontrados desempenhos melhores quanto ao desenvolvimento da teoria da mente em crianças cujas mães utilizaram, em sua intervenção com o filho, uma linguagem rica em estados mentais. Tais dados indicam a relevância das conversações entre o adulto e a criança, explorando termos mentais para o desenvolvimento sociocognitivo infantil.

Adrian, Clemente, Villanueva e Rieffe (2005) focalizaram o estudo da relação entre o desenvolvimento da teoria da mente infantil e a leitura de livros de história por mães. Participaram 34 crianças (4 e 5 anos) e suas mães. Os resultados mostraram que tanto a frequência com que as mães leem para seus filhos quanto a utilização de termos denotando estados mentais durante a leitura estão positivamente associadas ao desempenho em teoria da mente, reforçando a relevância da prática da leitura no contexto familiar para a criança.

A relação entre o desenvolvimento da teoria da mente e o discurso referente aos estados mentais durante a leitura compartilhada no contexto familiar também foi investigada por Symons, Peterson, Slaughter, Roche e Doyle (2005), que examinaram a relação entre linguagem referente aos estados mentais e teoria da mente a partir de três estudos. O primeiro verificou a relação entre a linguagem mentalista durante a leitura compartilhada entre 51 pais ou mães e seus filhos e o desempenho em tarefas de teoria da mente. No estudo 2, foram colhidas narrativas a partir de fotografias e aplicadas tarefas de teoria da mente em um grupo de crianças (N=29) que participaram do primeiro estudo. No terceiro estudo, 20 crianças (4 e 5 anos), que ainda não haviam participado dessa pesquisa, foram avaliadas quanto à teoria da mente e linguagem referente aos estados mentais. Os resultados dos três estudos apontam para uma correlação positiva entre o uso de termos mentais (linguagem mentalista) e o desempenho em tarefas de teoria da mente.

A interação familiar foi investigada também por Adrián et al. (2007) em um estudo longitudinal realizado com 41 crianças e suas mães para investigar o desenvolvimento da compreensão infantil referente aos estados mentais. Demonstrou-se uma correlação entre o uso precoce de termos voltados para os estados mentais em conversações ou na narrativa de livros por imagem pelas mães e o entendimento referente aos estados mentais das crianças posteriormente, sugerindo que as mães podem ser fundamentais para o desenvolvimento posterior da compreensão dos estados mentais dos filhos.

Ainda no que concerne à relação entre teoria da mente e linguagem mentalista, é possível encontrar uma vertente de estudos orientada para a forma como a criança fala sobre as emoções e os demais estados mentais, ou seja, mais orientada para o vocabulário mental infantil (Meins et al., 2006). Tager-Flusberg e Sullivan (1995), por exemplo, investigaram a

competência narrativa e a teoria da mente em três grupos: autistas (N=27), pessoas com deficiência intelectual (N=27) e crianças com desenvolvimento típico (N=17), cujas habilidades verbais correspondem à apresentada pelos dois grupos já mencionados. Foram colhidas narrativas espontâneas a partir de um livro composto somente por imagens e, em seguida, os participantes responderam algumas perguntas de sondagem acerca dos estados mentais dos personagens da história. Os participantes autistas e com deficiência intelectual responderam também a uma tarefa de crença falsa. Os dados obtidos, através das narrativas, não evidenciaram diferenças quanto ao uso de termos mentais e quanto ao tamanho da história. Os participantes portadores de autismo e deficiência intelectual apresentaram respostas com menor frequência de estados emocionais adequados, se comparados ao grupo de crianças com desenvolvimento típico. Encontrou-se uma correlação significativa entre o desempenho na tarefa de teoria da mente e na medida narrativa na amostra composta por autistas.

Mais recentemente, Meins et al. (2006) investigaram a utilização de termos mentais por 38 crianças (7 a 9 anos) em duas tarefas: narrativa descrevendo um livro composto por imagens e descrição do melhor amigo. Utilizou-se também uma medida composta por várias tarefas para avaliação da teoria da mente. O uso de termos mentais na leitura do livro e na descrição do amigo correlacionou-se fortemente, não sendo encontrada relação entre o desempenho em teoria da mente e a linguagem mentalista. Os autores sugerem que o uso de termos mentais pode ser independente da capacidade de representar estados internos na faixa etária pesquisada e ressaltam a necessidade de se investigar a relação entre teoria da mente e linguagem mentalista em crianças a partir da segunda infância.

No plano nacional, Panciera et al. (2008) realizaram dois estudos que objetivaram correlacionar a compreensão e o domínio que as crianças pré-escolares manifestam acerca da pragmática da linguagem com o desenvolvimento da teoria da mente. O primeiro estudo foi realizado com 60 crianças de nível socioeconômico baixo, frequentadores de uma creche. O segundo estudo envolveu a participação de 60 crianças de nível socioeconômico médio e alto, alunos de uma escola privada. Em ambas as pesquisas, as crianças foram agrupadas por faixa etária (4, 5 e 6 anos) e avaliadas quanto à compreensão conversacional e compreensão das tarefas de crença falsa. Evidenciou-se, no primeiro estudo, uma correlação positiva e significativa entre as variáveis mensuradas. Encontraram-se resultados mais satisfatórios entre as crianças mais velhas, não havendo diferença quanto ao sexo. Os dados do segundo estudo não permitiram estimar a relação entre as variáveis em questão, pois as crianças avaliadas mostraram já ter desenvolvido a atribuição de crença falsa ao outro. Também não foi

encontrada diferença quanto ao sexo. A partir da comparação dos dois estudos, verificou-se que as crianças do estudo 2 apresentaram desempenho superior às crianças do primeiro estudo em relação à compreensão conversacional e a atribuição de crença. Estudos mais recentes (eg., Cazetto & Souza, 2010; Maluf et al., 2011; Noé, 2011), descritos anteriormente, também fornecem contribuições relevantes, pois evidenciam a importância das experiências linguísticas com conteúdos mentais para o desenvolvimento sociocognitivo.

Considerando a relevância do estudo das relações entre teoria da mente e linguagem, cabe tecer algumas considerações acerca da avaliação da linguagem mentalista, inserindo-se o livro de história como possível recurso metodológico para a avaliação da atribuição de estados mentais.

### **3.1- LIVRO DE HISTÓRIA INFANTIL: UM RECURSO PARA A AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM MENTALISTA**

Os livros de histórias infantis são considerados recursos valiosos para a promoção do desenvolvimento infantil, visto que, conforme aponta Rodrigues (2008), a leitura de histórias constitui uma atividade lúdica acessível e prazerosa que pode favorecer a aprendizagem.

O potencial dos livros de histórias infantis, como fonte de compreensão e conhecimento dos estados mentais, constitui tema recente de investigação na literatura nacional. No plano internacional, Cassidy et al. (1998) avaliaram uma amostra de 317 livros infantis estadunidenses. Os resultados evidenciaram que 78% dos livros continham linguagem referente aos estados internos. Destes, 80% continham referências a sentimentos, 55% a pensamentos, 46% possuíam expressões indicando desejo, 35% continham referências a conhecimento e 13% a crenças. Dyer, Shatz e Wellman (2000) realizaram um estudo semelhante com uma amostra de 90 livros infantis destinados às crianças pré-escolares. A análise realizada contemplou três eixos: palavras e expressões no texto, ilustrações e situações que remetiam à ironia. Evidenciou-se que os livros apresentavam uma variedade de termos e expressões voltados para os estados mentais referentes aos pensamentos, sentimentos e intenções dos personagens e que as ilustrações vinculadas ao texto poderiam ampliar o conhecimento da mente infantil.

Motivados pelas iniciativas no campo internacional, alguns pesquisadores nacionais (eg., Rodrigues & Rubac, 2008) têm buscado investigar a possibilidade de utilizar livros de histórias infantis como recurso para avaliação da atribuição dos estados mentais e para a implementação de práticas promotoras de desenvolvimento sociocognitivo. As autoras

examinaram 100 livros de histórias infantis nacionais, objetivando investigar a ocorrência e as categorias de termos mentais presentes nas narrativas. Os resultados mostraram que as narrativas analisadas estavam repletas de termos mentais, sobretudo, cognitivos e emocionais. Os dados obtidos convergem com os estudos internacionais (eg., Dyer et al., 2000), sugerindo que a literatura infantil nacional também oferece um alto índice de ocorrência de termos mentais (92%). Rodrigues e Tavares (2009) ampliaram a amostra de livros nacionais analisando mais 119 livros infantis encontrando também alto índice de referência a estados mentais (99%). Estes estudos demonstram que o livro com narrativa por imagem constitui um recurso metodológico valioso quando se pretende investigar a linguagem referente aos estados mentais infantis. Ruffman et al. (2002) e Adrián et al. (2007), por exemplo, utilizaram esta ferramenta com crianças pré-escolares para avaliar a influência do contexto familiar.

Rodrigues, Henriques e Patrício (2009) averiguaram a atribuição de termos mentais em 40 crianças (5 e 6 anos) através de um livro infantil com narrativa por imagem. Os resultados obtidos mostraram que os termos mais utilizados foram os perceptivos, seguidos dos emocionais, cognitivos e de desejo/intenção. Os participantes atribuíram, ao todo, 447 termos mentais durante a narrativa. As crianças de 6 anos obtiveram um desempenho significativamente superior na atribuição de termos mentais ao serem comparadas às crianças de 5 anos. Seguindo a mesma metodologia, Rodrigues, Ribeiro et al. (2009) realizaram um estudo com 34 crianças (5 e 6 anos). Os dados obtidos evidenciaram que as crianças de 5 anos atribuíram mais termos mentais do que as de 6. Porém, os termos atribuídos pelas crianças mais velhas foram mais sofisticados, visto que a proporção de termos cognitivos e de desejo/intenção mostrou-se mais expressiva nesse grupo, sugerindo que tais crianças possuem uma linguagem mental mais elaborada em relação às crianças mais novas. Ao todo, foram atribuídos 235 termos mentais pelas crianças participantes. Como na pesquisa anterior, foram atribuídos mais termos referentes à percepção, seguindo-se dos emocionais, cognitivos e de desejo/intenção.

Na continuidade dessas pesquisas, Pires (2010) investigou a atribuição de termos mentais em 80 crianças (5 e 6 anos), alunos de duas escolas públicas, por meio de três livros de histórias infantis com diferentes perfis de narrativa por imagem. Não foi observada diferença significativa entre o total de termos atribuídos pelas crianças de 5 e 6 anos, entretanto, os resultados foram diferentes entre as duas escolas. Encontrou-se 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. Em relação ao livro com narrativa complexa, o qual também foi utilizado no presente

estudo, constatou-se que a categoria com maior frequência de atribuição foram os cognitivos, seguindo-se dos termos emocionais, perceptivos e de desejo/intenção. Os participantes atribuíram, ao todo, 2941 termos mentais durante a narrativa. Os dados sugerem que tanto o perfil da narrativa dos livros quanto os fatores relacionados a experiências individuais e culturais (como linguagem cotidiana, experiências escolares, interações sociais) podem ter influenciado quantitativa e qualitativamente a diversidade referente à atribuição de termos mentais.

Esses estudos reforçam a crença quanto à utilização do livro de história como recurso de avaliação da atribuição de termos mentais, sendo desejável que sejam realizados novos estudos contemplando diferentes perfis de narrativas por imagem, a fim de comparar os dados com os resultados existentes e ampliar o conhecimento acerca da linguagem referente aos estados mentais em nossa realidade cultural. As interfaces entre teoria da mente e linguagem constituem uma área de estudo complexa e um desafio para os atuais pesquisadores. Cutting e Dunn (1999) já chamavam a atenção para o fato de ainda não ser possível estabelecer uma relação causal entre tais aspectos, ou seja, a linguagem pode influenciar o desenvolvimento da teoria da mente, o oposto também pode ocorrer e ainda pode-se pensar que tais aspectos podem se influenciar mutuamente. Destaca-se que outras relações de interface com a teoria da mente vêm sendo investigadas, tais como o desenvolvimento social.

#### **4- TEORIA DA MENTE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL: A COMPETÊNCIA SOCIAL COMO UM FOCO POSSÍVEL DE ANÁLISE**

De acordo com Cole e Cole (2004), o desenvolvimento social constitui um processo bilateral em que as crianças, simultaneamente, integram-se à comunidade social, através do processo de socialização e diferenciam-se como indivíduos distintos por meio da formação de sua personalidade. Esse processo, como apontado por Félix (1995), envolve a aquisição de conhecimentos referentes às normas, valores e símbolos sociais. O referido autor afirma, ainda, que a aprendizagem acerca da forma de funcionamento do grupo social ocorre gradualmente nos primeiros anos de vida e fornece à criança a possibilidade de estabelecer vínculos e atender às expectativas sociais, o que ocorre em grande parte, pela utilização de habilidades sociais que são desenvolvidas durante esse período.

Conforme já mencionado, a teoria da mente, enquanto área de investigação em psicologia do desenvolvimento, vem ampliando seu escopo de investigações. Sabe-se que o esforço inicial dos pesquisadores esteve voltado para a compreensão da aquisição da

capacidade infantil de compreensão dos estados mentais. Todavia, estas pesquisas suscitaram novas indagações, envolvendo, por exemplo, as diferenças individuais no desenvolvimento da teoria da mente. Pavarini, Loureiro e Souza (2011) sustentam que tais diferenças se relacionam a diversos aspectos do desenvolvimento social, dentre eles a aceitação social e a pró-socialidade.

Keenan (2003) argumenta que o estudo das diferenças individuais em teoria da mente ainda não possibilita afirmar se a aquisição infantil de uma teoria da mente favorece o incremento das habilidades sociais ou se a tendência de a criança a desenvolver comportamentos sociais pode impulsionar o desenvolvimento de sua compreensão mental. O autor afirma, ainda, que a relação entre teoria da mente e desenvolvimento social constitui um campo de investigação recente, sendo possível, até o momento, apontar a associação entre a compreensão dos estados mentais e aspectos importantes do funcionamento social, tais como a aceitação social e as habilidades sociais.

A literatura tem evidenciado, como apontam Carpendale e Lewis (2006), que o conhecimento sobre o mundo social está atrelado a diversos fatores, tais como a presença ou ausência de irmãos e a relação infantil com os pais, visto que as experiências nas interações familiares influenciam o desenvolvimento social da criança que, ao longo de seus primeiros anos de vida, adquire uma compreensão gradual do ambiente no qual se encontra. Nessa trajetória, a criança depara-se com desafios que exigem novas aprendizagens sociocognitivas, fundamentais para sua adaptação psicossocial. Alguns estudos (eg., Elias & Marturano, 2004; Machado et al., 2008; Pavarini & Souza, 2010) têm demonstrado a relevância das competências sociocognitivas para a maximização da compreensão da criança sobre o mundo social, favorecimento da autorregulação emocional e do comportamento pró-social infantil, aspectos especialmente importantes para a prevenção da agressividade na infância e para a minimização do risco de evasão e fracasso escolar.

Como descrito por Astington (2003), a compreensão dos estados mentais determina uma sofisticação das interações da criança. Ainda nessa direção, Hughes e Leekam (2004) complementam afirmando que o desenvolvimento da teoria da mente transforma as relações sociais infantis. Pode-se mencionar, como aspecto fundamental do desenvolvimento socioemocional na infância, o crescente reconhecimento das emoções, o qual possibilita às crianças compreender que um mesmo evento pode ocasionar tanto sentimentos positivos quanto negativos. Maguire e Dunn (1997) defendem que esse conhecimento apresenta-se como fundamental na evolução da compreensão das crianças sobre si mesmas e sua inserção social, ao passo que a qualidade dos seus relacionamentos está intimamente relacionada à

compreensão que ela possui dos sentimentos e desejos das outras pessoas. Slomkowski e Dunn (1996) compartilham de tal visão, ressaltando que o desenvolvimento da teoria da mente permite às crianças pequenas dar sentido ao comportamento social e à comunicação verbal dos outros, atribuindo desejos e intenções às ações alheias. Os autores referidos, bem como Dunn, Cutting e Fisher (2002), destacam a relevância da compreensão das crenças e sentimentos das outras pessoas para o estabelecimento de uma boa comunicação da criança com seus pares e também para as relações de amizade. Quanto ao último aspecto, Hughes e Dunn (1998) argumentam que as amizades constituem uma grande conquista social para as crianças pré-escolares, sendo que tal ganho pode estar relacionado à crescente compreensão de crenças, intenções e desejos alheios, comuns nessa etapa do desenvolvimento infantil.

É possível verificar, portanto, como salientam Machado et al. (2008), que a compreensão das emoções relaciona-se ao ajustamento psicossocial infantil. O conhecimento, regulação e expressão das emoções possibilitam às crianças responderem de forma mais efetiva às interações com pares e professores. Os autores referidos sugerem que os efeitos do conhecimento das emoções estendem-se à manifestação de comportamentos socialmente adaptados e atitudes empáticas, aspectos favoráveis para o desenvolvimento social infantil, especialmente para a aceitação entre os pares que constitui um dos melhores índices do funcionamento social das crianças em idade pré-escolar. Crianças mais escolhidas pelos pares tendem a ter mais oportunidades para se envolverem em interações socialmente ricas, aprendendo e praticando comportamentos socialmente mais adequados.

Os estudos na área de teoria da mente têm objetivado, dentre outros aspectos, a compreensão das implicações da aquisição da capacidade de entendimento de crenças, desejos, intenções e emoções alheias para o desenvolvimento social infantil (Souza, 2008). Nesse sentido, a interface entre competência social e teoria da mente torna-se uma das possíveis vertentes de investigação. De acordo com Astington (2003), a relação entre teoria da mente e competência social foi inicialmente abordada em estudos com autistas e, somente mais recentemente, o campo começou a se atentar para as consequências sociais do desenvolvimento da teoria da mente para a vida das crianças com desenvolvimento típico. A autora argumenta, ainda, que pode parecer óbvio que a compreensão dos estados mentais possui relevância fundamental para o funcionamento social, todavia, demonstrar empiricamente essa associação não constitui tarefa fácil. Lemos e Meneses (2002) destacam a relevância da competência social para o desenvolvimento humano em geral e para a adaptação no contexto educativo tendo, portanto, implicações nas relações com os professores, na

aceitação pelos pares e na realização acadêmica. Defende-se que agir de forma socialmente competente favorece as relações sociais, uma importante tarefa evolutiva da criança.

A literatura apresenta diversas conceituações para a competência social. Rose-Krasnor (1997) fornece uma definição bastante condizente com o presente estudo, descrevendo a competência social como a efetividade nas interações sociais, nas quais o indivíduo considera perspectivas próprias e alheias. Del Prette e Del Prette (2005) descrevem tal constructo, como a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos próprios, bem como das demandas situacionais e culturais, tendo implicações positivas para o indivíduo e para suas relações interpessoais. Nessa direção, Szelbracikowski (2009) relaciona a competência social ao sucesso da pessoa ao perceber as expectativas do ambiente, ou seja, à demonstração de características como autoestima e autoeficácia e à sua percepção do tipo de comportamento que se faz necessária em determinada situação.

O estudo das relações entre o desempenho social e a teoria da mente tem motivado diversos pesquisadores no cenário internacional. Carpendale e Lewis (2006) ressaltam que a relação entre competência social e o desenvolvimento social tem sido investigada a partir de estudos que abarcam aspectos importantes, tais como a relação da criança com os pares. Nesse âmbito, um aspecto do desenvolvimento social tem se destacado: as relações de amizade na infância. Slomkowski e Dunn (1996), por exemplo, realizaram um estudo longitudinal visando investigar se o desenvolvimento da compreensão social e da habilidade de compreender pensamentos e sentimentos dos outros são prognóstico da maneira pela qual crianças pequenas comunicam-se verbalmente em suas amizades. Participaram 38 crianças (com 3 anos de idade à época da primeira avaliação), seus irmãos mais velhos e suas mães. Os resultados demonstraram que o desempenho nas tarefas de teoria da mente na avaliação inicial foi prognóstico da maneira como as crianças conversavam e brincavam com os amigos, convergindo com o pressuposto de que as crianças utilizam a capacidade de compreender desejos, sentimentos e intenções alheios para regular e coordenar suas interações sociais.

