

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Jefferson Baptista-Macedo

*Práticas educativas maternas e compreensão social na infância:
um estudo com mães e filhos no período pré-escolar*

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

São Paulo, SP
2017

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Jefferson Baptista-Macedo

*Práticas educativas maternas e compreensão social na infância:
um estudo com mães e filhos no período pré-escolar*

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

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

São Paulo, SP
2017

Banca Examinadora

*Por que Deus permite que as mães vão-se embora?
Mãe não tem limite, é tempo sem hora,
luz que não apaga quando sopra o vento e a chuva desaba,
veludo escondido na pele enrugada, água pura, ar puro, puro pensamento.
Morrer acontece com o que é breve e passa sem deixar vestígio.
Mãe, na sua graça, é eternidade.
Por que Deus se lembra - mistério profundo - de tirá-la um dia?
Fosse eu Rei do Mundo, baixava uma lei:
Mãe não morre nunca, mãe ficará sempre junto de seu filho
e ele, velho embora, será pequenino, feito grão de milho.*

Carlos Drummond de Andrade

Dedicatória

Dedico este trabalho a quatro mulheres que, desde o nascimento, me fizeram sentir o verdadeiro significado do que é ser mãe. À minha mãe Léia, à minha avó Carmelinda (*in memorian*), à minha avó Ivone (*in memorian*) e à minha mãe do coração Neusa (*in memorian*). Sem elas, este momento não seria como ele é. Não haveria o estar aqui, agora. Tudo seria diferente do que é.

Doaram tanto de si, que transbordaram a minha vida de amor de uma tal forma que transformaram todas as lembranças da minha infância em um sentimento que é difícil descrever em palavras, mas que o nomeamos de *saudade*. Por tudo isso, mesmo em suas limitações e imperfeições, tornaram-se perfeitas.

Todos os momentos nos quais recebi aqueles olhares que diziam mais do que qualquer palavra, escutei o tom de voz que ainda ressoa nos meus ouvidos, senti o cheiro da comida logo ao entrar em casa, saboreei com prazer cada prato que preparavam e recebi o abraço acolhedor nos momentos em que eu pensava que o mundo iria desabar; transcendem a ausência da presença física daquelas que, hoje, não estão mais por perto e, por isso, tornaram-se eternas.

Por elas e por tudo aquilo que proporcionaram a mim, defino, assim, o que é ser mãe: “Mãe é o ser que, apesar da sua natureza humana imperfeita, alcança na vida a perfeição divina no dom da maternidade, e, apesar da sua finitude corpórea, alcança a eternidade no coração de cada um de seus filhos”.

Às minhas mães, com o meu amor, por cada uma delas.

Agradecimentos

Ao Autor da vida, pelo Seu cuidado em todos os momentos da minha existência e pela Sua inspiração que dá sentido à vida e me conduz pelos melhores caminhos.

Aos meus pais, William e Léia, pelo alicerce familiar que me proporcionou todas as condições para chegar até aqui. O cuidado que sempre tiveram comigo com as pequenas coisas do dia-a-dia, o apoio nas decisões que tomei durante a vida, o suporte emocional que recebi nos momentos difíceis e a compreensão que tiveram comigo nos momentos de crise.

Ao meu eterno e querido avô Jorge (*in memorian*), pelo amor sem medida. Pela vida batalhadora e incansável. Pela sabedoria e exemplo de honestidade. E, por estar sempre ao lado, acreditando, incentivando e fazendo com que muitos sonhos se realizassem. Por isso, eterno.

Ao meu irmão Jackson, pela inspiração de pai que tem sido para mim e pelo exemplo de superação dos desafios da vida. Exemplo que foi motivo de, muitas vezes, não ter parado no meio do caminho ou desistido quando as dificuldades pareciam insuperáveis.

Ao meu sobrinho Mateus, por tudo que representa em nossa família. Pelo exemplo de educação e respeito que desde pequenino demonstrou com todos e em todos os lugares. Por ser a mais perfeita evidência que a Educação é o verdadeiro caminho para uma sociedade melhor.

Ao meu mentor e eterno amigo Robert Orr que, mesmo tão distante, tem sido a minha referência de sabedoria, valores, ética e dedicação ao próximo. Um homem sem fronteiras e que tem no mundo, a sua sala de aula, e, naqueles que mais precisam, os seus alunos.

Aos queridos amigos Pastor Márcio Maldonado (*in memorian*), Pastora Marlene Maldonado, Pastora Darci Arguelo e Pastor Marcelo Rodrigues, pelas orientações, pelos conselhos e pelo apoio espiritual que me deram o equilíbrio e a serenidade necessários para superar cada fase deste percurso.

Aos queridos Aldo e Renata, e ao pequenino Guilherme, que há pouco chegou ao mundo. Pela amizade verdadeira que foi construída ao longo dos anos e pela oportunidade de compartilharmos tantos sonhos e vendo, pouco a pouco, eles sendo realizados.

À minha orientadora, professora Maria Regina Maluf, por sua vida dedicada a ensinar, pelo seu empenho em me conduzir nas direções corretas e seu esmero em corrigir quando meu olhar se desviava. Obrigado pela sua exigência constante em busca da excelência e pelas horas a fio de leituras e orientações dedicadas com afinco.

À professora Mitsuko Antunes (Mimi), pelas aulas inquietantes e provocadoras, que fizeram pensar e sentir a vida de uma forma como nunca antes, levando-me a uma constante desconstrução e reconstrução de mim mesmo.

Aos queridos José, Georgina, Kaciana, Karen, Kátia, Marcia, Mariana, Raquel e Wanessa, pela amizade que logo nasceu desde o primeiro dia de aula. Pelas aulas, cafés, desabafos, trabalhos que fizemos juntos. Sem dúvida, a melhor turma que participei na vida.

À querida Iára Guadalupe, mestre, conselheira e amiga. Minha inspiração como profissional e ser humano. Obrigado por acreditar e investir desde quando tudo começou e por abrir as primeiras portas, as quais se mantêm abertas até hoje.

À querida Luci Bonini que, sem dúvida, é um dos maiores exemplos que a verdadeira competência acadêmica é fruto de muita dedicação aliada à paixão pela Educação. Por estar sempre acessível e disposta a ouvir, a orientar, sem medir esforços para ajudar.

À querida Rose Roggero que fez despertar uma vida nunca sonhada, semeando a importância do pensar, do sentir e do agir de forma plena, incentivando e acompanhando os primeiros passos dessa longa caminhada, sem nunca deixar de investir e acreditar.

À querida Maura Spada, por compartilhar experiências que fizeram renascer o sonho que hoje se concretiza e por apresentar um caminho que me conduziu até aqui. Sou agradecido por acreditar que este sonho seria possível e por incentivar sempre.

À querida professora e amiga Silvia Rodrigues, por toda a dedicação e carinho. Mais do que ensinar e explicar cálculos, se mostrou mestre e amiga, oferecendo sempre o seu melhor, em todo tempo e situação, para que este trabalho fosse concretizado.

À querida Valdite Fuga, que demonstrou sua humanidade e estima, revelando-se verdadeiramente companheira, por não medir esforços para que este trabalho pudesse ser apresentado com excelência e digno da relevância pessoal e social que em si carrega.

Aos professores Francisco Baptista Assumpção Junior, Ceres Alves de Araújo, Sara Del Prete Panciera e Patrícia Alvarenga, que compuseram a Banca de Qualificação, pelas discussões, orientações e opiniões que contribuíram significativamente com este estudo.

Aos todos os queridíssimos diretores, secretários, professores e cozinheiras dos Centros de Educação Infantil onde realizei a pesquisa. Pela generosidade, disposição em colaborar e pela forma carinhosa expressa nos pequenos detalhes.

À querida coordenadora e amiga Ana Cristina Arzabe, pela oportunidade que me deu há doze anos como professor. Pela confiança que sempre depositou e que tem depositado ao longo desses anos. Pelos conselhos e apoio em todas as situações já vividas.

Às queridas amigas Vera Socci e Geovana Castrezana, pelo carinho, companheirismo e apoio em todas as horas que precisei. Pela disposição em ajudar a superar os obstáculos pareciam maiores do que as possibilidades de superá-los.

Às queridas alunas Amanda, Larissa, Leila, Pollyanna e Victoria que foram fundamentais na concretização desta pesquisa. Pela dedicação e comprometimento com este estudo e pelo companheirismo demonstrado no dia-a-dia durante todo o processo.

À querida Priscilla que, mesmo chegando no finalzinho dessa etapa, foi muito importante para superar os últimos desafios e concretizar esse sonho. Pelo incentivo e apoio nas horas em que mais precisei e por trazer a esperança de que no novo ciclo que se inicia, sonhos antigos possam ser realizados.

À CAPES, por financiar parte desta pesquisa.

E, por fim, como já escrevi uma vez, agradeço a todos que: na confiança, traíram; nos desafios, retrocederam; na verdade, mentiram; nas promessas, falharam; e, nos momentos decisivos, foram embora. Por eles, a vida se revelou contraditória e por meio dessas contradições o caminho da emancipação se iluminou, fazendo com que o sentimento de chegar até aqui tivesse um valor de superação inigualável.

A todos, meu muito obrigado!

Baptista-Macedo, Jefferson. (2017). *Práticas educativas maternas e compreensão social na infância: um estudo com mães e filhos no período pré-escolar*. 195 p. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Resumo

O presente estudo trata das relações que a *linguagem* utilizada nas *práticas educativas maternas* possa ter com a *compreensão social* que as crianças desenvolvem nos primeiros anos de vida. A *compreensão social* é um conjunto de processos cognitivos que, por meio da observação, possibilita a uma pessoa perceber e interpretar comportamentos sociais, permitindo a ela, interagir com outras pessoas. Um dos fundamentos para o desenvolvimento da *compreensão social* na infância é a habilidade de atribuir *estados mentais*, como emoções, intenções, desejos e crenças, a si mesmo e a outras pessoas, denominada na literatura científica como *teoria da mente*. Nesse processo de desenvolvimento, a *linguagem* exerce um importante papel, pois, como principal instrumento de representação cognitiva e de mediação simbólica, é ela que possibilita à criança representar *estados mentais*, nomeando-os, identificando-os e distinguindo-os. Dentre os diversos espaços sociais em que uma criança pode vivenciar interações mediadas pela *linguagem*, a família é o contexto primordial para o desenvolvimento da *compreensão social* da criança, porque é nela que as primeiras e mais significativas interações sociais ocorrem. Nessa direção, o presente estudo teve como objetivo analisar, em um grupo de mães e filhos brasileiros, a relação entre a *linguagem* utilizada nas *práticas educativas maternas* em situações de regulação do comportamento dos filhos e o desenvolvimento de um aspecto da *compreensão social* deles, a compreensão de *crenças falsas*. O estudo foi realizado em 14 (quatorze) Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM) da Rede Pública da cidade de Mogi das Cruzes, São Paulo. Participaram deste estudo 102 (cento e duas) mães e 102 (cento e dois) filhos, cujo critério de inclusão foi a criança estar na faixa etária entre 3 e 6 anos de idade. Para coletar os dados foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos: questionário para obter informações sobre aspectos sociodemográficos dos participantes e da família, entrevista com as mães sobre suas práticas educativas e 3 (três) tarefas para verificar a compreensão de *crenças falsas* dos filhos. A análise dos dados coletados incluiu o cálculo das frequências, médias e desvio padrão dos dados sociodemográficos, o exame das respostas das mães à entrevista por meio de análise de conteúdo e a pontuação de acertos e erros apresentados pelas crianças nas *tarefas de crença falsa*. Para examinar as possíveis correlações entre as variáveis contempladas neste estudo, foi utilizado o *Teste de Correlação de Spearman* e aplicado um modelo de análise de regressão múltipla. Os resultados revelaram correlações significativas da *idade da criança*, *idade da mãe*, *escolaridade da mãe*, *ocupação profissional da mãe* e *número de irmãos mais velhos* com alguns tipos *práticas educativas maternas*. Em relação ao desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa*, foi encontrada apenas uma correlação positiva com a *idade da criança*. Houve predominância de relatos de *práticas educativas maternas* que utilizam uma *linguagem* coercitiva e repreensiva, em contraste a práticas mediadas por uma *linguagem* explicativa e reflexiva, sobre normas, consequências ou *estados mentais*. Foram encontradas cinco correlações entre a *linguagem* utilizada nas *práticas educativas maternas* e o desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa*. Uma correlação positiva entre a prática *conversa sobre crenças* e a *tarefa de crença falsa explícita* e quatro correlações negativas: uma correlação negativa entre a prática *castigos* e a *tarefa de crença falsa de conteúdo*; uma correlação negativa entre a prática *punições físicas* e a *tarefa de crença e emoção*; e, duas correlações negativas entre a prática *passividade* com a *tarefa de crença falsa de conteúdo* e com a *tarefa de crença e emoção*. Neste estudo, foi possível verificar que não é todo tipo de interação linguística que se associa ou promove a compreensão de *crenças falsas*. Os resultados obtidos demonstram a relevância das interações sociais e a qualidade do conteúdo das experiências de conversação durante a infância e fornecem evidências consistentes para o argumento de que o tipo de *linguagem* utilizada nas *práticas educativas maternas* desempenha um papel de elevada importância para a compreensão de *crenças falsas* e, por consequência, para o desenvolvimento da *compreensão social* na infância.

Palavras-chave: educação; família; práticas parentais; desenvolvimento infantil; teoria da mente.

Baptista-Macedo, Jefferson. (2017). *Maternal educational practices and social understanding in childhood: a study with mothers and children in the preschool period*. 195 p. Thesis (Doctoral). Program of Post-Graduate Studies in Education: Educational Psychology. Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brazil.

Abstract

The present study deals with the relations that *language* used in *maternal educational practices* can have with the *social understanding* that children begin to develop in the first years of life. *Social understanding* is a set of cognitive processes that, through observation, enables a person to perceive and interpret social behaviors, enabling her to interact with other people. One of the foundations for the development of *social understanding* in childhood is the ability to assign *mental states*, such as emotions, intentions, desires and beliefs to oneself and to other people, named in the scientific literature of *theory of mind*. In this process, *language* has an important role, since, as the main instrument of cognitive representation and symbolic mediation, it is the *language* that enables the child to represent *mental states*, naming, identifying and distinguishing them. Among various social spaces in which a child can experience interactions mediated by *language*, family has been the primordial context for the development of the child's *social understanding*, since it is in this context that the first and most significant social interactions occur. In this sense, the present study aimed to analyze, in a group of Brazilian mothers and children, the relationship between the *language* used in *maternal educational practices* in situations of regulating children's behavior and the development of an aspect of their *social understanding*, as well as the *understanding of false beliefs*. The study was carried out in 14 (fourteen) Municipal Infant Education Centers (CEIM) in Mogi das Cruzes, São Paulo. One hundred and two (102) mothers and one hundred and two (102) children took part in this study, whose criterion of participation was the child's age, between 3 and 6 years old. To collect the data, the following instruments and procedures were used: a questionnaire to obtain information on the participants and the family's socio demographic aspects, an interview with the mothers about their educational practices and three tasks in order to measure their children's *false beliefs*. The data analysis included the calculation of the frequencies, average and standard deviation of the socio demographic data, the examination of the mothers' responses to the interview through the content analysis and the score of correct answers and errors presented by the children in the tasks of *false belief*. In order to check the possible correlations between the variables included in this study, it was used the *Spearman Correlation Test*, as well as it was applied a multiple regression analysis model. The results showed significant correlations of the child's age, mother's age, mother's schooling, mother's professional occupation, and number of older siblings with some types of *maternal educational practices*. Regarding children's performances in the *false belief tasks*, there was only a positive correlation with the child's age. There was a predominance of *maternal educational practices* that use a coercive and reprehensive *language*, in contrast to practices mediated by an explanatory and reflective *language*, that promote children's thinking about norms, consequences or *mental states*. Five correlations were found between the *language* used in *maternal educational practices* and children's performance in *false belief tasks*. A positive correlation between practical *talk about beliefs* and the *task of explicit false belief* and four negative correlations: a negative correlation between practical *punishments* and the *task of false content belief*; a negative correlation between practical *physical punishments* and the *task of belief and emotion*; and, two negative correlations between practical *passivity* with the *task of false belief in content* and with the *task of belief and emotion*. In this study, it was possible to verify that it is not all type of linguistic interaction that associates or promotes the understanding of *false beliefs*. The results obtained demonstrate the relevance of social interactions and the quality of the content of the conversation experiences during childhood and provide consistent evidence for the argument that the type of *language* used in *maternal educational practices* plays a highly important role for understanding *false beliefs* and, consequently, for the development of *social understanding* in childhood.

Keywords: education; family; parenting practices; child development; theory-of-mind.

Lista de tabelas

Tabela 1	– Características sociodemográficas dos participantes	101
Tabela 2	– Frequência das <i>práticas educativas maternas</i>	113
Tabela 3	– Frequência e percentual das <i>práticas educativas maternas</i> por situação	114
Tabela 4	– Correlações entre aspectos sociodemográficos e <i>práticas educativas maternas</i>	120
Tabela 5	– Correlações entre as <i>práticas educativas maternas</i>	121
Tabela 6	– Resultados das <i>tarefas de crença falsa</i>	124
Tabela 7	– Correlações entre aspectos sociodemográficos e <i>tarefas de crença falsa</i> ...	126
Tabela 8	– Correlações entre <i>práticas educativas maternas</i> e <i>tarefas de crença falsa</i> ..	127
Tabela 9	– Análise de regressão múltipla das <i>práticas educativas maternas</i> sobre o desempenho na <i>tarefa 1 – crença falsa: conteúdo</i>	128
Tabela 10	– Análise de regressão múltipla das <i>práticas educativas maternas</i> sobre o desempenho na <i>tarefa 2 – crença falsa explícita</i>	129

Lista de figuras

Figura 1 – Percentual das <i>práticas educativas maternas</i> (n=714)	114
Figura 2 – Percentual das <i>práticas educativas maternas</i> Situação 1 - desobedecer/resistir.....	115
Figura 3 – Percentual das <i>práticas educativas maternas</i> Situação 2 – mentir/omitir.....	116
Figura 4 – Percentual das <i>práticas educativas maternas</i> Situação 3 – responder/gritar	116
Figura 5 – Percentual das <i>práticas educativas maternas</i> Situação 4 - ofender/xingar	117
Figura 6 – Percentual das <i>práticas educativas maternas</i> Situação 5 - pegar/tomar	118
Figura 7 – Percentual das <i>práticas educativas maternas</i> Situação 6 - danificar/quebrar	118
Figura 8 – Percentual das <i>práticas educativas maternas</i> Situação 7 - brigar/bater	119
Figura 9 – Percentual de acertos/erros em cada uma das <i>tarefas de crença falsa</i>	124
Figura 10 – Percentual de acertos nas <i>tarefas de crença falsa</i> / gênero	125
Figura 11 – Percentual de acertos nas <i>tarefas de crença falsa</i> / idade	126
Figura 12 – Correlações de práticas educativas maternas e tarefas de crença falsa	126

Lista de quadros

Quadro 1	– Estudos sobre aspectos e variáveis relacionadas ao contexto familiar	25
Quadro 2	– Estudos sobre aspectos da <i>compreensão social</i> na infância e variáveis do contexto familiar	78
Quadro 3	– Análise documental de três estudos sobre <i>práticas educativas maternas x crença falsa</i>	80
Quadro 4	– Situações hipotéticas apresentadas às mães	103
Quadro 5	– Categorização das <i>práticas educativas maternas</i>	112
Quadro 6	– Organização das práticas educativas maternas na perspectiva da linguagem	138

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
1.1 As práticas educativas na família.....	23
1.1.1 O estudo sobre as práticas educativas na família.....	25
1.1.2 Um modelo de pesquisa sobre as práticas educativas na família.....	29
1.2 A <i>compreensão social</i> na infância.....	44
1.2.1 A compreensão de <i>crenças falsas</i>	47
1.2.2 Estudos com <i>tarefas de crença falsa</i>	52
1.3 O papel da <i>linguagem</i> no processo da <i>compreensão social</i>	60
1.3.1 O processo de desenvolvimento da <i>linguagem</i>	62
1.3.2 A estrutura representacional da <i>linguagem</i>	65
1.3.3 A importância da <i>linguagem</i> materna para a <i>compreensão social</i> da criança.....	74
1.4 Três estudos sobre a <i>linguagem</i> nas <i>práticas educativas maternas</i>	78
1.4.1 Um estudo com mães e filhos ingleses.....	82
1.4.2 Um estudo com mães e filhos chineses.....	87
1.4.3 Um estudo com mães e filhos iranianos.....	89
2 PROBLEMA, OBJETIVO E HIPÓTESES.....	97
3 MÉTODO.....	99
3.1 Locais.....	99
3.2 Participantes.....	100
3.3 Instrumentos e Materiais.....	102
3.3.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	102
3.3.2 Questionário Sociodemográfico.....	102
3.3.3 Entrevista sobre as <i>práticas educativas maternas</i>	102
3.3.4 <i>Tarefas de crença falsa</i>	104
3.4 Procedimentos de coleta de dados.....	105
3.4.1 Entrevista sobre as <i>práticas educativas maternas</i>	106
3.4.2 <i>Tarefas de crença falsa</i>	106

3.5 Procedimentos de análise de dados	107
3.5.1 Questionário sociodemográfico	107
3.5.2 Entrevista sobre as <i>práticas educativas maternas</i>	107
3.5.3 <i>Tarefas de crença falsa</i>	108
3.5.4 Tratamento dos dados	109
4 RESULTADOS.....	111
4.1 As <i>práticas educativas maternas</i>	111
4.2 As <i>tarefas de crença falsa</i>	123
4.3 Práticas educativas maternas e tarefas de crença falsa.....	127
5 DISCUSSÃO.....	131
5.1 Sobre as <i>práticas educativas maternas</i>	131
5.2 Sobre as <i>tarefas de crença falsa</i>	139
5.3 Sobre a relação <i>práticas educativas maternas e tarefas de crença falsa</i>	146
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICES.....	177
Apêndice A – Carta convite às mães.....	179
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	181
Apêndice C – Questionário Sociodemográfico.....	183
Apêndice D – Roteiro de entrevista sobre as <i>práticas educativas maternas</i>	185
Apêndice E – Protocolo de registro das <i>práticas educativas maternas</i>	187
Apêndice F – <i>Tarefas de crença falsa</i>	189
Apêndice G – Protocolo de registro das <i>tarefas de crença falsa</i>	195

Introdução

O presente estudo trata, sob uma perspectiva da Psicologia Cognitiva, da relação que a *linguagem* utilizada nas *práticas educativas maternas* em situações de regulação do comportamento dos filhos possa ter com a *compreensão social* que as crianças começam a desenvolver nos primeiros anos de vida.

Crianças, desde muito pequenas, aprendem a interpretar as pessoas como agentes, isto é, como seres animados que, ao contrário de objetos inanimados, podem mover-se e comportar-se por meios próprios.

Algum tempo depois, as crianças reconhecem o que uma pessoa está tentando fazer, mesmo que não tenha êxito em fazê-lo. Demonstram compreender a intencionalidade das ações, ou seja, que a relação entre ação e intenção vai além da simples noção de agir, envolve algo que orienta e regula o comportamento humano, os *fenômenos mentais*.

Fenômenos mentais envolvem processos cognitivos como sensação, percepção, emoção, raciocínio, memória, *linguagem* e outros que, interligados, possibilitam à criança pensar, sentir e agir no mundo.

Desde os primeiros estudos na área da Psicologia Cognitiva publicados no final da década de 1950, psicólogos ligados às neurociências estudam os processos cognitivos que estão envolvidos com esses *fenômenos mentais*. Muitos dados já foram coletados, informações analisadas, hipóteses testadas e teorias formuladas, a fim de encontrar formas de explicar as representações da realidade além de sua mera descrição, buscando compreender como fenômenos mentais são inferidos a partir da realidade que se observa (Sternberg, 2013).

Um desses fenômenos mentais é denominado na literatura como *compreensão social*. A *compreensão social* é um conjunto de processos cognitivos que, por meio da observação,

possibilita a uma pessoa interpretar comportamentos sociais, permitindo a ela, perceber, compreender e interagir com outras pessoas (Miller, 2016).

Esse conjunto de processos cognitivos inclui um sistema de inferências que permite a uma pessoa, atribuir *estados mentais*, como desejos, intenções e crenças, a si mesmo e a outras pessoas, que crianças desenvolvem nos primeiros anos de vida (Wellman, 2014).

Esse sistema de inferências é uma habilidade cognitiva que foi denominada na literatura científica como *leitura mental* (Goldman, 2006; Miller, 2016) ou *teoria da mente* (Wimmer & Perner, 1983; Wellman, 2014).

Quando uma criança desenvolve uma *teoria da mente*, torna-se capaz de identificar sentimentos e emoções, interpretar desejos e motivações, inferir o que as pessoas sentem e pensam e formar conceitos sobre crenças, sejam elas verdadeiras ou falsas. Com isso, a criança passa ter a capacidade de regular boa parte de suas ações e compreender as ações dos outros.

O desenvolvimento da *teoria da mente* depende de um conhecimento sobre a vida social, que inclui entidades sociais - pessoas, amigos, rivais, famílias, grupos, comunidades, entre outros, e interações interpessoais - conversar, brincar, brigar - que promovem experiências que incluem gostar, não gostar, desejar, acreditar, entre outros (Wellman, 2014).