Também interessados na relação entre teoria da mente e as interações com os amigos, Hughes e Dunn (1998) realizaram um estudo longitudinal que avaliou 25 pares de amigos (50 crianças de 4 anos no início da pesquisa) que foram observados e avaliados por meio de um conjunto de tarefas de teoria da mente e compreensão das emoções em três momentos distribuídos no período de um ano. Ao longo dos 13 meses do estudo, as crianças apresentaram melhorias acentuadas no seu desempenho em tarefas de crença falsa e tomada de perspectiva afetiva. O desempenho nas tarefas aplicadas foi positivamente relacionado à atribuição de estados mentais pelas crianças em conversas com os pares durante os jogos.



Observou-se, ainda, uma melhoria na qualidade das conversas entre amigos, evidenciado pela maior frequência de referências a estados mentais durante as interações.

Watson, Nixon, Wilson e Capage (1999) realizaram dois estudos. O primeiro investigou a relação entre a compreensão da crença falsa infantil e o relacionamento com os pares a partir da ótica do professor. Participaram 26 crianças (3 a 6 anos). Os resultados mostraram uma correlação positiva entre o desempenho em tarefas de crença falsa e a avaliação dos professores quanto ao relacionamento da criança com os colegas. O segundo estudo objetivou replicar os resultados anteriores em uma amostra maior (52 crianças – 3 a 6 anos). O relato dos professores foi substituído por um instrumento padronizado para avaliar as interações das crianças com os pares, também sob a perspectiva docente. Os resultados obtidos no segundo estudo convergem com os dados anteriores. Tais resultados reforçam a premissa de que o desenvolvimento da teoria da mente associa-se ao comportamento social infantil.

Dunn et al. (2002) investigaram se a compreensão social de crianças e as amizades no período pré-escolar estavam relacionadas às suas amizades em seu primeiro ano no ensino fundamental. As crianças foram avaliadas também por meio de tarefas de teoria da mente, compreensão das emoções e observações em interações com os pares. Os resultados com os 64 pares de participantes evidenciaram associações positivas entre a compreensão social das crianças e a qualidade de suas amizades. Além disso, características pró-sociais foram relacionadas às experiências infantis de amizade no período pré-escolar e suas amizades posteriores.

Cutting e Dunn (2006) investigaram a relação entre as características das relações das crianças com os irmãos e com os amigos e o desenvolvimento da teoria da mente. 43 crianças (4 anos de idade) foram observadas em interação com um amigo e um irmão. Foram administradas tarefas de crença falsa, compreensão das emoções e da linguagem junto às crianças e entrevistas semi-estruturadas com pais e professores. Evidenciaram-se importantes diferenças nos padrões de relacionamento a partir dos dados obtidos com mães e docentes. O relato das mães não apontou relação entre o conflito e as relações de amizade e afeto entre irmãos, no entanto, professores indicaram que o conflito entre amigos está associado ao baixo afeto entre as crianças. Os achados demonstraram uma relação positiva entre o desempenho em tarefas de teoria da mente e o sucesso nas interações sociais.

A relação entre teoria da mente, avaliada por tarefas de crença falsa e competência social, avaliada pelos professores, foi investigada por Walker (2005). Participaram 111 crianças australianas (3 a 6 anos). Os resultados indicaram que as meninas foram

significativamente melhores na avaliação da teoria da mente. Quanto à competência social, a avaliação feita pelos professores indicou que os meninos apresentam maior tendência do que as meninas de engajarem em comportamento agressivo ou perturbador, embora não sejam menos propensos à manifestação de comportamentos pró-sociais. Verificou-se que a compreensão da teoria da mente predisse significativamente o comportamento agressivo ou perturbador para os meninos e comportamentos pró-sociais para meninas.

A interface entre desenvolvimento socioemocional e competência social também tem sido avaliada. McKown, Gumbiner, Russo e Lipton (2009) investigaram a relação entre aprendizagem socioemocional e competência social em uma amostra não-clínica (158 crianças) e uma amostra clínica (126 crianças). Foram utilizados instrumentos para avaliação da teoria da mente, empatia, autorregulação emocional, habilidades de linguagem pragmática e competência social. Verificou-se, em ambas as amostras, que as crianças com melhor competência socioemocional, de acordo com a perspectiva dos pais e os professores, apresentaram interações sociais mais competentes. Os dados obtidos mostraram, ainda, uma correlação positiva entre a autorregulação emocional e a competência social das crianças avaliadas.

Estudos recentes têm investigado também a relação entre o desenvolvimento da teoria da mente e a manifestação de ações agressivas ou pró-sociais na infância. Renouf et al. (2010), por exemplo, realizaram um estudo com 399 crianças com o objetivo de examinar a associação entre teoria da mente, agressão física indireta e o comportamento pró-social no contexto da educação infantil. Foram administrados instrumentos para avaliação da teoria da mente (tarefas de crença falsa e distinção aparência-realidade), habilidades linguísticas e manifestação pró-social e antissocial infantis. Os dados indicaram que os desempenhos das crianças em tarefas de teoria da mente foram positivamente relacionados ao comportamento pró-social. Uma correlação negativa foi obtida entre a agressão física indireta e a manifestação pró-social. Verifica-se, entre as crianças com níveis médios e baixos de pró-socialidade, uma relação positiva entre teoria da mente e agressão.

Newton e Jenvey (2011) investigaram possíveis associações entre desenvolvimento da teoria da mente, competência social e brincadeiras com os pares em 85 crianças pré-escolares (3 a 5 anos de idade). A avaliação dos participantes foi feita em dois momentos distintos por meio da aplicação de tarefas de crença falsa, de um instrumento para avaliação da competência social preenchido pelos pais das crianças e observações das crianças em interações lúdicas com os pares no contexto escolar. Obteve-se uma melhoria no desempenho nas tarefas de teoria da mente, contudo, não houve associação com o nível de competência

social. A frequência de interações lúdicas com os pares correlacionou-se com a competência social infantil. Crianças com maior tendência a brincar isoladamente obtiveram desempenhos inferiores quanto à competência social e apresentaram maior frequência de problemas comportamentais. Tais dados sugerem a importância das interações sociais para o desenvolvimento de competências infantis e apontam para a necessidade da realização de mais pesquisas para uma melhor compreensão do papel da teoria da mente para a vida social das crianças pequenas.

No contexto nacional, é possível identificar uma escassez de estudos contemplando interfaces entre a teoria da mente e a competência social, ressaltando-se que pesquisas abrangendo aspectos diversificados do desenvolvimento social infantil vêm sendo realizadas. Cecconello e Koller (2000), por exemplo, investigaram a relação entre competência social e empatia. Avaliaram-se tais constructos em 100 crianças que viviam em situação de pobreza, encontrando-se melhores desempenhos entre as participantes do sexo feminino. O estudo evidenciou, ainda, uma correlação positiva entre competência social e empatia. Em uma pesquisa posterior (Cecconello & Koller, 2003), investigou-se a competência social de 100 crianças que viviam em situação de rua, evidenciando-se diferença significativa quanto ao sexo e entre as faixas etárias, as meninas e as crianças mais velhas mostraram-se mais competentes socialmente. Pizzinato e Sarriera (2003) investigaram a competência social em 32 crianças imigrantes e seus colegas de classe (não imigrantes). Utilizou-se um instrumento que avaliou três dimensões da competência social infantil entre pares: sociabilidade/liderança; agressividade/disruptividade e isolamento/sensibilidade, preenchido pelos pares e pelos professores. Os resultados obtidos indicaram que o grupo de crianças imigrantes foi percebido como mais isolado, menos agressivo e menos sociável, de acordo com seus pares não imigrantes, convergindo com a percepção de sociabilidade dos próprios imigrantes.

Estudos também têm sido realizados com crianças de desenvolvimento atípico, Pinola, Del Prette e Del Prette (2007), por exemplo, avaliaram e compararam o desempenho social (habilidades sociais e problemas de comportamento) e acadêmico de 40 alunos com deficiência mental, incluídos no sistema regular de ensino, em relação a seus colegas (80 alunos) com alto e baixo rendimento acadêmico. No que se refere ao desempenho social, os resultados mostraram que alunos com alto rendimento apresentaram escore para habilidades sociais acima da média normativa e escore para problemas de comportamento abaixo da média, diferenciando-se dos demais grupos.

Apesar de limitados, verificam-se, na literatura da área, alguns estudos mais recentes que têm abordado a relação entre teoria da mente e desenvolvimento social infantil. Nessa

direção, Pavarini e Souza (2010) investigaram as possíveis relações entre teoria da mente, empatia e motivação pró-social em um grupo de 37 crianças pré-escolares (4 a 6 anos). Foram utilizadas as tarefas de crença-emoção; e emoção aparente-real da escala de Wellman e Liu (2004) e um instrumento confeccionado pelas autoras, composto por vídeos emocionais que objetivavam evocar uma resposta empática situacional. Os resultados não evidenciaram uma correlação significativa entre o desempenho nas tarefas da escala de teoria da mente e o grau de empatia. No entanto, a motivação pró-social associou-se positivamente à teoria da mente. As autoras argumentam que, embora uma compreensão mais sofisticada dos estados mentais subjacente às ações humanas não seja pré-requisito para uma resposta empática, estas influenciam positivamente o comportamento pró-social.

Pavarini et al. (2011) avaliaram a relação entre compreensão das emoções, aceitação social e atributos comportamentais de 52 crianças (8 a 10 anos). Utilizou-se um teste de inteligência emocional, um método de avaliação pelos pares e uma escala de avaliação da competência social. Obteve-se uma correlação entre a compreensão das emoções e a aceitação social, contudo, foi observada uma correlação negativa entre a compreensão emocional e a avaliação de atributos ligados à agressividade. Os dados sugerem que o conhecimento de diferentes emoções e de estratégias de autorregulação emocional pode tornar as crianças menos propensas à agressividade reativa.

Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (2009) salientam a relevância de investigações que contemplem o desenvolvimento social na realidade nacional, especialmente para subsidiar intervenções de cunho terapêutico e educacional. No entanto, os referidos autores reconhecem a escassez de instrumentos adequados à cultura brasileira. Nesse sentido, apresenta-se o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System – SSRS*) como possibilidade de avaliação do desempenho social infantil.

#### **4.1- SSRS-BR COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA SOCIAL**

A relevância do desenvolvimento social infantil vem ganhando maior ênfase no campo de investigação nacional. Del Prette e Del Prette (2005), por exemplo, apontam para a importância do desenvolvimento de um bom repertório de habilidades sociais a fim de lidar com os desafios e demandas atuais, visto que tal repertório favorece a competência social e o relacionamento saudável e produtivo do indivíduo com as demais pessoas. Seguindo tal perspectiva, torna-se cada vez mais relevante conhecer os aspectos que favorecem a aquisição

de um repertório de habilidades que permitam ao indivíduo agir de forma socialmente competente.

Um dos instrumentos empregados nas pesquisas internacionais (eg., Gresham, Elliott, Vance, & Cook, 2011; McKown et al., 2009; Meier, DiPerna, & Oster, 2006) e nacionais (eg., Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette, & Del Prette, 2006; Pinola et al., 2007), em investigações sobre o desempenho social infantil, é o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (*Social Skills Rating System – SSRS*), elaborado e validado nos Estados Unidos por Gresham e Elliott em 1990 e adaptado para o contexto brasileiro (Bandeira, Rocha, Souza et al., 2006). Esse instrumento constitui um ganho para a pesquisa nacional, visto que há uma carência de instrumentos que avaliem o repertório de habilidades sociais infantis adequados à realidade brasileira.

O instrumento em questão foi utilizado por Bandeira, Rocha, Souza et al. (2006) e Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette e Del Prette (2006), avaliando, respectivamente, a manifestação de comportamentos problemáticos e o repertório de habilidades sociais em 257 estudantes do ensino fundamental (média de idade de 8,6 anos). Quanto à ocorrência de comportamentos problemáticos, evidenciou-se que crianças do sexo masculino obtiveram escores mais elevados. O nível de habilidades sociais apresentados pelas meninas foi superior ao dos participantes do sexo masculino. Obteve-se, ainda, que crianças com um nível mais adequado de habilidades sociais obtiveram escores menores para comportamentos problemáticos.

Conscientes da relevância do crescimento do campo das habilidades sociais em nosso contexto, Bandeira et al. (2009) realizaram uma pesquisa que objetivou verificar as qualidades psicométricas do SSRS-BR, que contou com a participação de 416 alunos do ensino fundamental (média de idade de 8,75 anos) e de forma indireta, 312 pais ou responsáveis e 86 professores. Os resultados obtidos, a partir da validade de constructo e da fidedignidade, apontaram que as escalas SSRS-BR possuem propriedades psicométricas adequadas, podendo ser utilizadas para a avaliação das habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica de estudantes brasileiros do ensino fundamental. A partir desse trabalho, outros estudos vêm sendo realizados. Cia e Barham (2009) investigaram a relação entre o desenvolvimento socioemocional (repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito) e o desempenho acadêmico infantil por meio do SSRS-BR. Participaram 99 crianças, 97 pais e 20 professoras. Evidenciou-se que o repertório de habilidades sociais, o autoconceito e o desempenho acadêmico das crianças correlacionaram-se positivamente e que essas três variáveis estavam negativamente correlacionadas com os

problemas de comportamento. Cia, Barham e Fontaine (2010) avaliaram o impacto de uma intervenção de pais sobre o desempenho acadêmico e o comportamento das crianças na escola. O estudo envolveu 65 crianças cujos pais participaram da intervenção e seus professores; e 34 crianças que compuseram o grupo de comparação. Após o programa de intervenção, as crianças do grupo experimental apresentaram resultados mais positivos no SSRS-BR, um maior número de atributos positivos e menor número de atributos negativos, segundo os professores.

É possível observar o interesse de pesquisadores brasileiros pelo estudo do desenvolvimento sociocognitivo infantil. No que se refere mais especificamente à teoria da mente, destaca-se um crescente corpo de investigações nacionais, contudo, faz-se necessário que sejam desenvolvidas pesquisas diversificadas a fim de obter uma melhor compreensão dessa área de investigação.

Nessa direção, considerando as interfaces entre o desenvolvimento da teoria da mente, a linguagem e a competência social infantil, bem como as possíveis implicações de tais relações para o contexto educacional, delimitou-se os seguintes objetivos para o presente estudo:

1. Avaliar o desempenho em tarefas de teoria da mente, linguagem referente aos estados mentais e a competência social em crianças de duas escolas municipais do ensino fundamental de Juiz de Fora.
2. Verificar possíveis diferenças quanto ao sexo, considerando o desempenho nas tarefas da teoria da mente, linguagem referente aos estados mentais e competência social.
3. Comparar o desempenho das crianças em tarefas de teoria da mente, linguagem referente aos estados mentais e competência social por escolas.
4. Avaliar possíveis correlações entre o desenvolvimento da teoria da mente, linguagem referente aos estados mentais e competência social.

## 5- MÉTODO

### 5.1- LOCAL E PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipais da cidade de Juiz de Fora – MG, sendo a primeira escola situada em uma região periférica e a segunda localizada em uma área central. A escolha das instituições foi feita de forma não probabilística e considerou, entre outros aspectos, a acessibilidade e a quantidade de alunos do primeiro ano do ensino fundamental. A escolha das turmas ocorreu considerando a disponibilidade dos docentes e o número de alunos. O critério de inclusão utilizado foi a capacidade de responder aos instrumentos avaliativos. Todos os estudantes autorizados pelos responsáveis participaram do presente estudo.

A amostra do presente estudo foi constituída por 85 crianças do primeiro ano do ensino fundamental, de ambos os sexos, sendo 43 alunos da escola 1 e 42 alunos da escola 2. O estudo contou, de forma indireta, com a participação de cinco professoras, responsáveis pelas turmas das crianças participantes. A caracterização da amostra por grupos de crianças é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1

*Constituição dos grupos por sexo e escola*

Participantes	Escola 1		Escola 2		Total	
	N	%	N	%	N	%
Masculino	15	34,9	27	64,3	42	49,4
Feminino	28	65,1	15	35,7	43	50,6
Total	43	100	42	100	85	100

Conforme mostra a Tabela 1, a amostra principal do estudo ficou constituída por dois grupos. O Grupo 1, alunos da escola 01, composto por 43 alunos com idade média de 6,8 anos (DP=3,0), sendo constituído por 65,1% de meninas e 34,9% de meninos e o Grupo 2, alunos da escola 02, composto por 42 alunos com idade média de 6,9 anos (DP=3,3), sendo 35,7% de participantes do sexo feminino e 64,3% do sexo masculino.

Como critério de exclusão, estava previsto que, se, eventualmente, uma criança considerada participante apresentasse severas dificuldades de comunicação que

inviabilizassem a resposta dos instrumentos descritos, ela seria excluída da análise dos dados. Todavia, todas as crianças autorizadas responderam aos instrumentos de forma satisfatória.

## 5.2- INSTRUMENTOS E MATERIAIS

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:* Obteve-se o TCLE junto aos pais dos alunos e professores responsáveis pelas turmas participantes (Anexos 1 e 2). Os termos de consentimento livre e esclarecido foram redigidos com base na Resolução 196/96 (Brasil, 1996).

*Instrumento para caracterização das crianças participantes:* contém informações sobre: idade (data de nascimento), sexo, turma (Anexo3).

*Instrumento para caracterização dos professores participantes:* contém informações sobre idade (data de nascimento), sexo, graduação, tempo de atuação no ensino fundamental, tipo de vínculo com a instituição, data da coleta de dados (Anexo 4).

*Escala de Teoria da Mente,* desenvolvida por Wellman e Liu (2004) constituída por sete tarefas que visam capturar de forma satisfatória a progressão desenvolvimental da teoria da mente, investigando: a) desejos diferentes; b) crenças diferentes; c) acesso ao conhecimento; d) crença falsa; e) crença falsa explícita; f) crença e emoção e g) emoção real e aparente. Utilizou-se a escala para o contexto brasileiro, traduzida e adaptada por Domingues et al. (2007) (Anexo 5).

*Livro “A bruxinha e Godofredo”* (Furnari, 2007): Livro com narrativa por imagem, destinado a crianças leitoras e pré-leitoras. Trata-se de uma história única, em que participam apenas dois personagens (A Bruxinha e o Godofredo). O livro possui um total de 29 páginas e 77 figuras. Conforme descrito por Pires (2010), trata-se de um livro no qual a estrutura da narrativa contém personagens que se encontram em situações que caracterizam predominantemente estados mentais. Há ocorrência de balões de pensamentos e de falas, em que a criança necessitará inferir seus pensamentos, podendo predizer o comportamento dos personagens.

*SSRS-BR:* elaborado e validado nos Estados Unidos por Gresham e Elliott em 1990 e validado para o contexto nacional por Bandeira et al. (2009). O instrumento tem por objetivo avaliar habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças, sendo apresentado em três versões: autoavaliação pela criança (somente para habilidades sociais), avaliação por pais ou responsáveis (para habilidades sociais e



comportamentos problemáticos) e avaliação por professores (habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica). Foram utilizadas as versões de autoavaliação da criança e a avaliação das habilidades sociais e dos comportamentos problemáticos pelos professores. Optou-se por não utilizar a avaliação dos pais em função da dificuldade de acesso aos responsáveis das crianças das escolas participantes.

*Escala de autoavaliação das habilidades sociais:* composta originalmente por 34 questões. A versão validada para o contexto nacional por Bandeira et al. (2009) é composta por 27 itens agrupados em seis fatores, visto que os itens 01, 06, 11, 23, 27, 29 e 33 foram eliminados da estrutura da escala em função de os mesmos não terem atingido coeficientes de saturação satisfatórios. Os itens 02, 07, 15, 24 e 34 se encontram em mais de um fator. Existem três alternativas de resposta: *Nunca=0*, *Algumas Vezes=1* e *Muito Frequente=2*. Os componentes ou subescalas obtidos no estudo de validação foram denominados: 1- *Responsabilidade:* comportamentos que demonstram compromisso com as tarefas e com as pessoas no ambiente escolar. Tal componente é composto por sete itens (08, 10, 15, 21, 22, 25 e 30); 2- *Empatia:* comportamentos que demonstram interesse e preocupação em relação aos outros. Essa subescala é composta por 4 itens (05, 17, 26 e 34); 3- *Assertividade:* comportamentos referentes ao questionamento de regras, autocontrole perante discussões, cumprimentar pessoas e expressar opiniões. O fator é composto por sete itens (02, 07, 09, 13, 18, 24 e 32); 4- *Autocontrole:* comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais. Esse fator é composto por quatro itens (03, 12, 15 e 19); 5- *Evitação de problemas:* comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais. Tal componente é composto por seis itens (02, 04, 07, 28, 31 e 34); 6- *Expressão de sentimento positivo:* comportamentos que expressam aprovação aos comportamentos do outro e exteriorização de sentimentos positivos. A subescala é composta por quatro itens (14, 16, 20 e 24).

*Escala de avaliação das habilidades sociais pelos professores:* composta por 30 itens, distribuídos em cinco componentes. Os itens 01, 03, 06, 08, 12, 22, 23, 24 e 30 se encontram em mais de um componente. As questões possuem três alternativas de respostas em relação à frequência de ocorrência (*Nunca=0*, *Algumas Vezes=1* e *Muito Frequente=2*). Os componentes ou subescalas identificados denominam-se: 1- *Responsabilidade/ Cooperação:* comportamentos que demonstram compromisso com as tarefas e com as pessoas e disponibilidade da criança para colaborar com o andamento das atividades. Essa subescala é composta por 15 itens (01, 08, 09, 12, 13, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 29 e 30); 2- *Asserção positiva:* comportamentos que envolvem expor-se e buscar relações com os demais. Esse

componente possui nove itens (02, 03, 06, 07, 10, 14, 19, 22 e 24); 3- *Autocontrole*: comportamentos que demonstrem domínio das próprias reações emocionais. Essa subescala é composta por nove itens (01, 04, 05, 08, 11, 12, 18, 25 e 30); 4- *Autodefesa*: comportamentos que envolvem enfrentamento para defesa de ideias, opiniões ou avaliações com algum risco de reação indesejável do outro. Essa subescala é composta por três itens (03, 06 e 17); 5- *Cooperação com pares*: comportamentos que expressam disponibilidade da criança para colaborar voluntariamente. Esse componente possui quatro itens (22, 23, 24 e 26).

*Escala de avaliação dos comportamentos problemáticos pelos professores*: contém 18 questões, com três alternativas de resposta (*Nunca=0*, *Algumas Vezes=1* e *Muito Frequente=2*), distribuídas em dois componentes. O item 38 encontra-se em ambos os componentes. As subescalas identificadas foram denominadas: 1- *Externalizantes*: comportamentos que envolvem agressão física ou verbal de outras pessoas, com baixo controle da raiva. Esse componente contém 13 itens (31, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47 e 48) e, 2- *Internalizantes*: comportamentos que expressam distanciamento dos demais e sentimentos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima. Essa subescala é composta por seis itens (32, 34, 38, 39, 45 e 46).

Foram utilizados os seguintes materiais:

Para aplicação da Escala de Teoria da Mente: utilizou-se um boneco grande, um boneco pequeno, uma boneca grande, uma boneca pequena, uma folha com um desenho de uma cenoura, uma folha com um desenho de um biscoito, uma folha com um desenho de uma garagem, uma folha com um desenho de uma árvore, uma folha com um desenho de uma mochila e outra com um desenho de um armário, uma caixa pequena com uma gaveta, um cachorrinho e um porquinho de plástico, uma caixa de Band-Aid, uma caixa de bombom, sete pedras pequenas, uma prancha com o desenho de três faces (um rosto feliz, um neutro e outro triste) e um cartão com um menino de costas desenhado.

Para coleta dos relatos referentes ao livro de narrativa por imagem foi utilizado um Mini Gravador Digital.

### 5.3- PROCEDIMENTOS

Inicialmente, apresentou-se às instituições de ensino o projeto para aprovação de sua execução. Posteriormente, o projeto foi submetido à aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora. Após a sua aprovação, realizou-se contato com os professores das escolas para obtenção dos TCLE. Depois da qualificação, o projeto foi apresentado em reunião para os pais/responsáveis pelos alunos, quando foram obtidos os TCLE junto aos mesmos. Em função da baixa participação dos pais nas reuniões, foram enviados através da agenda das crianças os TCLE para os pais que não compareceram à escola.

Após este procedimento preliminar, foram agendados com as escolas os dias e os horários de melhor conveniência para a avaliação individual das crianças através da aplicação do questionário de caracterização da criança, da escala de teoria da mente, do SSRS-BR e coleta da narrativa, bem como para o preenchimento dos questionários de caracterização e escalas SSRS-BR pelos professores. Os referidos instrumentos foram entregues aos professores que preencheram as folhas de respostas e devolveram à pesquisadora responsável pela pesquisa dentro de um prazo pré-estabelecido. Foi obtido o consentimento livre e esclarecido de forma oral junto às crianças. Os procedimentos da coleta de dados foram explicados às crianças.

Após essa etapa, realizou-se a aplicação junto aos alunos, primeiramente na escola 1 e, posteriormente na escola 2. A realização da coleta junto às crianças foi realizada na própria escola, durante o horário de aulas extras de educação física e literatura, que são lecionadas por outros professores e em horários disponibilizados pelas professoras vigentes, em dois encontros, com média de duração de 15 minutos. No primeiro encontro, foram aplicadas, individualmente, a Escala de tarefas de Teoria da Mente (Wellman & Liu, 2004) e a escala de autoavaliação das habilidades sociais (SSRS-BR) (Bandeira et al., 2009). No segundo encontro, foi apresentado à criança o livro de história “A bruxinha e o Godofredo” (Furnari, 2007) e solicitou-se que a criança contasse a história a partir das imagens (ilustrações) que ela estava vendo na sequência das páginas, visando a avaliar a atribuição de termos mentais infantis.

O presente estudo classifica-se como de risco mínimo uma vez que as atividades realizadas assemelharam-se bastante àquelas do cotidiano das crianças e os instrumentos que foram preenchidos também possuem semelhança com outras atividades comumente realizadas no cotidiano escolar, como conversar, ler, brincar e ouvir histórias.

## 5.4- ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi essencialmente quantitativa. As respostas da Escala de Teoria da Mente e do SSRS-BR foram tabuladas. O questionário preenchido pelos professores pôde ser respondido em casa ou na escola, conforme opção dos docentes. Todos os professores das turmas participantes preencheram os dados referentes a todos os seus alunos. Após o preenchimento do instrumento, os professores entregaram-no para o pesquisador que tabulou e analisou os dados obtidos. Os relatos referentes ao livro de narrativa por imagem foram gravados, as gravações foram numeradas, transcritas e serão armazenadas sob a guarda e responsabilidade do pesquisador durante o prazo de 5 anos juntamente com os formulários do SSRS-BR e da escala de Teoria da mente. Após esse prazo legal, serão descartados.

A codificação dos termos mentais encontrados mediante a transcrição dos relatos das narrativas dos livros de história infantis foi realizada com base na categorização adotada nos estudos de Rodrigues, Henriques et al. (2009), Rodrigues, Ribeiro et al. (2009) e Pires (2010), a saber: 1) *termos perceptivos* – vocábulos referentes à percepção atual, classificados de acordo com os sentidos (visão, paladar, audição, olfato e tato); 2) *termos emocionais* – remetem a comportamentos emocionais (p.ex.: abraçar, beijar, sorrir etc.) e sentimentos (p.ex.: beijo, amor, gostar, medo); 3) *termos cognitivos* – palavras que remetem ao conhecimento, memória, incerteza, sonho, realidade versus pretensão e; 4) *termos de desejo/intenção* – indicam volição, motivação ou solicitação de algum objeto ou uma ação de outra pessoa (p. ex.: querer, fazer, desejar, preciso).

Inicialmente, foi realizada uma análise descritiva dos dados relativos às medidas de teoria da mente, linguagem referente aos estados mentais e competência social. A fim de se comparar a diferença entre os sexos e as escolas nas variáveis teoria da mente, linguagem referente aos estados mentais e competência social, foi empregado o teste t de Student. Quando este apresentou diferenças significativas entre as escolas, foi utilizada a análise de variância de duas vias (two-way ANOVA), uma vez que a proporção diferenciada entre os gêneros em cada escola era diferente e esta poderia ser uma variável confundidora. Objetivando correlacionar os escores parciais, bem como os escores totais, foi empregado o coeficiente de correlação de Pearson. A aplicação de testes paramétricos neste caso foi possível devido ao fato de se obter normalidade na maior parte das variáveis, pela prova de Kolmogorov-Smirnov. O nível de significância considerado foi  $p \leq 0,05$ .

## 6- RESULTADOS

### 6.1 PRIMEIRA PARTE DOS RESULTADOS – DADOS DA AMOSTRA GLOBAL RELATIVOS À TEORIA DA MENTE, LINGUAGEM MENTAL E COMPETÊNCIA SOCIAL

São apresentados, a seguir, os dados referentes ao primeiro objetivo: avaliar a teoria da mente, a linguagem referente aos estados mentais e a competência social considerando a amostra total dos participantes das duas escolas públicas.

#### - Teoria da Mente

Procurou-se aqui verificar o desempenho dos 85 alunos na Escala de Tarefas em Teoria da Mente. Foram considerados o escore obtido em cada uma das sete tarefas da referida escala e o escore total, que equivale à soma dos escores obtidos pela criança em cada uma das tarefas. Os valores mínimos, máximos, médias e desvio padrão verificados em cada tarefa e no escore geral da escala podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2

*Desempenho na escala de tarefas de teoria da mente (N=85)*

Tarefas de teoria da mente	Mínimo	Máximo	M (DP)
Desejos Diferentes	0	1	0,99 (0,10)
Crenças Diferentes	0	1	0,86 (0,35)
Acesso ao Conhecimento	0	1	0,96 (0,18)
Crença Falsa	0	1	0,64 (0,48)
Crença Falsa Explícita	0	1	0,45 (0, 50)
Crença e Emoção	0	1	0,76 (0,42)
Emoção Real-Aparente	0	1	0,52 (0, 50)
Escore Total	2	7	5,16 (1,29)

Conforme apresenta a tabela acima, verifica-se que essa amostra de alunos obteve melhor desempenho na tarefa desejos diferentes (M=0,99; DP=0,10), seguindo-se das tarefas acesso ao conhecimento (M= 0,96; DP= 0,18), crenças diferentes (M=0,86; DP= 0,35) e crença e emoção (M=0,76; DP= 0,42). Verifica-se desempenho mediano nas tarefas crença

falsa (M= 0,64; DP= 0,48) e emoção real-aparente (M= 0,52; DP= 0,50). Evidenciou-se a menor média na tarefa crença falsa explícita (M= 0,45; DP= 0,45). Quando considerado o escore global, o grupo apresentou média de 5,16, com desvio padrão de 1,29.

### - Linguagem Mental

Com relação à linguagem referente aos estados mentais, buscou-se averiguar a atribuição infantil de termos mentais em uma narrativa elaborada a partir de um livro por imagem. A codificação das narrativas das crianças derivou cinco escores, sendo quatro referentes a cada categoria de termos mentais: Cognitivos, Emocionais, Desejo/intenção e, Perceptivos, respectivamente e um escore total, resultante da soma geral de todas as categorias os quais são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3

*Desempenho na avaliação da linguagem mentalista (N=85)*

Categorias de termos mentais	Mínimo	Máximo	F	M (DP)
Cognitivos	2	40	1251	14,72 (7,69)
Emocionais	3	31	1302	15,32 (6,16)
Desejo/intenção	1	49	1487	17,49 (9,10)
Perceptivos	0	37	494	5,81 (6,91)
Total	17	116	4534	53,34 (19,02)

Como evidencia os dados, os participantes dessa pesquisa atribuíram frequência mais expressiva para a categoria de termos voltados para desejo/intenção (F= 1487; M= 17,49; DP= 9,10), seguindo-se os emocionais (F= 1302; M= 15,32; DP= 6,16) e cognitivos (F= 1251; M= 14,72; DP= 7,69). A categoria relativa aos termos perceptivos obteve a menor frequência de atribuição (F= 494; M= 5,81; DP= 6,91). Quanto ao total de termos mentais atribuídos, obteve-se uma frequência de 4535 termos mentais, com média de 53,34 e desvio padrão de 19,02.

### - Competência Social

No que se refere à competência social, buscou-se a avaliação a partir das escalas SSRS-BR, sendo utilizadas a Escala de autoavaliação das habilidades sociais e as Escalas de avaliação das habilidades sociais e dos comportamentos problemáticos pela ótica docente.

Da escala de autoavaliação das habilidades sociais resultaram sete escores, sendo seis referentes a cada subcomponente das habilidades sociais: Responsabilidade; Empatia; Assertividade; Autocontrole; Evitação de problemas e Expressão de sentimento positivo, além de um escore global, que nesse caso não compõe a soma das seis subescalas, visto que os itens 02, 07, 15, 24 e 34 encontram-se em dois fatores diferentes. Os resultados obtidos na autoavaliação das habilidades sociais são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4

*Desempenho na autoavaliação das habilidades sociais (N=85)*

FATOR	Mínimo	Máximo	M (DP)
Responsabilidade	11	14	13,53 (0,74)
Empatia	4	8	7,35 (1,09)
Assertividade	10	14	13,52 (0,92)
Autocontrole	3	8	7,32 (1,02)
Evitação de problemas	9	12	11,36 (0,94)
Expressão de sentimento positivo	3	8	7,55 (1,07)
Escore global	41	54	51,18 (2,71)

A Tabela 4 mostra que os participantes do presente estudo apresentaram média de 13,53 no subcomponente responsabilidade (DP= 0,74); 13,52 em assertividade (DP= 0,92); 11,36 em evitação de problemas (DP= 0,94); 7,55 em expressão de sentimento positivo (DP= 1,07); 7,35 em empatia (DP= 1,09) e 7,32 em autocontrole (DP= 1,02). Quanto ao escore global, obteve-se média de 51,18; com desvio padrão de 2,71.

No que tange à versão para o professor da escala em questão, a análise das respostas resultou em seis escores sendo cinco referentes a cada subcomponente das habilidades sociais: Responsabilidade/ Cooperação, Asserção positiva, Autocontrole; Autodefesa; e, Cooperação com pares; e um escore global, que nesse caso não compõe a soma das cinco subescalas, visto que os itens 01, 03, 06, 08, 12, 22, 23, 24 e 30 se encontram em mais de um componente. Tais resultados são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5

*Desempenho na avaliação das habilidades sociais pela ótica do professor (N=85)*

FATOR	Mínimo	Máximo	M (DP)
Responsabilidade / Cooperação	4	30	24,69 (6,02)
Asserção positiva	11	18	16,09 (1,66)
Autocontrole	11	18	15,31(1,45)
Autodefesa	4	6	5,27 (0,91)
Cooperação com pares	4	8	7,31 (1,06)
Escore global	9	60	46,81 (11,36)

Como pode ser observado, evidenciou-se as seguintes médias para o fator responsabilidade/cooperação 24,69 (DP= 6,02); para asserção positiva 16,09 (DP= 1,66); 15,31 (DP= 1,45) para o fator autocontrole; 7,31 (DP= 1,06) para o fator cooperação com pares e 5,27 (DP= 0,91) para autodefesa. Obteve-se média de 46,81 para o escore global para as habilidades sociais considerando-se a ótica do professor, com desvio padrão de 11,36.

Ainda em relação à avaliação do professor, mas considerando a manifestação de comportamentos problemáticos, os dados resultaram em três escores, sendo dois referentes à subcomponentes dos comportamentos problemáticos: Comportamentos externalizantes e Comportamentos internalizantes, além de um escore global, que nesse caso não compõe a soma das duas subescalas, visto que o item 38 insere-se nos dois fatores. Os resultados obtidos nessa análise são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6

*Desempenho na avaliação dos comportamentos problemáticos pela ótica do professor (N=85)*

FATOR	Mínimo	Máximo	M (DP)
Comportamentos externalizantes	0	21	6,06 (5,92)
Comportamentos internalizantes	0	8	1,64 (1,95)
Escore global	0	25	7,35 (6,68)

Como indica a Tabela 6, em relação ao subcomponente comportamentos externalizantes, a avaliação das professoras permitiu derivar para as crianças uma média de 6,06 (DP= 5,92) e 1,64 (DP= 1,95) para comportamentos internalizantes. Em relação ao



escore global para comportamentos problemáticos, tal avaliação refletiu uma média para os alunos de 7,45, com desvio padrão de 6,68.

## 6.2- SEGUNDA PARTE DOS RESULTADOS – COMPARAÇÕES QUANTO AO SEXO CONSIDERANDO TEORIA DA MENTE, LINGUAGEM MENTAL E COMPETÊNCIA SOCIAL

Nessa seção serão apresentados os dados referentes ao segundo objetivo proposto: verificar possíveis diferenças quanto ao sexo considerando o desempenho nas tarefas da teoria da mente, linguagem referente aos estados mentais e competência social.

### - Teoria da mente

Os dados referentes à teoria da mente obtidos pelos participantes, separados por sexo, estão expressos abaixo, na Tabela 7.

Tabela 7

*Desempenho na escala de teoria da mente por sexo*

Tarefas de teoria da mente	Masculino	Feminino
	M (DP)	M (DP)
Desejos Diferentes	0,98 (0,15)	1,00 (0)
Crenças Diferentes	0,88 (0,32)	0,84 (0,37)
Acesso ao Conhecimento	0,95 (0,21)	0,98 (0,15)
Crença Falsa	0,57 (0,50)	0,70 (0,46)
Crença Falsa Explícita	0,40 (0,49)	0,49 (0,50)
Crença e Emoção	0,76 (0,43)	0,77 (0,42)
Emoção Real-Aparente	0,55 (0,50)	0,49 (0,50)
Escore Total	5,10 (1,22)	5,23 (1,37)
N	42	43

Como evidenciado, os participantes do sexo masculino apresentaram melhor desempenho na tarefa desejos diferentes (M=0,98; DP=0,15), seguindo-se das tarefas acesso ao conhecimento (M=0,95; DP=0,21), crenças diferentes (M= 0,88; DP= 0,32) e crença e emoção (M=0,76; DP=0,43). Obteve-se desempenho mediano nas tarefas de crença falsa

( $M=0,57$ ;  $DP= 0,50$ ) e emoção real-aparente ( $M=0,55$ ;  $DP= 0,50$ ). A tarefa crença falsa explícita evidenciou a menor média 0,40, com desvio padrão de 0,49. Quando considerado o escore total obteve-se média de 5,10 ( $DP=1,22$ ).