O termo *teoria da mente* foi utilizado pela primeira vez pelos pesquisadores David Premack e Guy Woodruff (1978), nas investigações que realizaram com cognição em primatas, para designar um sistema de inferências que pode ser usado para atribuir *estados mentais*. A partir daí o termo ganhou vulto no meio científico, suscitando discussões que despertaram a curiosidade de muitos outros pesquisadores que também se dedicaram a estudar a habilidade de atribuir *estados mentais* em seres humanos.

Inspirados nesse primeiro estudo, os pesquisadores austríacos Heinz Wimmer e Joseph Perner (1983), da Universidade de Salzburg, Áustria, realizaram os primeiros estudos sobre o

desenvolvimento da habilidade de atribuir *estados mentais* em crianças, inaugurando um novo paradigma de pesquisa experimental na área da Psicologia Cognitiva e um importante modelo no campo de estudos sobre o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, denominado *tarefa de crença falsa*.

Uma *tarefa de crença falsa* consiste em narrar uma história a uma criança, na qual os personagens são envolvidos em um enredo que, invariavelmente, incorreria em situações nas quais a criança deve distinguir a crença do personagem protagonista (*crença falsa*) da sua própria crença (a realidade). Quando isso ocorre, evidencia-se na criança, o desenvolvimento da compreensão de *crenças falsas*.

As primeiras manifestações do desenvolvimento da compreensão de *crenças falsas* podem ser observadas nas crianças, entre 4 e 6 anos de idade. Pois, nessa faixa etária, elas já possuem certas competências linguísticas que permitem comunicar, identificar e interpretar *estados mentais* com mais facilidade, nomeando-os e representando-os por meio da *linguagem* (Astington & Baird, 2005).

A *linguagem* é um instrumento de representação cognitiva de grande relevância para a compreensão de *crenças falsas*, pois serve como uma importante ferramenta, para que a criança obtenha informações que a ajude a identificar seus próprios sentimentos, desejos e pensamentos, bem como fazer representações diferentes sobre um mesmo evento vivenciado em meio às relações sociais (Dunn & cols., 1991b; Astington & Baird, 2005).

A qualidade do conteúdo da *linguagem* utilizada nas relações sociais exerce um papel de fundamental para o desenvolvimento da *compreensão social* na infância. Interações linguísticas que utilizam com mais frequência termos que remetem a *estados mentais* podem favorecer a compreensão de que pessoas podem ter crenças diferentes sobre um mesmo fato; crenças podem ser verdadeiras ou falsas, além de habilidades que envolvem outros *estados mentais*, como por exemplo: emoções podem ser manifestadas por meio de palavras; ações

podem causar ou influenciar o que outras pessoas sentem ou pensam, entre outros (Astington & Baird, 2005).

Dentre os diversos espaços sociais em que uma criança pode vivenciar interações linguísticas (escola, igreja, clube, comunidade, entre outros), a família é o principal contexto mediador entre a criança e a cultura, caracterizando-se como uma unidade dinâmica de relações afetivas, sociais e cognitivas, pois constitui-se a partir das condições materiais, históricas e culturais específicas do grupo do social em que ela é formada.

A família é o contexto primordial para o desenvolvimento da *compreensão social* na infância, pois é nela que as primeiras interações sociais ocorrem, e estas, com interlocutores que também são os principais referenciais sociais e afetivos que a criança possui. Por isso, a família é considerada como sendo de vital importância para o desenvolvimento da criança

A família é considerada a matriz da aprendizagem humana, com práticas culturais próprias, geradoras de modelos e repertórios comportamentais que irão estruturar as formas de subjetivação da criança e influenciar as características das relações interpessoais que ela irá desenvolver ao longo da vida (Dessen & Polônia, 2007).

Dentro do contexto familiar, alguns fatores são apontados como variáveis que influenciam o desenvolvimento da habilidade de atribuir *estados mentais*. Por exemplo, estudos revelaram que crianças compreendem *crenças* mais cedo, se suas mães falam com mais frequência sobre pensamentos, desejos, emoções, fazendo-as refletir sobre o que elas pensam e sobre o que elas acham que os outros pensam (Astington & Edward, 2010).

Nessa direção, um consistente *corpus* de evidências tem sido produzido ao longo dos anos sobre a relação entre desenvolvimento da habilidade de atribuir *estados mentais*, como crenças, e aspectos pertinentes ao contexto familiar, como: formas de interações linguísticas entre pais-filhos-irmãos; tamanho da família; número de irmãos; qualidade das conversas

familiares; brincadeiras de faz-de-conta em família; relação mãe-criança; qualidade (conteúdo) dos diálogos maternos; situações disciplinares com irmãos mais velhos, bem como a *linguagem* utilizada nas práticas educativas dos pais utilizadas em situações disciplinares com os filhos.

Pesquisas que investigaram a relação entre as práticas educativas de pais e mães em situações de regulação do comportamento dos filhos, constataram que práticas educativas nas mesmas situações, mas que incluem uma *linguagem* explicativa, reflexiva e envolvimento positivo diante do comportamento da criança, tais como: diálogos reflexivos e explicações, estiveram relacionadas positivamente com o desempenho dos filhos em tarefas que envolviam a compreensão de *crenças falsas*; em contraste com práticas educativas em que houve pouca ou nenhuma interação linguística, predominando o controle coercitivo, castigo e punições, que estiveram associadas a desempenhos inferiores (Ruffman, Perner & Parkin, 1999).

Em contrapartida, pesquisas realizadas com famílias de outras culturas, como chinesas (Lewis, Huang & Rooksby, 2006) e iranianas (Shahaeian, Nielsen, Peterson & Slaughter, 2014a), apesar de os resultados serem parcialmente consistentes com os estudos citados, foram encontradas algumas diferenças quanto à idade que crianças demonstraram evidenciar compreensão de *crenças falsas*, a predominância de tipos de práticas educativas utilizadas pelas mães e a influência que determinadas práticas educativas tiveram com o desempenho das crianças em tarefas que avaliavam a compreensão de *crenças falsas*.

Esses estudos trazem novos *insights* sobre a influência da *linguagem* utilizada nas *práticas educativas maternas* e o desenvolvimento da *compreensão social* dos filhos.

Assim, considerando os resultados desses estudos realizados em diferentes culturas e a relevância social do tema para duas importantíssimas áreas – a educação e a família – a presente pesquisa se propôs a realizar um estudo com um grupo de mães e filhos brasileiros, esperando contribuir na formação de um *corpus* ainda mais abrangente sobre a relação da *linguagem*

utilizada nas *práticas educativas maternas* e o desenvolvimento de um aspecto da *compreensão social* na infância, que é a compreensão de *crenças falsas*.

O trabalho está organizado em seis seções. A primeira seção apresenta o referencial teórico e está dividido em quatro partes. A primeira parte trata da fundamentação teórico-metodológica utilizada para subsidiar a análise das *práticas educativas maternas* realizada nesse estudo. A segunda parte discorre sobre os conceitos sobre a *compreensão social* na infância e apresenta o aporte teórico do método utilizado para a investigação da compreensão de *crenças falsas* dos filhos. A terceira parte trata do papel da *linguagem* no processo de *compreensão social* na infância, na qual são abordados o processo de desenvolvimento da *linguagem*, a estrutura representacional da *linguagem* e a importância da *linguagem* materna para o desenvolvimento da *compreensão social* na infância. A quarta parte contém a descrição de três estudos sobre a *linguagem* nas *práticas educativas maternas*: um estudo com mães e filhos ingleses, um estudo com mães e filhos chineses e um estudo com mães e filhos iranianos.

Na segunda seção, são apresentados o problema e os objetivos desse estudo. Na terceira seção, são descritos os elementos que constituem o método da pesquisa: os locais em que foram realizadas a coleta de dados, a descrição das características dos participantes, os instrumentos e materiais utilizados na coleta de dados e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Na quarta são apresentados os resultados obtidos. Na quinta seção é realizada a discussão dos resultados, com base na fundamentação utilizada como aporte teórico da pesquisa.

E, por fim, na sexta seção, são feitas as considerações finais. As referências utilizadas e os demais apêndices compõem a última parte deste estudo.

1 Referencial Teórico

Nesta seção, o referencial teórico está dividido em quatro partes. Na primeira, são apresentados os aspectos relacionados às práticas educativas na família. Na segunda, os fundamentos teóricos relacionados à *compreensão social* na infância. Na terceira, o papel da *linguagem* no processo da *compreensão social*. E, na quarta, são descritos três estudos sobre a *linguagem nas práticas educativas maternas*.

1.1 As práticas educativas na família

A família é reconhecidamente o contexto primordial responsável pela transmissão de valores, crenças e ideais de um grupo social, sendo um dos ambientes educativos mais importantes para o processo de socialização do indivíduo, pois é nela, sem dúvida, que o indivíduo vivencia suas primeiras relações sociais (Dessen & Polônia, 2007).

As relações de interdependência geradas na família são, essencialmente, mecanismos de interações contextuais muito significativas, o que torna o contexto familiar fundamental para que a criança, desde os primeiros dias de vida, desenvolva suas primeiras elaborações de si mesma e do mundo, percebendo-o e integrando-se a ele. Como contexto primordial do processo de socialização, a família alimenta as possibilidades de desenvolvimento psíquico da criança e organiza a aprendizagem de aspectos relacionados ao ambiente, às relações pessoais e à formação moral do indivíduo.

Nesse sentido, a família pode ser considerada um ambiente educativo por excelência, pois, ao mesmo tempo que provê meios e condições de vida aos indivíduos que as integram, constitui também um espaço histórico e cultural e, por consequência, simbólico, no qual se experimentam valores próprios da espécie humana.

Assim, a função da família para com a criança, vai além de fornecer meios para sua subsistência e de ensinar hábitos destinados a favorecer o conforto e o prestígio do adulto. É o contexto de inserção da criança na sociedade e na cultura, isto é, estabelece-se como o lugar que a introduz na vida social humana e onde a criança elaborará vivências que irão dar forma e sentido a elementos que farão parte da constituição da sua identidade (Osterrieth, 1977).

Contudo, o entendimento sobre o que o termo “família” representa é ideológico e cultural, implicando no seu sentido não estático, linear ou imutável. A concepção de família é definida e redefinida historicamente, por isso está envolvida em um processo de ressignificação.

Em diferentes tempos e culturas, é possível encontrar, além de diferentes concepções, uma variedade de configurações familiares e objetivos relacionados a ela. Mas, apesar de todas as mudanças que possam ocorrer, sentidos que o termo possa representar ou configurações que ela possa se apresentar, sob uma perspectiva fenomenológica, três aspectos revelam sua essência: a sua função socializadora; o compromisso mútuo da construção de laços afetivos entre os indivíduos e a manutenção da segurança dos que a integram (Osterrieth, 1977).

Na família, o ato de educar constitui uma ação plenamente interativa, em um processo recursivo, orientado para autonomização da criança, em que pais e filhos são agentes e atores. A qualidade desse processo pode influenciar o indivíduo por toda sua vida, pois em meio às inúmeras experiências vivenciadas, algumas serão verdadeiramente significativas para o seu desenvolvimento como pessoa.

Para que os pais cumpram esse papel educativo no âmbito da família, utilizam diversas práticas a fim de orientar e corrigir o comportamento dos filhos. Na literatura científica, essas práticas de socialização utilizadas pelos pais são denominadas *práticas educativas parentais* (Grusec & Kuczynski, 1980).

1.1.1 O estudo sobre as práticas educativas na família

A preocupação com a família e os assuntos relacionados a ela é historicamente antiga. E há uma vasta produção científica sobre as práticas educativas parentais e aspectos diversificados que se relacionam de alguma forma a elas. Dentre as muitas pesquisas realizadas, encontram-se estudos voltados a aspectos diversificados, como por exemplo:

Quadro 1 – Estudos sobre aspectos e variáveis relacionadas ao contexto familiar

Estudos relacionados ao contexto familiar	
Aspectos emocionais / funções executivas / temperamento	Weber e cols. (2003); Gomide e cols. (2005); Hutz e Bardagir (2006); Motta e cols. (2006); Alvarenga e Piccinini (2007); Gomes e Bosa (2008); Mondin (2008); Henning (2008); Mitchell e cols. (2009); Karreman e cols. (2010); Jaffe e cols. (2010); Burstein e Ginsburg (2010); Barbosa (2010); Schroede e Kelley (2010); Malhado e Alvarenga (2012); Santos (2012).
Problemas de comportamento	Alvarenga e Piccinini, (2001, 2003, 2007, 2009); Oliveira e cols. (2002); Bolsoni-Silva e Marturano (2002); Bolsoni-Silva (2003); Salvo e cols. (2005); Fonseca (2007); Alvarenga e cols. (2009); Araújo e Sperb (2009); Vieira e cols. (2009); Bolsoni-Silva e Marturano (2010); Leme e Bolsoni-Silva (2010); Alvarenga e cols. (2012); Nunes e cols. (2013).
Hábitos alimentares e peso	Hughes e cols. (2006); Bante e cols. (2008); Blissett e Haycraft (2008); Kröler e Warschburger (2008); Joyce e Zimmer-Gembeck (2009); Van Strien e cols. (2009); Saxton e cols. (2009); Dalton III e cols. (2010); Sleddens (2010); Tremblay e Rinaldi (2010); Hennessy e cols. (2010); West e cols. (2010).
Diferenças étnicas	Coreanos e Norte-americanos - Kim e Hong (2007); Afro-americanos, Europeus, Latinos e Norte-americanos - Dixon e cols. (2008); Chineses - Cheah e cols. (2009); Latinos - Galindo e Fuller (2010); Coreanos – Kim (2009); Latinos – Leidy e cols. (2010); Chineses e Canadenses - Liu e Guo (2010).
Instrumentos de pesquisa na área de família	Dessen e Lewis (1998); Costa e cols. (2000); Falcetto e cols. (2000); Benetti e Balbinotti (2003); Boeckel e Sarriera (2005); Teixeira e cols. (2006); Gomide (2006); Sampaio (2007); Ducharme e cols. (2006); Weber e cols. (2008, 2009); Bueno e cols. (2010); Martinez e cols. (2010); Lins e cols. (2010); Cruz e cols. (2011); Pasquali e cols. (2012); Lemos e cols. (2013); Pedro e cols. (2014); Tagliabue e cols. (2014); Miguel e cols. (2014).
Aspectos sociodemográficos e configuração familiar	Salvador e Weber (2005); Simons e cols. (2006); Bem e Wagner (2006); Piccinini e cols. (2007); Sampaio e Vieira (2009); Freitas e Piccinini (2010); Piccinini e cols. (2010); Rinhel-Silva e cols. (2012); Carmo e Alvarenga (2012); Cassoni (2013).

Intervenção / treinamento dos pais	Cia e cols. (2006); Danforth e cols. (2006); Pomerantz (2006); Plant e Sanders (2007); Lunkenhei Mer e cols. (2008); Morawsk e Sanders (2009); Kling e cols. (2010); De Deus (2012).
Aprendizagem e vida escolar dos filhos	Cheadle (2009); Tan e Goldberg (2009); Mcbride e cols. (2009); Abdorezza e Baharudin (2010); Escarce e cols. (2012); Patias e cols. (2012); Hong (2012).
Relacionamento conjugal	Yu e Gamble (2006); Grzybowski (2007); Villas Boas (2007); Grzybowski e Wagner (2009); Bolsoni-Silva e Marturano (2010); Villas Boas e cols. (2010); Sani e Cunha (2011).
Crianças com problemas de saúde/deficiências	Bolsoni-Silva e cols. (2010); Schroede e Kelley (2009); Alizadeh e cols. (2007); Minetto e cols. (2012); Benchaya e cols. (2014).
Risco à saúde e maus tratos	Cecconello e cols. (2003); Weber e cols. (2004); Rudy e Grusec (2006); Colman e cols. (2006); Salvo (2010); Magalhães (2012); Bhona e cols. (2013); Toni e Silvares (2013).
Competências e habilidades sociais	Pacheco e cols. (1999); Sapienza e cols. (2008); Marin (2009); Sabbag (2010); Sabbag e Bolsoni-Silva (2011).
Características e personalidade dos pais	Trindade e Menandro (2002); Montandon (2005); Mulvaney e cols. (2007); Coplan e cols. (2009).
Dependência / uso de drogas	Broecker (2007); Broecker e Jou (2007); Paiva e Rozani (2009); Martins (2010).
Crianças em conflito com a lei	Carvalho e Gomide (2005); Pacheco e Hutz (2009); Ribeiro (2012).
Depressão materna	Mian e cols. (2009); Campos e Rodrigues (2015).
Transmissão transgeracional	Weber (2004); Weber e cols. (2006); Marin e cols. (2013).
Atividades físicas	Hennessy e cols. (2010).
Uso da internet	Valcke e cols. (2010).
Perspectiva médica	Nunes (2010).
Delinquência	Simons e cols. (2007).
Profissão dos pais	Gomide (2009).

Foi na década de 1960 que pesquisas sobre a família passaram a ter como foco questões pertinentes às interações sociais, às práticas educativas parentais e suas influências no desenvolvimento das crianças.

Nesse período, surgem os primeiros estudos realizados por Diana Baumrind (1966), propondo uma tipologia para avaliar as relações educativas no contexto familiar. A partir desses primeiros estudos, foi possível, então, demonstrar que algumas práticas utilizadas, tendo a *linguagem* como um fator importante nas ações dos pais, favoreceriam o desenvolvimento dos filhos e seriam propulsoras da autonomia da criança, bem como promoveriam a internalização de padrões morais. Os estudos dessa pesquisadora, constituíram um marco no campo de pesquisa sobre a educação de filhos e serviu como base para um paradigma que integra aspectos comportamentais e afetivo-emocionais (Darling & Steinberg, 1993).

A tipologia elaborada por Baumrind teve importante influência na concepção que existia sobre as práticas educativas parentais na época e impulsionou mudanças significativas em direção à uma concepção mais afetiva e dialogada das práticas utilizadas pelos pais, pois o que predominava naquele período, eram práticas altamente coercitivas e violentas, baseadas, na maioria das vezes, em uma grande variedade de punições físicas (Darling & Steinberg, 1993).

Para Baumrind (1966), as práticas educativas parentais deveriam se basear no que ela denominou de *controle parental*. O *controle parental* tem como base a exigência de obediência por meio de diálogos racionais, bem como possui um suporte afetivo-emocional. Essas práticas deveriam ser realizadas pelos pais, a fim de integrar os filhos às relações sociais. Assim, gradativamente, favoreceriam nos filhos, o desenvolvimento de um comportamento pró-social.

Para fundamentar o constructo do *controle parental*, Baumrind (1966) produziu inúmeras evidências de que o uso de induções externas, por parte dos pais, promovia comportamentos pró-sociais nos filhos e aumentava a incidência do mesmo tipo de comportamento em situações similares e futuras.

A tipologia proposta por Baumrind (1971) tem por princípio as formas de controle exercidas pelos pais. A partir da variação da forma e nível de controle, aliada a aspectos relacionados às exigências e expectativas de maturidade determinadas pelos pais, que ocorrem

por meio de confrontações diretas, supervisão e disciplina consistente, a autora definiu uma tipologia, denominada *estilos parentais*, com três diferentes estilos de interação: *autoritário*, *autoritativo* e *permissivo*.

Os pais do *estilo autoritário* impõem padrões de exigência elevados e reagem com baixa responsividade aos comportamentos dos filhos; os pais do *estilo autoritativo* caracterizam-se por terem altas expectativas em relação ao comportamento de obediência dos filhos, mas ao mesmo tempo, são sensíveis e compreensivos quando os filhos não correspondem às expectativas, mantendo um equilíbrio nas práticas educativas junto a eles; e os pais do *estilo permissivo* são muito próximos e receptivos com os filhos, mas acabam sendo excessivamente tolerantes e complacentes quando eles se comportam inadequadamente (Baumrind, 1971).

No início da década de 1980, a tipologia elaborada por Baumrind (1966, 1971) foi reformulada por Eleanor Maccoby e John Martin (1983 *apud* Darling & Steinberg, 1993), que definiram duas dimensões ortogonais para categorizar os *estilos parentais* originalmente propostos: a *exigência*, que se refere aos padrões impostos e expectativas estabelecidos pelos pais; e a *responsividade*, que se refere às atitudes de apoio e compreensão oferecidas pelos pais.

A partir das dimensões *exigência* e *responsividade*, quatro *estilos parentais* foram constituídos: o *autoritário*, o *autoritativo*, o *indulgente* e o *negligente*, sendo os dois últimos derivados do estilo permissivo com base na variação do nível de responsividade (Darling & Steinberg, 1993).

Na tipologia reformulada por Maccoby e Martin, o *estilo autoritário* combina alto nível de exigência e baixo nível de responsividade; o *estilo autoritativo* combina altos níveis de exigência com altos níveis de responsividade; o *estilo indulgente* combina baixo nível de exigência e alto nível de responsividade; e o *estilo negligente* combina baixo nível de exigência e baixo nível de responsividade (Darling & Steinberg, 1993).

1.1.2 Um modelo de pesquisa sobre as práticas educativas na família

Na década de 1970, um novo modelo teórico de pesquisa sobre as relações parentais foi elaborado, dessa vez por Martin Hoffman (1975, 1979). Nesse novo modelo, um aspecto mais específico das relações parentais é abordado, as práticas educativas utilizadas nas interações disciplinares com os filhos, denominadas *práticas educativas parentais*.

Darling e Steinberg (1993), destacam que, embora não seja raro os termos *práticas educativas parentais* e *estilos parentais* serem confundidos e, inadequadamente, utilizados como sinônimos, os termos representam constructos distintos, apesar de ambos se referirem a aspectos das relações entre pais e filhos. Enquanto o termo *estilos parentais* se refere às características gerais da interação de pais e filhos (e que incluem práticas educativas), o termo *práticas educativas parentais* faz referência a um tipo de interação específica dos pais com os filhos, às práticas educativas utilizadas para regulação do comportamento dos filhos¹.

É por meio dessas práticas que os pais buscam promover condutas sociais desejáveis e reduzir os problemas de comportamento. A variação do tipo de prática educativa utilizada pelos pais pode ocorrer, devido a situações e a contextos específicos, sendo influenciada pelas condições ou necessidades existentes, podendo ser mais ou menos severas e mais ou menos afetuosas, conforme cada situação. Nesses contextos, exige-se um tipo de interação dos pais com os filhos, em que estes são confrontados com regras, tradições, costumes, padrões sociais e morais culturalmente estabelecidos.

Sobre essa variação que pais e mães fazem do tipo de prática educativa utilizada, Grusec e Kuczynski (1980) investigaram as possíveis variáveis que determinariam ou influenciariam a escolha das mães. Os pesquisadores apresentaram às mães participantes do estudo, situações

¹ Nesse estudo será analisada a linguagem apenas das práticas educativas utilizadas pelas mães.

hipotéticas de comportamentos inadequados ou de desobediência manifestados pelos filhos, indagando-as sobre quais práticas utilizariam, se tais situações ocorressem com elas, ou, caso já tivessem passado por alguma delas, quais práticas utilizaram.

Os pesquisadores verificaram que as práticas escolhidas pelas mães variavam conforme o tipo de comportamento apresentado pelos filhos. Uma mãe não utilizava a mesma estratégia para todas as situações; as estratégias variavam em função da situação e do comportamento do filho. Por exemplo, em situações que se relacionavam a estados emocionais, envolvendo uma terceira pessoa, as mães utilizavam estratégias argumentativas, que promovam a reflexão sobre os atos cometidos, em contraste com estratégias coercitivas que predominavam outras situações relacionadas à desobediência de regras (Grusec & Kuczynski, 1980).

Os resultados dessas pesquisas revelaram que o tipo de comportamento da criança foi um preditor para a escolha do tipo de prática educativa utilizada pela mãe, fazendo com que as mães variassem suas práticas de acordo com cada situação. Esse fator demonstrou duas características importantes sobre as práticas educativas parentais: a primeira é que as mães são flexíveis quanto às estratégias de suas práticas; a segunda é que, estas, não são utilizadas indiscriminadamente, possuem uma relação direta com o comportamento inadequado apresentado pelos filhos que as motiva. Apesar da punição e outras práticas coercitivas se mostrarem ineficazes em atingir os objetivos de socialização, houve uma predominância dos pais em utilizá-las no controle do comportamento dos filhos (Grusec & Kuczynski, 1980).

Outras pesquisas realizadas demonstram que, além do tipo de comportamento dos filhos, outros fatores podem influenciar as estratégias utilizadas nas práticas educativas dos pais. Por exemplo: Belsky (1984) propõe que a escolha das práticas educativas é influenciada pelas características da personalidade dos pais, dos filhos; Kuczynski (1984) verificou que os tipos de objetivos que os pais têm com os filhos (a curto ou a longo prazo) também são determinantes para a escolha das estratégias utilizadas por eles; Weber, Selig, Bernardi e Salvador (2006)

constatarem que experiências vivenciadas pelas mães na infância, mantiveram correlações positivas com os tipos de práticas educativas que mantinham com os seus filhos no momento presente; Marin e Levandowski (2008) verificaram que a idade foi uma variável significativa na escolha feita pelas mães e que há uma predominância das mães mais jovens em utilizar práticas punitivas; Gomide (2009) encontrou evidências de mães que exercem atividades como: engenheiras, médicas, advogadas e psicólogas, apresentarem maiores dificuldades em conciliar suas funções profissionais com o papel maternal, revelando uma alta frequência de utilização de práticas punitivas como abuso físico e supervisão estressante; Carmo e Alvarenga (2012), em contrapartida, verificaram que mães de nível socioeconômico baixo, utilizam com maior frequência a punição física com os filhos, indicando que quanto menos anos de estudo a mãe possua, maior é a frequência da utilização da punição física.