Ainda a partir da Tabela 7, considerando as crianças do sexo feminino, verifica-se que todas as meninas acertaram a tarefa desejos diferentes. Dentre os melhores desempenhos desse grupo, encontram-se também as tarefas acesso ao conhecimento ( $M= 0,98$ ;  $DP= 0,15$ ), crenças diferentes ( $M= 0,84$ ;  $DP= 0,32$ ), crença e emoção ( $M=0,77$ ;  $DP= 0,42$ ) e crença falsa ( $M= 0,70$ ;  $DP= 0,46$ ). As tarefas que apresentaram as menores médias foram crença falsa explícita e emoção real-aparente, ambas com média de 0,49 e desvio padrão de 0,50. Em relação ao escore total, meninas apresentaram média de 5,23, com desvio padrão de 1,37. Embora tenham sido constatadas diferenças entre meninos e meninas, não se pode dizer que elas tenham sido estatisticamente diferentes, quando considerado o sexo. Aplicando-se o teste t de Student, não foi constatado nível de significância entre nenhuma das tarefas aqui relacionadas, assim como no escore total.

#### **- Linguagem referente aos estados mentais**

A Tabela 8, apresentada a seguir, mostra que entre os participantes do sexo masculino, os termos mentais mais atribuídos foram os emocionais ( $M= 15,19$ ;  $DP= 6,07$ ), seguindo-se dos voltados para desejo/ intenção ( $M= 14,48$ ;  $DP= 7,10$ ), cognitivos ( $M= 14,07$ ;  $DP= 7,10$ ) e perceptivos ( $M= 7,83$ ;  $DP= 8,32$ ). No que se refere ao total de termos atribuídos, os meninos apresentaram média de 51,57 ( $DP= 17,92$ ). Ao considerar as participantes do sexo feminino, verifica-se que a categoria de desejo/ intenção obteve maior média ( $M= 20,44$ ;  $DP= 9,67$ ), seguindo-se dos termos emocionais ( $M= 15,44$ ;  $DP= 6,32$ ), cognitivos ( $M= 15,35$ ;  $DP= 8,26$ ) e perceptivos ( $M= 3,84$ ;  $DP= 20,11$ ). Em relação ao total de termos mentais atribuídos, as meninas obtiveram média de 55,07 ( $DP= 20,11$ ).

Tabela 8

*Desempenho em linguagem mental por sexo*

Categorias de termos mentais	Masculino	Feminino
	M (DP)	M (DP)
Cognitivos	14,07 (7,10)	15,35 (8,26)
Emocionais	15,19 (6,07)	15,44 (6,32)
Desejo/intenção	14,48 (7,45)	20,44 (9,67)
Perceptivos	7,83 (8,32)	3,84 (4,46)
Total	51,57 (17,92)	55,07 (20,11)
N	42	43

A aplicação do teste t de Student evidenciou significância na categoria desejo/intenção onde meninas foram significativamente melhores que meninos ( $p=0,002$ ;  $t= 3,179$ ). Em contrapartida, na categoria termos perceptivos, os meninos obtiveram médias maiores do que as meninas ( $p= 0, 007$ ;  $t= - 2,768$ ).

**- Competência social**

Os resultados referentes às diferenças quanto ao sexo na autoavaliação das habilidades sociais são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9

*Desempenho na autoavaliação das habilidades sociais por sexo*

FATOR	Masculino	Feminino
	M (DP)	M (DP)
Responsabilidade	13,52 (0,86)	13,53 (0,63)
Empatia	6,95 (1,30)	7,74 (0,65)
Assertividade	13,40 (1)	13,63 (0,72)
Autocontrole	7,40 (1)	7,23 (1)
Evitação de problemas	11,31 (0,95)	11,42 (0,95)
Expressão de sentimento positivo	7,38 (1,26)	7,72 (0,82)
Escore global	50,69 (3,0)	51,65 (2,32)
N	42	43

Conforme evidencia a tabela em questão, quanto à avaliação das habilidades sociais pela criança o sexo masculino, obteve-se as seguintes médias: 13,52 (DP= 0,86) para responsabilidade; 13,40 (DP= 1) para assertividade; 11,31 (DP= 0,95) para evitação de problemas; 7,40 (DP= 1) para autocontrole; 7,38 para expressão de sentimento positivo e 6,95 (DP= 1,30) para empatia. Quanto ao escore global, os meninos obtiveram média de 50,69 com desvio padrão de 3,0. Ao considerar as participantes do sexo feminino, evidenciou-se as seguintes médias: 13,63 (DP=0,72) em assertividade; 13,53 (DP= 0,63) em responsabilidade; 11,42 (DP= 0,95) em evitação de problemas; 7,74 (DP= 0,65) em empatia; 7,72 (DP= 0,82) em expressão do sentimento positivo e 7,23 (DP= 1) em autocontrole. No que tange ao escore global, meninas apresentaram média de 51,65 (DP= 2,32). Embora tenham sido constatados escores bem próximos entre meninos e meninas, no subcomponente empatia, as meninas apresentaram médias significativamente maiores que os meninos ( $p= 0,001$ ;  $t= 3,543$ ).

No que se refere à avaliação das habilidades sociais infantis pelo professor, a comparação quanto ao sexo resultou nos dados descritos na Tabela 10.

Tabela 10

*Desempenho na avaliação das habilidades sociais da criança pela ótica do professor por sexo*

FATOR	Masculino	Feminino
	Média (DP)	Média (DP)
Responsabilidade / Cooperação	21,88 (6,61)	27,44 (3,75)
Asserção positiva	16,24 (1,73)	15,95 (1,60)
Autocontrole	15,31 (1,47)	15,30 (1,45)
Autodefesa	5,38 (0,88)	5,16 (0,94)
Cooperação com pares	7,00 (1,26)	7,60 (0,72)
Escore global	41,90 (11,70)	51,60 (8,76)
N	42	43

Verifica-se que os participantes do sexo masculino obtiveram média de 21,88 (DP= 6,61) em responsabilidade/cooperação; 16,24 (DP=1,73) em asserção positiva; 15,31 (DP= 1,47) em autocontrole; 7 (DP=1,26) em cooperação com pares e 5,38 (DP= 0,88) em autodefesa. Quanto ao escore global, os meninos obtiveram média de 41,90 (DP= 11,70). As meninas apresentaram média de 27,44 (DP=3,75) para responsabilidade/cooperação; 15,95

(DP= 1,60) para asserção positiva; 15,30 (DP=1,45) para autocontrole; 7,60 (DP= 0,72) em cooperação com pares e 5,16 (DP= 0,94) para autodefesa. A média no escore global das meninas foi de 51,60 com desvio padrão de 8,76. A comparação entre os desempenhos apresentados por meninos e meninas evidenciou significância estatística nos subcomponentes responsabilidade ( $p < 0,001$ ;  $t = 4,778$ ) e cooperação com pares ( $p = 0,008$ ;  $t = 2,702$ ), bem como no escore global ( $p < 0,001$ ;  $t = 4,332$ ).

Ainda no que concerne à avaliação docente, mas considerando a manifestação de comportamentos problemáticos, foram obtidos, ao se considerar a variável sexo, os seguintes dados expressos na Tabela 11.

Tabela 11

*Desempenho na avaliação da manifestação de comportamentos problemáticos da criança pela ótica do professor por sexo*

FATOR	Masculino	Feminino
	Média (DP)	Média (DP)
Comportamentos externalizantes	8,33 (5,39)	3,84 (5,61)
Comportamentos internalizantes	1,90 (2,18)	1,37 (1,69)
Escore global	9,88 (6,49)	4,88 (5,97)
N	42	43

Como indicado pela Tabela 11, os meninos obtiveram média de 8,33 (DP= 5,39) para comportamentos externalizantes, 1,90 (DP= 2,18) para comportamentos internalizantes e 9,88 (DP= 6,49) no escore global. As meninas apresentaram média de 3,84 (DP= 5,61) para comportamentos externalizantes, 1,37 (DP= 1,69) para internalizantes e 4,88 (DP= 5,97) no escore global. Tais diferenças evidenciaram significância no subcomponente comportamentos externalizantes ( $p < 0,001$ ;  $t = -3,694$ ) e no escore global ( $p < 0,001$ ;  $t = -3,762$ ), no qual meninos obtiveram médias estatisticamente superiores.

### 6.3- TERCEIRA PARTE DOS RESULTADOS: COMPARAÇÕES POR ESCOLA EM RELAÇÃO À TEORIA DA MENTE, LINGUAGEM MENTAL COMPETÊNCIA SOCIAL

Serão apresentados nessa parte os dados referentes ao terceiro objetivo: comparar o desempenho das crianças em tarefas de teoria da mente, a linguagem referente aos estados mentais e a competência social por escolas.

#### - Teoria da mente

A fim de verificar possíveis diferenças quanto à escola, compararam-se os desempenhos nas tarefas da escala de Teoria da mente. Tais dados são apresentados na Figura 1.

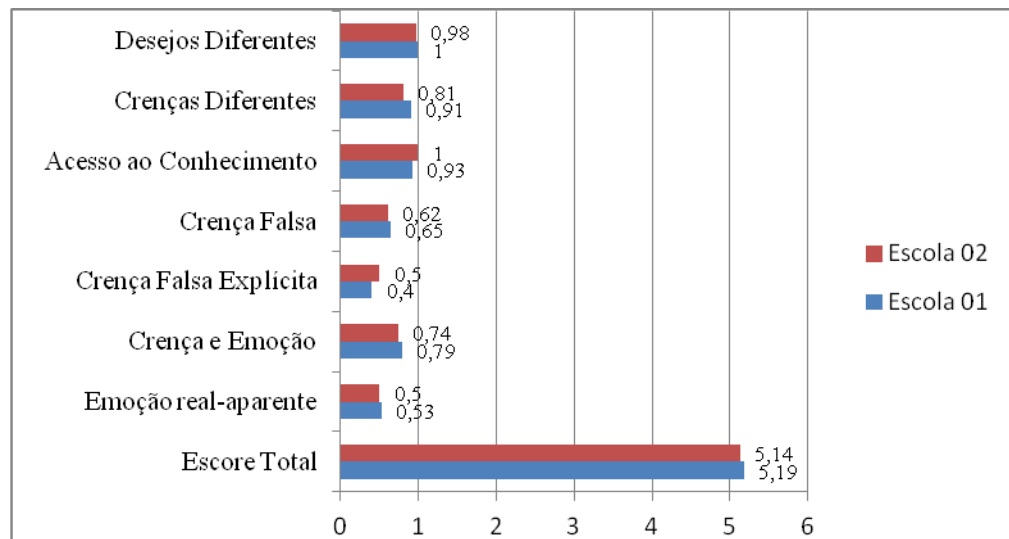


Figura 1

#### *Médias por escola na Escala de Teoria da Mente*

Conforme evidencia a figura em destaque, os alunos da escola 1 apresentaram um melhor desempenho na tarefa 1, desejos diferentes, verificando-se que todos os alunos responderam de forma correta, alcançando média de 1,00 e desvio padrão de 0, seguindo-se da tarefa acesso ao conhecimento com média de 0,93 (DP = 0,25), crenças diferentes (M=0,91; DP=0,29) e crença e emoção (M=0,79; DP=0,41). Nas tarefas crença falsa (M = 0,65; DP = 0,48) e emoção real-aparente (M = 0,53; DP = 0,50), esse grupo de alunos obteve um desempenho mediano. O menor resultado desse grupo ocorreu na tarefa de crença falsa explícita com média igual a 0,40 (DP = 0,49). Quando considerado o escore total, verificou-se média igual a 5,19 (DP = 1,40).

Quanto ao grupo de alunos da escola 2, evidencia-se, com amparo na Figura 1, que todos os alunos responderam de forma correta à tarefa acesso ao conhecimento, com média igual a 1 (DP = 0). Também tenderam a apresentar um bom desempenho nas tarefas desejos diferentes, com média de 0,98 (DP = 0,15) e crenças diferentes (M=0,81; DP =0,39). Um desempenho intermediário foi alcançado nas tarefas de crença e emoção, com média de 0,74 (DP = 0,44) e crença falsa (M=0,62; DP=0,49). O desempenho menos satisfatório do grupo de alunos da escola 2 ocorreu nas tarefas de crença falsa explícita e emoção real aparente, com média de 0,50 (DP=0,50), em cada. A média de escore geral obtido foi de 5,14 (DP = 1,20). A figura 2 apresenta a curva de desempenho considerando as sete tarefas por grupo.

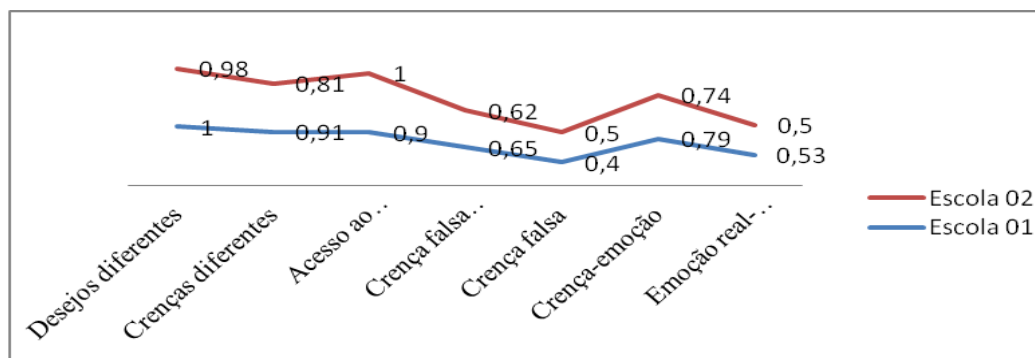


Figura 2

*Curvas de desempenho nas tarefas de Teoria da Mente por escola*

Como pode ser observado, a escola 1 obteve melhor desempenho em relação à escola 2 nas tarefas desejos diferentes, crenças diferentes, crença falsa explícita, crença e emoção e emoção real-aparente. A escola 2, em contrapartida, obteve médias superiores nas tarefas acesso ao conhecimento e crença falsa. Como evidencia a curva de desempenho, ambas as escolas apresentaram curvas com padrões semelhantes. Embora tenham ocorrido algumas diferenças quanto às médias apresentadas pelos alunos das escolas 01 e 02, a aplicação do teste t de Student não evidenciou diferenças considerando as escolas em nenhuma tarefa da escala de teoria da mente.

### **- Linguagem mentalista**

Os resultados descritivos obtidos na comparação dos participantes por escolas são apresentados na Tabela 12.

Tabela 12

*Desempenho por escola na atribuição de termos mentais durante a narrativa*

Categorias de termos mentais	Escola 1				Escola 2			
	F	%	Média	DP	F	%	Média	DP
Cognitivos	605	28,22	14,07	8,57	646	27,03	15,38	6,71
Emocionais	588	27,42	13,67	5,98	714	29,87	17,00	5,95
Desejo/intenção	735	34,28	17,09	9,22	752	31,46	17,90	9,07
Perceptivos	216	10,08	5,02	5,93	278	11,64	6,62	7,78
Total	2144	100	49,86	18,89	2390	100	56,90	18,71
N			43				42	

Como evidenciado pela tabela apresentada, o grupo de alunos da escola 1 atribuiu durante a narrativa uma maior frequência de termos de desejo e intenção, totalizando 735 atribuições (M=17,09; DP=9,22), seguindo-se dos cognitivos, 605 termos atribuídos (M=14,07; DP=8,57) e emocionais, 588 evocações (M=13,67; DP=5,98). A categoria de termos perceptivos apresentou a menor frequência, tendo sido atribuído 216 termos (M=5,02; DP=5,93). Os participantes da escola 1 atribuíram 2144 termos mentais, apresentando média de 49,86 com desvio padrão de 18,89. Já o grupo de alunos da escola 2 apresentou frequência semelhante quanto à atribuição de termos de desejo e intenção com 752 referências atribucionais (M=17,90; DP=9,07), seguindo-se dos termos emocionais, 714 evocações (M=17,0; DP=5,95) e cognitivos com atribuição de 646 termos (M=15,38; DP=6,71). A categoria de termos perceptivos apresentou a menor frequência, tendo sido identificados 278 termos (M=6,62; DP=7,78). Foram atribuídos um total de 2390 termos mentais. A média total do grupo de alunos da escola 2 foi de 56,90, com desvio padrão de 18,71.

Apresenta-se na Figura 3, o perfil de desempenho quanto à atribuição de termos mentais por escola.



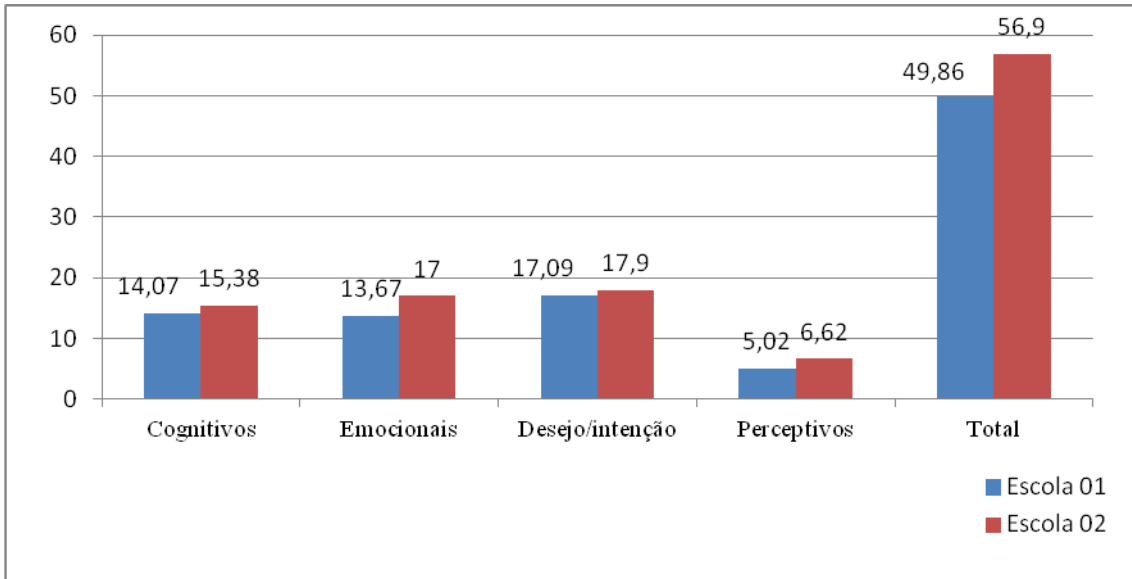


Figura 3

*Perfil de desempenho na atribuição de termos mentais por escola*

Como evidencia a Figura 3, a categoria termos de desejo/intenção obteve maior média em ambas as escolas, identificando-se com menos frequência, os termos perceptivos. No que respeita à escola 1, a atribuição de termos cognitivos superou os emocionais, observando-se o oposto em relação à escola 2, que obteve melhor desempenho em todas as categorias, bem como quando considerado a sua totalização. No entanto, ao se utilizar o teste t de Student, constatou-se que tal diferença obteve significância estatística somente para os termos emocionais ( $p= 0,012$ ;  $t= -2,568$ ).

#### **- Competência social**

A comparação do desempenho dos participantes considerando o fator escola foi realizada também para a variável competência social, sob a ótica da criança e do professor. Ao considerar a autoavaliação das habilidades sociais, tendo a escola como fator de análise, foram obtidos os dados apresentados na Figura 4.

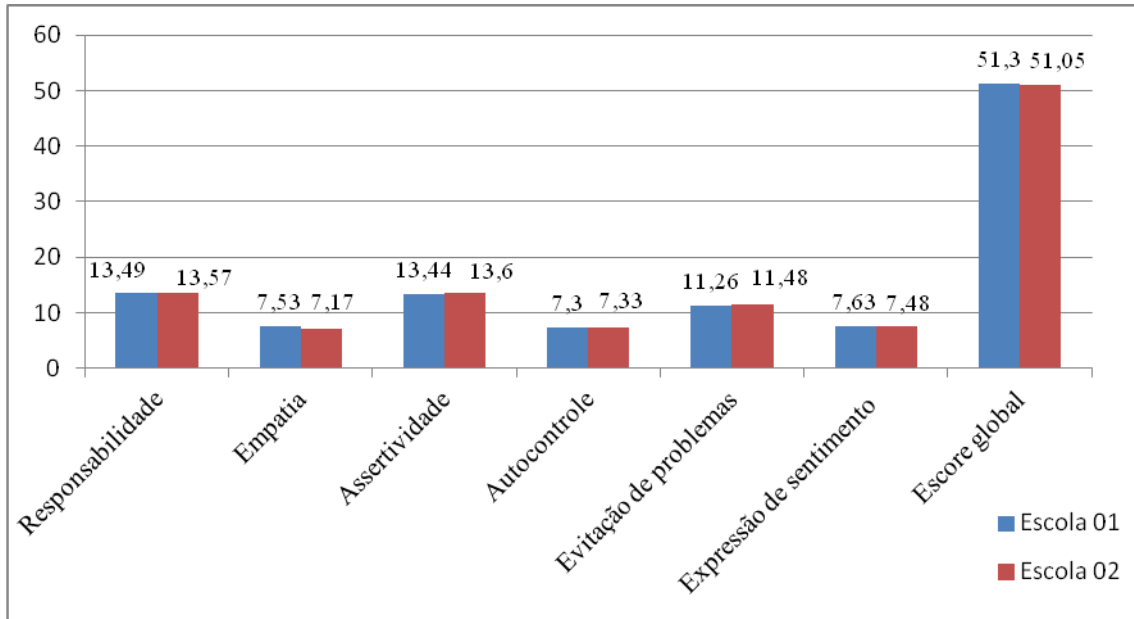


Figura 4

*Desempenho por escola na autoavaliação das habilidades sociais*

Observa-se, a partir da Figura 4, que os alunos da escola 1 apresentaram média de 13,49 (DP=0,82) no fator responsabilidade; 13,44 (DP=0,95) para assertividade. Nos componentes evitação de problemas e expressão de sentimento positivo, as médias foram respectivamente iguais a 11,26 (DP=0,97) e 7,63 (DP=1). Na subescala empatia, obteve-se média de 7,53 (DP= 0,93) e para autocontrole evidenciou-se média de 7,30 (DP= 1,18). Quanto ao escore global, o grupo apresentou média de 51,30 (DP=2,79). Quanto aos alunos da escola 2, observa-se média de 13,60 (DP= 0,88) para assertividade; 13,57 (DP= 0,66) para o fator responsabilidade; 11,48 (DP= 0,91) para evitação de problemas; 7,48 (DP= 1,15) para expressão de sentimento positivo; 7,17 (DP=1,22) para empatia e 7,33 (DP= 0,84) em relação ao autocontrole. Quando considerado o escore global para a autoavaliação das habilidades sociais, obteve-se média de 51,05 (DP= 2,65). Contudo, no que se refere à autoavaliação das habilidades sociais, a aplicação do teste t de Student não evidenciou significância estatística para nenhum dos subcomponentes em questão.

No que tange à avaliação das habilidades sociais pelo professor, são apresentadas na Figura 5 as médias obtidas por escola.

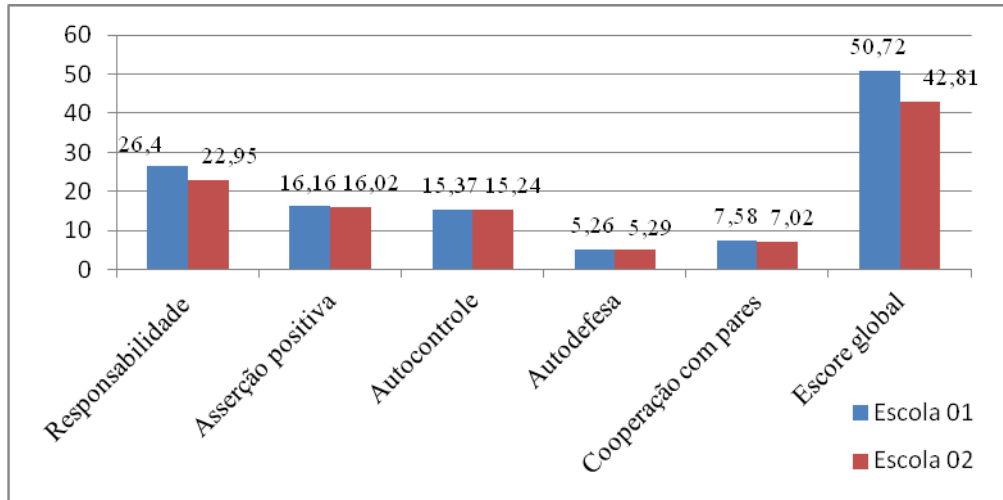


Figura 5

*Desempenho por escola na avaliação das habilidades sociais pela ótica do professor*

Conforme pode ser observado, os alunos da escola 1 apresentaram as seguintes médias: 26,40 (DP=5,80) para o fator responsabilidade/cooperação; 16,16 (DP=1,52) para asserção positiva; 15,37 (DP=1,52) em autocontrole; 7,58 (DP=0,76) para cooperação com os pares e 5,26 (DP=0,90) em autodefesa. O escore global indica média de 50,72 (DP= 11,38). Já o grupo de alunos da escola 2 apresentou média de 22,95 (DP= 5,80) na subescala responsabilidade/cooperação; 16,02 (DP=1,81) para asserção positiva; 15,24 (DP= 1,39), autocontrole; 7,02 (DP= 1,25) cooperação com os pares e 5,29 (DP=0,94), autodefesa. Obteve-se média de 42,81, com desvio padrão de 9,96 para o escore global.

A Figura 5 demonstra ainda que a escola 1 apresentou médias superiores na avaliação das habilidades sociais pelo professor. Todavia, a utilização do teste t de Student revelou significância estatística somente nos subcomponentes responsabilidade/cooperação ( $p= 0,008$ ;  $t= 2,735$ ) e cooperação com pares ( $p= 0,015$ ;  $t= 2,476$ ), assim como para o escore global ( $p= 0,001$ ;  $t= 3,407$ ).

No que respeita à manifestação de comportamentos problemáticos, avaliados pelo professor, foram obtidos os dados inseridos na Figura 6.

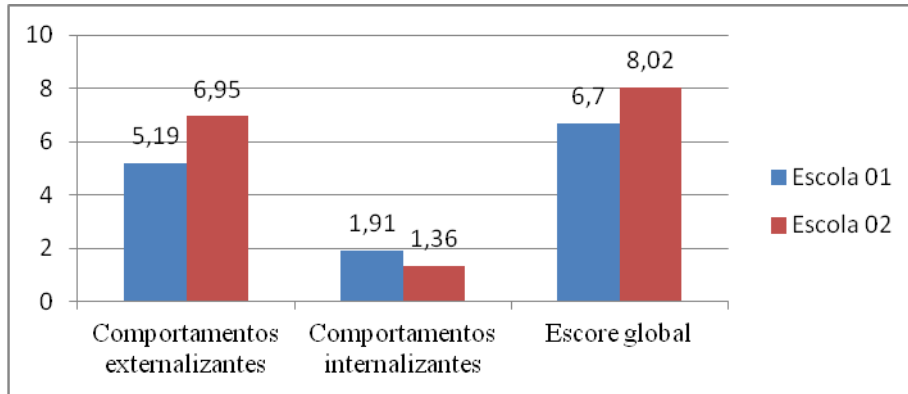


Figura 6

*Desempenho na avaliação dos comportamentos problemáticos pela ótica do professor por escola*

Pode ser verificado que os alunos da escola 1 obtiveram média de 5,19 (DP= 6,18) em relação ao componente comportamentos externalizantes e 1,91 (DP= 2,16) para comportamentos internalizantes. Quanto ao escore global, a média desse grupo foi de 6,70, com desvio padrão de 7,58. O grupo de crianças da escola 2 apresentou média de 6,95 (DP= 5,57) em comportamentos externalizantes e 1,36 (DP= 1,69) para internalizantes. Quanto ao escore total, obteve-se média de 8,02 (DP= 5,63). A avaliação dos comportamentos problemáticos pelo professor resultou na obtenção de maiores médias entre os alunos da escola 2, contudo, a utilização do teste t de Student não apontou significância estatística.

#### **6.4- QUARTA PARTE DOS RESULTADOS: COMPARAÇÕES POR DOIS FATORES (SEXO E ESCOLA)**

Serão apresentados a seguir os dados referentes à análise de variância por dois fatores (two-way ANOVA), empregada quando a aplicação do teste t evidenciou diferenças significativas entre as escolas ou por sexo. Tal prova considerou simultaneamente os fatores escola e sexo. A utilização de tais análises objetivou confirmar os resultados, uma vez que a proporção diferenciada entre os sexos em cada escola era diferente, e esta poderia ser uma variável de confusão.

Ao se considerar a comparação por sexo na avaliação da linguagem mental, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa quanto aos seguintes aspectos: 1º) atribuição de termos de desejo/intenção com meninas sendo superiores aos meninos. A análise de variância de duas vias não evidenciou diferença significativa por escola ( $p= 0,157$ ), tão pouco

interação entre as variáveis sexo e escola ( $p= 0,756$ ), sendo confirmada a diferença quanto ao sexo ( $p= 0,001$ ); e, 2º) atribuição de termos perceptivos, nos quais meninos obtiveram desempenhos mais expressivos. A partir da análise de variância por dois fatores, verificou-se que não houve diferença quanto escola ( $p=0,765$ ) ou interação entre sexo e escola ( $p= 0,843$ ), sendo confirmada a diferença quanto ao sexo ( $p=0,013$ ).

Na avaliação de possíveis diferenças quanto ao sexo na variável competência social, evidenciou-se diferença estatística nos seguintes componentes: 1º) subcomponente empatia na autoavaliação das habilidades sociais com meninas apresentando resultados superiores. A análise de variância de duas vias confirmou a diferença por sexo ( $p= 0,02$ ) e descartou a diferença por escola ( $p= 0,533$ ), bem como a interação entre as variáveis sexo e escola ( $p= 0,756$ ); 2º) manifestação de comportamentos externalizantes na avaliação do professor, em que meninos obtiveram escores mais expressivos. Evidenciou-se diferença por sexo ( $p= 0,001$ ), não sendo constatada diferença por escola ( $p=0,704$ ) ou interação entre sexo e escola ( $p=0,075$ ); e, 3º) Escore global na manifestação de comportamentos problemáticos, em que meninos obtiveram médias superiores. Confirmou-se a diferença quanto ao sexo ( $p= 0,001$ ), não sendo encontrada diferença por escola ( $p= 0,902$ ) ou interação entre sexo e escola ( $p= 0,067$ ). Em suma, pode-se afirmar que os dados obtidos reafirmam a diferença quanto ao sexo para as variáveis descritas.

Considerando-se o grupo de participantes por escola, verificou-se diferença na categoria termos emocionais com a escola 2 sendo significativamente superior. A partir da utilização da análise de variância por dois fatores, constatou-se que tal diferença decorre do fator escola ( $p=0,008$ ), não sendo encontrada significância quando considerado o sexo ( $p=0,326$ ) ou a interação entre escola e sexo ( $p= 0,820$ ).

As comparações quanto ao sexo e por escola evidenciaram alguns aspectos que apresentaram significância estatística em ambos os fatores. Inserem-se nesse eixo de análise aspectos referentes à avaliação da competência social com o sexo feminino apresentando desempenho superior na avaliação docente das habilidades sociais. Foram submetidos a tal análise os fatores: 1º) Subcomponente responsabilidade/ cooperação em que foi confirmada a diferença quanto ao sexo ( $p < 0,001$ ). Não foi evidenciada, por essa análise, diferença por escola ( $p= 0,107$ ) ou interação entre tais fatores ( $p= 0,716$ ); 2º) Subcomponente cooperação com pares que confirmou a diferença quanto ao sexo ( $p= 0,040$ ) e não mostrou diferença quanto à escola ( $p= 0,075$ ) ou interação entre sexo e escola ( $p= 0,378$ ); e, 3º) Escore global na avaliação das habilidades sociais pelo professor em que foi confirmada que a diferença entre os participantes é significativa para os fatores sexo ( $p= 0,001$ ) e escola ( $p= 0,017$ ),

sendo descartada a interação significativa entre tais fatores ( $p= 0,242$ ). De maneira geral, os resultados obtidos indicam a influência do fator sexo no desempenho dos participantes dentre as variáveis mencionadas. Quanto ao escore global, verifica-se que as variáveis sexo e escola influenciaram o desempenho infantil relatado pelos docentes.

## **6.5- QUINTA PARTE DOS RESULTADOS: CORRELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS**

Nessa seção serão apresentados os dados referentes ao quarto objetivo, qual seja: avaliar possíveis correlações entre o desenvolvimento da teoria da mente, linguagem referente aos estados mentais e competência social. A fim de se correlacionar os escores obtidos, foi empregado o coeficiente de correlação de Pearson.

### **- Teoria da mente e linguagem mental**

Os resultados obtidos a partir da verificação de possíveis associações entre teoria da mente e linguagem referente aos estados mentais encontram-se na Tabela 13.

Tabela 13

*Correlações (r) entre teoria da mente e linguagem mental (N=85)*

Teoria da Mente		Categorias de termos mentais				
		Cognitivos	Emocionais	Desejo/ intenção	Perceptivos	Total
Desejos diferentes	<i>r</i>	0,181	-0,048	-0,042	0,076	0,065
	<i>p</i>	0,097	0,664	0,701	0,487	0,552
Crenças diferentes	<i>r</i>	0,100	0,142	-0,120	0,009	0,032
	<i>p</i>	0,363	0,194	0,275	0,938	0,769
Acesso ao conhecimento	<i>r</i>	0,126	-0,011	0,165	0,060	0,148
	<i>p</i>	0,249	0,921	0,130	0,587	0,175
Crença falsa explícita	<i>r</i>	0,141	-0,052	0,182	0,100	0,164
	<i>p</i>	0,197	0,634	0,096	0,362	0,135
Crença falsa	<i>r</i>	0,163	0,131	0,202	-0,103	0,168
	<i>p</i>	0,136	0,232	0,064	0,349	0,125
Crença-emoção	<i>r</i>	0,128	0,051	0,104	-0,011	0,114
	<i>P</i>	0,242	0,641	0,344	0,919	0,298
Emoção real-aparente	<i>r</i>	0,257*	-0,027	0,071	0,083	0,159
	<i>p</i>	0,018	0,808	0,519	0,449	0,145
Escore total	<i>r</i>	0,319**	0,062	0,192	0,050	0,259*
Teoria da Mente	<i>p</i>	0,003	0,574	0,078	0,650	0,017

\*Correlação significativa ao nível de 0,05 \*\* Correlação significativa ao nível de 0,01.

Como indica a Tabela 13, as correlações significativas ao nível de 0,05, foram encontradas apenas entre emoção real-aparente e termos cognitivos ( $r= 0,257$ ;  $p= 0,018$ ) e para escore total e linguagem total ( $r= 0,259$ ;  $p= 0,017$ ). Quando considerado o nível de 0,01, verifica-se significância entre o escore total em teoria da mente e a categoria termos cognitivos ( $r= 0,319$ ;  $p= 0,003$ ).

### - Teoria da mente e competência social

Foram verificadas inicialmente as associações obtidas entre teoria da mente e os componentes de autoavaliação das habilidades sociais os quais estão expostos na Tabela 14.

Tabela 14

*Correlações (r) entre teoria da mente e autoavaliação das habilidades sociais (N=85).*

Categorias de termos mentais		SSRS-BR - Autoavaliação						
		1	2	3	4	5	6	Global
Desejos diferentes	<i>r</i>	-0,069	-0,065	-0,057	0,141	-0,073	-0,046	-0,033
	<i>p</i>	0,531	0,557	0,601	0,198	0,504	0,678	0,762
Crenças diferentes	<i>r</i>	0,152	0,100	0,192	0,126	0,157	0,273*	0,290**
	<i>p</i>	0,165	0,362	0,078	0,250	0,152	0,011	0,007
Acesso ao conhecimento	<i>r</i>	0,050	0,120	-0,101	0,247*	0,141	-0,080	0,131
	<i>p</i>	0,647	0,273	0,359	0,023	0,196	0,466	0,233
Crença falsa explícita	<i>r</i>	0,079	0,200	0,081	0,116	0,060	-0,043	0,149
	<i>p</i>	0,472	0,066	0,459	0,290	0,587	0,699	0,173
Crença falsa implícita	<i>r</i>	0,123	0,056	0,060	0,114	-0,047	0,088	0,108
	<i>p</i>	0,261	0,610	0,584	0,297	0,672	0,421	0,326
Crença e emoção	<i>r</i>	-0,053	0,078	0,162	0,118	0,067	0,105	0,108
	<i>p</i>	0,633	0,480	0,138	0,281	0,540	0,337	0,324
Emoção real-aparente	<i>r</i>	0,212	0,010	0,134	0,139	0,099	0,103	0,194
	<i>p</i>	0,052	0,927	0,220	0,204	0,369	0,349	0,075
Escore total Teoria da Mente	<i>r</i>	-0,069	-0,065	-0,057	0,141	-0,073	-0,046	-0,033
	<i>p</i>	0,531	0,557	0,601	0,198	0,504	0,678	0,762

\*Correlação significativa ao nível de 0,05 \*\* Correlação significativa ao nível de 0,01.

Como pode ser evidenciado, ao nível de 0,05, são estatisticamente significativas as correlações entre a tarefa crenças diferentes e o sexto fator (expressão de sentimento positivo) ( $r = 0,273$ ;  $p = 0,011$ ) e entre a tarefa acesso ao conhecimento e o quarto fator (autocontrole) ( $r = 0,247$ ;  $p = 0,023$ ). Quando considerado o nível de 0,01, observa-se correlação significativa



entre a tarefa crença diferente e o escore global na autoavaliação das habilidades sociais ( $r=0,290$ ;  $p=0,007$ ).

Em um segundo momento, verificou-se os valores obtidos nas correlações entre teoria da mente e as habilidades sociais avaliadas pelo professor, descritas na Tabela 15.

Tabela 15

*Correlações (r) entre teoria da mente e habilidades sociais avaliadas pelo professor (N=85)*

Teoria da Mente		SSRS-BR – Versão Professor					Global
		1	2	3	4	5	
Desejos diferentes	<i>r</i>	0,177	0,006	-0,203	-0,087	-0,071	0,191
	<i>p</i>	0,106	0,955	0,062	0,427	0,517	0,079
Crenças diferentes	<i>r</i>	0,194	0,207	0,039	-0,065	0,276*	0,248*
	<i>p</i>	0,076	0,058	0,723	0,555	0,011	0,022
Acesso ao conhecimento	<i>r</i>	0,214*	-0,105	0,084	-0,153	-0,125	0,177
	<i>p</i>	0,049	0,341	0,442	0,162	0,255	0,104
Crença falsa explícita	<i>r</i>	0,157	-0,104	0,126	-0,257*	0,011	0,148
	<i>p</i>	0,151	0,341	0,249	0,017	0,920	0,178
Crença falsa	<i>r</i>	0,240*	-0,037	0,121	-0,163	0,097	0,181
	<i>p</i>	0,027	0,738	0,272	0,136	0,375	0,098
Crença e emoção	<i>r</i>	0,287**	0,015	0,041	-0,048	0,107	0,229*
	<i>p</i>	0,008	0,893	0,712	0,661	0,328	0,035
Emoção real-aparente	<i>r</i>	0,230*	0,069	-0,040	-0,075	0,123	0,192
	<i>p</i>	0,034	0,530	0,716	0,495	0,263	0,078
Escore total	<i>r</i>	0,424**	0,026	0,093	-0,238*	0,178	0,372**
	<i>p</i>	0,000	0,815	0,399	0,029	0,104	0,000

\*Correlação significativa ao nível de 0,05 \*\* Correlação significativa ao nível de 0,01.