As pesquisas mencionadas evidenciam que os motivos influenciadores ou determinantes das estratégias utilizadas pelos pais em suas práticas educativas são variados, e que essas estratégias, independentemente de sua motivação, tanto podem envolver atitudes coercitivas, quanto assertivas e afetuosas.

As práticas educativas que incluem sensibilidade e envolvimento positivo como atitudes de reflexão, explicação, mudança de hábito e controle assertivo podem ser classificadas como *práticas educativas indutivas*. As práticas educativas que incluem formas de controle coercitivo como castigos, aplicação direta da força, punição física ou pelo uso de ameaças podem ser classificadas como *práticas educativas coercitivas* (Hoffman, 1975, 1979).

As *práticas educativas indutivas* caracterizam-se por alcançar o objetivo disciplinar por meio da qualidade da *linguagem* (conteúdo) das interações, em que se comunica à criança as consequências (*reasoning*) do seu comportamento para o convívio social, ressaltando as perspectivas conflitantes sobre a realidade, as relações de causalidade de estados internos como

desejos e emoções, as implicações de suas ações ou reações frente às regras e princípios (Hoffman, 1975, 1994; Hart & cols., 1990).

As *práticas educativas indutivas* facilitam a internalização de regras sociais e fornecendo os motivos que justificam a necessidade de mudança do seu comportamento, o que irá promover a aprendizagem de padrões morais (Hoffman, 1975, 1994; Hart & cols., 1990).

Em contrapartida, as *práticas educativas coercitivas* caracterizam-se por fazer a criança controlar o seu comportamento em função das reações punitivas dos pais, como uso de ameaças, privação de privilégios e afeto ou pela aplicação direta da força, incluindo, coação física ou punição física, compelindo a criança a adequar seu comportamento às reações punitivas dos pais. Controlam o comportamento da criança, não pela internalização de regras ou padrões morais que ocorrem pela utilização de uma *linguagem* explicativa e reflexiva, mas em função das reações punitivas dos pais (Hoffman, 1975, 1979; Azevedo & Guerra, 1997, 2001, 2002).

As *práticas educativas coercitivas* também produzem emoções negativas como medo, raiva, ansiedade e, com isso, tendem a fazer com que a criança aumente sua rejeição em relação à regra estabelecida, não compreendendo nem a situação, nem a necessidade de mudança de comportamento frente a ela. Na melhor das hipóteses, promovem interações linguísticas mínimas (Azevedo & Guerra, 1997, 2001, 2002; Alvarenga & Piccinini, 2001, 2009; Alvarenga, 2004; Weber & cols. 2004).

Assim, muitas práticas coercitivas consideradas educativas, em sua essência, caracterizam-se como atos de violência contra os filhos, pois, como explicam Azevedo e Guerra (2001) e Azevedo (2005), a violência infringida aos filhos é todo ato que, sendo capaz de causar à vítima dor ou dano de natureza física, sexual ou psicológica, real ou em ameaça, implica, de um lado, em uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância.

Vale destacar ainda que, na perspectiva de suas implicações, o uso de *práticas educativas coercitivas* enseja na criança um padrão de comportamento baseado em coercitividade, pois ao mesmo tempo que a prática pune, estabelece um modelo que é assimilado pela criança como um padrão aceitável para as interações sociais, gerando a tendência delas se comportarem também de forma coercitiva com em outras situações (Hart, Ladd & Burleson, 1990).

As *práticas educativas coercitivas* cumprem apenas objetivos comportamentais momentâneos, ou seja, condicionam suas ações a curto prazo, os efeitos supressores da punição são temporários e tão cedo quanto a punição for descontinuada, o comportamento indesejado voltará a ocorrer. Nesse sentido, a efetividade da estratégia em eliminar respostas de um repertório de comportamento fica comprometida, pois, como explicam Skinner (1953/2003) e Sidman (2011), além de seu efeito ser um mero inibidor temporário, conforme o nível de coerção e a representação simbólica que a prática utilizada terá para a criança, poderá produzir efeitos indiretos, subprodutos indesejáveis e imprevisíveis, como por exemplo: reação contra o agente punidor, desengajamento social ou comportamento violento do indivíduo punido, muitas vezes dirigido a indivíduos não relacionados à situação; e a produção de respostas emocionais perturbadoras, como a ansiedade.

Um dos poucos autores que discute a utilização da punição física é Larzelere (2000), o qual defende o uso de punição física moderada para crianças entre de 2 a 6 anos de idade. O autor postula que a punição física não muito severa, aliada a explicações à criança sobre o motivo de sua aplicação, é uma forma eficaz de corrigir comportamentos de crianças pequenas. O autor defende, ainda, a ideia de que a forma com que a punição é usada, é mais importante do que o tipo dela, seja física ou não. Em seus estudos, ambas as formas demonstraram eficácia quando combinadas com o diálogo com a criança (*reasoning*).

Contrapondo Larzelere (2000), Straus (1991) destaca que a ideia defendida pelo autor é apenas parcialmente correta, pois a punição física, quando aplicada, produz um efeito imediato, fazendo cessar o comportamento indesejado da criança, entendido como positivo pelos pais. Entretanto, de forma geral, o efeito de qualquer tipo de punição é uma supressão temporária do comportamento, não uma redução no número total de respostas. Mesmo que a criança seja submetida à punição severa e prolongada, a frequência de respostas do seu comportamento aumentará quando cessar a punição e, todas as respostas originalmente possíveis finalmente aparecerão (Skinner, 1953/2003; Sidman, 2011).

Depois de certo tempo, será possível perceber que a frequência de respostas não é mais baixa do que seria se não ocorresse a punição. A longo prazo, a punição funciona com desvantagem tanto para a criança punida, como também para os outros com quem convive, devido aos estímulos aversivos necessários à punição gerarem subprodutos indesejáveis como reações emocionais, incluindo predisposições para fugir ou retrucar, ansiedades perturbadoras, depressão, ansiedade, dificuldades de aprendizagem escolar, agressividade, comportamentos antissociais (Skinner, 1953/2003; Sidman, 2011).

Ainda, na aplicação de punições físicas, pode ocorrer uma associação entre a dor sentida pela criança e o amor que sente em relação aos pais, em especial quando a prática é acompanhada pelo discurso de que ela está recebendo a punição porque os pais a amam e querem o bem dela. Dessa forma, por meio do emparelhamento de estímulos, a associação entre dor e amor, irá ensinar a criança a reproduzir a prática em outras situações e contextos, além de fazê-la aceitar passivamente situações aversivas e disfuncionais que não deveriam ser aceitas socialmente (Simons, Whitbeck, Conger & Chyi-In, 1991; Weber, 2001).

Além do exposto, vale ressaltar que a ineficácia da punição física se refere ao princípio comportamental de qualquer outra punição, isto é, não ensina o que ou como deve ser o comportamento desejado, apenas pune o comportamento indesejado e que, muitas vezes, sequer

é compreendido pela criança. Como ressalta Sidman (2011), a punição por focar o erro e não ensinar o correto, além de não eliminar o comportamento a longo prazo, não contribui na elaboração ou evolução de um repertório comportamental mais adequado, pois constitui meramente uma prática pseudoeducativa coercitiva.

Nessa direção, há um predomínio de estudos que apontam para os efeitos prejudiciais para o desenvolvimento da competência social das crianças, das práticas educativas coercitivas, em especial a punição física. Há também um consenso quanto à relação das práticas educativas de caráter coercitivo e os problemas de comportamento apresentados pelos filhos (Alvarenga & Piccinini, 2001; Weber & cols., 2004).

No Brasil, a metodologia empregada por Grusec e Kuczynski (1980) e Hart e cols. (1990) foi utilizada em muitos estudos realizados (Alvarenga & Piccinini, 2001, 2003, 2007, 2009, Alvarenga & cols., 2009, Alvarenga & cols., 2012, Piccinini & cols., 2010, Marin & Levandowski, 2008, Marin & cols., 2011, Marin & cols., 2012, Piccinini & cols., 2013).

Alvarenga e Piccinini (2001) investigaram as diferenças entre as práticas educativas relatadas por mães de crianças entre 5 e 6 anos de idade, com e sem problemas de comportamento. Os resultados desse estudo revelaram que as mães de crianças com níveis altos de problemas de comportamento - grupo clínico - apresentaram uso mais frequente de práticas educativas, incluindo formas de controle coercitivo como repreensão verbal, ameaça, castigo, punição física, coação física, com uma frequência significativamente maior do que as mães de crianças que apresentavam baixo nível de problemas de comportamento - grupo não-clínico.

Além do uso excessivo da coerção, os pais das crianças que apresentavam problemas de externalização também se mostraram pouco assertivos, mais intrusivos e mais permissivos. Esses dados vão ao encontro dos achados da literatura, indicando que esses tipos de práticas estariam relacionados aos problemas de comportamento dos filhos (Hart & cols., 1998;

Alvarenga & Piccinini, 2001; Alvarenga, 2004; Weber & cols., 2004; Marins e cols., 2012; Patias & cols., 2012; Piccinini e cols., 2013).

Alvarenga e Piccinini (2001) constataram que as mães de crianças com níveis altos de problemas de externalização de comportamento (grupo clínico), comparadas com as mães de crianças que apresentavam baixo nível de problemas de comportamento (grupo não-clínico), relataram significativamente mais episódios em que os filhos eram agressivos com irmãos, pares ou com os próprios pais. Dessa forma, pode-se afirmar que o uso mais frequente de práticas coercitivas pelas mães do grupo clínico estaria associado à agressividade dos filhos em relação a outras pessoas, confirmando, assim, outros achados da literatura (Hart & cols., 1990; Hart & cols., 1998; Trickett & Kuczynski, 1986 *apud* Alvarenga & Piccinini, 2001).

Alvarenga e Piccinini (2001) também encontraram os mesmos resultados de Grusec e Kuczynski (1980), verificando que, apesar de as mães terem consciência da ineficácia da punição e outras práticas coercitivas em atingir os objetivos de socialização, essas práticas foram utilizadas por elas predominantemente. Mesmo as mães do grupo não-clínico referiram utilizar com mais frequência práticas coercitivas do que se esperava encontrar.

Várias outras pesquisas foram realizadas na área utilizando a mesma metodologia para estudar as práticas educativas parentais. Predominantemente, os estudos revelam que as mães de crianças que apresentam evidências de melhor desenvolvimento psicológico e competência social, tinham mais diálogos e mais interações positivas com seus filhos, expressavam mais afeto e forneciam mais explicações sobre a eles, além de serem menos coercitivas, punitivas e intrusivas, em comparação com as mães das crianças que tinham mais atitudes de agressividade e se mostravam mais ansiosas que as demais (Alvarenga & Piccinini, 2003, 2007; 2009; Alvarenga, Magalhães & Gomes, 2012; Marin, Piccinini, Gonçalves & Tudge, 2012).

Nessa direção, há um predomínio de estudos voltados para os efeitos prejudiciais de práticas educativas punitivas, em especial a punição física, e as consequências para o desenvolvimento das crianças. Entre as pesquisas, fica claro o consenso quanto à relação das práticas educativas de caráter autoritário e os problemas de comportamento apresentados pelos filhos (Alvarenga & Piccinini, 2001; Weber, et al., 2004).

Alvarenga e Piccinini (2003) investigaram eventuais diferenças que poderiam existir entre as práticas educativas de mães de crianças com problemas de externalização das práticas de mães de crianças sem problemas de externalização, com idades entre 5 e 6 anos. As mães foram observadas interagindo durante a realização de uma tarefa estruturada. Os resultados não demonstraram diferenças significativas, nem quanto às *práticas educativas maternas*, nem quanto aos comportamentos da criança, entre os grupos participantes. A ausência de diferenças indica uma possibilidade de que outras variáveis, como o temperamento infantil ou problemas de ordem emocional por parte dos pais, que não foram controladas no estudo, podem desempenhar um papel fundamental nos problemas de externalização dos filhos.

Alvarenga e Piccinini (2007) estudaram a relação do impacto da responsividade materna, das *práticas educativas maternas* e do temperamento infantil, nos problemas de externalização e na competência social de crianças. A amostra foi selecionada entre os participantes do “Estudo Longitudinal de Porto Alegre: Da Gestação à Escola” (Piccinini, Tudge, Lopes & Sperb, 1998 *apud* Alvarenga & Piccinini, 2007), que envolveu várias fases de coleta de dados desde a gestação até o sétimo ano das crianças. Os participantes representavam configurações familiares diversificadas (nucleares, monoparentais ou recasados), de diferentes idades (adultos e adolescentes), com níveis socioeconômicos e escolaridade variados. Aos 3 meses de vida dos filhos, foram avaliados o temperamento da criança e a responsividade materna, e, aos 30 meses de idade, foram analisadas as *práticas educativas maternas*, os problemas de externalização e a competência social das crianças. Os resultados revelaram que,

embora o temperamento e a responsividade materna não se apresentaram como variáveis para o comportamento infantil, as práticas educativas demonstraram ser um fator significativo para explicar a variância nos problemas de externalização e na competência social das crianças.

Piccinini, Frizzo, Alvarenga, Lopes e Tudge (2007) investigaram possíveis diferenças entre as práticas educativas de mães e de pais de crianças aos 18 meses de idade. No estudo, mães e pais responderam separadamente a uma entrevista sobre práticas educativas. Análise de conteúdo revelou uma predominância de práticas indutivas relatadas, tanto pelas mães, quanto pelos pais, seguidas de práticas coercitivas e de não-interferência. Não houve diferença significativa entre as práticas mencionadas pelas mães e pelos pais, em nenhuma das categorias analisadas. Os resultados indicaram uma menor relevância de questões de gênero na determinação das práticas, se comparadas a outros fatores mais significativos como a situação que exige intervenção, o nível de instrução, a qualidade da relação conjugal ou mesmo a experiência dos pais, na infância, como filhos.

Alvarenga e Piccinini (2008) estudaram as relações entre as *práticas educativas maternas* e os indicadores dos problemas de externalização e da competência social em crianças no terceiro ano de vida. A amostra também foi selecionada entre os participantes do “Estudo Longitudinal de Porto Alegre: Da Gestação à Escola” (Piccinini, Tudge, Lopes, & Sperb, 1998, *apud* Alvarenga & Piccinini, 2008). Com exceção dos dados sociodemográficos, coletados na gestação, o estudo considerou apenas os dados obtidos na Fase 7 de coleta de dados do estudo longitudinal citado, quando a criança estava com 30 meses de idade, quando foi realizada a observação da interação mãe criança para a avaliação das *práticas educativas maternas*, dos problemas de externalização e da competência social das crianças. Os resultados se alinham com pesquisas anteriores que relacionaram práticas de orientação, controle assertivo e envolvimento parental positivo à competência social, bem como práticas coercitivas e permissivas aos problemas de externalização dos filhos.

Alvarenga, Piccinini, Frizzo, Lopes e Tudge (2009) publicaram um artigo sobre o impacto do temperamento infantil, da responsividade materna e das *práticas educativas maternas* nos problemas de externalização e na competência social de crianças de diferentes níveis socioeconômicos. Nesse estudo, os pesquisadores utilizaram a terminologia *práticas educativas facilitadoras* para as práticas de caráter indutivo e *práticas educativas não-facilitadoras* para as práticas de caráter coercitivo. A pesquisa foi realizada com as crianças em dois momentos, aos 3 meses de idade foram avaliadas quanto ao temperamento e a responsividade materna e, aos 30 meses, sobre as práticas educativas, os problemas de externalização e a competência social. Os resultados revelaram que, embora o temperamento e a responsividade materna não tenham sido significativos na explicação do comportamento infantil, as *práticas educativas facilitadoras* estiveram diretamente relacionadas com o desenvolvimento da competência social e as *práticas educativas não-facilitadoras* aos problemas de externalização da criança.

Freitas e Piccinini (2010) investigaram eventuais diferenças das práticas educativas parentais em relação a filhos únicos e primogênitos de famílias com dois filhos, entre 4 e 6 anos de idade. A entrevista sobre práticas educativas parentais foi respondida, tanto por mães, quanto por pais, cujas respostas foram submetidas à análise de conteúdo. Os resultados revelaram uma diferença marginalmente significativa somente nas práticas maternas e paternas em relação ao filho único. Também foi verificado que as práticas educativas entre mães e pais, em ambos os grupos, eram muito semelhantes. Esses resultados indicam que o fato de ter um irmão não implica necessariamente o uso predominante de práticas coercitivas, como sugere a literatura. Houve, também, uma tendência geral das mães e pais usarem inicialmente práticas indutivas, passando a coercitivas caso as primeiras não fossem efetivas, o que evidencia a noção de que as práticas educativas são, substancialmente, determinadas pela natureza da situação e pela necessidade da criança.

Marin, Piccinini e Tudge (2011) pesquisaram as práticas educativas indutivas, coercitivas e de não-interferência maternas e paternas, com um único filho, aos 24 e 72 meses, que responderam à entrevista para avaliação dessas práticas. Os resultados revelaram que as mães foram, significativamente, mais indutivas que os pais aos 24 meses, sem, no entanto, apresentar diferenças, aos 72 meses. Em relação às práticas coercitivas, elas foram mencionadas com frequência nos dois momentos examinados, o que mostra que a coerção representa uma importante estratégia de regulação do comportamento infantil. No entanto, a pesquisa indicou que as mães tendem a conversar mais com seus filhos, expressar sentimentos, opiniões, estabelecer limites e elogiar comportamentos adequados do que os pais. As mães também apresentaram médias mais elevadas no total de práticas relatadas. Os pesquisadores acreditam que esse dado pode ser explicado pelo papel predominante que ainda exercem na socialização infantil, embora os pais venham participando mais da educação dos filhos.

Carmo e Alvarenga (2012) investigaram o uso de práticas educativas por mães de diferentes níveis socioeconômicos, com filhos na faixa etária de 5 a 6 anos de ambos os sexos. As mães responderam a um questionário sociodemográfico e à entrevista estruturada sobre *práticas educativas maternas*. A classificação do nível socioeconômico foi feita a partir dos critérios propostos por Hollinshead (1975 *apud* Carmo & Alvarenga, 2012) e adaptados por Tudge e Frizzo (2002 *apud* Carmo & Alvarenga, 2012). A escala avalia o nível socioeconômico, por meio de quatro fatores: educação, ocupação, estado civil e sexo. Os resultados revelaram que a categoria punição verbal foi a mais citada nos dois grupos. Não houve diferença significativa no total de práticas educativas mencionadas pelas mães nos dois grupos. A única prática que apresentou diferença estatisticamente significativa foi a punição física, apresentando maior frequência no grupo de nível socioeconômico baixo. Quanto às correlações entre os fatores sociodemográficos, a única correlação estatisticamente significativa

foi entre o fator escolaridade da mãe e a prática punição física. Os dados indicaram que quanto menos anos de estudo a mãe possua maior é a frequência da utilização da punição física.

Alvarenga, Magalhães e Gomes (2012) estudaram as relações entre as *práticas educativas maternas* e os problemas de externalização na infância. As mães responderam a um questionário sociodemográfico, à entrevista sobre as *práticas educativas maternas* e ao Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência 4-18 anos. Os dados revelaram que entre as *práticas educativas maternas* que foram analisadas, dois tipos estiveram correlacionados aos problemas de externalização: negociação/troca e punição física. Comparada com outras práticas coercitivas, a punição física representa a prática que tem o menor potencial de favorecer a autorregulação na criança, assim como o maior potencial de evocar emoções desfavoráveis, como o medo e a raiva, que prejudicam a compreensão sobre o respeito da situação disciplinar. Em relação a características sociodemográficas, verificou-se que quanto maior a idade da mãe, maior também foi a frequência de práticas indutivas. Quanto menor a renda familiar e a escolaridade da mãe, mais frequente foi o uso da punição física. Mães com menor renda utilizaram com menor frequência práticas de privação/castigo. Ao mesmo tempo em que o uso frequente de práticas coercitivas, em especial da punição física, prejudica o desenvolvimento da autorregulação da criança, sendo pouco eficaz na construção de um repertório socialmente competente por parte dela, o aumento da frequência da agressividade e de comportamentos desafiadores por parte da criança, tendem a gerar desânimo e irritabilidade nos pais, o que reduz a probabilidade da utilização de práticas mais eficazes.

Marin, Piccinini, Gonçalves e Tudge (2012) investigaram a relação das práticas educativas parentais, problemas de comportamento e a competência social de crianças com 6 anos de idade, que responderam à entrevista sobre práticas educativas parentais e ao Sistema de Avaliação das Competências Sociais, que avalia problemas de comportamento. Os resultados revelaram associações positivas entre práticas coercitivas maternas e problemas de

comportamento infantil, em especial, os de externalização. No que diz respeito às práticas coercitivas, foram encontradas correlações positivas com os problemas de comportamento da criança, bem como também foram encontradas correlações positivas entre as práticas indutivas e de não-interferência com a cooperação e a assertividade infantil. Em relação ao sexo, mães de meninas referiram mais comportamentos de autocontrole e a competência social do que mães de meninos, ao mesmo tempo que mães de nível socioeconômico baixo relataram mais práticas coercitivas e mães de nível de socioeconômico alto, mais práticas indutivas. Práticas indutivas paternas estiveram correlacionadas positivamente com aspectos da competência social, enquanto as práticas coercitivas maternas e paternas aos problemas de comportamento infantil.

Nesse sentido, pode-se verificar que, no contexto familiar, a utilização de práticas autoritárias que expressam valores autoritários, em especial as punições físicas, além de não promover o desenvolvimento de aspectos relacionados à *compreensão social* das crianças, ainda são apontados na literatura como fatores de risco potenciais para desencadear o abuso físico (Cecconello & cols., 2003).

Na mesma direção, Weber e cols. (2004) estudando as práticas educativas parentais, com ênfase em castigos e punições corporais, constataram que, dos sujeitos participantes da pesquisa, 88,1% relataram já ter recebido punições corporais e 64,8%, castigos. Verificaram uma relação significativa entre os relatos sobre a intensidade das punições corporais recebidas e comportamentos de tristeza, raiva, choro e desafio por parte dos filhos. Das crianças que relataram terem ficado machucadas, 55,9% também relataram terem ficado tristes e 49,3% sentido raiva. Uma clara indicação que, quanto mais forte os pais batem, além do risco de machucar a criança, mais triste e com mais raiva ela fica.

Weber e cols. (2004), igualmente, identificaram uma correlação entre a intensidade e a frequência da punição aplicada à criança e o comportamento de enfrentamento expresso por ela, como, atitudes desafiadoras para com os pais, manifestações de agressividade, repetição do

mesmo comportamento como forma de provocação, reprodução da atitude punidora com outras pessoas e em outros contextos sociais, dentre outros.

Um fato interessante encontrado pelas pesquisadoras foi que, apesar de as crianças expressarem reações aversivas e de rejeição em relação às práticas educativas coercitivas utilizadas pelos pais, quando indagadas sobre como agiriam em situações hipotéticas futuras em que estariam exercendo o papel de mães ou pais, contraditoriamente, apresentaram uma tendência de reproduzir as práticas educativas utilizadas pelos pais com elas. Verificaram, assim, uma clara tendência, mesmo que inconsciente, de uma expectativa em agir do mesmo modo no futuro (Simons & cols., 1991; Weber & cols., 2004).

A reprodução dessas práticas educativas coercitivas, como por exemplo, a punição corporal, ocorre porque, dentre outras coisas, a punição é acompanhada de um discurso ideológico sobre o merecimento da punição e a importância dela para a educação. Assim, esse modelo acaba por ser inculcado de forma velada no processo de socialização na criança, que passa a ser por ela incorporado culturalmente (Baptista-Macedo, 2007).

A criança passa a associar amor e dor. Essa relação é assimilada como algo benéfico e normal, pois faz parecer a elas que pais, além de amá-las e protegê-las, também possuem o direito de lhes infligir dor. Dessa forma, a criança que recebe punições corporais no contexto familiar, sob pretextos educativos, irá assimilar a prática como algo que faz parte das relações sociais e tenderá a reproduzi-la e ampliá-la com outras pessoas, em outros espaços e em outros tempos de sua convivência social.

1.2 A compreensão social na infância

A criança, desde seu nascimento, já vivencia experiências com o mundo que irão promover o seu desenvolvimento cognitivo. Mesmo com poucas semanas de vida, bebês já demonstram preferir olhar para pessoas e rostos, do que para objetos sem vida; acompanham com o olhar o movimento de pessoas; prestam atenção a vozes reagindo a elas e buscam imitar expressões faciais, dentre outras coisas.

Até antes de completar o primeiro ano de vida, a criança desenvolve um vínculo expressivo e um nível de ajustamento com a mãe (ou cuidadora) que promoverá associações de seus *estados mentais* e suas vivências emocionais às expressões faciais e ao comportamento correspondente a cada emoção identificada.

Como um estado mental complexo, a emoção envolve aspectos fisiológicos, cognitivos, afetivos e simbólicos e que dão origem a sistemas de regulação de natureza afetivo-cognitiva que atuam sobre as ações e interações do indivíduo com a realidade externa (Harris, 1996).