Considerando o nível de 0,05, foram encontradas correlações significativas entre a tarefa crenças diferentes e o fator cinco (cooperação com pares) ( $r=0,276$ ;  $p=0,011$ ), entre essa tarefa e o escore global ( $r=0,248$ ;  $p=0,022$ ); entre a tarefa acesso ao conhecimento e o fator um (responsabilidade/cooperação) ( $r=0,214$ ;  $p=0,049$ ). A tarefa crença falsa explícita correlacionou-se negativamente com o quarto fator (autodefesa) ( $r=-0,257$ ;  $p=0,017$ ). A tarefa crença falsa associou-se ao primeiro fator (responsabilidade/cooperação) ( $r=0,240$ ;  $p=$

0,027). A tarefa crença e emoção correlacionou-se ao escore global ( $r= 0,229$ ;  $p= 0,035$ ). A tarefa emoção real-aparente associou-se ao fator um (responsabilidade/cooperação) ( $r= 0,230$ ;  $p= 0,034$ ). Verifica-se ainda que, ao nível de 0,01, a tarefa crença e emoção associou-se ao primeiro fator (responsabilidade/ cooperação) ( $r= 0,287$ ;  $p= 0,008$ ). Quanto ao desempenho total, encontrou-se significância para o fator 1 (responsabilidade/cooperação) ( $r= 0,424$ ;  $p< 0,001$ ) e com o escore global em habilidades sociais ( $r= 0,372$ ;  $p< 0,001$ ).

Finalmente, avaliaram-se as associações obtidas entre as tarefas de teoria da mente, seu escore total e a avaliação dos comportamentos problemáticos pelo professor, os quais são apresentados a seguir:

Tabela 16

*Correlações (r) entre teoria da mente e comportamentos problemáticos avaliados pelo professor (N=85).*

Teoria da Mente		SSRS-BR – Versão Professor		
		Externalizantes	Internalizantes	Global
Desejos diferentes	<i>r</i>	-0,240*	0,092	-0,191
	<i>p</i>	0,027	0,404	0,080
Crenças diferentes	<i>r</i>	-0,030	-0,059	-0,039
	<i>p</i>	0,783	0,594	0,720
Acesso ao conhecimento	<i>r</i>	-0,215*	-0,101	-0,220*
	<i>p</i>	0,049	0,356	0,043
Crença falsa explícita	<i>r</i>	-0,034	-0,079	-0,048
	<i>p</i>	0,758	0,471	0,663
Crença falsa	<i>r</i>	-0,138	-0,050	-0,126
	<i>p</i>	0,209	0,647	0,250
Crença e emoção	<i>r</i>	-0,079	0,010	-0,075
	<i>p</i>	0,471	0,927	0,496
Emoção real-aparente	<i>r</i>	-0,142	0,049	-0,126
	<i>p</i>	-0,196	-0,196	0,251
Escore total	<i>r</i>	-0,198	-0,065	-0,196
	<i>p</i>	0,070	0,554	0,072

\*Correlação significativa ao nível de 0,05 \*\* Correlação significativa ao nível de 0,01.

Como indica a Tabela 16, foram encontradas correlações negativas e significativas ao nível de 0,05 entre a tarefa desejos diferentes e comportamentos externalizantes ( $r = -0,240$ ;  $p = 0,027$ ), tarefa acesso ao conhecimento e comportamentos externalizantes ( $r = -0,215$ ;  $p = 0,049$ ) e entre acesso ao conhecimento e o escore global na manifestação de comportamentos problemáticos ( $r = -0,220$ ;  $p = 0,043$ ).

### - Linguagem mentalista e competência social

Foram investigadas ainda, as associações entre linguagem mentalista e a competência social avaliada pela criança e pelo professor. Ao considerar a relação entre a atribuição de termos mentais e a autoavaliação das habilidades sociais, obteve-se os dados constantes na Tabela 17.

Tabela 17

*Correlações (r) entre linguagem mentalista e autoavaliação das habilidades sociais (N=85).*

Categorias de termos mentais	SSRS-BR - Autoavaliação							Escore global
	1	2	3	4	5	6		
Cognitivos	<i>r</i>	0,253*	0,134	0,223*	0,220*	0,140	0,203	0,317**
	<i>p</i>	0,019	0,220	0,041	0,043	0,202	0,062	0,003
Emocionais	<i>r</i>	0,046	-0,077	0,143	0,023	-0,059	0,300**	0,081
	<i>p</i>	0,678	0,486	0,193	0,832	0,594	0,005	0,463
Desejo/intenção	<i>r</i>	0,300**	0,168	0,218*	0,179	0,209	0,197	0,336**
	<i>p</i>	0,005	0,124	0,045	0,101	0,055	0,071	0,002
Perceptivos	<i>r</i>	-0,038	-0,232*	0,159	0,109	0,050	0,016	-0,013
	<i>p</i>	0,730	0,032	0,145	0,320	0,646	0,886	0,903
Total	<i>r</i>	0,247*	0,025	0,298**	0,222*	0,156	0,279**	0,310**
	<i>p</i>	0,023	0,817	0,006	0,041	0,154	0,010	0,004

\*Correlação significativa ao nível de 0,05 \*\* Correlação significativa ao nível de 0,01.

Pode ser verificado que a categoria termos cognitivos correlacionou-se significativamente a nível de 0,05 com os fatores um (responsabilidade) ( $r = 0,253$ ;  $p = 0,019$ ); três (assertividade) ( $r = 0,223$ ;  $p = 0,041$ ); quatro (autocontrole) ( $r = 0,220$ ;  $p = 0,043$ ) e a nível de 0,01 com o escore global ( $r = 0,317$ ;  $p = 0,003$ ). Termos emocionais correlacionaram-se

com o sexto fator (expressão de sentimento positivo) ( $r= 0,300$ ;  $p= 0,005$ ) a nível de 0,01. A categoria desejo/intenção correlacionou-se a nível de 0,05 com o terceiro fator (assertividade) ( $r= 0,218$ ;  $p= 0,045$ ) e no nível de 0,01 com o fator um (responsabilidade) ( $r= 0,300$ ;  $p= 0,005$ ) e com escore global ( $r= 0,336$ ;  $p= 0,002$ ). A categoria termos perceptivos correlacionou-se negativamente com o segundo fator (empatia) ( $r= -0,232$ ;  $p= 0,032$ ). Quanto ao total de termos mentais, encontrou-se significância estatística a nível de 0,05 com os fatores um (responsabilidade) ( $r= 0,247$ ;  $p= 0,023$ ) e quatro (autocontrole) ( $r= 0,222$ ;  $p= 0,041$ ); e, a nível de 0,01 com os fatores três (assertividade) ( $r= 0,298$ ;  $p= 0,006$ ) e seis (expressão de sentimento positivo) ( $r= 0,279$ ;  $p= 0,010$ ), assim como com o escore global ( $r= 0,310$ ;  $p= 0,004$ ). Em suma, verifica-se que linguagem e competência social obtiveram associações significativas.

As associações obtidas entre linguagem mentalista e avaliação das habilidades sociais pelo professor são descritas na Tabela 18.

*Tabela 18: Valores de correlação (r e p) entre linguagem mentalista e habilidades sociais avaliadas pelo professor (N=85).*

Categorias de termos mentais	SSRS-BR – Versão Professor						
		1	2	3	4	5	Global
Cognitivos	<i>r</i>	0,087	0,174	0,090	-0,075	0,191	0,065
	<i>p</i>	0,427	0,112	0,415	0,495	0,079	0,555
Emocionais	<i>r</i>	-0,042	0,187	-0,012	0,050	0,146	-0,034
	<i>p</i>	0,705	0,086	0,911	0,651	0,183	0,756
Desejo/intenção	<i>r</i>	0,207	0,137	0,085	-0,136	0,148	0,204
	<i>p</i>	0,058	0,213	0,437	0,215	0,176	0,061
Perceptivos	<i>r</i>	0,041	0,041	0,012	-0,088	-0,066	-0,018
	<i>p</i>	0,710	0,711	0,915	0,426	0,547	0,868
Total	<i>r</i>	0,136	0,211	0,077	-0,111	0,171	0,106
	<i>p</i>	0,216	0,052	0,481	0,312	0,117	0,333

\*Correlação significativa ao nível de 0,05 \*\* Correlação significativa ao nível de 0,01.

Como mostra a Tabela 18, não foram encontradas correlações significativas entre linguagem mentalista e habilidades sociais avaliadas pelo professor.

Na Tabela 19, apresentam-se os dados obtidos quando avaliadas as associações entre linguagem mentalista e avaliação docente da manifestação de comportamentos problemáticos.

Tabela 19: Valores de correlação ( $r$  e  $p$ ) entre linguagem mentalista e comportamentos problemáticos avaliados pelo professor ( $N=85$ ).

Categorias de termos mentais		SSRS-BR – Versão Professor		
		Externalizantes	Internalizantes	Global
Cognitivos	$r$	-0,112	0,057	-0,096
	$p$	0,307	0,604	0,380
Emocionais	$r$	0,106	-0,061	0,082
	$p$	0,333	0,577	0,458
Desejo/intenção	$r$	-0,104	-0,085	-0,120
	$p$	0,344	0,441	0,273
Perceptivos	$r$	-0,058	0,033	-0,063
	$p$	0,601	0,766	0,566
Total	$r$	-0,081	-0,025	-0,093
	$p$	0,458	0,818	0,397

\*Correlação significativa ao nível de 0,05 \*\* Correlação significativa ao nível de 0,01.

Como evidencia a referida tabela, não foram obtidas correlações significativas entre linguagem mentalista e manifestação de comportamentos problemáticos.

## 7- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A revisão da literatura apresentada aponta para as possíveis interfaces entre teoria da mente e aspectos importantes como a linguagem e o desenvolvimento social. Considerando pertinente ampliar os dados referentes a tais variáveis, objetivou-se avaliar as suas possíveis relações. Para tanto, foram realizadas análises quanto à amostra total, por sexo, quanto à escola e quanto às correlações obtidas entre variáveis. Para fins de organização, a discussão será realizada considerando a ordem das variáveis conforme descrito acima, para cada objetivo delimitado.

A primeira análise a ser destacada resultou dos dados obtidos com o total de crianças que foram avaliadas quanto aos três aspectos já mencionados. Quanto à teoria da mente, verifica-se que a utilização da escala de Wellman e Liu (2004) varia expressivamente quanto à população avaliada. No contexto internacional, há predominância de estudos comparativos onde o desempenho em teoria da mente é avaliado considerando diferenças quanto ao desenvolvimento (Peterson et al., 2005); ou ainda, aferição de possíveis diferenças transculturais (Wellman et al., 2006), indicando que tanto diferenças desenvolvimentais quanto variações culturais impactam o desempenho nas tarefas da escala. No contexto nacional, constata-se que alguns estudos não utilizam todas as tarefas da referida escala, sendo encontrados somente os estudos realizados por Noé (2011) e Ribas (2011), cujos participantes a responderam na íntegra.

Em relação aos participantes da presente pesquisa, verificam-se algumas questões acerca da avaliação da teoria da mente de acordo com a proposta de Wellman e Liu (2004). Especialmente no que concerne ao caráter desenvolvimental da compreensão dos estados mentais, ressalta-se que as tarefas originais são apresentadas em ordem crescente de dificuldade. Nessa direção, seria esperado que os participantes apresentassem médias decrescentes nas tarefas, o que não foi verificado.

A primeira diferença observada diz respeito ao fato de que, entre as crianças participantes, a compreensão relacionada ao acesso ao conhecimento ( $M=0,96$ ) antecedeu o entendimento de que duas pessoas podem possuir crenças distintas em relação a um mesmo objeto ( $M=0,86$ ). Tais dados condizem com os achados apresentados nos estudos de Wellman et al. (2006) e Shahaieian et al. (2011), que obtiveram o mesmo padrão observado com crianças chinesas e iranianas, respectivamente. Compartilha-se da conclusão obtida por esses

autores, os quais afirmam que as diferenças culturais são relevantes para o desenvolvimento da compreensão dos estados mentais.

A segunda distinção a ser mencionada refere-se ao fato de a amostra de crianças aqui investigada ter obtido maior êxito na tarefa crença e emoção ( $M=0,76$ ) do que nas tarefas de crença falsa ( $M=0,64$ ) e crença falsa explícita ( $M=0,45$ ). Tais dados são parcialmente condizentes com os resultados obtidos por Noé (2011) e por Ribas (2011), cujos participantes também obtiveram melhor desempenho na tarefa crença e emoção no que tange à crença falsa. No presente estudo, o desempenho em crença falsa também foi superior à crença falsa explícita. Tais dados reforçam o indicativo de que a sequência desenvolvimental em teoria da mente pode diferir do padrão apresentado pelas crianças norte-americanas que participaram do estudo de Wellman e Liu (2004).

Finalmente, é importante destacar que, na presente investigação, a compreensão da crença falsa explícita mostrou-se como o nível de maior dificuldade, seguindo-se da tarefa emoção real-aparente ( $M=0,52$ ). Tais resultados fortalecem o indicativo de que a compreensão das emoções antecedeu a compreensão de crenças, achado que pode estar apontando para possíveis diferenças quanto ao desenvolvimento sociocognitivo das crianças brasileiras. Contudo, corroborando os resultados obtidos por Wellman e Liu (2004), a tarefa desejos diferentes apresentou o menor nível de dificuldade. Em suma, no que concerne ao desenvolvimento da teoria da mente, verifica-se que os resultados obtidos apontam para algumas especificidades, possivelmente, relacionadas às divergências culturais, variável ressaltada na literatura como um dos fatores envolvidos no desenvolvimento compreensão dos estados mentais.

Verifica-se que as diferenças encontradas quanto ao desempenho nas tarefas de teoria da mente estão em consonância com as pesquisas realizadas por Noé (2011) e Ribas (2011). As autoras em questão mencionam que o instrumento utilizado não contempla aspectos mais complexos do desenvolvimento sociocognitivo, tais como a capacidade de ironizar, mentir e fazer piadas. Compartilha-se da ideia de que uma visão mais ampliada do desempenho em teoria da mente poderia abarcar tais aspectos, visto que as crianças que participaram da pesquisa em questão situam-se numa faixa etária em que já são capazes de realizar representações mais elaboradas (Flavell et al., 1999).

No tocante à linguagem mentalista, verifica-se que os alunos atribuíram uma frequência expressiva de termos mentais em suas narrativas. No que tange à utilização do livro com narrativa por imagem como recurso metodológico para avaliação da linguagem mental, verifica-se, como advogam outros estudos (eg., Rodrigues, Henriques et al., 2009;

Rodrigues, Ribeiro et al., 2009; Pires, 2010), que este recurso mostrou-se eficaz na mensuração do vocabulário mental infantil.

No que se refere ao total de termos atribuídos ( $F=4534$ ), verifica-se que a análise dos relatos indicou frequências superiores às apresentadas nos estudos acima referidos. Tais dados podem ser amparados pelas variações etárias, visto que no estudo realizado por Pires (2010), por exemplo, a amostra era composta por crianças com 5 e 6 anos e, no presente estudo, os participantes possuíam 6 anos sendo que alguns já haviam completado 7 anos.

Na presente pesquisa, a categoria desejo/intenção obteve maior frequência de atribuição ( $F=1487$ ), divergindo dos estudos realizados por Rodrigues, Henriques et al. (2009), Rodrigues, Ribeiro et al. (2009) e Pires (2010), onde esta categoria foi a menos frequente. As categorias termos emocionais ( $F=1302$ ) e cognitivos ( $F=1251$ ) também obtiveram frequências de atribuição expressivas, sugerindo que os participantes utilizam termos mentais considerados mais elaborados. Evidenciou-se, ainda, uma divergência quanto à atribuição de termos perceptivos, visto que esta foi a categoria menos utilizada nas narrativas ( $F=494$ ). Tais dados divergem das investigações conduzidas por Rodrigues e suas colaboradoras, nas quais esses termos obtiveram a frequência de atribuição mais expressiva. Os resultados obtidos sugerem que as crianças participantes dessa investigação possuem uma linguagem mental mais sofisticada, o que era esperado por se tratarem de crianças um pouco mais velhas, dado convergente com a literatura (Maluf et al., 2004).

Os termos cognitivos mais evocados foram “pensar” e “mágica”, bem como seus cognatos, convergindo parcialmente com os achados de Noé (2011) e de Pires (2010). “Rir” e “chorar” foram os termos emocionais mais utilizados, afinando-se com os dados encontrados por Rodrigues, Henriques et al. (2009) e Rodrigues, Ribeiro et al. (2009). Salienta-se, no entanto, que nessa categoria foi encontrada uma grande diversidade de termos mentais, de modo similar ao estudo de Pires (2010), no qual encontrou-se também uma gama ampla e diversificada de termos mentais. Quanto aos termos que denotam desejo/intenção, predominaram os termos “fazer”, “querer” e seus cognatos, indo ao encontro dos dados obtidos por Pires (2010) e Rodrigues, Ribeiro et al. (2009). Na categoria termos perceptivos, as palavras “ver” e “olhar” e seus cognatos foram as palavras mais utilizadas na elaboração das narrativas, convergindo com os dados obtidos por Rodrigues, Henriques et al. (2009) e Rodrigues, Ribeiro et al. (2009).

Quanto à competência social, os dados obtidos fornecem indicativos acerca do repertório de habilidades sociais e da manifestação de comportamentos problemáticos. Verificou-se que, tanto pela avaliação das habilidades sociais pela criança quanto pela ótica



docente, o grupo de participantes foi, em geral, avaliado como socialmente competente, visto que as médias obtidas nas subescalas e no escore global foram satisfatórias, sendo obtida média de 51,18; em um total de 54 pontos na autoavaliação; e média de 46,81, em um total de 60 pontos na avaliação docente. Tais dados são bastante positivos, tendo em vista que, como descrito por Del Prette e Del Prette (2005), o desenvolvimento de um bom repertório de habilidades sociais é especialmente importante para que o indivíduo responda de forma adequada às demandas atuais, contribuindo para a sua competência social. Ainda em relação à avaliação da competência social, mas tendo como eixo de análise a manifestação de comportamentos problemáticos, o grupo em questão não apresentou incidência expressiva de problemas comportamentais, sendo apresentada média de 7,35 em um total de 36 pontos. Tais dados convergem com o obtido em relação ao repertório de habilidades sociais, visto que era esperada uma menor incidência de problemas comportamentais em grupos com manifestações socialmente competentes, convergindo com os achados obtidos por Cia e Barham (2009). Nessa direção, considerando o conjunto de dados obtidos quanto à competência social infantil, há um indicativo de que os participantes da presente pesquisa possuem um repertório de habilidades sociais que favorecem seu desempenho social. Os resultados encontrados são especialmente relevantes no que se refere ao desenvolvimento humano e a adaptação psicossocial, uma vez que, conforme descrito por Lemos e Meneses (2002), agir de forma socialmente competente favorece a trajetória infantil, especialmente no que concerne às suas relações sociais.

A segunda via de discussão resulta da análise realizada considerando o desempenho na avaliação da teoria da mente, linguagem mental e competência social por sexo. Os meninos e meninas dessa pesquisa apresentaram desempenhos semelhantes (sem diferença significativa), afinando-se com os resultados obtidos por Ribas (2011), o que permite considerar que, em ambas as pesquisas, as crianças avaliadas estão em um mesmo nível de desenvolvimento da teoria da mente, se consideradas quanto ao sexo. No entanto, Walker (2005) encontrou diferença quanto ao sexo ao avaliar o desempenho em teoria da mente de crianças australianas, utilizando tarefas de crença falsa. Considera-se pertinente, portanto, realizar novas investigações que contemplem a questão das possíveis diferenças sociocognitivas quanto ao sexo.

Em relação às diferenças quanto ao sexo na avaliação da linguagem mental infantil, verificou-se que meninos e meninas apresentaram desempenhos similares quanto à atribuição de termos cognitivos e emocionais. Destaca-se a atribuição de termos perceptivos, categoria que, apesar de ter sido menos frequente para ambos os sexos, foi estatisticamente maior entre

os participantes do sexo masculino ( $M=7,83$ ) se comparados ao feminino ( $M=3,84$ ). Como apontam Rodrigues, Henriques et al. (2009), a atribuição de termos perceptivos focaliza ações e atos físicos dos personagens. Constata-se que, no presente estudo, os meninos se atentaram mais à descrição de comportamentos observáveis, no entanto, não deixaram de descrever atitudes envolvendo ações implícitas, visto que suas narrativas também estavam repletas de termos denotando desejos, intenções, pensamentos e emoções.

Quanto à atribuição de termos orientados para desejos e intenções, verifica-se que as meninas ( $M= 20,44$ ) foram estatisticamente superiores em relação aos meninos ( $M= 14,48$ ). Tais dados podem estar indicando uma sofisticação do vocabulário mentalista das participantes do sexo feminino, visto que, como apontado por estudos anteriores (Rodrigues, Henriques et al., 2009; Pires, 2010), a categoria de termos de desejo/intenção constituiu a última etapa de aquisição no vocabulário infantil. De maneira geral, os participantes do presente estudo atribuíram expressiva quantidade de termos da categoria em questão, permitindo cogitar a hipótese de que a estrutura narrativa do livro utilizado tenha favorecido a utilização de tal categoria. Destaca-se, ainda, que as meninas mostraram-se mais sensíveis à apreensão de situações apresentadas durante a história que remetiam aos desejos e intenções dos personagens.

Quanto à autoavaliação da competência social, o dado obtido indica desempenhos similares para ambos os sexos quanto ao repertório de habilidades sociais, exceto para o subcomponente empatia no qual o desempenho das participantes do sexo feminino ( $M= 7,74$ ) foi significativamente superior ao apresentado pelo masculino ( $M=6,95$ ), corroborando com os encontrados no estudo de Cecconello e Koller (2000). Contudo, ressalta-se que essa questão precisa ser analisada com cautela, uma vez que tais diferenças podem estar relacionadas a padrões e expectativas culturais, como descrito por Del Prette e Del Prette (2005).

As meninas foram melhor avaliadas quanto ao repertório de habilidades sociais quando considerada a ótica do professor. De acordo com as professoras, as meninas apresentam desempenho estatisticamente melhor do que os meninos nas subescalas responsabilidade e cooperação com pares, bem como quanto ao escore global. Quanto ao escore total, meninas apresentaram média de 51,60 e os meninos 41,90. Tais dados convergem com o estudo realizado por Bandeira, Rocha, Freitas et al. (2006), no qual o desempenho em habilidades sociais de alunas do ensino fundamental foi melhor avaliado por seus professores. No que tange à ocorrência de comportamentos problemáticos, os meninos obtiveram os maiores escores ( $M=9,88$ ) se comparados às meninas ( $M= 4,88$ ), em

consonância com a investigação conduzida por Bandeira, Rocha, Souza et al. (2006). Tais dados são coerentes com os estudos da área, os quais indicam que crianças com um nível mais adequado de habilidades sociais tendem a obter escores menores para comportamentos problemáticos. No entanto, tais resultados devem ser interpretados com cuidado, visto que a competência social constitui uma variável fortemente influenciada pelos padrões culturais que regem a educação infantil de meninos e meninas.

O terceiro eixo de análise refere-se à avaliação quanto às variáveis teoria da mente, linguagem mental e competência social por escola. A iniciativa de realizar tal análise decorre do fato de a amostra ter sido composta por alunos de duas escolas que, embora sejam da rede municipal de ensino, possuem peculiaridades: a primeira localiza-se em uma região mais periférica da cidade; a outra escola encontra-se localizada em uma zona central da cidade. Acreditava-se que tais diferenças poderiam influenciar no desempenho das crianças. No tocante ao desenvolvimento da teoria da mente, verifica-se que, embora tenham sido encontradas algumas diferenças nas médias por escola, em geral, as crianças obtiveram desempenhos semelhantes (não foi encontrada diferença significativa). O estudo de Santana e Roazzi (2006) apontou para a relevância dos fatores idade e nível socioeconômico em diferenças no desempenho em teoria da mente. A partir desse achado, cogitam-se duas questões para os dados da presente pesquisa. Primeiro, o estudo foi realizado com crianças mais velhas (6 e 7 anos), que, de acordo com a literatura, já possuiriam uma compreensão dos estados mentais de primeira ordem, tais como desejo e crença. Nessa direção, pode-se pensar que o grupo em questão já possui uma maturidade em relação à compreensão dos estados internos que supera possíveis diferenças quanto ao poder aquisitivo e experiências individuais. Segundo, embora as instituições de ensino participantes estejam localizadas em regiões diferentes da cidade, a variável nível socioeconômico não foi mensurada. Portanto, não se pode afirmar que os alunos participantes possuem condição socioeconômica diferenciada, não sendo possível tecer considerações acerca de diferenças ou similaridades no desempenho em função de tal variável.

Quanto à avaliação da linguagem mental, evidencia-se que os alunos de ambas as instituições utilizaram termos mentais na elaboração de histórias a partir do livro com narrativa por imagem, obtendo expressivas médias de atribuição. Verifica-se que os alunos da escola mais central apresentaram médias de atribuição mais expressivas em todas as categorias de termos mentais. Contudo, a diferença se mostrou significativa somente em relação aos termos emocionais ( $M= 29,87$  na escola 2 e  $M= 27,42$  na escola 1), sendo parcialmente convergente com o estudo de Pires (2010), onde também foi obtido um melhor

desempenho quanto à atribuição de termos emocionais por alunos de uma escola localizada em uma região mais central. Destaca-se, no entanto, que a autora também encontrou resultados significativos para as categorias termos cognitivos e perceptivos, bem como para o total de termos atribuídos na narrativa do livro “A Bruxinha e o Godofredo”. Tais divergências indicam a necessidade de outros estudos que possam investigar possíveis diferenças quanto ao vocabulário mentalista de alunos de instituições diferentes, uma vez que o desenvolvimento sociocognitivo, o qual inclui a linguagem referente aos estados mentais, está intimamente relacionado às experiências de conversação infantis, especialmente em suas interações familiares (Meins et al., 2006; Symons, 2004).

A mensuração da competência social não evidenciou diferenças significativas por escola, a partir da autoavaliação das habilidades sociais. No entanto, a avaliação realizada pelos professores apontou para um maior nível de habilidades sociais dentre os alunos da escola 1 (região periférica) ( $M=50,72$ ) ao serem comparados aos alunos da escola 2 ( $M=42,81$ ). Os resultados obtidos indicam que o grupo de alunos da escola localizada na região periférica apresentou melhores desempenhos quanto às subescalas responsabilidade/cooperação e cooperação com os pares, bem como quanto ao escore global em habilidades sociais. Tais resultados poderiam ser reflexo da composição dos grupos, tendo em vista que o grupo de crianças da escola mais periférica é predominantemente composto por meninas e a escola central tem predominantemente alunos do sexo masculino. A análise de variância por dois fatores confirmou a diferença em relação ao escore global para os fatores sexo e escola, sendo possível considerar que, pela ótica docente, os alunos da escola 1 possuem melhor competência social. Como descrito na literatura, a manifestação de comportamentos socialmente competentes resulta em uma maior aceitação dentre os pares, favorecendo, por exemplo, as relações de amizade na infância. Como apontado por Machado et al. (2008), crianças mais escolhidas pelos pares possuem mais oportunidade de interação, possibilitando aprendizagem e práticas de comportamentos socialmente adequados.

Em relação à manifestação de comportamentos problemáticos, a escola 02 ( $M=8,02$ ) apresentou maiores médias se comparadas à escola 01 ( $M= 6,70$ ). Considerando que, pela avaliação docente, o grupo em questão possui um repertório de habilidades sociais menos aprimorado do que os alunos da escola 1, tal resultado era esperado, visto que, conforme apontado por Cia e Barham (2009), habilidades sociais e comportamentos problemáticos constituem variáveis inversamente proporcionais. No entanto, uma vez mais, é importante ressaltar a devida cautela, visto que não foi obtida diferença significativa e a competência social, pela avaliação infantil, não apontou para tais diferenças. Para se formular dados mais

conclusivos, seria necessário averiguar a questão de forma mais ampliada, sugerindo-se, por exemplo, a inserção de mais um informante, no caso um membro da família ou avaliação pelos pares.

A última análise realizada refere-se às possíveis associações entre as variáveis teoria da mente, linguagem e competência social. Quanto às possíveis associações entre teoria da mente e linguagem, verifica-se que houve significância estatística, convergindo com os achados de Symons et al. (2005), os quais também evidenciaram correlação positiva entre o uso de termos mentais e o desempenho em tarefas de teoria da mente. Tais resultados são condizentes, portanto, com a literatura que indica uma clara interface entre teoria da mente e linguagem (Astington & Jenkins, 1999; Souza, 2006). Contudo, Meins et al. (2006) não encontraram associação entre as variáveis em questão ao avaliarem crianças mais velhas (7 a 9 anos), sendo defendida a necessidade de realizar-se mais estudos com crianças a partir da segunda infância. Partilha-se da opinião de Meins et al. quanto à necessidade de realizar mais estudos nos quais os aspectos referidos sejam avaliados em crianças mais velhas, visando compreender o desenvolvimento sociocognitivo de forma mais ampla.

No que tange às associações possíveis entre teoria da mente e competência social, a correlação evidenciada no presente estudo entre algumas tarefas da escala de teoria da mente (crenças diferentes e acesso ao conhecimento) e o escore obtido na autoavaliação das habilidades sociais (fatores 4 e 6) fortalece a premissa de que a compreensão da mente relaciona-se ao desenvolvimento social, como apontado por vários autores, dentre eles, Souza (2008), Astington (2003) e Keenan (2003).

Ainda no tocante às possíveis interfaces, cabe salientar que diversos estudos têm focalizado a relevância do contexto familiar para a aquisição e aprimoramento da compreensão dos estados mentais. Ádrian et al. (2007) e Ruffman et al. (2002) indicam a relevância das interações no âmbito familiar para o desenvolvimento da teoria da mente, sendo a leitura compartilhada de histórias especialmente importante para tal aquisição. Embora o presente estudo não tenha investigado a influência da família no desenvolvimento sociocognitivo infantil, salienta-se a relevância de outras investigações futuras nessa direção.

Ao considerar a avaliação pelos professores, também foram evidenciadas correlações significativas entre teoria da mente (exceto para a tarefa desejos diferentes) e competência social (exceto para os fatores 2 e 3), fortalecendo o indicativo de que tais aspectos estão relacionados. Os dados obtidos apontam especialmente para a associação entre a compreensão dos estados mentais de crença e emoção para o desempenho social, aqui evidenciado em especial pelos fatores cooperação com pares e responsabilidade/cooperação. Tais dados

convergem com o estudo de Watson et al. (1999), que evidenciou correlação positiva entre o desempenho em crença falsa e a avaliação do relacionamento entre pares pelo professor, reforçando a crença na relação entre teoria da mente e competência social, o mesmo ocorrendo com a pesquisa de Cutting e Dunn (2006), na qual o desempenho em tarefas de teoria da mente associou-se às interações sociais infantis. De maneira geral, os dados obtidos no presente estudo demonstram que aspectos importantes relacionados ao desempenho social, tais como a cooperação com os pares e a responsabilidade, vinculam-se à compreensão dos estados mentais.

No que se refere à avaliação da manifestação de comportamentos problemáticos pela ótica docente e sua relação com a teoria da mente, foram obtidas associações negativas entre algumas tarefas (desejos diferentes e acesso ao conhecimento) e o fator comportamentos externalizantes do SSRS-BR. Tais dados sugerem que a compreensão dos estados mentais pode auxiliar na manifestação de comportamentos socialmente esperados, visto que tais aspectos associaram-se negativamente à agressividade. Tais dados afinam-se com os achados de Renouf et al. (2010), que obtiveram uma associação negativa entre a agressão física indireta e a manifestação pró-social e de Newton e Jenvey (2011), os quais indicam que crianças que brincam isoladamente tendem a apresentar maior frequência de problemas comportamentais. Compartilha-se da opinião de Dunn et al. (2002) no sentido de que a compreensão das crenças e sentimentos alheios tendem a favorecer as interações sociais, especialmente as relações de amizade infantis.

No que diz respeito às relações entre linguagem e competência social, verifica-se que todas as categorias de termos mentais associaram-se a um ou mais fatores dos componentes referentes ao repertório em habilidades sociais. O repertório mentalista infantil, se considerado em sua totalidade, associou-se aos fatores responsabilidade, assertividade, autocontrole, expressão de sentimento positivo, bem como ao escore total na autoavaliação das habilidades sociais. Quando considerada a avaliação docente, não foram encontradas relações significativas para as variáveis em questão. É importante destacar que a interface linguagem e competência social é ainda uma área em desenvolvimento, o que limita a discussão dos resultados obtidos. Todavia, como já apontado por Panciera et al. (2008), a linguagem, e especialmente o aumento da consciência infantil sobre os estados mentais próprios e alheios, amplia as possibilidades infantis na atribuição de sentido ao mundo e aos eventos sociais. Symons (2004) complementa com a argumentação de que a consciência e compreensão dos estados mentais estão vinculadas à compreensão social.

Em síntese, pode-se considerar que os avanços já alcançados nas investigações em teoria da mente afirmam a relevância do desenvolvimento sociocognitivo para a adaptação psicossocial infantil. A compreensão dos estados mentais vincula-se de forma estreita à linguagem e ao desenvolvimento social, o que pôde ser observado pelas correlações evidenciadas. A partir dos dados obtidos, têm-se indícios de que a compreensão dos estados mentais está vinculada ao vocabulário mentalista, bem como ao desenvolvimento social infantil. Como destaca a literatura, ainda não são claras as direções das relações entre teoria da mente e linguagem; teoria da mente e desenvolvimento social; e, linguagem e desenvolvimento social. Pode-se pensar até mesmo em relações bidirecionais, sendo tal tarefa delegada a estudos posteriores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento sociocognitivo tende a influenciar, de forma relevante, a trajetória infantil. Como discutido no presente trabalho, a compreensão dos estados mentais vincula-se a aspectos importantes, sendo aqui destacados a linguagem mentalista e o desenvolvimento social. Considerando o papel das experiências individuais e os padrões culturais no curso desenvolvimental, avaliar as possíveis relações entre teoria da mente, linguagem e competência social dentre as crianças brasileiras constitui um campo de investigação bastante promissor.

A partir da literatura apresentada, delimitou-se, como hipótese principal, que a teoria da mente, a linguagem referente aos estados mentais e a competência social relacionam-se positivamente. Os resultados indicam que essa hipótese foi confirmada, visto que foram obtidas correlações significativas, ainda que discretas. Embora os dados obtidos corroborem, em parte, a literatura que advoga a relação entre as variáveis descritas, considera-se que a investigação de tais relações merece a atenção dos pesquisadores.

Pretendeu-se, ainda, explorar possíveis diferenças quanto ao sexo e por escola. Os resultados obtidos indicaram diferenças para tais fatores dentre as variáveis competência social e linguagem, não sendo evidenciadas diferenças quanto ao desenvolvimento da teoria da mente. Tais resultados não permitem elaborar afirmações mais conclusivas quanto às diferenças obtidas, contudo, abrem espaço para novas investigações que possam abarcar de forma mais ampla os fatores descritos.

O conjunto de resultados aqui obtidos permite alguns encaminhamentos quanto às futuras pesquisas. Primeiramente, tendo em vista a revisão de literatura apresentada, a qual fornece dados acerca do impacto do contexto para o desenvolvimento sociocognitivo, considera-se que variáveis individuais importantes, como conversações familiares, presença ou ausência de irmãos, devem ser inseridas nas investigações. A ampliação da avaliação da teoria da mente a aspectos mais sofisticados como a capacidade de ironizar e mentir poderá fornecer indicativos importantes, especialmente quanto às crianças a partir de 7 anos. A utilização da escala de teoria da mente em amostras diversificadas poderá auxiliar no entendimento da sequência desenvolvimental da compreensão dos estados mentais em crianças brasileiras. Quanto à linguagem, a utilização de perfis diferenciados de livros com narrativa por imagem poderá viabilizar uma melhor compreensão do desenvolvimento desse aspecto, especialmente quanto às categorias mais utilizadas de acordo com as características



do livro. Quanto à avaliação da competência social, é desejável que se busque a obtenção de resultados a partir de outros informantes como os pares e a família, bem como seja inserida uma avaliação das relações de amizade na infância, aspecto bastante explorado em âmbito internacional.

No Brasil, este foi o primeiro estudo nacional que buscou investigar as relações entre teoria da mente, linguagem mental e competência social, bem como explorar possíveis diferenças quanto ao sexo e localização da escola. Pode-se considerar que a presente investigação fornece elementos importantes para esse campo de estudos. Cabe destacar que novas pesquisas poderão ampliar os dados existentes. Espera-se que tais investigações contemplem amostras mais abrangentes, utilizando-se de delineamentos longitudinais e transversais. Considera-se pertinente abarcar o possível impacto do nível socioeconômico para as associações entre as variáveis descritas.

Finalmente, almeja-se que o presente trabalho suscite não só novas pesquisas empíricas, mas também a desejável articulação entre teoria e prática. Nessa direção, estima-se que as informações obtidas ofereçam subsídios que possam gerar ações promotoras de desenvolvimento socioemocional, especialmente no contexto educacional. Os dados obtidos fortalecem o indicativo de que uma compreensão dos estados mentais bem elaborada, assim como um vocabulário mentalista aprimorado, associa-se à competência social. Nessa ótica, pode-se recomendar o fomento à compreensão dos estados mentais e da linguagem por meio da implementação de programas promotores de desenvolvimento sociocognitivo na escola, uma vez que podem contribuir para um melhor desempenho social, fortalecendo manifestações pró-sociais que tendem a minimizar, por exemplo, a agressividade infantil. Destaca-se ainda que a realização de intervenções orientadas para o desenvolvimento sociocognitivo da criança poderá beneficiar, indiretamente, o processo de escolarização. Nesse sentido, espera-se que as pesquisas com intervenção nessa área ganhem cada vez mais espaço no contexto nacional.

## 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. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: false-belief understanding and social competence. In B. Rapacholi & V. Slaughter. *Individual differences in theory of mind: implications for typical and atypical development* (pp. 13- 38). New York: Psychology Press.
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (2005). *Why language matters for Theory of Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Astington J. W., & Jenkins J.M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology, 35*, 1311-1320.
- Avis, J., & Harris, P. (1991). Belief-desire reasoning among Baka children: evidence for a universal conception of mind. *Child development, 62*, 460-467.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o Ensino Fundamental. *Psicologia: teoria e pesquisa, 25*(2), 271-282.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo, 11*(3), 541-549.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia, 11*, 199-208.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition, 21*, 37-46.
- Bosa, C., & Callias, M. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia Reflexão e Crítica, 13*(1), 167-177.
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde (1996) *Resolução 196/96*. Brasília: Autor.
- Caixeta, L., & Nitrini, R. (2002). Teoria da mente: uma revisão com enfoque na sua incorporação pela Psicologia Médica. *Psicologia Reflexão e Crítica, 15*(1), 105-112.
- Cassidy, K. W., Ball, L. V., Rourke, M. T., Werner, R. S., Feeny, N., Chu, J. Y., et al. (1998). Theory of mind concepts in children's literature. *Applied Psycholinguistics, 19*, 463-470.
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2012). Longitudinal Effects of theory of Mind on Later Peer Relations: The Role of Prosocial Behavior. *Developmental Psychology, 48*(1), 257–270.
- Carpendale, J. & Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Malden: Blackwell Publishing.
- Cazetto, T. F., & Souza, D. H. (2010). Avaliação de Teoria da Mente em Crianças Frequentadoras de Creche. *Relatório de iniciação científica FAPESP*. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos.