Ao mesmo tempo que a emoção é um produto da atividade mental, que interpreta o real, começa a ser expressada por meio de respostas corporais, depois por atitudes comportamentais, e, mais tarde, expressa por uma *linguagem* descritiva, até alcançar estágios mais elaborados que incluem representar estados emocionais, causas e comportamentos associados a elas e às suas consequências (Harris, 1996; Pons, Lawson, Harris & Rosnay, 2003; Pons & Harris, 2005).

Para esse processo de desenvolvimento das emoções, Harris (1996) propõe uma categorização básica, classificando-as como: *emoções simples* e *emoções complexas*, diferenciadas pelo fato de existir ou não uma expressão facial que as represente. Por exemplo, emoções como raiva, medo, tristeza e alegria seriam consideradas *emoções simples*, por haver expressões faciais que correspondem a cada uma delas. Em contrapartida, emoções como angústia, ciúmes, orgulho, dentre outras, são *emoções complexas*, de natureza mais subjetiva,

provenientes de uma representação emocional mais íntima e que, somente podem ser identificadas quando declaradas nominalmente pela pessoa que a está sentindo.

Tanto *emoções simples* como *emoções complexas* podem ser *positivas*, *negativas* ou *mistas*. As *emoções positivas* têm origem em situações agradáveis; as *emoções negativas* em situações desagradáveis. Há, também, situações que provocam, ao mesmo tempo, emoções ambivalentes (positivas e negativas), as *emoções mistas* (Harris, 1996).

As experiências emocionais positivas, negativas ou mistas, bem como as aspirações e os prazeres, reais ou imaginários, vivenciadas pela criança, contribuem significativamente para, formar, assim, os desejos (Repachioli & Gopnik, 1997).

No processo da formação dos desejos, Bartsch e Wellman (1989) propõem uma sequência dividida em três estágios: *estágio da psicologia dos desejos*, *estágio da psicologia de desejos-crenças* e o *estágio da psicologia de crenças-desejos*.

O *estágio da psicologia dos desejos*, inicia-se entre 18 e 24 meses de idade, quando as crianças começam a demonstrar alguma consciência sobre desejos. Aos 3 anos elas tendem a compreender relações causais simples entre desejos, resultados, emoções e ações, revelando indícios de que elas estão criando teorias sobre desejos de outras pessoas. Dessa forma, as crianças demonstram compreender que as pessoas podem se sentir bem se elas conseguirem o que querem, e se sentir mal se não conseguirem o objeto desejado (Repachioli & Gopnik, 1997).

Na mesma direção, Bretherton e cols. (1981) explicam que o uso de uma *linguagem* descritiva de emoções relacionadas a desejos começa a surgir ao final dos 2 anos e aumenta rapidamente ao longo dos 3 anos. Embora ainda não se tenha certeza se realmente crianças, nessa faixa etária, atribuem algum estado interno a pessoas que demonstram emoções, palavras como feliz, triste, louco, medo, dentre outras, são as primeiras a aparecer.

O *estágio da psicologia de desejos-crenças* surge entre 3 e 4 anos de idade, quando as crianças começam a reconhecer emoções a partir das expressões, nomeando-as e internalizando regras morais pertinentes à cultura social e familiar. Nesse estágio, as crianças também esboçam suas primeiras falas sobre desejos e crenças, bem como suas primeiras predições sobre o comportamento de outras pessoas a partir de crenças. É o início do processo de compreensão de que crenças são representações mentais e que podem ser verdadeiras ou falsas (Bartsch & Wellman, 1989).

O *estágio da psicologia de crenças-desejos* inicia-se entre 4 e cinco anos de idade, quando as crianças compreendem a relação entre o que as pessoas pensam, sentem ou desejam, e que estes podem afetar o seu comportamento. Aprendem a relacionar as emoções com as causas externas ou com uma determinada situação vivenciada no momento presente ou em momentos anteriores, interpretando a intencionalidade das ações (Bartsch & Wellman, 1989).

No *estágio da psicologia de crenças-desejos*, apesar da *compreensão social* por parte da criança ser ainda elementar, ela já se torna capaz de prever emoções, assim como perceber que duas pessoas podem ter emoções distintas sobre um mesmo evento ou objeto, por terem desejos ou interesses diferentes em relação a eles (Harris, 1996).

Com a habilidade de perceber que as pessoas podem reagir emocionalmente de formas diferentes pelos desejos que possuem, em conjunto com outros aspectos cognitivos, como por exemplo, a interiorização de normas sociais, a criança desenvolverá uma compreensão de *estados mentais* mais elaborados, como a compreensão de que duas pessoas podem ter interpretações diferentes (verdadeiras ou falsas) sobre o mesmo fato ou objeto, a compreensão de *crenças falsas* (Pons e cols., 2003).

1.2.1 A compreensão de *crenças falsas*

Depois de três décadas desde os primeiros estudos sobre a *compreensão social* na infância, hoje, sabe-se que, as crianças, mesmo as recém-nascidas, já esboçam realizar uma leitura mental (*mind-reading*) das pessoas para além das características aparentes e superficiais, evidenciando o início do desenvolvimento de uma compreensão de *ações intencionais* (Wellman, 2014; Miller, 2016).

O desenvolvimento da compreensão das *ações intencionais* é muito significativo por pelo menos duas razões. Em primeiro lugar, pelo fato de esclarecer como as pessoas diferem de objetos, na medida que o comportamento humano, ao contrário dos objetos, é impulsionado por intenções e objetivos. Em segundo lugar, por diferenciar o que é intencional daquilo que não é intencional (Flavell, 1999).

As *ações intencionais* expressam-se na forma de verbos, cujo objetivo é relacionar um objeto a uma intenção, isto é, uma atitude que se refere a algum conteúdo e, por isso, é classificada como intencional. Por exemplo: “eu gosto de p”, “ele quer p”, “ela acredita que p”. Às vezes, como na frase “eu quero terminar esta tese dentro do prazo”, a intenção representa uma ação futura própria; em outros casos, como em “eu gostaria que paz reinasse no mundo”, possui um sentido mais amplo, mais abstrato, mas nos dois casos são expressões de intenção, assim como poderia ser de crenças ou julgamentos (McIntyre & Smith, 1989).

Há evidências que crianças, desde muito pequenas, aprendem a interpretar as pessoas como agentes, isto é, como seres animados que, ao contrário de objetos inanimados, podem mover-se e comportar-se pelos seus próprios meios; além de reconhecer, algum tempo depois, o que uma pessoa está tentando fazer, mesmo não tendo êxito em fazê-lo. Compreendem que a relação entre *ação* e *intenção* vai além de simples noções de agir e que é um estado mental

orientador e regulador do comportamento humano, visto que as pessoas não só podem agir, mas deliberadamente pretendem e tentam agir (Flavell, 1999).

Os pesquisadores têm se debruçado com maior atenção sobre as ações intencionais de *acreditar* e *desejar*, pois consideram ser tipos básicos de atitude ou posturas epistêmicas primárias que uma pessoa possa tomar diante de qualquer representação do mundo. Atitudes relacionadas aos desejos estão fortemente ligadas aos *estados mentais* referentes às emoções. Atitudes relacionadas às crenças têm como variações o pensar, achar e duvidar. E atitudes relacionadas às intenções como pretender, apresentam uma combinação dos estados de desejo e crença. Por isso, a compreensão da intencionalidade de uma ação é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da habilidade de compreender o que as pessoas pensam, acreditam e se o que elas acreditam é verdadeiro ou é falso. (McKay & Nelson, 2014).

Existem quatro motivos que demonstram isso: primeiro, porque a intencionalidade possibilita compreender a diferença entre objetos e seres animados que possuem comportamentos voluntários e intencionais; segundo, porque é um componente necessário para a concepção de moralidade e a compreensão da responsabilidade que existem sobre ações e comportamentos, sujeitos a aprovação ou desaprovação, em função da presença ou ausência da intencionalidade em relação a eles; terceiro, porque compreender intenções é uma habilidade necessária para se conceber e executar planos; e quarto, porque compreender intenções e sua relação como outros *estados mentais*, como o de *crenças*, é uma habilidade significativa para o desenvolvimento de uma *compreensão social* e é um aspecto de elevada importância no ajustamento da criança no universo da vida em sociedade (Feinfield, Lee, Flavell, Green & Flavell, 1999).

É por volta dos 4 anos de idade que as crianças, não apenas esperam que as pessoas ajam de acordo com suas crenças, mesmo quando essas são erradas ou falsas, mas também evidenciam compreender ações intencionais, pois explicam as ações dessas pessoas citando

seus *estados mentais*, incluindo suas crenças; começam a entender que as expressões externas de alguém não precisam exibir, necessariamente, suas emoções internas; identificam mentiras e enganos; fazem relações significativas das experiências externas concretas com os *estados mentais* que podem ser gerados por elas, julgam explicitamente que ideias, pensamentos e sonhos de uma pessoa são realidades internas, experiências não-reais; e conseguem fazer distinção entre aparência e realidade (Wellman, 2014).

A distinção entre aparência e realidade assume muitas formas, surge em muitas situações e pode ter inúmeras consequências nas interações sociais. Ainda, tem uma importante relevância na percepção cotidiana, conceitual, emocional e social, pois está relacionada diretamente a questões que envolvem percepções equivocadas, expectativas, decepção, mal-entendidos e, principalmente, *crenças falsas* (Flavell, 1986).

Distinguir aparência e realidade resulta em uma variedade de situações cognitivas significativas. As pessoas são comumente enganadas pelas informações que recebem por pessoas, objetos, ações, eventos ou experiências. O engano pode ser deliberadamente manipulado por outra pessoa; a pessoa pode enganar intencionalmente – por meio do uso de mentiras, fachadas, disfarces e outros artifícios. Muito frequentemente, no entanto, não há nenhuma intenção de enganar, por exemplo: o tempo ou distância que parece maior do que realmente é, ou, o sol que parece se mover ao redor da Terra, mas que na realidade não o faz (Flavell, Flavell, Green & Moses, 1990).

Os exemplos deixam claro que toda perseguição sistemática do conhecimento pressupõe, pelo menos, alguma consciência da distinção aparência-realidade. Essa distinção provavelmente fornece a base intelectual para a construção epistemológica para a interpretação e explicação dos fenômenos que se manifestam no mundo real (Flavell, 1986).

Embora uma pessoa não possa ter certeza que de fato uma aparência é enganosa em uma determinada situação cognitiva, é possível ter a consciência de que ocorrer tal engano é

possível. Em outras palavras, embora uma pessoa possa estar suscetível a ser enganada pelas aparências, têm-se o conhecimento que as diferenças entre aparência e realidade são possibilidades que fazem parte da vida.

A compreensão sobre a distinção entre aparência-realidade parece pressupor o conhecimento explícito de que os seres humanos são conscientes sobre aspectos relacionados à cognição, cujas representações mentais ou crenças sobre determinados objetos ou situações podem diferir, tanto no interior de *uma mesma pessoa* quanto na relação *entre pessoas*.

No caso do interior de *uma mesma pessoa*, por exemplo, ela pode estar ciente que um determinado objeto ou situação que parece ser “A” é realmente “B”, e que poderia parecer ser “C”, sob condições de visualização especial, ou fantasiar ser “D” em algum outro momento. Nesse sentido, é possível uma pessoa saber que todas essas são possíveis maneiras de representar um determinado objeto, ou seja, percebê-lo, codificá-lo, conhecê-lo, interpretá-lo ou simplesmente pensar sobre ele (Flavell & cols., 1990).

No caso da relação *entre pessoas*, uma delas pode estar ciente de que a outra pode ter uma representação ou crença sobre um objeto diferente da sua, porque as informações que estão à disposição, as perspectivas conceituais, ou mesmo as relações afetivas com aquele objeto podem ser diferentes para ambas as pessoas (Flavell & cols., 1990).

O conhecimento sobre a distinção aparência-realidade é apenas mais um exemplo de como o conhecimento geral sobre um objeto ou situação pode ser representado, apreendido ou experimentado de maneiras diferentes por *uma mesma pessoa* ou por *diferentes pessoas*. A habilidade de distinguir aparência-realidade e diferenciar crenças verdadeiras, tendem a se desenvolver em conjunto, ou seja, crianças que apresentam desempenho bom (ou mal) em situações que envolvem a distinção de aparência-realidade, tendem a apresentar o mesmo desempenho em situações que envolvem crenças (Flavell & cols., 1990).

Apesar disso, vale destacar que, para desenvolver a compreensão que a crença de outra pessoa pode ser diferente da sua própria crença, o indivíduo ainda deverá perceber que uma crença, seja ela verdadeira ou falsa, não se refere ao mundo exterior, o qual permanece estável, como em situações de aparência-realidade, mas se refere a um estado de pensamento, por isso abstrato (Flavell & cols., 1983; Flavell & cols., 1990).

Assim, para verificar se uma criança desenvolveu a compreensão de *crenças falsas*, faz-se necessário criar situações para que ela demonstre compreender a distinção entre a crença de uma pessoa, sua própria crença e a realidade. Nessas situações, a criança deve teorizar qual seria o pensamento de uma outra pessoa em que, ambas não dispõem das mesmas informações e, por isso as crenças seriam diferentes (Flavell & cols., 1983).

Se, na situação proposta, a criança reconhecer que essa outra pessoa agiria, a partir das informações que tem, com base em sua própria crença, distinguindo-a da dela, demonstra que ela atribui um *estado mental* ao outro, diferente do seu, compreendendo que a mente se constitui de representações da realidade, e não a realidade em si. Com isso, poderá predizer que as ações da outra pessoa não serão realizadas apenas em função da realidade, mas influenciadas pela representação mental que ela tem, mesmo que essa representação não corresponda, necessariamente, à realidade (Flavell & cols., 1983).

Eventos mentais relacionados a *ações intencionais*, apesar de não serem observáveis pela sua relação com comportamentos manifestos ou disposições comportamentais, podem ser estudados a partir de um ponto de vista de terceira pessoa. Como não existe um instrumento para acessar o que ocorre na mente de outra pessoa, faz-se necessário, então, fazer uso da observação do comportamento manifesto e do relato expresso por ela. Esse procedimento Dennett (1982, 2003, 2007) denominou de *heterofenomenologia*.

O termo *fenomenologia* utilizado nesse contexto, ao contrário do que acontece com outros filósofos da mente, não se refere à *fenomenologia* como movimento filosófico, cuja raiz

advém de Edmund Husserl (1869-1938), evoca o sentido de sua etimologia, isto é, como aquilo que se relaciona à aparência das coisas em si, que se revela e que se manifesta aos olhos. O prefixo *hetero*, um radical de origem grega, é um termo de composição que encerra a ideia de outro e que remete à concepção de diferente, o que é diverso do primeiro (Miguens, 2009).

Em termos práticos, a *heterofenomenologia* de Dennett (1982, 2003, 2007) é um procedimento metodológico baseado na observação e reflexão, na perspectiva de uma terceira pessoa, de *estados mentais* expressos pelos atos da fala em uma narrativa, o qual envolve um enredo contendo, necessariamente, a possibilidade de existir uma *crença falsa*.

1.2.2 Estudos com *tarefas de crença falsa*

No início da década de 1980, Wimmer e Perner (1983) inspirados no *método heterofenomenológico* proposto por Dennett (1978), investigaram, em crianças, a habilidade de metarrepresentar a crença que outra pessoa possa ter sobre um mesmo conteúdo o qual difere do que ela acredita, realizando a primeira pesquisa de caráter experimental sobre a compreensão de *crenças falsas*.

Na época, acreditava-se que o melhor método para se investigar a habilidade de metarrepresentar seria pelo estudo de atitudes que teriam como intenção enganar um outro. Em situações como essa, ao mesmo tempo que o indivíduo tem por intenção enganar, demonstrando um alto nível de adaptação situacional, também revela ter compreensão do que seria falso e verdadeiro, pois, no seu planejamento, busca estratégias que possam gerar uma *crença falsa* para o indivíduo que espera enganar (Wimmer & Perner, 1983).

Embora a ocorrência natural de engano seja um indicador convincente da existência de uma habilidade metarrepresentacional, um aspecto mais complexo surge quando se requer a um indivíduo representar explicitamente a diferença entre o que ele próprio acredita e o que uma

outra pessoa acredita sobre um mesmo conteúdo proposicional. Esse desafio aparece quando um indivíduo deve levar em conta, a importância que possa ter para uma outra pessoa, a falta de informações sobre aquele conteúdo (Wimmer & Perner, 1983).

O experimento consistiu em narrar uma história ao participante, cujos personagens estão envolvidos em um enredo que, invariavelmente, incorreria em situações que *estados mentais* são evidenciados, cabendo ao participante interpretar e predizer as ações deles (Dennett, 1982).

Originalmente, a história criada por Wimmer e Perner (1983) tem como protagonista Maxi que, ao ajudar sua mãe a guardar as compras, coloca seu chocolate em um determinado armário e sai para brincar. Após algum tempo, Maxi volta para pegá-lo, mas sua mãe havia mudado o chocolate de lugar. Por isso, foi classificada como uma *tarefa de local inesperado*.

A mãe de Maxi retorna das compras. Ela comprou um chocolate para colocar em um bolo que iria fazer. Maxi está ajudando a guardar as compras e pergunta à sua mãe: 'onde devo colocar o chocolate? Sua mãe responde: 'No armário azul, mas espere que vou te levantar para que você consiga alcançar'. Maxi coloca o chocolate no armário azul. Maxi se lembra exatamente onde ele colocou o chocolate para que ele pudesse vir e pegá-lo depois, pois ele adora chocolate. Em seguida, ele sai para brincar. A mãe de Maxi começa a preparar o bolo e tira o chocolate do armário azul para usar um pedaço na massa do bolo e, em seguida, guarda o chocolate novamente, mas agora no armário verde. A mãe de Maxi percebe que se esqueceu de comprar ovos. Então ela vai pedir alguns ovos emprestados à vizinha. Enquanto isso, Maxi entra na cozinha para comer um pedaço do chocolate. Ele ainda se lembra onde tinha colocado o chocolate. Após contar a história, pergunta-se à criança: "Onde Maxi vai procurar o chocolate?" (Questão de crença). Onde Maxi vai dizer estar o chocolate (questão de declaração). Onde realmente está o chocolate? (Questão de realidade). Onde Maxi colocou o chocolate no início?" (Questão de memória) (Wimmer & Perner, 1983, p.109).

Ao final da história, indaga-se à criança onde Maxi iria procurar o chocolate. Se a resposta da criança fosse que Maxi iria procurar o chocolate onde estava guardado inicialmente, verifica-se que a criança consegue diferenciar, ao mesmo tempo, o que Maxi estaria pensando (*crença falsa*) e o seu próprio pensamento, a realidade (Wimmer & Perner, 1983).

A criança, sendo capaz de fazer isso, poderia predizer a ação do personagem, ou seja, apresentaria compreensão da *crença falsa* relacionada ao acontecimento. Se, em contrapartida, a criança indicasse o lugar onde a mãe guardara o chocolate, seria possível verificar que a criança não fora capaz de distinguir a crença de Maxi (*crença falsa*) da sua própria crença (a

realidade), ou seja, essa criança, não distinguindo os *estados mentais* de Maxi e de si próprio, não teria desenvolvido ainda a compreensão de *crenças falsas*.

Outras duas adaptações foram feitas pelos próprios Wimmer e Perner (1983) a partir da história original. Na primeira, um diálogo entre Maxi e seu irmão, que também deseja o chocolate, é inserido. Nele, Maxi pode ou não dizer a sua crença (que é falsa), dependendo da sua intenção em falar o que pensa ser a verdade ou enganar o irmão. Na segunda, o diálogo é entre Maxi e o avô. Maxi pede a ele para ajudá-lo e, nessa situação, tem a intenção de falar o que pensa ser a verdade sobre o lugar onde está o chocolate. As variações foram realizadas com o objetivo de se ratificar a certeza de que as crianças demonstraram ter sobre a *crença falsa*.

A tarefa criada por Wimmer e Perner (1983) é considerada clássica e, ao longo dos anos, uma grande variedade de materiais e protocolos foram utilizados com objetivo de contemplar de forma mais abrangente os aspectos relacionados à *compreensão social*.

O desempenho em qualquer tarefa cognitiva reflete pelo menos dois aspectos: a *competência*, caracterizada pela compreensão conceitual necessária para resolver o problema; e a *performance*, que se refere às habilidades cognitivas gerais necessárias para acessar e expressar a compreensão, como por exemplo, lembrar informações, focar a atenção, responder perguntas, dentre outras (Surian & Leslie, 1999).

Desde esse primeiro estudo, o termo *crença falsa* também foi adotado por outros autores como Bretherton, McNew e Beeghley-Smith (1981) e Wellman e Bartsch (1988). As replicações de experimentos com tarefas e os resultados confiáveis obtidos pelos pesquisadores proporcionaram a ampliação e o aprofundamento das discussões iniciais que, apesar de ainda sob perspectivas muitas vezes distintas, possibilitou a construção de um corpo teórico consistente e campo de pesquisa de grande relevância para a psicologia do desenvolvimento humano em qualquer tempo e cultura.

Após três décadas de pesquisas utilizando *tarefas de crença falsa*, um número crescente de investigadores afirma que as tarefas originais são difíceis. Enfatizam, ainda, que crianças de 3 anos podem apresentar melhores resultados, se algumas delas forem devidamente adaptadas com uma *linguagem* mais acessível (Siegal & Beattie, 1991; Surian & Leslie, 1999).

Nesse sentido, revisões e variações das tarefas foram sendo propostas ao longo do tempo, assim como a utilização das tarefas com vários outros instrumentos que agregaram dados importantes para uma análise que contemplasse aspectos mais abrangentes e uma avaliação mais precisa sobre aspectos relacionados à *teoria da mente*, considerada uma das expressões da *compreensão social* na infância.

Com essa variedade de tarefas elaboradas ao longo dos anos, Wellman e Liu (2004) foram impulsionados a realizar uma meta-análise das pesquisas realizadas sobre *teoria da mente*, a fim de analisar se crianças com o desenvolvimento típico teriam alguns *insights* sobre a mente com uma sequência previsível.

A hipótese dos pesquisadores era que esses *insights* indexariam uma progressão do desenvolvimento, que poderia ser capturada em uma escala sequencial. Isso porque, alguns estudos produziram evidências de uma ordem clara de dificuldades existente entre as dimensões avaliadas pelas tarefas, sendo, a compreensão de desejos diversos, a mais fácil, e a compreensão de emoções reais e aparentes, a mais difícil (Wellman & Liu, 2004).

Wellman e Liu (2004) acreditavam que um conjunto de tarefas de *teoria da mente*, em escala, poderia proporcionar uma melhor medida para ser utilizada nos estudos na área, além de facilitar o exame de quando e como ocorre o desenvolvimento desse aspecto da *compreensão social*. Isso incluiria tanto o papel de fatores independentes como contexto familiar, interações linguísticas, funções executivas quanto o papel da *teoria da mente* como uma variável que contribui com o desenvolvimento de outros aspectos humanos, por exemplo, a *linguagem* e o comportamento pró-social.

Wellman e Liu (2004) realizaram um primeiro estudo de revisão da literatura das tarefas em *teoria da mente* aplicadas. O levantamento das pesquisas publicadas foi realizado na base de dados PsycINFO, entre os anos de 1987 e 2002, além de resumos publicados em duas revistas científicas, a *Cognitive Development Society* e a *Society for Research in Child Development*. Para o levantamento, os pesquisadores utilizaram como descritores: *conhecimento, ignorância, crença, desejo e emoção*. Nesse sentido, os pesquisadores verificaram que uma ordem se repetia no surgimento das diferentes habilidades relacionadas à atribuição de *estados mentais*.

Essa ordem se estabelecia da seguinte forma: *desejos diversos* (as pessoas podem ter desejos diferentes para a mesma coisa); *crenças diversas* (as pessoas podem ter crenças diferentes sobre a mesma situação); *acesso ao conhecimento* (algo pode ser verdade, mas alguém sem acesso a ele iria ignorá-lo); *crença falsa* (algo pode ser verdade, mas alguém pode acreditar diferente); *emoção real e aparente* (alguém pode se sentir de uma maneira, mas exibir uma emoção diferente para as outras pessoas).

Essa sequência foi definida por uma análise realizada pelo *Escalograma de Guttman*, um procedimento para determinar certas propriedades de um conjunto de itens. O teste tem como objetivo analisar se os itens de uma possível escala são reprodutíveis e escaláveis. Qualquer participante que passe de um ponto da escala, considerado mais difícil, terá passado, invariavelmente, por todos os demais pontos, considerados mais fáceis; e, nenhum participante que não tenha passado de um ponto da escala mais fácil, consiga passar para um outro ponto da escala, considerado mais difícil (Wellman & Liu, 2004).

Apesar de o *Escalograma de Guttman* proporcionar essa testagem, um aspecto de sua natureza não é tão preciso: o encaixe de pontos com níveis de dificuldade semelhantes. No caso específico das tarefas de *teoria da mente*, por exemplo, as *tarefas de crença falsa* (de conteúdo,

explícita e de crença e emoção) apresentaram diferenças muito pequenas, sendo identificadas como um único ponto da escala proposta (Wellman & Liu, 2004).

Para resolver a situação, Wellman e Liu (2004) utilizaram um recurso técnico, um modelo psicométrico para analisar dados categóricos, o *Modelo Rasch*. A aplicação desse recurso permitiu analisar a qualidade dos itens que são parte de uma escala, possibilitando, assim, que as medidas obtidas fossem ajustadas e os pontos da escala redimensionados.

A partir da análise realizada, Wellman e Liu (2004) realizaram um segundo estudo com o objetivo de organizar as categorias em uma escala ordenada em função das dificuldades manifestadas pelas crianças para responder corretamente, a qual foi denominada de *Escala de tarefas de teoria da mente*.

Após os estudos realizados, esses pesquisadores organizaram a *Escala de tarefas de teoria da mente* da seguinte forma: (1) *tarefa de desejos diferentes*; (2) *tarefa de crenças diferentes*; (3) *tarefa de acesso ao conhecimento*; (4) *tarefa de crença falsa de conteúdo*; (5) *tarefa de crença explícita*; (6) *tarefa de crença e emoção*; (7) *tarefa de emoção real e aparente*.

A *tarefa de desejos diferentes* - (*task: diverse desires*) foi aplicada por Wellman e Wooley (1990) e, posteriormente, por Repacholi e Gopnik (1997). Nela, a criança deve fazer um julgamento para predizer a ação do outro em uma situação em que, ambos possuem desejos diferentes relacionados aos mesmos objetos.

A *tarefa de crenças diferentes* - (*task: diverse belief*) foi realizada por Wellman e Bartsch (1989) e replicada pelo próprio Wellman, Hollander e Schult (1996). Nessa tarefa, a criança deve fazer um julgamento da ação do outro, quando ele apresenta uma crença diferente da dela, em relação a um mesmo evento.

A *tarefa de acesso ao conhecimento* - (*task: knowledge access*) foi aplicada por Pillow (1989) e um ano depois por Pratt e Bryant (1990). Nela, a criança, conhecendo o conteúdo de

uma caixa, avalia o que outra pessoa sabe sobre ele, tendo ciência de que, essa outra pessoa, nunca teve acesso ou soube nada sobre ele.

A tarefa de crença falsa de conteúdo - (task: content false belief) foi desenvolvida por Perner, Leekam e Wimmer (1987). Nessa tarefa, assim como na anterior, a criança conhece o conteúdo verdadeiro de uma determinada caixa e faz um julgamento sobre uma *crença falsa* que outra pessoa tem sobre ele.

A tarefa de crença falsa explícita - (task: explicit false belief) foi aplicada por Wellman e Barstch (1988) e replicada por Siegal e Beattie (1991). Nela, a criança deve responder, antecipadamente, em que local uma pessoa irá procurar um determinado objeto, depois que este é mudado de local sem que essa pessoa saiba.

A tarefa de crença e emoção - (task: belief-emotion) foi elaborada por Harris, Johnson, Hutton, Andrews e Cooke (1989). A tarefa consiste na criança avaliar a emoção de uma pessoa quando vivencia uma situação que lhe seja enganosa.

A tarefa de emoção real e aparente - (task: real-apparent emotions) foi aplicada por Harris, Donnelly, Guz e Pitt-Watson (1986). Nessa tarefa, a criança deve julgar, em uma determinada situação vivenciada por uma pessoa, como ela se sentiria, por dentro, em comparação a como ela demonstraria se sentir, por fora.

Posteriormente, Wellman e Liu (2004) aplicaram a Escala recém elaborada, de forma experimental, a fim de validar os estudos teóricos realizados. Os resultados da aplicação direcionaram para a formação de uma progressão de desenvolvimento consistente, na medida em que, se uma criança fosse bem-sucedida em uma tarefa específica, deveria necessariamente, ter sido bem-sucedida nas tarefas precedentes.

A Escala de tarefas de teoria da mente é um instrumento de medição quantitativa cumulativa, que, com base em itens, mede a intensidade ou o nível de identificação do sujeito consultado. Por isso, Wellman e Liu (2004) consideraram a Escala um instrumento mais

descritivo do que explicativo. Entendem que sua contribuição para o estudo da *teoria da mente* é significativa, pois possibilita a análise de diferentes *estados mentais* e do desenvolvimento progressivo no conjunto de suas variações, o que nenhum outro tipo de instrumento utilizado, até então, havia possibilitado.

Um ano mais tarde, Peterson, Wellman e Liu (2005) investigaram se crianças atípicas, especificamente, crianças com surdez e crianças com autismo, demonstravam o mesmo padrão de desenvolvimento que crianças típicas haviam apresentado, usando a *Escala de tarefas de teoria da mente*. Apesar de ter sido constatado que, para as crianças com autismo a sequência era diferente em suas etapas posteriores, especificamente, no que diz respeito à compreensão de *crença falsa*, embora manifestada atrasada para alguns, em todos os grupos, a sequência do desenvolvimento demonstrou ser idêntica em seus primeiros passos. Essas descobertas aumentaram, de forma significativa, as indicações anteriores de que, o desenvolvimento de uma expressão da *compreensão social, que é a teoria da mente*, na infância, ocorre, sequencialmente com um padrão.

Com isso, o número crescente de resultados produzidos pelas pesquisas tem aumentado significativamente em países e culturas por todo o mundo, como: Camarões (Avis & Harris, 1991), Samoa (Callaghan & cols., 2005), Peru (Vinden, 1996), Reino Unido (Ruffman & cols. (1999), Canadá e (Wellman & cols., 2001), Japão e Coréia (Oh & Lewis, 2008), China (Liu, Wellman, Tardif, & Sabbagh, 2008), Austrália (Peterson, Wellman, & Liu, 2005), dentre outros, indicando a importância dos estudos do tipo experimental para se compreender como e quando se dá o desenvolvimento da *teoria da mente* nas crianças (Peterson & cols., 2005).

No Brasil, pesquisas consideradas precursoras dos estudos sobre *teoria da mente* na infância ocorreram no final de década de 1970 e tinham como foco a *linguagem*, entendida como via de acesso aos estados subjetivos. Mas as primeiras pesquisas utilizando

especificamente *tarefas de crença falsa* datam da década de 1990 (Dias, 1993; Dias, Soares & Sá, 1994; Jou, 1996; Roazzi & Santana, 1999).

Apesar de, nas últimas décadas, uma grande quantidade de pesquisas que examinam a percepção de *crença falsa* nos bebês reacenderem o debate sobre quando a *teoria da mente* começa a surgir no ser humano, propondo um paradigma que utiliza outras metodologias e preferindo recorrer a medidas comportamentais espontâneas (San Juan & Astington, 2012), as *tarefas de crença falsa* têm sido utilizadas em diversas partes do mundo e traduzidas para várias línguas (Avis & Harris, 1991; Vinden, 1996; Ruffman, Perner & Parkin, 1999; Vinden, 2001; Vilachan-Lyra, 2002; Maluf, Deleau, Panciera, Valério & Domingues, 2004; Lewis, Huang & Rooksby, 2006; Santana e Roazzi, 2006; Domingues, Valério, Panciera & Maluf, 2007; Valério, 2008, Lyra & cols., 2008; Roazzi e Santana, 2008; Maluf & cols., 2011; Noé, 2011; Ribas, 2011; Shahaieian & cols., 2001; Shahaieian & cols., 2014a).

1.3 O papel da *linguagem* no processo da *compreensão social*

Apesar da relação *linguagem* e *teoria da mente* ser uma ideia amplamente aceita entre os estudiosos e pesquisadores da área, há diferentes perspectivas sobre o modo como ocorre essa relação (Astington & Baird, 2005; Souza, 2006; Panciera, 2007).

Pesquisadores como Baron-Cohen e cols. (1985) e Fodor (1992) defendem a ideia que a habilidade de atribuir *estados mentais* a si mesmo e a outras pessoas é inata e que se desenvolve em módulos cognitivos específicos que ocorrerá, naturalmente, quando o próprio organismo alcançar determinado nível de maturação neurofisiológica. Por isso, a *linguagem* não possui uma relação causal, mas apenas a torna evidente, quando a criança a manifesta nas interações linguísticas.

Outros, como Chandler, Fritz e Hala (1989) entendem que a relação da *linguagem* com a habilidade de atribuir *estados mentais* existe de modo superficial, mas que deve ser considerada, visto que *tarefas de crença falsa* requerem habilidades linguísticas mínimas para que haja a comunicação entre os sujeitos. Panciera (2007) observa que essa perspectiva chama a atenção para um cuidado metodológico de estudo importante, que é apresentar à criança uma instrução que seja formulada de maneira clara, o suficiente, para que ela a realize adequadamente a fim de não comprometer os resultados.

Há perspectivas mais radicais que atribuem à *linguagem* um papel causal no desenvolvimento da *teoria da mente*. Pesquisadores, como Frye, Zelazo e Palfai (1995), De Villiers e De Villiers (2000) e De Villiers (2005, 2007) acreditam que a *linguagem*, como capacidade cognitiva de domínio geral, é pressuposto para o desenvolvimento de habilidades mais específicas como a de atribuir *estados mentais*. Isso ocorre porque seria necessário um certo nível de desenvolvimento da *linguagem* para que uma criança possa compreender uma tarefa, como a de *crença falsa*. Como explica Panciera (2007), essa perspectiva dá ênfase às estruturas sintáticas requeridas para distinguir diferentes pontos de vista e, assim, tornar possível a atribuição de *estados mentais*.

Há também perspectivas mais moderadas, como a adotada neste estudo, as quais defendem a ideia de que a *linguagem* é um instrumento de representação cognitiva importante para a *teoria da mente* (Dunn & cols., 1991b).

Nessa mesma direção, Perner (1991) e Gopnik e Wellman (1992) defendem a ideia de uma relação mais próxima entre *linguagem* e a habilidade de atribuir *estados mentais*, na qual a *linguagem* serve como uma importante ferramenta para que a criança obtenha informações que favoreçam o desenvolvimento da *teoria da mente*. A partir de certa idade, as crianças, por meio da *linguagem* passam a ter a habilidade de fazer representações diferentes sobre um

mesmo evento ou um mesmo objeto, tornando-se capazes de representar representações, ou seja, metarrepresentar (Perner, 1991; Astington & Baird, 2005).

As experiências das informações linguísticas recebidas (*input* linguístico) em meio às interações com o mundo são consideradas como aspectos de elevada importância, pois, “*a partir das experiências e dos estímulos que a criança tem, como indicam estudos recentes da neurociência, formam-se redes neurais que, por sua vez, impulsionam o desenvolvimento do cérebro*” (Araújo, 2005, p.29), o que é condição fundamental, tanto para o desenvolvimento da *linguagem* quanto para o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, afetivas e sociais.

Esse *input linguístico* caracteriza uma comunidade falante, porque veicula seus modelos culturais e exerce o papel socializador sobre o uso da *linguagem*, pois é entendido como “*toda experiência proporcionada pelo uso que os demais fazem da linguagem em suas interações [...] é sua principal fonte de informação sobre a própria linguagem, sobre a cultura, e sobre o papel da linguagem na cultura*” (Luque & Villa, 1995, p. 157).

1.3.1 O processo de desenvolvimento da *linguagem*

Nos primeiros momentos de fala, as crianças quando tentam produzir palavras, em geral, buscam relacioná-las a pessoas, objetos, alimentação e outras atividades que estão relacionadas a elas. Na medida em que vão ampliando suas experiências com o mundo, começam a incluir palavras que representam outros campos semânticos.

A qualidade (conteúdo) da *linguagem* que a criança irá desenvolver e os tipos de palavras que irão aprender, principalmente na fase inicial, dependerá da estrutura da língua e da fala materna. Ambas se relacionam, na medida que a fala materna, certamente, reflete a estrutura da língua (Tonietto, Siqueira & Parente, 2010).

Em alguns idiomas como o inglês, italiano, francês e finlandês, as crianças demonstram aprender os substantivos com mais facilidade. Nesses idiomas, os substantivos parecem ter um papel de destaque, tendo maior uso nas interações mães-bebês. Por outro lado, em idiomas como o japonês, mandarim, coreano e cantonês, as crianças demonstram uma tendência em emitir mais verbos do que substantivos, visto que nesses idiomas, os verbos recebem maior ênfase e são mais utilizados (Tonietto & cols., 2010).

Apesar dessas diferenças socioculturais encontradas, pesquisas realizadas nos últimos vinte anos revelaram que crianças, entre 18 e 24 meses, começam a usar palavras que se relacionam a desejos, como *querer*, *desejar* e *gostar*. Usam expressões relacionadas às emoções, como *sentir-se bem* e *sentir-se mal* ou *entusiasmado* e *malvado*, podendo se referir a elas mesmas ou a outras pessoas, além de usá-las se reportando ao passado, presente ou futuro. Nesse período, também, as crianças já são capazes de fazer distinções importantes entre emoções e as causas que as motivam, bem como atribuir experiências emocionais distintas para diferentes indivíduos (Souza, 2010).

Na transição de 3 para 4 anos, idade pré-escolar, o desenvolvimento de um aspecto da *compreensão social* mais elaborada começa a ser demonstrado, pois a *linguagem* já está desenvolvida o suficiente para nomear, expressar e tentar explicar *estados mentais*. Também percebem que pensamentos e imagens mentais são atividades internas, não se confundem com ações físicas ou outros objetos e eventos externos. Elas demonstram entender que, assim como os desejos, os pensamentos fazem referências a objetos ou acontecimentos presentes, ausentes ou não reais (Flavell, 1999). Contudo, nessa fase, a criança ainda não consegue orientar suas ações a partir da perspectiva de uma outra pessoa, não consegue perceber a necessidade de justificar seu raciocínio ou desejos para os outros.

É somente por volta dos 4 anos de idade que surge um marco importante no desenvolvimento cognitivo da criança, como apontam vários estudos realizados sobre a o início

de alguns aspectos da *compreensão social* na infância, como mudanças representacionais (Gopnik & Wellman, 1992), compreensão de *crenças falsas* (Perner, Leekam & Wimmer, 1987) e distinção entre aparência e realidade (Flavell e cols., 1990), constituindo-se um novo estágio ou nível de desenvolvimento intelectual (Astington & Olson, 1995).

Entre 4 e 5 anos de idade, as crianças já demonstram distinguir entre estados psicológicos (por exemplo, crenças e desejos), processos biológicos (por exemplo, os reflexos), e forças físicas (por exemplo, gravidade) como possíveis causas das ações humanas e movimentos. Demonstram ser capazes de distinguir intenções de desejos ou preferências para os resultados das ações intencionais (Flavell, 1999). É nesse período entre 4 e 5 anos que crianças também demonstram compreender que os outros podem ter crenças diferentes das suas, e que, também, podem ser *crenças falsas*. Essa habilidade é denominada de *teoria da mente de primeira ordem* (Perner, 1999).

Entre 6 e 7 anos de idade, a criança começa a demonstrar compreender que uma outra pessoa também pode representar o estado mental de outras pessoas (crenças sobre crenças). Assim, a criança pode fazer inferências não só da crença que uma pessoa tem sobre um determinado evento, mas também da crença que essa pessoa pode ter sobre crenças de outra pessoa a respeito do mesmo evento. Essa habilidade é denominada de *teoria da mente de segunda ordem* (Perner, 1999).

Uma *teoria da mente de primeira ordem* pode ser expressa como "A pensa que B fez X" e uma *teoria da mente de segunda ordem* pode ser expressa como "C pensa (leitura de pensamento) que A pensa (estado mental) que B fez X" (Perner, 1999).

Para o desenvolvimento de um sistema de inferências mais elaborado e complexo, como é o caso de uma *teoria da mente de segunda ordem*, deve-se considerar a importância da função comunicativa da *linguagem* e a estrutura representacional referente à *linguagem* mental.

1.3.2 A estrutura representacional da *linguagem*

Uma das características das interações humanas é que elas são mediadas pela *linguagem*. Nesse processo de mediação, a *linguagem* cumpre sua função comunicativa e representacional do mundo por meio de signos linguísticos.

Os signos linguísticos são elementos responsáveis pela representação de ideias, sendo eles as próprias palavras que, por meio da fala ou da escrita, estão ligados a determinados significados ou conteúdos. Assim, os signos linguísticos servem como instrumentos de comunicação e representação, pois a partir deles, configura-se linguisticamente a realidade, distinguindo os objetos entre si, expressando a imaginação e nomeando eventos abstratos e *estados mentais* (Saussure, 1975).

Na base desse aspecto representacional da *linguagem*, há três níveis estruturais que se integram: a forma como ela é apresentada, denominada *sintaxe de complementação*, o seu conteúdo (ou significado), denominado *semântica lexical* e o seu uso em situação de interação, denominada *pragmática conversacional* (Saussure, 1975).

Esses três níveis da estrutura representacional da *linguagem* oferecem evidências para se acreditar que a *linguagem*, pelo menos em parte, é um requisito importante para o desenvolvimento de alguns aspectos da *compreensão social* na infância, tais como a compreensão de *crenças falsas*, como se verá adiante.

1.3.2.1 A sintaxe de complementação

A sintaxe de complementação corresponde às estruturas linguísticas. Nesse nível da *linguagem*, a sintaxe atua na organização dos argumentos, segundo a estrutura da língua em que as palavras são sequenciadas e combinadas, sendo responsável pelas relações formais entre os

signos linguísticos. Na dimensão da *sintaxe de complementação*, Astington e Jenkins (1999) explicam que é a estrutura da *linguagem* que fornece a base necessária para a representação simbólica, o que é central para o desenvolvimento da compreensão de *crenças falsas*.

Essa estrutura gramatical está associada à ordem dos elementos que constituem a sentença e, diretamente, ligados aos verbos de comunicação como *dizer* e *falar*; ou verbos mentais, como *pensar* e *achar* e, quando associados a um *complemento sentencial*, passam a ser centrais para as proposições apresentadas. Um *complemento sentencial* é uma oração subordinada flexionada que está incorporada no âmbito de um verbo mental de modo a formar uma frase complexa. Assim, a *sintaxe de complementação* contempla as possibilidades de construções gramaticais disponíveis para representar a relação cognitiva entre dois estados de coisas (Dubois & cols., 1997).

Existem duas correntes sobre o papel da *sintaxe de complementação* no desenvolvimento da compreensão de *crenças falsas*. A primeira tem como base um considerável número de pesquisas as quais apresentam a perspectiva que a habilidade de atribuir *estados mentais* está relacionada à capacidade da *linguagem* em geral, em vez de aspectos específicos da sintaxe ou da semântica por si só (Ruffman, Slade, Rowlandson, Rumsey & Garnham, 2003; Perner, Sprung, Zauner & Haider, 2003).

A segunda corrente, denominada na literatura como *determinismo linguístico*, defende a ideia de que a competência sintática é necessária para a compreensão de *crenças falsas* (Astington & Jenkins, 1999; De Villiers & De Villiers, 2000; De Villiers & Pyers, 2002). Um exemplo de uma estrutura de sintaxe de complementação é: “*Ana acha que a lua é feita de queijo verde*”. A sentença como um todo pode ser verdadeira mesmo que a frase “*a lua é feita de queijo verde*” inserida nela seja falsa. O valor de verdade de toda a frase é independente do valor de verdade da frase incorporada (Miller, 2006).

Até as crianças compreenderem que a frase “*Ana acha que a lua é feita de queijo verde*” pode ser verdadeira e “*a lua é feita de queijo verde*” é falsa, não terão nenhuma maneira de representar crenças, distinguindo as verdadeiras das falsas e, portanto, não obtendo sucesso nas *tarefas de crença falsa* (Miller, 2006).

Apenas certos verbos de comunicação, como *dizer* e *contar*, e verbos mentais, como *pensar*, *acreditar* e *achar* permitem esse tipo de construção. As crianças compreendem primeiro o complemento de verbos de comunicação, em que existe a possibilidade de uma evidência explícita de que o complemento é falso. Somente mais tarde, por analogia, compreendem um complemento de verbos mentais.

Essa ordem no desenvolvimento da compreensão ocorre porque o valor de verdade do complemento incorporado em frases com verbos de comunicação pode, muitas vezes, ser verificado. Por exemplo, se uma criança ouve “*teremos frango para o jantar*”, mas, em seguida, em vez de frango é servido hambúrguer, ela terá uma prova verificável de que o valor de verdade do complemento inserido na sentença é independente do valor de verdade de toda a sentença. Esse entendimento será generalizado a verbos mentais que usam a mesma estrutura de *sintaxe de complementação* (De Villiers & De Villiers, 2000; De Villiers & Pyers, 2002).

Pode-se tomar como outro exemplo a tarefa criada por Wimmer e Perner (1983) de como a sintaxe de complementação de diferentes sentenças pode atribuir diferentes possibilidades de pontos de vista: (a) “*a mãe de Maxi guarda o chocolate no armário*”; (b) “*a mãe de Maxi guarda o chocolate na gaveta*”; (c) “*Maxi pensa que sua mãe guarda o chocolate na gaveta*”; (d) “*Maxi diz que o chocolate está na gaveta*”.

Se a sentença (a) for considerada verdadeira, obrigatoriamente a sentença (b) será falsa. Contudo, se a proposição da sentença (b) for encaixada em uma nova sentença principal, como no exemplo da sentença (c), a sentença torna-se verdadeira; mesmo modificando o verbo que

indica um estado mental para um verbo de comunicação, como na sentença (d), a proposição encaixada passa a ter validade.

Apesar da existência dessas duas correntes sobre o papel da *sintaxe de complementação* no desenvolvimento da compreensão de *crenças falsas* na infância, De Villiers e Pyers (2002) ressaltam que uma perspectiva mais abrangente sobre a *sintaxe de complementação* deve ser considerada, levando em conta uma elaboração complexa da *linguagem*, abordando, além de aspectos relacionados à *sintaxe de complementação*, os da *semântica lexical*.

Uma pesquisa que evidencia essa elaboração complexa da *linguagem* foi realizada por Ruffman e cols. (2003). Os pesquisadores realizaram dois experimentos para analisar as possíveis relações da *sintaxe de complementação* e da *semântica lexical* com a compreensão de *crenças falsas* na infância.

As medidas de sintaxe foram relacionadas à *crença falsa*, mas ao contrário de algumas previsões, também foram relacionadas ao reconhecimento de emoções. Em ambos os experimentos, o desempenho nas *tarefas de crença falsa* esteve altamente correlacionado, tanto com aspectos relacionados à *sintaxe* quanto à *semântica* (Ruffman & cols., 2003).

1.3.2.2 A semântica lexical

A Semântica é uma área da Linguística que estuda o significado das expressões linguísticas (sejam fonemas, morfemas, palavras, sintagmas, frases), bem como as relações de significado que elas estabelecem entre si e com o mundo (Bartsch & Wellman, 1989).

Os estudos na área de *semântica lexical* se relacionam: (a) ao *léxico*, que é o conjunto de palavras pertencentes a uma determinada língua; (b) ao *campo lexical*, que é o conjunto de palavras pertencentes a uma mesma área de conhecimento e está dentro do léxico de alguma

língua; (c) à *semântica*, que estuda o significado de palavras, frases, sinais e símbolos e os seus significantes; (d) ao *campo semântico*, que é o conjunto de possibilidades que um mesmo termo lexical pode assumir em contextos diversos (Bartsch & Wellman, 1989).

Autores como Bartsch e Wellman (1989), Harris (1996), Vinden (1996, 2001) e outros, defendem uma relação mais direta e de maior relevância da semântica lexical com o desenvolvimento da compreensão de *crenças falsas* na infância, na medida em que os termos usados para designar os *estados mentais* favorecem à criança identificar, distinguir, relacionar e compreender *estados mentais*.

As crianças pequenas possuem crenças e desejos e são capazes de declará-los, pois possuem uma compreensão proveniente, não de dedução teórica, mas baseada em suas próprias experiências, em especial as de conversação. Por exemplo, Bartsch e Wellman (1989) verificaram que crianças começam a utilizar termos relacionados a *estados mentais* entre 2 e 3 anos de idade; primeiro, relacionados a percepções, emoções e desejos (ver, ouvir, sentir, feliz, triste, carinho, vontade, gostar, querer, desejar, dentre outros) e, algum tempo mais tarde, relacionados a pensamentos e crenças (achar, pensar, saber, dentre outros).

Harris (1996) destaca que crianças entre 2 e 3 anos, fazem referências com mais frequência aos próprios *estados mentais*, utilizando termos como *esqueci, lembrei, acho ou sei*, do que a *estados mentais* de outras pessoas. Essa diferença demonstra que no percurso do desenvolvimento da compreensão de *estados mentais*, as crianças, primeiro, tornam-se conscientes de seus próprios *estados mentais* para, só então, interpretar o comportamento de outras pessoas e atribuir-lhes *estados mentais*.

Vinden (1996) traz um novo elemento à discussão sobre a atribuição de *estados mentais*. A pesquisadora constatou que a habilidade de atribuir *estados mentais* pode depender, ao menos em parte, do léxico da língua falada por elas. O argumento tem por base o estudo que realizou com 34 crianças de 4 a 8 anos de Junin Quechua, no Peru.

No estudo de Vinden (1996), a maioria das crianças demonstrou uma compreensão da distinção aparência-realidade, embora houvesse uma melhoria clara com a idade. Ambas as crianças mais jovens e mais velhas, no entanto, apresentaram um fraco desempenho em questões que testaram a sua compreensão da mudança representacional e *crença falsa*.

Vinden (1996) argumenta que a diferença nos resultados apresentados nas tarefas decorre do léxico da língua, pois nele há vários termos que podem ser usados para designar um objeto pela sua aparência, mas não existe nenhum que diferencie *pensar* de *saber*, verbos essencialmente necessários para representar crenças.