- Cecconello, A. L., & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de psicologia*, 5(1), 71-93.
- Cecconello, A. L., & Koller, S. H. (2003). Avaliação da competência social em crianças em situação de risco. *Psico-USF*, 8(1), 1-9.
- Cia. F., & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 26(1), 45-55.
- Cia. F., Barham, E. J., & Fontaine, A. M. G. V. (2010). Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 533-543.
- Cole, M., & Cole, S. (2004). O desenvolvimento da criança e do adolescente (4<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed.
- 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.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (2006). Conversations with siblings and with friends: links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 73-87.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Deleau, M., Maluf, M. R., & Panciera, S. D. P. (2008) O papel da linguagem no desenvolvimento de uma teoria da mente: como e quando as crianças se tornam capazes de representações de estados mentais. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs), *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente* (pp. 93-130). São Paulo: Vetor.
- 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 compreensão sobre as intenções do experimentador. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, 221-229.
- Domingues, S. F. S. (2006). *Teoria da Mente: um procedimento de intervenção aplicado em crianças de 3 a 4*. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Domingues, M. A., & Maluf, M. R. (2008). Compreendendo estados mentais: procedimentos de pesquisa a partir da tarefa original de crença falsa. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.), *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente* (pp. 11-31). São Paulo: Vetor.
- Domingues, S. F. S., Valério, A., Panciera, S. D. P., & Maluf, M. R. (2007). Tarefas de Crença Falsa na avaliação de atribuição de estados mentais. In P. W. Shelini (Org.), *Alguns domínios da avaliação psicológica* (141-162). Campinas: Alínea.
- Dunn, J., & Brophy, M. (2005). Communication, relationships, and individual differences in children's understanding of mind. In J. W. Astington & J. A. Baird (Orgs.), *Why language matters for Theory of Mind* (pp. 50-69). Oxford: Oxford University Press.
- Dunn, J., Cutting, A. L., & Fisher, N. (2002). Old Friends, New Friends: Predictors of Children's Perspective on Their Friends at School. *Child Development*, 73(2), 621-635.
- 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.
- Elias, L. C. S., & Marturano, E. M. (2004). Habilidades de Solução de Problemas Interpessoais e a prevenção dos Problemas de Comportamento em Escolares. In E. M Marturano, M. B. M. Linhares & S. R. Loureiro (Orgs.), *Vulnerabilidade e Proteção:*

- indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar* (pp. 196-215). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Félix, F. (1995). Desenvolvimento social e da personalidade. In C. Coll., J. Palacios., & A. Marchesi (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva* (pp. 81-93). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1999). *Desenvolvimento Cognitivo*. (3ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Furnari, E. (2007). *A Bruxinha e o Godofredo* (9ª ed.). São Paulo: Global.
- Garfield, J. L., Peterson C. C., & Perry, T. (2001). Social Cognition, Language Acquisition and the development of the Theory of Mind. *Mind & Language*, 16(5), 494-541.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27-44.
- Harris, P. L., Rosnay, M., & Pons, F. (2005). Language and Children's Understanding of Mental States. *Current directions in psychological science*, 14 (2), 69-73.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34(5), 1026-1037.
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations: Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13(4), 590-619.
- 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.
- Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 18(3), 267-274.
- Keenan, T. (2003). Individual differences in theory of mind: the preschool years and beyond. In B. Rapacholi & V. Slaughter. *Individual differences in theory of mind: implications for typical and atypical development* (pp. 121- 142). New York: Psychology Press.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3, 463-478.
- 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., Pancieira, 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. 53-89). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R., Gallo-Penna, E. C., & Santos, M. J. (2011). Atribuição de estados mentais e compreensão conversacional: estudo com pré-escolares. *Paidéia*, 21(48), 41-50.
- McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M., & Lipton, M. (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(6), 858-871.
- Meier, C. R., DiPerna, J. C., & Oster, M. M. (2006). Importance of Social Skills in the Elementary Grades. *Education and treatment of children*, 29(3), 409-419.
- 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.

- Newton, E. & Jenvey, H. (2011). Play and theory of mind: associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care*, 181(6), 761–773.
- Noé, P. A. A. P. (2011). *Teoria da mente e compreensão leitora: um estudo com alunos participantes de um programa promotor de desenvolvimento sociocognitivo*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.
- Pancieria, S. D. P. (2007). *Linguagem e desenvolvimento da teoria da mente: um estudo com crianças de 3 a 5 anos*. Tese de doutorado não publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil e Université Rennes, Rennes, França.
- Pancieria, 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 & M. R. Maluf (Orgs.), *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre “teoria da mente”* (pp. 93-130). São Paulo: Vetor.
- Pavarini, G., Loureiro, C. P., & Souza, D. H. (2011). Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 135-143.
- Pavarini, G., & Souza, D. H. (2010). Teoria da mente, empatia e motivação pró-social em crianças pré-escolares. *Psicologia em Estudo*, 15(3), 613-622.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Liu, D. (2005). Steps in theory of mind development for children with autism and deafness. *Child Development*, 76, 502–517.
- Pinola, A. R. R., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 13(2), 239-256.
- Pires, L. G. (2010). *Evocação de termos mentais na leitura de diferentes livros de imagens: um estudo com pré-escolares*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.
- Pizzinato, A., & Sarriera, J. C. (2003). Competência social infantil: análise discriminante entre crianças imigrantes e não imigrantes no contexto escolar de Porto Alegre. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 115-122.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). “Does the chimpanzee have a theory of mind?” *Behavioural and Brain Science*, 1, 515- 526.
- Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., Zelazo, P. D., Boivin, M., et al. (2010). Relations between theory of mind and indirect and physical aggression in kindergarten: evidence of the moderating role of prosocial behaviors. *Social Development*, 19(3), 535-555.
- Ribas, D. A. (2011). *Teoria da mente e compreensão das emoções: um estudo comparativo com alunos do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.
- Roazzi, A., & Santana, S. M. (1999). Teoria da Mente: efeito da idade, do sexo e do uso de atores animados e inanimados na inferência de estados mentais. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 12, 307-330.
- Rodrigues, M. C. (2008). 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* (pp. 19-31). Campinas: Alínea.
- Rodrigues, M. C., & Pires, L. G. (2010). Teoria da mente: Linguagem e contextos de desenvolvimento infantil. In M. C. Rodrigues & T. M. Sperb (Orgs.), *Contextos de desenvolvimento da linguagem* (pp. 103-135). São Paulo: Vetor.
- Rodrigues, M. C., & Rubac, J. S. (2008). Histórias infantis: um recurso para a compreensão dos estados mentais. *Estudos em psicologia*, 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., 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., 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.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Development*, 6, 11-135.
- 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.
- Santana, S. M., & Roazzi, A. (2006) Cognição em crianças: descobrindo a influência de crenças falsa e emoções no comportamento humano. *Psicologia: reflexão e crítica*, 19(1), 437-445.
- Shahaeian, A., Peterson, C. C., Slaughter, V., & Wellman, H. M. (2011). Culture and the sequence of steps in theory of mind development. *Developmental Psychology*, 47(5), 1239-1247.
- Shatz, M., Diesendruck, G., Martinez-Beck, I., & Akar, D. (2003). The influence of language and socioeconomic status on children's understanding of false-belief. *Developmental Psychology*, 39, 717-729.
- 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.
- Smetana, J. G., Jambon, M., Conry-Murray, C., & Sturge-Apple, M. L. (2012). Reciprocal Associations Between Young Children's Developing Moral Judgments and Theory of Mind. *Developmental Psychology*, 48(4), 1144-1155.
- 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"* (pp. 33-54). São Paulo: Vetor.
- Symons, D. K. (2004). Mental state discourse, theory of mind, and the internalisation of self-other understanding. *Developmental Review*, 24, 159-188.
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 81-102.
- Szelbracikowski, A. C. (2009). *Um estudo sobre crianças pré-escolares socialmente competentes e crianças pré-escolares com comportamentos exteriorizados no contexto familiar*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil.
- 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.
- Valério, A. (2008). *A constituição da teoria da mente: estudo longitudinal sobre o uso de termos mentais em situação lúdica e desempenho em tarefas de crença e crença falsa*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

- Walker, S. (2005). Gender Differences in the Relationship Between Young Children's Peer-Related Social Competence and Individual Differences in Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology, 166*(3), 297–312.
- Watson, A. C., Nixon, C. L, Wilson, A., & Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology, 35*(2), 386-391.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development, 75*(2), 523-541.
- Wellman, H. M., Fang, F., & Peterson, C. C. (2011). Sequential Progressions in a Theory-of-Mind Scale: Longitudinal Perspectives. *Child Development, 82*(3), 780–792.
- Wellman, H. M., Fang, F., Liu, D., Zhu, L., & Liu, G. (2006). Scaling of theory of mind understanding in Chinese children. *Psychological Sciences, 17*, 1075–1081.
- Wellman, H. M., Lopez-Duran, S., LaBounty, J., & Hamilton, B. (2008). Infant attention to intentional action predicts preschool theory of mind. *Developmental Psychology, 44*, 618–623.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*, 103–128.

## ANEXOS

### ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Teoria da mente, linguagem e competência social: um estudo comparativo com alunos do ensino fundamental”**. Neste estudo, pretendemos investigar as possíveis relações entre o desenvolvimento da criança sobre a compreensão das emoções, desejos, crenças e ações das outras pessoas, a linguagem e o desenvolvimento social de crianças do primeiro ano do ensino fundamental. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é buscar contribuir para a pesquisa nessa área e para que os profissionais (psicólogos, pedagogos e professores), possam atuar no sentido de melhorar o desenvolvimento social e a escolarização das crianças em fase de alfabetização.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: durante o estudo será necessário que a criança responda a um instrumento que contém questões sobre suas habilidades sociais e uma escala que avalia compreensão das emoções, desejos, crenças e ações, onde serão narradas pequenas histórias a criança que responderá a uma questão. A pesquisadora solicitará ainda que a criança conte uma história de um livro composto apenas por imagens. As atividades serão feitas na própria escola em horário de aula.

Para participar deste estudo, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador, que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Apesar disso, o menor tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFJF

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA / CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA UFJF

JUIZ DE FORA (MG) - CEP: 36036-900 - FONE: (32) 2102-3788 / E-MAIL: [cep.propesq@ufjf.edu.br](mailto:cep.propesq@ufjf.edu.br)

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: RENATA DE LOURDES MIGUEL DA SILVA

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA / CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA UFJF

JUIZ DE FORA (MG) - FONE: (32)3235-6988 / E-MAIL: RENATA.MIGUEL@YAHOO.COM.BR



## ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

**Título do projeto: Teoria da mente, linguagem e competência social: um estudo comparativo com alunos do ensino fundamental**

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, professor (a) da Escola Municipal \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, residente à \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) do projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da pesquisadora Renata de Lourdes Miguel da Silva, aluna do programa de pós graduação do referido curso.

Ao assinar este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1-O objetivo da pesquisa é investigar as possíveis relações entre a linguagem referente aos estados mentais, o desenvolvimento da teoria da mente e a competência social de crianças do primeiro ano do ensino fundamental.
- 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 e do desenvolvimento social infantil das crianças e para que os profissionais (psicólogos, pedagogos e professores), possam atuar no sentido de melhorar o desenvolvimento social, cognitivo e a escolarização das crianças em fase de alfabetização, ampliando o conhecimento e a compreensão do mundo social.
- 3- Durante o estudo será necessário que eu preencha um questionário que visa investigar a competência social de crianças na faixa de 6 anos de idade. Este instrumento que será aplicado durante a execução da pesquisa, será entregue para mim e eu escolherei o local e o horário para preenchê-lo, devolvendo dentro do prazo combinado. Ressalta-se que os questionários serão arquivados pelos responsáveis em local confidencial até o fim do prazo legal, sendo destruídos após este período. Estou ciente de que trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler etc.
- 4- Caso eu sinta qualquer desconforto em relação ao questionário minha participação poderá se interrompida e só será continuada se for de minha vontade e se estiver me sentindo melhor.
- 5- Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, comunicarei aos pesquisadores e solicitarei que seja esclarecida.
- 6- Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação em todas as etapas da pesquisa.
- 7- Minha participação nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberei qualquer forma de remuneração como também não arcarei com qualquer despesa.
- 8- Meus dados pessoais e da instituição onde leciono, no que tange aos instrumentos aplicados, serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.
- 9- Os resultados gerais da pesquisa serão enviados para a instituição que os disponibilizará para os professores.
- 10- Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Renata de Lourdes Miguel da Silva, sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 3235-6988, e-mail: renata.miguel@yahoo.com.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 36036-330 – Juiz de Fora – MG, telefone (32) 32293788, e-mail: 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 minha participação na referida pesquisa.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) professor voluntário (a).

<b>Renata de Lourdes Miguel da Silva</b>	<b>Marisa Cosenza Rodrigues</b>
<b>RG MG- 14.291.248</b>	<b>RG M.1348.236</b>

**ANEXO 3: QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES**

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

Escola: \_\_\_\_\_

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

Data de Coleta dos Dados \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ /2010

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

Sexo: (  ) Masculino (  ) Feminino

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

**ANEXO 4: QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES**

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

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

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

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

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

Graduação: \_\_\_\_\_

Qual é o seu vínculo com a instituição de ensino? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo atua na instituição de ensino? \_\_\_\_\_

E há quanto tempo atua no Ensino Fundamental? \_\_\_\_\_

Data da Coleta dos Dados: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **ANEXO 5: ESCALA DE TEORIA DA MENTE**

### *1. Desejos diferentes.*

Apresenta-se à criança um boneco que representa um adulto e uma folha de papel com os desenhos de uma cenoura e uma bolacha.

*Aqui está o Sr. Jones. Está na hora do lanche, então o Sr. Jones quer comer alguma coisa. Aqui estão dois lanches diferentes: uma cenoura e uma bolacha. Qual lanche você ia preferir? Você ia gostar mais de uma cenoura ou de uma bolacha?*

(pergunta sobre o próprio desejo)

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

*Então, agora está na hora de comer. O Sr. Jones só pode escolher um lanchinho, só um. Qual lanche o Sr. Jones vai escolher? Uma cenoura ou uma bolacha?*

(pergunta-alvo)

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

### *2. Crenças diferentes.*

Apresenta-se à criança uma boneca e uma folha de papel com os desenhos de uma garagem e de uma árvore:

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

(questão sobre a própria crença)

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

*Então... onde a Lindinha vai procurar o gato dela? Na árvore ou na garagem?*

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

### 3. Acesso ao conhecimento.

Apresenta-se à criança uma caixa indeterminada com uma gaveta contendo um cachorrinho de plástico dentro da gaveta fechada, e pergunta-se: *“Aqui está uma caixa. O que você acha que tem dentro dessa caixa?”*

(Questão sobre o conhecimento da criança).

A criança pode dar qualquer resposta ou dizer que não sabe o que há na caixa. Em seguida, abre-se a caixa e apresenta-se a criança seu conteúdo: *Vamos ver... Tem um cachorrinho dentro!!!* Fecha-se a caixa e pergunta-se: *Certo... O que tem dentro da caixa? Então, uma menina de brinquedo é apresentada: a Polly nunca olhou dentro dessa caixa. Agora, aqui vem a Polly. Então, a Polly sabe o que tem dentro da caixa?* (questão-alvo)

*A Polly olhou dentro da caixa?*

(questão de memória).

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

### 4. Crença falsa.

A criança vê uma caixa de Band-Aid claramente identificada com um porquinho de plástico dentro dessa caixa de Band-Aid fechada. *Aqui está uma caixa de Band-Aid. O que você acha que tem dentro dessa caixa de Band-Aid?* Em seguida, a caixa de Band-Aid é aberta: *Vamos ver... tem um porquinho dentro!* A caixa de Band-Aid é fechada: *Certo, o que tem dentro da caixa de Band-Aid?* Em seguida, um menino de brinquedo é apresentado. *O Peter nunca olhou dentro dessa caixa de Band-Aid. Agora, aqui vem o Peter. Então, o que o Peter pensa que tem dentro da caixa de Band-Aid? Band-Aids ou um porquinho?*

(questão-alvo)

*O Peter olhou dentro dessa caixa?*

(questão de memória)

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

### 5. Crença falsa explícita.

A criança vê um menino de brinquedo e uma folha de papel contendo os desenhos de uma mochila e um armário.

*Aqui está o Scott. O Scott quer encontrar as luvas dele (ou canetinhas, etc.). As luvas dele podem estar na mochila ou podem estar no armário. De verdade, as luvas do Scott estão na mochila. Mas, o Scott pensa que as luvas dele estão no armário.*

*Então, onde o Scott vai procurar as luvas dele? Na mochila ou no armário?*

(questão-alvo)

*Onde as luvas de Scott estão de verdade? Na mochila ou no armário*

(questão de realidade).

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

#### 6. *Crença e emoção.*

A criança vê um menininho de brinquedo e uma caixa de bombons claramente identificada com pedras dentro da caixa fechada.

*Aqui está uma caixa de bombons e aqui está o Teddy. O que você acha que tem dentro dessa caixa? Então, o adulto faz Teddy falar: o Teddy está dizendo: Que legal, porque eu adoro bombom, bombom é o meu lanche favorito. Agora eu vou brincar. Teddy é, então, colocado fora do campo de visão da criança.*

Em seguida, a caixa de bombom é aberta e seu conteúdo é mostrado à criança: *Vamos ver... tem pedra dentro e não tem bombom! A única coisa que tem é pedra. A caixa de bombom é fechada: Certo, qual é o lanche favorito do Teddy?*

Então o Teddy volta à cena:

*“O Teddy nunca olhou dentro dessa caixa. Agora, aqui vem o Teddy. O Teddy está de volta e está na hora do lanche. Vamos dar essa caixa para o Teddy. Então, como o Teddy se sente quando ele ganha esta caixa? Feliz ou triste?”*

(questão-alvo).

O adulto abre a caixa de bombons e deixa o menino de brinquedo olhar dentro dela: *Como o Teddy se sente depois de olhar dentro da caixa? Feliz ou triste?*

(questão de controle – emoção).

Para estar correta a criança deve responder “Feliz” na questão-alvo e responder “Triste” na questão de controle de emoção.

#### 7. *Emoção real-aparente.*

Inicialmente mostra-se uma prancha a criança com três faces desenhadas (um rosto feliz, um neutro e outro triste) para verificar se a criança conhece essas expressões de emoção. Então,

mostra-se a criança um cartão com a figura de um menino de costas, de forma que a expressão facial do menino não pode ser vista.

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

*Essa é a história do Matt. Os amigos do Matt estavam brincando e contando piadas. Uma das crianças mais velhas, a Rosie, contou uma piada tirando sarro do Matt e todo mundo riu. Todo mundo achou muito engraçado, menos o Matt. Mas o Matt não queria que seus amigos vissem como ele se sentia por causa da piada, porque eles iam chamá-lo de bebezinho. Então, Matt tentou esconder como ele se sentia.*

Em seguida, fazem-se duas checagens de memória com a criança: *O que as outras crianças fizeram quando a Rosie contou a piada tirando sarro do Matt?, e, Na história, o que as outras crianças iam fazer se elas soubessem como Matt se sentia?*

Apresentando a prancha com o desenho das três faces: Como o Matt se sentiu quando todo mundo riu? Ele se sentiu feliz, triste ou normal?

(questão-alvo sentimento)

Como o Matt tentou parecer no seu rosto quando todo mundo riu? Ele pareceu feliz, triste ou normal?

(questão-alvo aparência).

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