Um aspecto importante a ser considerado é a necessidade de se estudar o uso desses verbos em interações linguísticas no contexto brasileiro. Nessa direção, Arcoverde e Roazzi (1996) pesquisaram essas interações com crianças brasileiras de 3 a 7 anos de idade, buscando a relação entre a compreensão de verbos *fativos* (que pressupõem verdade) como saber, perceber, descobrir; e *contrafativos* (que pressupõem falsidade) como fazer-de-conta e fingir.

Os resultados revelaram que, crianças, logo cedo, começam a diferenciar o uso de alguns verbos como expressões de verdade ou de falsidade. Por exemplo, as crianças demonstraram identificar o verbo *fativo* saber, como um termo indicador de verdade e, em contrapartida o verbo *contrafativo* *fazer-de-conta* como um termo indicador de algo falso. Verificou-se que a compreensão semântica dos verbos *contrafativos* começa a ser demonstrada entres 4 e 5 anos de idade, enquanto a compreensão semântica dos verbos *fativos*, um pouco mais tarde, entre 5 e 6 anos. Isso pode indicar que a utilização dos termos facilita seu entendimento, pois verbos *contrafativos* são mais utilizados em brincadeiras de *faz-de-conta*, em que verbos como *inventar* ou *fingir* indicam a principal atividade desses tipos de jogos e brincadeiras, estimulando a capacidade de diferenciar entre o que é real e o que é imaginário (Arcoverde & Roazzi, 1996).

Ainda no Brasil, um estudo experimental realizado por Domingues e Maluf (2008; 2013) teve como objetivo verificar o efeito de um procedimento de intervenção experimental,

com crianças de 3 e 4 anos de idade, no uso de *linguagem* explicativa e reflexiva de *estados mentais* sobre a compreensão de *crenças falsas*.

O procedimento de intervenção consistiu em sessões individuais realizadas com as crianças do grupo experimental, nas quais o experimentador conduziu conversações sobre personagens de histórias, explicando a elas as situações que existiam relacionadas a *crenças falsas*. Foi possível constatar que a ênfase na narrativa e a frequência de conversas que incluíam termos relacionados a *estados mentais* beneficiaram o desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa* (Domingues & Maluf, 2008; 2013)

Os resultados obtidos vão ao encontro com outros encontrados na literatura e possibilitaram concluir que situações de conversações as quais incluem termos relacionados a *estados mentais* podem favorecer o desenvolvimento da compreensão de *crenças falsas* na infância (Domingues & Maluf, 2008; 2013).

1.3.2.3 A pragmática conversacional

A Pragmática é a área da Linguística que estuda a *linguagem* na perspectiva de sua prática comunicativa, descreve a relação que ela estabelece com os sujeitos que a usam e o contexto em que ela se concretiza, evidenciando regras para a conversação. As regras da *pragmática conversacional* são pressupostos fundamentais das interações linguísticas, pois, quando inseridas, as pessoas envolvidas procuram ser cooperativas umas com as outras, a fim de favorecer a comunicação entre elas (Slomkowski & Dunn, 1996; Panciera & Roazzi, 2010).

Conhecer termos, compreender o significado de palavras, organizá-las em uma estruturação lógica não garante que dois ou mais interlocutores consigam uma comunicação bem-sucedida, pois há termos e frases que somente poderão ser compreendidos no contexto da

própria conversação e, para isso, é necessário considerar o uso linguístico das palavras, as condições direcionadas esse uso para que ocorra a *compreensão conversacional* (Panciera & Roazzi, 2010).

O termo *compreensão conversacional* é utilizado para designar a compreensão que o indivíduo tem a respeito das regras de conversações, isto é, do funcionamento desse fenômeno social (Nelson, 2005). O termo corresponde à expressão francesa *clairvoyance conversationnelle* (Deleau, Guehenneuc, Le Sourn & Ricardet, 1999; Deleau, Maluf e Panciera, 2008) e ao inglês *conversational awareness* (Siegal, 1999).

Há vários estudos que chamam a atenção para a importância da participação das crianças em contextos conversacionais, evidenciando a importância da pragmática conversacional para o desenvolvimento de alguns aspectos da *compreensão social* na infância. Por exemplo, Dunn e cols. (1991b) constataram que contextos conversacionais promovem a compreensão de *estados mentais* próprios e de outras pessoas. Os pesquisadores observaram que a compreensão de *estados mentais* que crianças de 3 anos apresentaram, estava diretamente associada às experiências conversacionais vividas quando tinham 2 anos de idade.

Deleau e cols. (1999) analisaram as possíveis relações entre a compreensão conversacional e a habilidade de atribuir *crença falsa* em crianças entre 45 a 49 meses de idade. O estudo demonstrou existir uma correlação positiva entre o nível de compreensão conversacional apresentado pelas crianças e os resultados delas nas *tarefas de crença falsa*.

Na mesma direção, no Brasil, Panciera (2002) e Valério (2003) também estudaram a compreensão conversacional e suas relações com a atribuição de *crença falsa* ao outro, utilizando as mesmas quatro tarefas do estudo de Deleau e cols. (1999), traduzidas e adaptadas para o português do Brasil. Ambos os estudos produziram evidência de que é nas experiências conversacionais que as crianças começam a perceber aspectos relacionados aos *estados*

mentais, identificando e diferenciando o que sabem do que as outras pessoas sabem e, em consequência disso, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo.

Como explicam Deleau e cols. (2008) e Panciera e Roazzi (2010), em um contexto de conversação, o uso da língua não é um processo individual, mas uma ação comum entre os interlocutores, pois as medidas do uso da *linguagem* no contexto de conversação são propriedades emergentes de uma conversa entre interlocutores que dependem, em parte, da natureza da relação entre eles, ao envolver uma base comum de conhecimentos sobre localização, tempo e outras associações que permitam a representação mental mútua de contextos para a *compreensão conversacional*.

O acesso ao mundo mental e tornar-se parte de uma *comunidade de mentes* ocorre por meio de um processo no qual o desenvolvimento da *linguagem* é uma condição *sine-qua-non*, pois pressupõe, invariavelmente, atos de comunicação (Nelson, 2005).

Para que o processo de compreensão conversacional ocorra de maneira satisfatória, um acordo pré-comunicativo deve existir entre os interlocutores. Esse acordo prévio foi denominado de *princípio de cooperação*; é constituído por um conjunto de normas conversacionais as quais devem ser respeitadas para que tanto a produção quanto a interpretação dos textos sejam garantidas, o que ele denominou de *máximas* (Grice, 1982).

Ainda de acordo com Grice (1982), as *máximas* são princípios que têm por objetivo favorecer a comunicação nos contextos conversacionais. Em uma situação de diálogo, os interlocutores, de maneira implícita, assumem esse conjunto de normas que rege a conversação e que se constitui das seguintes categorias: *quantidade, qualidade, relação e modo*.

A *máxima da quantidade* está relacionada ao conteúdo explícito no enunciado, que deve contribuir com a quantidade necessária de informação para o entendimento da mensagem. A *máxima da qualidade* está relacionada à precisão, importância e veracidade da informação. A

máxima da relação diz respeito à adequação das informações ao contexto de interação. A *máxima do modo* diz respeito às formas, aos modos de expressão das ideias, informações de interação, é a que trata diretamente da *linguagem* (Grice, 1982).

O desenvolvimento da competência de compreensão conversacional permite à criança interagir nas conversas, compartilhando suas próprias crenças, desejos e sentimentos e favorecendo a aprendizagem sobre as diferentes representações e *estados mentais* das pessoas com quem interage (Nelson, 2005).

1.3.3 A importância da *linguagem* materna para a *compreensão social* da criança

O desenvolvimento da *compreensão social* na infância não está relacionado apenas à frequência com que termos mentais são usados nas interações linguísticas, em especial na *linguagem* materna, mas também com a relação que mantém com aspectos como: segurança emocional, relação de apego e atitudes em relação aos filhos em geral, o que inclui o tipo de *linguagem* utilizada nas práticas educativas necessárias em situações que exigem a regulação do comportamento dos filhos (Harris, 2005; Miller, 2016).

Harris (2005) ressalta que há muitas evidências indicando que crianças com mais respostas satisfatórias sobre a predição de *crenças falsas*, são aquelas cujas mães mais promovem experiências conversacionais sobre sentimentos, desejos e crenças. Nessa direção, o pesquisador destaca duas importantes condições para o desenvolvimento da *compreensão social* por parte das crianças: a participação em jogos simbólicos ou brincadeiras de faz-de-conta e a vivência em conversações cotidianas, pois é em função dos relacionamentos interpessoais que a criança desenvolve várias competências cognitivas e sociais.

Mesmo nas primeiras semanas de vida é possível observar a criança começar a desenvolver a percepção das intenções dos pais. E, pelos pais serem as primeiras referências para ela, torna os vínculos familiares fundamentais para a sua *compreensão social*.

A relação materna, as características do conteúdo das interações linguísticas e a estrutura dos enunciados que são direcionados aos filhos, em especial, assumem um papel mais específico, se comparados às interações sociais que a criança possa ter com outros indivíduos da família (Pessoa & cols., 2013).

O comportamento sensível de uma mãe indica que ela está disponível para interações com a criança e entende a importância de haver uma oportunidade para que a criança possa aprender a refletir apropriadamente sobre suas próprias ações. Mães sensíveis a esse aspecto do desenvolvimento dos filhos são mais responsivas a eles e, em particular, às experiências mentais e emocionais que eles vivenciam. Fornecem, assim, um rico contexto de comunicação sobre a mente, que favorece à criança compreender sua própria mente, assim como a de outras pessoas. (Pessoa & cols., 2013).

Mães mais responsivas ouvem seus filhos e, também, fazem mais referência às motivações internas e aos *estados mentais* deles. Isso ocorre porque os diálogos incluem a reflexão sobre os motivos dos comportamentos dos filhos e se são verbalizados, servem de modelo para a reflexão da criança, o que pode favorecer uma melhor compreensão dos *estados mentais*. É principalmente nessas trocas que ocorre, por parte da criança, a construção de conhecimentos acerca de objetos, pessoas, eventos, *estados mentais* e do papel da *linguagem* na representação deles (Pessoa & cols., 2013).

Estudos indicam que práticas educativas parentais que privilegiam a utilização de uma *linguagem* sobre *estados mentais* e explicações sobre eles, está direta e positivamente associada com o desenvolvimento de aspectos relacionados à *compreensão social* dos filhos

(Taumoepeau & Ruffman, 2006; Adrian, Clemente & Villanueva, 2007; Slaughter, Peterson & Mackintosh, 2007).

Em contrapartida, há também pesquisas sobre o uso de *práticas educativas maternas* que se valem, predominantemente, de afirmação de poder e alto controle parental, como reações punitivas, ameaças, negação de privilégios, privação de afeto, coação física e punição física estão negativamente correlacionadas com a compreensão de *crenças falsas* dos filhos (Pears & Moses, 2003).

Taumoepeau e Ruffman (2006) publicaram os resultados dos estudos realizados com 74 díades pais-filhos, sendo 71 díades mães-filhos e 3 díades pais-filhos neozelandeses. Os pesquisadores avaliaram a relação entre a *linguagem* parental e o nível de compreensão de emoções e desejos dos filhos em dois momentos, aos 15 e aos 24 meses de idade.

Os resultados demonstraram que o uso de uma *linguagem* reflexiva sobre desejos por parte da mãe com os filhos na idade de 15 meses, teve uma correlação consistente com o nível de compreensão *estados mentais* aos 24 meses. Verificou-se que a utilização por parte das mães de termos que indicam *estados mentais* nos diálogos com os filhos, os ajudam a compreender suas próprias experiências internas como *querer* ou *gostar* (Taumoepeau & Ruffman, 2006).

Foi identificado um padrão específico na utilização desses termos pelas mães, em que as categorias de ação que se referiam à criança foram mais frequentes do que as que se referiam aos outros. A *linguagem* direcionada à reflexão sobre os desejos das próprias crianças favoreceu, excepcionalmente, a utilização, mais tarde, de termos relacionados a *estados mentais* por parte das crianças (Taumoepeau & Ruffman, 2006).

Dois anos mais tarde, Taumoepeau e Ruffman (2008) publicaram os resultados da continuidade do estudo realizado. Dessa vez, os pesquisadores constataram que, em situações disciplinares, mães que dialogam com seus filhos, usando termos explicativos sobre emoções,

desejos e pensamentos dos outros, foram correlacionadas positivamente com melhores desempenhos das crianças em *tarefas de crença falsa*.

O estudo revelou que a utilização, por parte das mães, de uma *linguagem* reflexiva sobre desejos, emoções e pensamentos com filhos aos 24 meses foi o preditor mais consistente da compreensão desses *estados mentais* por parte dos filhos quando chegaram aos 33 meses de idade. Os resultados revelam que a conversa materna, primeiro, sobre os desejos da criança e, depois, sobre o que as outras pessoas pensam e sentem, constitui um elemento estrutural para o desenvolvimento da *compreensão social* da criança (Taumoepeau & Ruffman, 2008).

No Brasil, Gallo-Penna (Gallo-Penna, 2011; Gallo-Penna e Maluf, 2013) investigou os efeitos de um procedimento de intervenção, tendo como base a *linguagem* sobre a *teoria da mente* como expressão da *compreensão social* de crianças autistas, cujos resultados vão ao encontro da literatura. Em concordância com Harris (2005), foi constatado que a *linguagem* materna e as atitudes das mães são importantes para o desenvolvimento da *teoria da mente* por parte dos filhos. Quando foram comparados o desempenho linguístico das mães no ato de contar histórias utilizando termos mentais e o desempenho dos filhos nas *tarefas de crença falsa*, foi possível verificar que a adoção de termos sobre *estados mentais* dos personagens apresentou-se relacionada com uma melhora no desempenho dos filhos nas *tarefas de crença falsa*.

Com base em todo o exposto, é possível verificar que a qualidade da participação da mãe, em quaisquer situações, como interlocutora linguisticamente mais habilitada, promove mecanismos pelos quais a criança irá construir, progressivamente, comunicações mais efetivas e formalmente mais elaboradas, promovendo o desenvolvimento de sua *compreensão social*.

1.4 Três estudos sobre a *linguagem nas práticas educativas maternas*

A produção científica que trata do desenvolvimento da *compreensão social* na infância e aspectos relacionados a interações linguísticas no contexto familiar é vasta. A busca foi realizada na Plataforma CAPES, EBSCOhost, PubMed e na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), que inclui acesso a várias bases de dados como Lilacs, SciELO, Cochrane, dentre outras.

No levantamento foi possível verificar os mais diversificados aspectos contextuais, como configuração familiar, características sociodemográficas, formas de interação entre os familiares, estilos parentais, dentre outros.

No Quadro 1 são apresentados os estudos sobre a relação de aspectos da *compreensão social* na infância e variáveis do contexto familiar.

Quadro 2 – Estudos sobre aspectos da *compreensão social* na infância e variáveis do contexto familiar

<i>Compreensão social</i> na infância e contexto familiar	
A relação com fatores socio-demográficos, como: cultura, tamanho da família configuração familiar, número de irmãos, ordem de nascimento dos filhos, entre outros.	Dunn e cols. (1991a); Dunn e cols. (1991b); Perncr e cols. (1994); Jenkins e Astington (1996); Ruffman e cols. (1998); Cutting e Dunn (1999); Hughes e cols. (1999); Pears e Moses (2003); Cassidy e cols. (2005); Hughes e Ensor (2005); Cheung, (2010); Farhadian e cols. (2010), Farhadian e cols. (2011); Shahaeian e cols. (2011); Wright e Mahfoud (2012); Dessen e Souza (2014); Shahaeian (2015); Tompkins e cols. (2013).
Interações familiares de forma geral, como conversar e atividades com irmãos e outros familiares.	Dunn e cols. (1991a); Lewis e cols. (1996); Dunn e Herrera (1997); Dunn e Hughes (1998), Arranz e cols. (2002); Alves (2004); Hughes e Leekam (2004); Guajardo e cols. (2009); Wright e Mahfoud (2012); Bosacki (2013); Childs (2014).
A relação com discurso materno utilizado com os filhos.	Dunn e cols. (1987); Denham e cols. (1994); Tamis-LeMonda e Bornstein (1994); Bornstein e cols. (1997); Le Sourn-Bissaoui & Deleau, (2001); Meins e cols. (2002); Ontai e Thompson (2002); Meins e cols. (2003); Le Sourn-Bissaoui e Hooge-Lespagnol (2006); Slaughter e cols. (2007); Ensor e Hughes (2008); LaBounty e cols. (2008); Ontai e Thompson (2008); Slaughter e cols. (2009); Oliveira (2009); Taumoepeau e Reese (2013); Prado (2013); Ensor e cols. (2014).

As relações afetivas com os pais (responsividade materna, estilos de apego, maus tratos).	Bornstein e cols. (1992); Fonagy e cols. (1997); Meins e cols. (1998); Symons e Clark (2000); Tamis-LeMonda e cols. (2001); Villachan-Lyra (2002); McElwain e Volling (2004); Cicchetti e cols. (2003); Cahill e cols. (2007); Laranjo e cols. (2010); Bornstein e cols. (2012); Lundy (2013); Meins e cols. (2013); Laranjo e cols. (2014).
A utilização de termos mentais na contação de histórias.	Taumoepeau e Ruffman (2006); Adrián e cols. (2007); Araújo (2012); Markel e cols. (2013); Taumoepeau e Ruffman (2016).
O contexto familiar com pais ou crianças com surdez.	Woolfe e cols. (2003); Macaulay e Ford (2013); Ziv e cols. (2013); Morgan e cols. (2014).
Brincadeiras de faz-de-conta no contexto familiar.	Youngblade e Dunn (1995); Symons e cols. (2006).
A linguagem de estados mentais utilizada com filhos autistas.	Gallo-Pena (2011); Gallo-Penna e Maluf (2013).
A relação com estilos parentais.	Vinden (2001); Pears e Moses (2003); Ruffman e cols. (2006).
Comportamentos de desobediência para com os pais.	Lagattuta e cols. (2010).
Crianças pós-institucionalizadas adotadas.	Tarullo e cols. (2007).
Famílias com histórico de dependência de álcool.	Kopera e cols. (2014).

As metodologias utilizadas nos estudos também são variadas; algumas são de caráter naturalístico, outras de caráter experimental, algumas longitudinais e outras transversais. Entretanto, um dado se evidenciou comum a todos os estudos encontrados; o fato de apresentarem resultados substanciais que indicam uma relação muito próxima das experiências linguísticas com os resultados relacionados ao desenvolvimento da compreensão de emoções, desejos e crenças (*teoria da mente*), que é uma expressão da *compreensão social* das crianças.

Embora existam muitos estudos sobre a relação entre o desenvolvimento de aspectos relacionados à *compreensão social* na infância e variáveis referentes ao contexto familiar, foram encontrados apenas três estudos que buscaram analisar, de forma específica, a relação

das *práticas educativas maternas*, com ênfase na análise da *linguagem* utilizada pelas mães em situações disciplinares e a compreensão de *crenças falsas*.

O Quadro 2 descreve a meta-análise que foi realizada dos três estudos encontrados e, em seguida, os estudos são descritos com mais detalhes.

Quadro 3 – Análise documental de três estudos sobre *práticas educativas maternas x crença falsa*

Aspectos	Ruffman et al. (1999)	Lewis et al. (2006)	Shahaeian et al. (2014a)
Objetivos	<p>Verificar se as práticas maternas que facilitam a compreensão de crenças.</p> <p>Identificar quais práticas são relevantes.</p>	<p>Verificar a influência cultural na relação entre as práticas educativas parentais, as habilidades de funções executivas e o nível de desenvolvimento da <i>teoria da mente</i> dos filhos.</p>	<p>Analisar a relação entre as práticas educativas parentais e o desenvolvimento da <i>teoria da mente</i> com mães e filhos iranianos.</p>
Participantes	<p>64 díades.</p> <p>47 díades analisadas (crianças que pont. ToM).</p> <p>Crianças de 3 a 5 anos.</p>	<p>67 díades total.</p> <p>64 díades analisadas (Questionário Pais Resp.).</p> <p>Crianças de 3 a 5 anos.</p>	<p>40 díades total.</p> <p>40 díades total (Questionários devolvidos).</p> <p>Crianças de 4 a 6 anos.</p>
Critério de Inclusão	<p>Crianças que pontuaram ToM.</p>	<p>Pais que responderam ao questionário de forma completa.</p>	<p>Se os questionários fossem respondidos e devolvidos.</p>
Instrumentos utilizados na coleta de dados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questionário Sociodemográfico. 2. Teste de Vocabulário BPVC. 3. ToM <ul style="list-style-type: none"> - 1 Tarefa de crença falsa explícita (Sam/Katy). - 1 Tarefa de crença falsa explícita (Amy). 4. Entrevista – 5 situações <ul style="list-style-type: none"> - Mentiu, bateu, pegou, gritou, quebrou. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questionário Sociodemográfico. 2. Testes (Funções Executivas) <ul style="list-style-type: none"> - Controle inibitório (Blue/Red Test; Luria's Hand Game). - Memória de trabalho (Backward Word Span Test). - Mudança de critério (Dimensional Change Card Sort). 3. ToM <ul style="list-style-type: none"> - 1 Tarefa de crença falsa-conteúdo. - 1 Tarefa de crença falsa explícita. 4. Entrevista – 4 situações <ul style="list-style-type: none"> - Bateu, mentiu, pegou, gritou. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questionário Sociodemográfico. 2. ToM <ul style="list-style-type: none"> - Escala de tarefas adaptada por Peterson, Wellman e Liu (2005) (Desejos Diversos, Crenças Diversas, Acesso ao Conhecimento, Crença Falsa, Emoção Real-Aparente). - 1 Tarefa de crença falsa explícita (senhora/chaves). - 1 Tarefa de Crença e Emoção (caixa de doces com pedras). 3. Entrevista – 6 situações <ul style="list-style-type: none"> - Bateu, gritou, quebrou, desobedeceu, desafiou, grosseiro.

<p>Codificação das Práticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 282 práticas educativas utilizadas na análise. - Categorias utilizadas <ul style="list-style-type: none"> . Como se sente (HF) . Discussão Geral (GD) . Repreensão (REP) . Ambiguidade (AMB) 	<ul style="list-style-type: none"> - 256 práticas educativas utilizadas na análise. - Categorias utilizadas <ul style="list-style-type: none"> . Como se sente (HF) . Discussão Geral (GD) . Repreensão (REP) . Ambiguidade (AMB) 	<ul style="list-style-type: none"> - 306 práticas educativas utilizadas na análise. - Categorias utilizadas <ul style="list-style-type: none"> . Discussão Geral (GD) . Normas Sociais (SN) . Decisão da Criança (LCD) . Emoção Parental (PE) . Como se Sente (HF) . Chefe (Boss) . Silêncio (Silence)
<p>Variáveis Analisadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dados Sociodemográficos <ul style="list-style-type: none"> . Idade . Tempo com a mãe . Nº de irmãos mais novos . Nº de irmãos mais velhos . Escolaridade da mãe . Ocupação da mãe - Teste de Vocabulário BPVC <ul style="list-style-type: none"> . Idade mental verbal - Práticas educativas <ul style="list-style-type: none"> . Como se sente (HF) . Discussão Geral (GD) . Repreensão (REP) . Ambiguidade (AMB) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dados Sociodemográficos <ul style="list-style-type: none"> . Nº de pessoas na casa . Nº de primos mais velhos . Freq. Interação primos . Freq. Interação amigos . Tempo que a mãe passa com a criança/semana - Funções Executivas <ul style="list-style-type: none"> . Controle inibitório (Blue/Red Test; Luria's Hand Game) . Memória de trabalho (Backward Word Span Test) . Mudança de critério - Práticas educativas <ul style="list-style-type: none"> . Como se sente (HF) . Discussão Geral (GD) . Repreensão (REP) . Ambiguidade (AMB) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dados Sociodemográficos <ul style="list-style-type: none"> . Foram controladas a idade da criança e o nível de escolaridade da mãe. - Práticas educativas <ul style="list-style-type: none"> . Discussão Geral (GD) . Normas Sociais (SN) . Decisão da Criança (LD) . Emoção Parental (PE) . Como se Sente (HF) . Chefe (Boss) . Silêncio (Silence)
<p>Tratamento Estatístico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Média / Desvio Padrão (Dados Sociodemográficos) - Frequência das práticas educativas - Qui quadrado – Resultados ToM - Regressão Logística - Correlação entre variáveis 	<ul style="list-style-type: none"> - Média / Desvio Padrão (Funções Executivas) - Frequência das práticas educativas - Correlação das variáveis com crença falsa - Regressão Logística (Preditores de crença falsa) 	<ul style="list-style-type: none"> - Percentual / Média / Desvio Padrão (Práticas Educativas) - Correlação entre as diferentes práticas (Pearson) - Correlação entre as práticas educativas e ToM (Pearson) - Correlação entre as práticas e ToM / Idade da criança e Educação da Mãe (Pearson)
<p>Variáveis Significativas Encontradas (Preditores)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Idade da criança - Número de irmãos - Prática - Como se Sente (How Feel) 	<ul style="list-style-type: none"> - Função Executiva - controle inibitório (blue/red test) - Número de primos mais velhos (negativamente) - Frequência do contato com os primos (negativamente) - Prática educativa – Ambiguidade (Ambiguous) 	<ul style="list-style-type: none"> - Predominância - Repreensão - Prática - Discussão e Como se Sente (positivamente com ToM) - Prática - Chefe e Silêncio (positivamente com ToM) - Nº de irmão não significativo - Chefe/Silêncio x Discussão/Decisão da criança
<p>Sugestões</p>	<p>Os estudos futuros devem tentar uma análise mais refinada de respostas categorizadas como Discussão Geral.</p>	<p>Explorar o desenvolvimento da compreensão de crenças falsas em diferentes culturas.</p>	<p>Mais dados de várias culturas para trazer uma melhor e mais abrangente quadro do desenvolvimento da criança e a interação familiar.</p>

1.4.1 Um estudo com mães e filhos ingleses

O estudo mais antigo encontrado foi a pesquisa de Ruffman e cols. (1999) realizada com mães e filhos ingleses. Nela, os pesquisadores analisaram a relação entre as *práticas educativas maternas* e o desempenho dos filhos em uma *tarefa de crença falsa*. Participaram 64 díades mães-filhos, de classe baixa e de classe média de uma área predominantemente branca de Brighton, Reino Unido. As crianças tinham entre 3 e 5 anos de idade, sendo 30 meninas e 34 meninos. Uma parte dessas crianças foram extraídas do estudo de Ruffman e cols. (1998).

Foram utilizados 4 instrumentos para a coleta de dados: o primeiro foi um questionário para levantar dados sociodemográficos. O segundo foi o *British Picture Vocabulary Scale (BPVS)*, um teste de vocabulário receptivo para avaliar o nível verbal das crianças, que é o equivalente britânico do *Peabody Picture Vocabulary Test*. No *BPVS*, o pesquisador lê uma palavra e as crianças têm de apontar entre quatro imagens, qual imagem corresponde à palavra lida pelo pesquisador. O terceiro instrumento foi uma *tarefa de crença falsa* (local inesperado). O quarto instrumento é uma entrevista realizada com os pais para coletar informações sobre as *práticas educativas maternas*, utilizando o mesmo procedimento de Grusec e Kuczynski (1980) e Hart e cols. (1992)

O procedimento consistiu em apresentar às mães situações hipotéticas de comportamentos inadequados ou de desobediência manifestados pelos filhos. Indagando-as sobre quais práticas utilizariam se tais situações ocorressem com elas, ou, caso já tivessem passado por alguma delas, quais práticas utilizaram em 5 situações: (a) *sobre o filho mentir*; (b) *sobre o filho bater em um irmãozinho ou amiguinho*; (c) *sobre o filho pegar algo de alguém sem permissão*; (d) *sobre o filho gritar com alguém*; (e) *sobre o filho danificar um objeto propositadamente* (Ruffman & cols., 1999).

As respostas das mães para cada situação foram codificadas em quatro categorias. As respostas que incentivaram a criança a refletir sobre a perspectiva emocional da outra pessoa, como por exemplo: “*como você sentiria se fizessem isso com você?*”, foram categorizadas como *HF (How feel) Como se Sente*. As respostas em que a mãe explicou ou explorou a situação de alguma forma, sem se referir aos sentimentos da outra pessoa, como por exemplo, em uma situação em que a criança danificasse propositalmente algo que não fosse dela e a mãe responde: “*eu expliquei que era errado e o motivo porque não se deve fazer aquilo*” foram categorizadas como *GD (General Discussion) Discussão Geral*. As respostas em que a mãe puniu ou castigou a criança, mas não explorou ou discutiu o assunto com a criança, como por exemplo: “*eu deixei ele de castigo no quarto*”, foram categorizadas como *REP (Reprimand) Repreensão*. E uma pequena parcela de respostas que não foi possível distinguir claramente entre *Repreensão* e *Discussão Geral*, como por exemplo: “*eu conversei com ele sobre o que aconteceu*” ou “*eu expliquei que era errado*” foram categorizadas como: *AMB (Ambiguos) Resposta Ambígua* (Ruffman & cols., 1999).

Os dados foram analisados usando regressão logística. O resultado das *tarefas de crença falsa* foi a variável dependente, tendo como variáveis preditoras a idade da criança, a idade mental verbal da criança, o tempo que a criança passa com mãe, o número de irmãos mais velhos, o número de irmãos mais novos, o grau de escolaridade da mãe, a ocupação profissional da mãe e cada uma das quatro categorias das práticas educativas parentais codificadas (Ruffman & cols., 1999).

Em cada etapa da análise uma variável foi incorporada na equação como preditora da compreensão de crenças. A cada variável incorporada, sua influência na compreensão de crenças era esclarecida. A pergunta era qual das variáveis que eram incorporadas se mostrava um preditor significativo para a compreensão de crenças (Ruffman & cols., 1999).

Os resultados indicaram três variáveis que se apresentaram como preditores significativos da compreensão de crenças: idade, número de irmãos mais velhos e as respostas sobre as práticas educativas dadas pelas mães categorizadas como *Como se Sente (How Feel)*. Enquanto a compreensão de crenças melhora à medida que a idade e o número de irmãos mais velhos aumentam, ela também diminui proporcionalmente à medida que o número de respostas de *Repreensão* aumenta (Ruffman & cols., 1999).

O principal resultado encontrado no estudo foi a evidência que a compreensão de crenças pode ser facilitada por um tipo de prática educativa, utilizada pelos pais em situação em que necessitam orientar ou corrigir comportamentos inadequados ou de desobediência dos filhos. As mães que relataram responder às transgressões dos filhos, pedindo que ele refletisse sobre os sentimentos da pessoa envolvida (*Como se Sente*) tiveram os filhos com compreensão de crenças mais avançada (Ruffman & cols., 1999).

As práticas educativas do tipo *Como se Sente* demonstraram ser um preditor significativo na compreensão de crenças, quando outras variáveis como a idade de criança, a idade verbal mental, o tempo que a criança passa com a mãe, o número de irmãos mais novos e o número de irmãos mais velhos foram contabilizados. Os dados sugerem que esse tipo de prática educativa materna teve um efeito que foi, pelo menos, parcialmente independente das variáveis citadas (Ruffman & cols., 1999).

Outra descoberta foi o efeito do número de irmãos mais velhos sobre a compreensão de crenças, parcialmente independente do número de práticas do tipo *Como se Sente*. O número de irmãos foi a variável que mais teve um efeito sobre a compreensão de crenças, mesmo quando as práticas do tipo *Como se Sente* foi contabilizada. Os resultados são consistentes com a ideia de que o número de irmãos mais velhos e as práticas educativas têm uma influência independente da compreensão de crenças dos filhos (Ruffman & cols., 1999).

O número de irmãos mais novos foi positivamente correlacionado com as práticas do tipo *Repreensão*. Ruffman e cols. (1999) presumem que, pelo fato das mães terem menos tempo ou menos paciência, práticas que envolvam interações e explorações sobre o ocorrido, tão simplesmente repreendem a criança. Esse dado fornece algumas evidências para a ideia de que a escolha das práticas educativas é parcialmente mediada pela configuração e estrutura familiar, o que inclui o número de irmãos que a criança tem.

Comparando com o número de irmãos mais novos e mais velhos, verificou-se que crianças que tinham irmãos mais novos foram submetidas a mais práticas educativas do tipo *Repreensão*, em contraste das crianças que tinham irmãos mais velhos, as quais vivenciaram muito mais práticas do tipo *Discussão Geral* e *Resposta Ambígua* (Ruffman & cols., 1999).

Diferentemente das práticas do tipo *Como se Sente*, as práticas do tipo *Discussão Geral* não foram relacionadas com a compreensão de crenças. E, em contraste, as práticas do tipo *Repreensão* foram relacionadas negativamente com a compreensão de crenças, embora essa relação não tenha sido significativa quando a idade da criança e a idade verbal mental foram contabilizadas (Ruffman & cols., 1999).

Contudo, os pesquisadores ressaltam que os resultados relacionados às práticas do tipo *Discussão Geral* devem ser vistos com cautela, pois a codificação utilizada para a categorização não foi refinada o suficiente para distinguir entre diferentes tipos de discussão, incluindo discussões que podem ou não beneficiar a compreensão de crenças. Os pesquisadores também salientam que, em estudos futuros deve-se tentar para uma codificação mais refinada e específica relacionada às práticas categorizadas por eles como *Discussão Geral* (Ruffman & cols., 1999).

A questão da causalidade é crucial para a interpretação da relação entre as práticas do tipo *Como se Sente* das mães e a compreensão de crenças dos filhos. Tendo em vista que os resultados apresentaram uma tendência de as mães usarem práticas do tipo *Como se Sente*

principalmente com crianças mais jovens. Essa relação poderia significar que esse tipo de prática precede e, portanto, favorece o desenvolvimento da compreensão de crenças. As correlações encontradas, sugerem que as mães utilizam principalmente práticas do tipo *Como se Sente* com crianças mais jovens, por elas terem uma compreensão mais empobrecida de *estados mentais*, diminuindo, significativamente, a sua utilização com crianças mais velhas, que, claramente, demonstram compreender crenças (Ruffman & cols., 1999).

Ruffman e cols. (1999) destacam que o favorecimento que as práticas do tipo *Como se Sente* parece proporcionar à compreensão de crenças das crianças, dá a impressão que isso não ocorre de forma direta, mas mediada por uma exploração mais abrangente de *estados mentais*, que, nesse caso, relacionam-se a emoções. Contudo, ressaltam que é uma alegação provisória, pois não foi verificado se as práticas do tipo *Como se Sente* utilizadas pelas mães com as crianças incluíam orientações específicas sobre crenças.

Outro dado importante encontrado foi a correlação positiva entre o tempo que a mãe passa com o filho e o número de irmãos mais novos. As mães as quais tinham mais de um filho passavam menos tempo no trabalho e mais tempo com seus filhos. Os pesquisadores enfatizam que esses resultados encontrados podem estar relacionados com estudos que indicam a ligação materna geradora de um apego seguro com o filho, é um aspecto importante para o desenvolvimento da compreensão de crença por parte da criança (Fonagy & cols., 1997; Meins & cols., 1998 *apud* Ruffman & cols., 1999).

Ruffman e cols. (1999) entendem que se os efeitos de apego e as práticas do tipo *Como se Sente* estão relacionados, pode-se argumentar que mães geradoras de relações de apego seguro nos filhos tendem a usar práticas do tipo *Como se Sente* mais vezes, pois essas mães podem ser mais conscientes dos aspectos afetivos que envolvem a relação e chamar a atenção para eles. Essa consciência pode ser parcialmente responsável pelo desenvolvimento do sentimento de apego seguro nas crianças.

Ruffman e cols. (1999) também enfatizam que muitos dos efeitos benéficos do apego seguro, como o aumento da popularidade com os colegas nos anos pré-escolares, decorrem de a criança ter uma melhor compreensão dos *estados mentais* dos outros, favorecida pela tendência que mães demonstram ter para entender e interagir com o filho como um indivíduo que possui uma mente própria (*maternal mind-mindedness*), quando se utilizam de práticas educativas do tipo *Como se Sente*.

Os resultados complementam os de outros estudos realizados no contexto familiar que ajudam a delinear as origens sociais da compreensão de *estados mentais*. Os dados fornecem evidências as quais convergem com os de outros estudos, que indicam serem os pais importantes para favorecer o desenvolvimento da compreensão de *crenças falsas* nos filhos.

A compreensão de crenças é favorecida se as mães utilizarem práticas educativas em situações que exijam orientar ou corrigir os filhos, fazendo-os refletir sobre os sentimentos das outras pessoas envolvidas (Ruffman & cols., 1999).

1.4.2 Um estudo com mães e filhos chineses

O segundo estudo encontrado foi realizado por Lewis, Huang e Rooksby (2006) que, também, se interessaram em explorar as relações entre uma gama de fatores cognitivos e sociais na China, investigando a influência das diferenças culturais na relação entre as práticas educativas parentais, as habilidades de funções executivas e o nível de desenvolvimento da compreensão de *crenças falsas* nos filhos. A pesquisa foi realizada com 64 famílias chinesas de classe média, com crianças entre 3 e 5 anos de idade na província de Zhuhai no sul da China.

Para verificar essas relações e alcançar os objetivos propostos do estudo, Lewis e cols. (2006) utilizaram um questionário para coletar informações sobre o contexto social das famílias

participantes, 4 testes para medir 3 funções executivas das crianças, 2 tarefas para medir o nível de desenvolvimento de compreensão *crenças falsas* das crianças e uma entrevista realizada com os pais sobre as práticas educativas utilizadas por eles, baseando-se em Ruffman e cols. (1999).

Para verificar a compreensão de *estados mentais*, foram utilizadas duas *tarefas de crença falsa*. A primeira é uma adaptação da *tarefa de crença falsa de conteúdo* (Perner & cols., 1987), na qual a criança sabe o conteúdo de uma caixa e faz um julgamento sobre a *crença falsa* de outra pessoa sobre o conteúdo dessa caixa; e a segunda é uma adaptação da *tarefa de local inesperado*, de Baron-Cohen e cols. (1985), em que uma história é encenada com 2 (duas) bonecas e 2 (dois) cestos vazios com tampas e um doce, para que a criança indique onde o protagonista irá procurar o doce depois que este fosse mudado de local.

Para avaliar as práticas educativas parentais foram utilizadas 4 das 5 perguntas de Ruffman e cols. (1999), sendo adaptados dois temas para a sociedade chinesa. A coleta e análise dos dados seguiram o mesmo procedimento. Foram utilizadas também as mesmas categorias para codificação das respostas dadas pelos pais.

Os resultados desse estudo concordaram parcialmente com os resultados de experimentos anteriores e levantam algumas questões intrigantes sobre a relação entre preditores sociais, testes de funções executivas e de *crença falsa*. Dois padrões de resultados nos testes de funções executivas e de *crença falsa*, aparentemente contraditórios, chamam a atenção.

O primeiro é a evidência de que a compreensão de crenças irá ocorrer quando a criança for capaz, também, de deliberar entre demandas cognitivas conflitantes. Os pesquisadores entendem que não é uma relação causal, mas sugerem que o controle executivo é necessário para tal compreensão ser expressa (Lewis & cols., 2006).

O segundo é o fato de que, por um lado, houve também um contraste com os dados de estudos conduzidos em países ocidentais. Os dados obtidos sobre a compreensão de *crenças falsas* demonstram claramente que crianças chinesas começam a desenvolver essa habilidade por volta dos 5 anos, enquanto crianças ocidentais já evidenciaram o seu desenvolvimento aos 4 anos de idade. Ao passo que, os resultados em relação à função executiva, em que controle inibitório é uma característica central, indicaram níveis altos dessa habilidade aos 3 anos de idade, enquanto em crianças ocidentais, os mesmos níveis somente são encontrados por volta dos 4 anos. Os pesquisadores acreditam que uma explicação possível para o atraso na compreensão de *crença falsa* e os altos índices de controle inibitório das crianças participantes, pode ser produto de suas experiências de socialização (Lewis & cols., 2006).

O número de práticas educativas categorizadas como *Como se sente (how feel)* foi muito menor do que os relatados por Ruffman e cols. (1999). Por isso, talvez, não seja surpreendente tal variável não se relacionar à compreensão de *crença falsa*.

Uma última variável analisada e que contrastou com as pesquisas com famílias ocidentais é o efeito da presença do irmão para o desenvolvimento da compreensão de *crença falsa*. Enquanto nas pesquisas em países ocidentais, essa variável aparece como uma influência positiva, esse aspecto não foi confirmado nas famílias chinesas (Lewis & cols., 2006).

1.4.3 Um estudo com mães e filhos iranianos

O terceiro estudo encontrado foi o de Shahaiean, Nielsen, Peterson e Slaughter (2014a). Realizado mais recentemente e em um contexto cultural diferente dos dois estudos anteriormente citados, os pesquisadores investigaram a relação entre práticas educativas no contexto familiar e o desenvolvimento de alguns aspectos relacionados à *compreensão social* nos filhos, como a compreensão de emoções, desejos e crenças (*teoria da mente*). A amostra

foi constituída por 40 crianças entre 4 e 6 anos de idade. As famílias foram escolhidas a partir de duas pré-escolas localizadas em uma região de classe média na cidade de Shiraz, no Irã.

Para coletar as informações referentes ao contexto familiar, os pesquisadores enviaram aos pais um questionário sociodemográfico que, mesmo não sendo endereçado especificamente às mães, foram todos respondidos por elas.

Para medir o desenvolvimento da *teoria da mente* nas crianças, foi utilizada uma versão em farsi (a língua persa iraniana) da *Escala de tarefas em teoria da mente* adaptada por Peterson e cols. (2005). Essa versão da Escala possui 5 tarefas que avaliam a compreensão de *desejos diversos, crenças diversas, acesso ao conhecimento, crença falsa e emoção real- aparente*, além de duas *tarefas de crença falsa*: uma *tarefa de crença falsa explícita* e uma *tarefa de crença e emoção*. Os pesquisadores explicam que as 2 tarefas adicionais foram incluídas por terem sido utilizadas em um estudo anterior (Shahaeian & cols., 2011), em que crianças iranianas apresentaram um desempenho mais baixo, em comparação às crianças australianas que participaram da pesquisa.

Para a coleta de dados sobre as práticas educativas parentais, assim como fizeram Lewis e cols. (2006), foi utilizada a mesma metodologia empregada por Ruffman e cols. (1999) com algumas adaptações efetuadas. As mães responderam a 6 situações que descreviam comportamentos desafiadores ou de desobediência dos filhos e, nas quais, elas deveriam relatar as ações que teriam a fim de corrigi-los (Shahaeian & cols., 2014a).

A codificação, derivada de Ruffman e cols. (1999), sofreu adaptações, tendo em vista a variedade e frequência de respostas que foram relatadas pelas mães iranianas. As respostas que incentivaram a criança a refletir sobre a perspectiva emocional da outra pessoa foram categorizadas como *HF (How feel) Como se Sente*; as respostas em que a mãe explicou ou explorou a situação de alguma forma, sem se referir aos sentimentos da outra pessoa foram categorizadas como *GD (General Discussion) Discussão Geral*; as respostas em que a mãe

puniu ou castigou a criança, mas não explorou ou discutiu o assunto com a criança foram categorizadas como *REP (Reprimand) Repreensão*; a categoria *AMB (Ambiguos) Resposta Ambígua* não foi utilizada na pesquisa.

Nas respostas dadas pelas mães, verificou-se o uso de referência a normas sociais (por exemplo, “isto não é educado” ou “você deve respeitar o seu irmão mais velho” de uma forma que não se traduzem diretamente em qualquer das categorias acima mencionadas, o que gerou uma nova categoria denominada como *Normas Sociais* (Shahaeian & cols., 2014a).

Outra categoria que emergiu das respostas das mães iranianas relaciona-se ao uso de demonstrações emocionais da própria mãe, como por exemplo “Eu fico ‘louca’ com isso” ou “fiquei muito chateada”, e que difere da referência de como uma terceira pessoa envolvida na situação possa ter se sentido em termos de nível de conhecimento sobre a compreensão do estado mental que possa ser demonstrado. Assim, respostas desse tipo foram codificadas em uma categoria separada, denominada como *Emoção Parental* (Shahaeian & cols., 2014a).

Além disso, algumas mães relataram que, frente ao comportamento da criança, elas não falavam nada, simplesmente ignoravam a situação. Ignorar o mau comportamento de uma criança ou evitar o conflito também pode ter consequências diferentes para o desenvolvimento da *teoria da mente* na infância e é, também, diferente de repreender ou punir a criança, atitudes codificadas na categoria *Repreensão*. Assim, para contemplar os casos em que as mães não desafiam o mau comportamento da criança e ignoram a situação, tendo uma atitude passiva, foi criada a categoria denominada *Silêncio* (Shahaeian & cols., 2014a).

Algumas mães também relataram que, em resposta à situação apresentada a eles, deixaram a criança escolher ou decidir o que fazer. Essas respostas foram codificadas na categoria *Decisão da Criança (Let child decide)*, usada quando a mãe relatou não acrescentar nenhuma explicação que pudesse influenciar a decisão da criança, como por exemplo, “Eu tento deixá-lo escolher o que ele vai fazer” (Shahaeian & cols., 2014a).

Por fim, Shahaeian e cols. (2014a) criaram uma última categoria denominada por eles como *Chefe (Boss)*. Essa categoria de respostas se refere a situações nas quais as mães não discutiam nada com a criança. A tomada de decisão foi de “mãe para filho”, ou seja, quando a mãe tenta controlar o comportamento da criança sem dar a ela nenhuma oportunidade de responder, argumentar ou explicar o ponto de vista dela, como por exemplo: “*eu falei que ela deveria me obedecer*”, “*eu disse a ela que não poderá assistir TV à noite*”.

Os resultados mostraram que as práticas do tipo *Discussão* apresentaram uma correlação positiva significativa com as medidas totais de *teoria da mente* das crianças e com os totais específicos de compreensão de *crença falsa* e crenças diversas. Em contraste, as práticas do tipo *Silêncio* que apresentaram uma correlação negativa significativa com todas as medidas totais de *teoria da mente* das crianças e com os totais específicos de compreensão de *crença falsa* e crenças diversas. As práticas educativas do tipo *Como se Sente* apresentaram correlação positiva com as medidas de *crença falsa* e as práticas educativas do tipo *Chefe* uma correlação negativa (Shahaeian & cols., 2014a).

Para avaliar se essas correlações foram influenciadas pela idade da criança ou pelo grau de escolaridade das mães, essas variáveis foram controladas. Foram calculadas, então, as correlações parciais entre a frequência de cada estratégia disciplinar e cada aspecto da *teoria da mente* medido. As correlações anteriormente observadas permaneceram significativas, com exceção das correlações negativas entre as pontuações das crianças nas tarefas aplicadas e as práticas educativas do tipo *Silêncio* e *Chefe* (Shahaeian & cols., 2014a).

Os dados revelaram que mães iranianas usam práticas educativas do tipo *Silêncio* e do tipo *Normas Sociais*, ambas não previamente identificadas na literatura sobre práticas disciplinares dos pais ocidentais. No entanto, os resultados confirmaram que, em consonância com os achados anteriores (Ruffman & cols. 1999), as práticas disciplinares das mães iranianas são preditoras do desenvolvimento da *teoria mente* dos filhos (Shahaeian & cols., 2014a).

Enquanto práticas educativas dos tipos *Discussão* e *Como se Sente* apresentaram correlação positiva com o desempenho das crianças nas tarefas de *teoria da mente*, uma prática educativa oposta, do tipo *Chefe*, esteve correlacionada negativamente, embora deva ser notado que o padrão teve uma mudança discreta quando a idade da criança e a escolaridade da mãe foram levados em conta (Shahaeian & cols., 2014a).

Shahaeian e cols. (2014a) verificaram que, das 7 (sete) categorias em que as práticas educativas foram codificadas, as práticas do tipo *Chefe*, as quais descrevem uma abordagem autoritária e que não oferecem oportunidade para interações com a criança, foram as mais comuns. Em contrapartida, as práticas educativas do tipo *Como se Sente*, foram as menos utilizadas.

Em termos de predominância do tipo de prática educativa, esse padrão refletido com as mães iranianas é distinto do Ruffman e cols. (1999), cuja amostra de pais britânicos revelou uma primazia no uso de práticas educativas do tipo *Repreensão*, seguida de práticas do tipo *Como se Sente* e *Discussão Geral*. Apesar de ser constatada essa diferença, cabe destacar que existiram algumas diferenças processuais entre os dois estudos, como por exemplo, a adaptação das situações apresentadas às mães e o esquema de codificação que não permitem uma comparação direta entre eles que forneça um resultado preciso (Shahaeian & cols., 2014a).

Dentro disso, em comparação com Ruffman e cols. (1999), os pesquisadores encontraram o tipo de prática categorizada como *Silêncio*, muitas vezes utilizado por mães iranianas e que não foi previamente mencionado na literatura com os pais ocidentais. Verificou-se que as mães iranianas usam práticas educativas do tipo *Silêncio* para lidar com o mau comportamento de seus filhos, o que significa evitar a situação e não se envolver. Isso poderia ocorrer porque eles são preocupados com os conflitos dentro da família e preferem manter uma atmosfera pacífica, ao invés de desafiar os filhos. No entanto, os pesquisadores ressaltam que

se deve notar que essa prática também pode ser usada por mães ocidentais, mas o grau em que diferem das mães iranianas, precisa-se de mais estudo (Shahaeian & cols., 2014a).

Outro dado importante e que contrasta com pesquisas realizadas em culturas ocidentais é o fato de não ter sido encontrado um efeito da presença de irmãos mais velhos com o desempenho nas tarefas de *teoria da mente* dos filhos participantes. Isso pode ser uma consequência de valores culturais iranianos, que fazem com que os pais sejam menos tolerantes para os argumentos dos irmãos e encorajam harmonia familiar (Shahaeian & cols., 2011; Shahaeian & cols., 2014a).

Shahaeian e cols. (2014a) sugerem também que a *teoria da mente* se desenvolve mais lentamente entre as crianças iranianas, cujas mães evitam ou suspendem a comunicação com elas nas situações disciplinares. Os dados indicam que o uso de práticas educativas do tipo *Silêncio* pode estar relacionado ao contexto cultural coletivista iraniano.

Concernente à relação entre os tipos de práticas, os dados revelaram correlações significativas, sugerindo que, individualmente, as mães tendem a ser consistentes com as práticas que escolhem, mesmo em situações diferentes. O uso de práticas do tipo *Chefe* apresentou uma correlação negativa com as práticas do tipo *Discussão* e *Decisão da Criança*. Essa correlação sugere que os pais que tendem a discutir as coisas com seus filhos e o fazem, não importando a natureza da transgressão, bem como evitam atitudes de repreensão ou de silêncio para com eles (Shahaeian & cols., 2014a).

Os dados podem refletir as crenças subjacentes das mães sobre a eficácia de alguns tipos de práticas educativas, como pelo fato dessa correlação negativa ocorrer entre dos tipos de práticas (*Discutir* e *Silêncio*) que, por natureza, são opostas. Da mesma forma, as práticas educativas do tipo *Chefe* são conceitualmente opostas às práticas educativas do tipo *Decisão da Criança*, o que novamente sugere consistência na escolha dos tipos de práticas educativas que serão usadas com os filhos (Shahaeian & cols., 2014a).

Os resultados também mostraram que as práticas educativas do tipo *Discussão* utilizadas pelas mães possuem a correlação mais forte com escores nas tarefas de *teoria da mente* dos filhos, apresentando correlação significativa tanto com o escore total da *Escala de tarefas de teoria da mente* quanto com os escores parciais nas *tarefas de crenças diversas* e *crença falsa*.

Da mesma forma, as mães que relataram usar práticas educativas do tipo *Como se Sente*, incentivam seus filhos a considerar, de forma explícita, a perspectiva de outras pessoas. De forma curiosa, o uso dessa estratégia foi relacionado, especificamente, com o desempenho em *tarefas de crença falsa*, mas não com o desempenho total na *Escala de tarefas de teoria da mente* aplicada às crianças (Shahaeian & cols., 2014a).

Tomados em conjunto os resultados obtidos, os pesquisadores concluem que os dados coletados dão suporte para reivindicar que a compreensão de *estados mentais* se desenvolve gradualmente dentro de uma complexa rede de relações, apontando para o valor de se realizar estudos em contextos culturais diversificados e a necessidade de se adaptar as categorias de análise, para se alcançar resultados mais precisos.

2 Problema, Objetivo e Hipóteses

À semelhança de outros processos de interação familiar, os diálogos desenvolvidos entre mãe e filhos, nos quais a *linguagem* utilizada pela mãe contempla aspectos referentes a *estados mentais*, têm se mostrado uma variável importante para o desenvolvimento de aspectos relacionados à *compreensão social* das crianças (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1997).

Pesquisas realizadas em diferentes partes do mundo sobre a relação entre práticas educativas na família e o desenvolvimento de alguns aspectos da *compreensão social* das crianças, como a compreensão de emoções, desejos e crenças, especificamente em situações disciplinares, apresentaram resultados, demonstrando que a temática carece de mais estudos e ampliação de contextos sociais em que são realizados.

Por exemplo, enquanto em famílias inglesas, práticas educativas com predominância de controle coercitivo, como repreensão, ameaça, castigo, punição física, coação física, estiveram associadas a desempenhos escolares baixos por parte dos filhos (Ruffman & cols., 1999), os mesmos tipos de práticas não produziram igual efeito para crianças asiáticas que mantinham bons desempenhos escolares (Lewis & cols., 2006).

Considerando o exposto, torna-se pertinente explorar a temática com famílias brasileiras, tendo em vista que, até o presente momento, não foi encontrado nenhum estudo realizado no contexto social brasileiro que forneça dados sobre o que se propôs esta pesquisa.

Nessa direção, o presente estudo teve como objetivo: analisar, em um grupo de mães e filhos brasileiros, a relação entre a *linguagem* utilizada nas *práticas educativas maternas* em situações de regulação do comportamento dos filhos e o desenvolvimento de um aspecto da *compreensão social* deles, a compreensão de *crenças falsas*.

Tendo em vista o objetivo do estudo, pergunta-se:

- (1) qual tipo de *linguagem* é predominante nas *práticas educativas maternas* utilizadas para a regulação do comportamento dos filhos?
- (2) quais aspectos sociodemográficos apresentam relação com a *linguagem* utilizada nas *práticas educativas maternas* e com o desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa*?
- (3) qual tipo de *linguagem* utilizada nas *práticas educativas maternas* apresentam relação com o desempenho dos filhos nas *tarefas de crença falsa*?

Considerando os questionamentos descritos, são analisadas as seguintes hipóteses:

- (1) há uma predominância de uma *linguagem* coercitiva e repreensiva nas *práticas educativas maternas*, em que a interação com a criança pouco é mediada pelo diálogo, privilegiando o controle comportamental;
- (2) aspectos sociodemográficos, como: a idade e o nível de escolaridade da mãe, a idade da criança, o número de irmãos e a configuração familiar, apresentam relação tanto com a escolha das *práticas educativas maternas* quanto com o desempenho dos filhos nas *tarefas de crença falsa*;
- (3) existe uma associação entre a *linguagem* utilizada nas *práticas educativas maternas* e o desenvolvimento da *compreensão social* dos filhos. Práticas que privilegiam diálogos sobre emoções, desejos e crenças, entre mães e filhos, constituem uma variável positiva no desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa*, em contraste de práticas que utilizam uma *linguagem* coercitiva ou punitiva, ou que pouco utilizam as interações linguísticas para regular o comportamento dos filhos.

3 Método

A pesquisa caracteriza-se, quanto aos procedimentos, como *quase-experimental*, pois foi delineada para examinar as relações de causa e efeito entre variáveis dependentes e independentes, e, quanto ao objetivo, *explicativa*, pois, estuda as relações entre as *práticas educativas maternas* e o desenvolvimento da compreensão *de crenças falsas* nos filhos por meio da manipulação e controle de variáveis relacionadas a esses fenômenos buscando explicá-las (Gil, 2008).

A seguir, são descritos os aspectos metodológicos da pesquisa: local e participantes, instrumentos e materiais, procedimentos de coleta e procedimentos de análise de dados.

3.1 Locais

O estudo foi realizado em Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM) da Rede Pública da cidade de Mogi das Cruzes, São Paulo. A partir de uma lista oficial de escolas² publicada pela Secretaria de Educação com 95 (noventa e cinco) CEIMs subvencionadas pela prefeitura municipal, foram escolhidas os CEIMs que não fossem da região central da cidade e que atendessem a comunidades de baixa renda.

Inicialmente foi feito contato com 3 (três) CEIMs, tendo em vista cada um deles abranger, em média, 60 crianças entre 3 e 6 anos, faixa etária definida para os participantes da pesquisa, sendo o suficiente para alcançar o número estipulado de participantes.

Contudo, conforme foi constatado na primeira coleta realizada, havia a necessidade de outros locais para a realização do estudo, pois, apesar de haver grande interesse por parte das

² http://www.dti.sme.pmmc.com.br/sge2/grid_unidades_conveniadas_view/grid_unidades_conveniadas_view.php

mães em participar, muitas não possuíam disponibilidade em comparecer à escola para a realização da entrevista em horário escolar. Outras mães tinham seus filhos trazidos e levados por familiares, como pais e avós ou mesmo por transporte escolar.

Para solucionar a questão, foram realizados contatos com outros CEIMs, a partir da indicação dos diretores dos CEIMs que já participavam do estudo e com base na lista oficial mencionada. Dos outros 18 (dezoito) diretores de CEIMs contatados, 11 (onze) aceitaram agendar uma visita para a apresentação da proposta do estudo; os demais não disponibilizavam condições para a realização do estudo ou não se encontravam na unidade escolar na ocasião do contato realizado.

Ao final, todos os 14 (catorze) CEIMs visitados, foram os locais em que a coleta de dados com as mães e com as crianças foi realizada. Tendo superado o número de participantes estipulado para o estudo, nenhum outro contato foi realizado.

3.2 Participantes

Participaram deste estudo 102 (cento e duas) mães e 102 (cento e dois) filhos. O critério de inclusão dos participantes foi a criança estar na faixa etária entre 3 e 6 anos de idade.

As crianças eram de ambos os gêneros (50 meninos e 52 meninas), entre 3,10 e 5,9 anos (Média = 4,62 e Desvio Padrão = 0,59) e as mães com a idade entre 21 a 48 anos de idade (Média = 33,35 e Desvio Padrão = 6,35).

Outros detalhes sobre as características sociodemográficas dos participantes são descritos na Tabela 1.

Tabela 1 – Características sociodemográficas dos participantes (n=102)

	<i>Média (Desvio Padrão)</i>
Idade da criança	<i>M = 4,62 (DP = 0,59)</i>
Idade Mínima	3,7
Idade Máxima	5,9
Gênero da criança	Frequência (%)
Masculino	50 (49%)
Feminino	52 (51%)
	<i>Média (Desvio Padrão)</i>
Idade da mãe	<i>M = 33,35 (DP = 6,35)</i>
Idade Mínima	21,1
Idade Máxima	47,8
Escolaridade da mãe	Frequência (%)
Fundamental Incompleto	4 (3,9%)
Fundamental Completo	6 (5,9%)
Médio Incompleto	5 (4,9%)
Médio Completo	46 (45,1%)
Médio Técnico Completo	12 (11,8%)
Superior Incompleto	8 (7,8%)
Superior Cursando	7 (6,9%)
Superior Completo	11 (10,8%)
Pós-graduação	3 (2,9%)
Ocupação profissional da mãe	
Trabalha período integral	58 (56,9%)
Trabalha meio período	29 (28,4%)
Do lar	15 (14,7%)
Tempo que a mãe passa fazendo atividades com a criança/dia	
- 1 hora	38 (37,3%)
1 a 2 horas	39 (38,2%)
3 a 4 horas	15 (14,7%)
+ 4 horas	10 (9,8%)
Configuração familiar	
Nuclear	68 (66,7%)
Extensiva	17 (16,7%)
Reconstituída	10 (9,8%)
Monoparental	7 (6,9%)
Número de irmãos mais velhos	
Nenhum	41 (40,2%)
1 irmão	43 (42,2%)
2 irmãos	11 (10,8%)
3 irmãos	3 (2,9%)
4 irmãos	3 (2,9%)
6 irmãos	1 (1,0%)

3.3 Instrumentos e Materiais

Após a leitura e análise de vários instrumentos para a coleta de dados descritos na literatura, e, de acordo com o disposto pelo Conselho Nacional de Saúde (Resolução CNS 510/16), foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

3.3.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as mães foram informadas sobre os objetivos, os procedimentos metodológicos e as formas de participação do estudo. O TCLE foi assinado pela mãe, em duas vias, permanecendo uma com a participante e outra com este pesquisador (Apêndice B).

3.3.2 Questionário Sociodemográfico

Foi elaborado um Questionário Sociodemográfico que teve por finalidade obter informações sobre a mãe, a família e a criança, que poderiam se apresentar como variáveis correlacionais, tanto com as *práticas educativas maternas* quanto com desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa* (Apêndice C).

3.3.3 Entrevista sobre as *práticas educativas maternas*

O modelo de entrevista e o procedimento de análise das *práticas educativas maternas* foram baseados nas propostas de Grusec e Kuczynski (1980) e Hart e cols. (1990). A

metodologia foi utilizada nos três estudos descritos que investigaram a relação entre as *práticas educativas maternas e a compreensão de crenças falsas* dos filhos realizadas na Inglaterra (Ruffman & cols., 1999), na China (Lewis & cols., 2006) e no Irã (Shahaeian & cols., 2014a). Ainda, a metodologia inclui um corpo consistente de pesquisas sobre *práticas educativas maternas* realizadas no Brasil (Alvarenga & Piccinini, 2001, 2003, 2009; Alvarenga & cols., 2009, Piccinini & cols., 2010; Marin & cols., 2011, Alvarenga & cols., 2012, dentre outros) (Apêndice D).

A entrevista sobre as *práticas educativas maternas* consistiu em apresentar às mães 7 (sete) situações hipotéticas, comuns no cotidiano familiar e desafiadoras para elas, pois se referem a atitudes de desobediência ou comportamentos socialmente inadequados por parte dos filhos e que devem ser corrigidos.

Ao final de cada situação apresentada, foi solicitado à mãe que respondesse o que ela faz e fala para corrigir o filho com o comportamento descrito naquela situação específica ou o que ela faria ou falaria, caso ainda não tivesse passado por aquela situação.

As 7 (sete) situações hipotéticas apresentadas às mães são descritas no Quadro 3.

Quadro 4 – Situações hipotéticas apresentadas às mães

Situações das <i>práticas educativas maternas</i>		
1	Resistir/Desobedecer	A criança resiste ou desobedece em fazer algo que deve ser feito.
2	Mentir/Omitir	A criança mente ou omite algo para a mãe ou para outra pessoa.
3	Responder/Gritar	A criança responde ou grita com a mãe ou com outra pessoa.
4	Ofender/Xingar	A criança ofende ou xinga a própria mãe ou alguma outra pessoa.
5	Pegar/Tomar	A criança pega sem pedir ou toma à força algo de outra criança.
6	Quebrar/Danificar	A criança quebra ou danifica propositadamente algum objeto.
7	Brigar/Bater	A criança briga ou bate em um amiguinho.

3.3.4 Tarefas de crença falsa

Para coletar dados sobre o nível de *compreensão de crenças falsas* das crianças foram utilizadas 3 (três) *tarefas de crença falsa (de conteúdo, explícita e de crença e emoção)*. As tarefas foram escolhidas por serem tarefas clássicas nas pesquisas experimentais sobre a compreensão de *crenças falsas* na infância. As versões utilizadas foram traduzidas para o português por Domingues e cols. (2007).

A primeira é a *tarefa de crença falsa de conteúdo*. Nessa tarefa, apresenta-se à criança uma caixa e o seu conteúdo para que ela faça um julgamento sobre a *crença falsa* de outra pessoa em relação ao conteúdo da caixa, ainda não visto por ela. Para ter sucesso na tarefa, a criança deverá responder “band-aids” para a questão-alvo e “não” para a questão de memória.

Para realização dessa tarefa são necessários os seguintes materiais: 1 (uma) caixa de band-aids, 1 (uma) chave e 1 (uma) prancha com a figura de um menino (Apêndice F).

A segunda é a *tarefa de crença falsa explícita*. Nessa tarefa, a criança deve responder, antecipadamente, em que local a outra pessoa irá procurar um determinado objeto depois que ele é mudado de local sem que a pessoa saiba. Para ter sucesso na tarefa, a criança deverá responder “armário” para a questão-alvo e “mochila” para a questão de realidade.

Para realização dessa atividade são necessários os seguintes materiais: 3 (três) pranchas, uma com a figura de um gaveteiro, uma com a figura de uma garota e uma com a figura de uma mochila (Apêndice F).

A terceira é a *tarefa de crença e emoção*. Nessa tarefa, a criança deve julgar a emoção que uma outra pessoa sente quando vivencia uma situação em que ela possui uma *crença falsa*. Para ter sucesso na tarefa, a criança deverá responder “feliz” para a questão-alvo e responder “triste” para a questão controle - emoção.

Para realização dessa atividade são necessários os seguintes materiais: 1 (uma) prancha com a figura de um menino, 1 (uma) caixa de massinha de modelar e elásticos coloridos, colocados dentro da caixa, fechada (Apêndice F).

Nesse estudo, optou-se por modificar, em todas as tarefas, os nomes dos personagens e, na *tarefa de crença e emoção*, foi utilizada uma caixa de massinha de modelar, no lugar de uma caixa de bombons, usada originalmente.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Para que a coleta de dados fosse realizada, o Projeto de Pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob o Protocolo 61488416.7.0000.5482, tendo sua aprovação consubstanciada no Parecer 1.980.598.

Após a aprovação, as mães foram contatadas por meio da direção dos CEIM's, que encaminharam uma Carta Convite (Apêndice A) informando sobre o estudo e convidando-as a participarem, juntamente com seus filhos, em data e horário previamente agendados.

Nos respectivos dias e horários agendados foi realizado o primeiro contato com as mães, esclarecendo os objetivos da pesquisa e a forma de participação delas e dos filhos. Na mesma ocasião, os TCLEs foram assinados e os questionários respondidos por elas.

A coleta de dados foi realizada em conjunto com 5 (cinco) colaboradoras que receberam orientação e treinamento para participar dos procedimentos de apresentação do TCLE, do preenchimento do questionário sociodemográfico, da entrevista sobre as *práticas educativas maternas* e da aplicação das *tarefas de crença falsa* com as crianças.

3.4.1 Entrevista sobre as *práticas educativas maternas*

Para a realização da entrevista sobre as *práticas educativas maternas*, cada CEIM disponibilizou, antecipadamente, uma sala reservada para essa finalidade, de modo que foi possível criar um ambiente confortável e acolhedor para a realização da entrevista, sem que houvesse interrupções durante o procedimento ou que o estudo interferisse na rotina escolar. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, submetidas à análise de conteúdo, como descrito na seção 3.4 (Apêndice E).

As situações foram apresentadas às mães, uma a uma, individualmente. A entrevista consistiu em perguntar qual prática ela teria com o/a filho/a, em cada uma das situações apresentadas a elas (Quadro 2), a fim de orientá-lo/a ou corrigi-lo/a. O objetivo foi explorar, por meio do relato delas, o conteúdo da *linguagem* utilizada em cada uma das situações em que lhes são exigidas estratégias para a regulação do comportamento dos filhos.

3.4.2 *Tarefas de crença falsa*

Para que o estudo não interferisse na rotina das atividades escolares das crianças, as *tarefas de crença falsa* foram realizadas com os filhos em uma segunda visita aos CEIMS. Da mesma forma, um ambiente foi previamente preparado pela direção de cada CEIM, com mesas e cadeiras infantis, apropriadas à idade das crianças.

As tarefas foram aplicadas às crianças de forma individualizada. As respostas foram registradas e, posteriormente, transcritas para pontuação, conforme protocolo de registro (Apêndice G). Em alguns CEIM's, para realização de todas as atividades com os filhos, foi necessário mais de uma visita, pelo fato de alguns deles terem faltado na data agendada para a realização das tarefas.

3.5 Procedimentos de análise de dados

Nas seções a seguir, são descritos os procedimentos de análise de dados dos instrumentos utilizados para a coleta: o questionário sociodemográfico, a entrevista sobre as *práticas educativas maternas* e as *tarefas de crença falsa*.

3.5.1 Questionário sociodemográfico

Para fins de análise, foram calculados a frequência e o percentual do *gênero da criança*, *número de irmãos mais velhos* e *tempo que a mãe passa fazendo atividades com a criança por dia*; a média e o desvio padrão da *idade da criança* e da *idade da mãe*; foi atribuída uma pontuação para cada condição apresentada nas categorias de *escolaridade da mãe*, *ocupação profissional da mãe* e *configuração familiar*.

3.5.2 Entrevista sobre as *práticas educativas maternas*

As 7 (sete) situações apresentadas às 102 (cento e duas) mães que participaram do estudo, geraram 714 respostas que foram examinadas por meio de *análise de conteúdo*, de acordo com a proposta metodológica de Bardin (1977), que contempla a elaboração de um sistema de codificação, a definição de categorias e a interpretação das informações coletadas.

Inicialmente, foi utilizada uma estrutura prévia de categorias derivada dos estudos Ruffman e cols. (1999), Lewis e cols. (2006) e Shahaieian e cols. (2014a). Contudo, as categorias finais utilizadas não se restringiram às sugestões dos autores, derivaram da análise dos relatos das mães (Seção 4.1).

Para composição do escore das *práticas educativas maternas*, foi considerada a primeira resposta dada por elas em cada uma das situações apresentadas. A variável utilizada na análise foi a frequência de cada categoria codificada no total das 714 *práticas educativas maternas* relatadas.

A codificação das *práticas educativas maternas* foi realizada por mais uma codificadora independente que recebeu treinamento extensivo de 30 horas. Para medir o grau de concordância entre os resultados dos codificadores, o índice de fidedignidade foi calculado utilizando o coeficiente *Kappa*.

3.5.3 Tarefas de crença falsa

Os resultados das *tarefas de crença falsa* aplicadas às crianças foram pontuados conforme descreve a literatura científica. Quando a criança obteve sucesso na tarefa, foi atribuído o valor 1 (um), e, quando não concluiu com êxito, foi atribuído o valor 0 (zero).

Na *tarefa de crença falsa de conteúdo*, o resultado esperado seria a criança responder “*band-aids*” para a *questão-alvo* e “*não*” para a *questão de memória* (Perner & cols., 1987; Wellman & Liu, 2004).

Na *tarefa de crença falsa explícita*, o resultado esperado seria a criança responder “*gaveta*” para a *questão-alvo* e “*mochila*” para a *questão de realidade* (Wellman & Barstch, 1988; Siegal & Beattie, 1991; Wellman & Liu, 2004).

Na *tarefa de crença e emoção*, o resultado esperado seria a criança responder “*feliz*” para a *questão alvo* e “*triste*” para a *questão controle* (Harris & cols., 1989; Wellman & Liu, 2004).

3.5.4 Tratamento dos dados

As variáveis quantitativas utilizadas no tratamento de dados foram provenientes do questionário sociodemográfico (idade da criança, gênero da criança, idade da mãe, escolaridade da mãe, ocupação profissional da mãe, tempo que a mãe passa fazendo atividades com a criança por dia, configuração familiar) e das *tarefas de crença falsa* (acerto/erro em cada uma das tarefas). As variáveis qualitativas foram provenientes da análise de conteúdo realizada nas entrevistas com mães sobre suas práticas educativas.

Em uma segunda etapa, para examinar as possíveis relações dos aspectos sociodemográficos com o escore das frequências das *práticas educativas maternas* codificadas em cada uma das categorias e, separadamente, com o desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa*, foi aplicado o *Teste de Correlação de Spearman* com a finalidade de determinar o grau de associação entre duas variáveis. Este teste foi escolhido pois sendo um teste não-paramétrico, não requer nenhum pressuposto de distribuição de frequências das variáveis analisadas e nem supõe que a relação entre as variáveis seja linear. O nível de significância adotado foi de $\alpha = 0,05$.

O mesmo teste também foi utilizado para avaliar as relações entre as *práticas educativas maternas* e a *compreensão de crenças falsas*, utilizando-se o escore das frequências das *práticas educativas maternas* codificadas em cada uma das categorias e o resultado do desempenho das crianças em cada uma das *tarefas de crença falsa*.

Em uma última etapa, foi realizada uma análise de regressão linear múltipla dos escores totais das *práticas educativas maternas* e das variáveis demográficas significativas sobre o desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa*.

4 Resultados

Nesta seção, os resultados do estudo são descritos em três partes. Na primeira parte são descritos e discutidos os resultados obtidos pelo relato das mães na entrevista sobre as suas *práticas educativas* e as relações com aspectos sociodemográficos. Na segunda parte, os resultados do desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa* e as relações com aspectos sociodemográficos. E, na terceira parte, os resultados obtidos da análise da relação entre as *práticas educativas maternas* e o desempenho dos filhos nas *tarefas de crença falsa*.

4.1 As *práticas educativas maternas*

As respostas das mães às 7 (sete) situações apresentadas a elas foram examinadas por meio de análise de conteúdo (Bardin, 1977). Inicialmente, foi utilizada uma estrutura de categorias *à priori*, inspirada nos estudos de Ruffman e cols. (1999), Lewis e cols. (2006), Shahaecian e cols. (2014a).

Conforme as respostas das mães foram sendo examinadas, o sistema de categorização foi sendo reelaborado, sendo resultante da classificação analógica e progressiva do conteúdo, repartindo-se os elementos, à medida que foram sendo encontrados na análise.

Das respostas examinadas, derivaram 12 categorias de *práticas educativas maternas*. A categorização dessas práticas foi realizada por mais uma codificadora independente que teve treinamento extensivo de 30 horas. Para medir o grau de concordância entre os resultados dos codificadores, o índice de fidedignidade foi calculado levando em consideração 100% das respostas dos dois codificadores. O *Coefficiente Kappa* atingiu o valor de 0,86.

O Quadro 4 descreve a lista da categorização final das *práticas educativas maternas* utilizada nesse estudo.

Quadro 5 – Categorização das práticas educativas maternas

Descrição		
1	Passividade	Quando a mãe não interfere no comportamento da criança, ignorando-o, fingindo não estar percebendo ou cedendo à vontade dela. Exemplos: “eu não faço nada, simplesmente ignoro” ou “deixo ver o que vai dar”.
2	Resposta Ambígua	Quando a mãe responde ao comportamento da criança de forma indireta, hesitante ou em tom de surpresa, sem clareza do seu propósito. Exemplos: “quem você pensa que é?” ou “depois conversamos”.
3	Resposta Assertiva	Quando a mãe dá ordens diretas, claras e precisas de forma não coercitiva, sem exaltação emocional ou qualquer forma de ameaça. Exemplos: “já falei uma vez, não vou falar de novo” ou “primeiro você vai tomar banho”.
4	Negociação	Quando a mãe, conversando com a criança sobre o seu comportamento, faz algum tipo de negociação, oferecendo-lhe algo em troca ou prometendo-lhe alguma coisa. Exemplos: “se você for agora, depois eu deixo” ou “se você comer, vamos ao shopping”.
5	Conversa sobre Regras	Quando a mãe conversa com a criança sobre cumprimento de regras, valores ou princípios familiares religiosos ou sociais. Exemplos: “não pode falar assim com os outros” ou “é muito feio uma criança fazer isso”.
6	Conversa sobre Consequências	Quando a mãe conversa com a criança sobre consequências do comportamento da criança relacionadas a perdas, danos materiais ou consequências sociais. Exemplos: “se você quebrar, vai ficar sem” ou “se você brigar, não vai ter com quem brincar”.
7	Conversa sobre Crenças	Quando a mãe faz a criança refletir sobre o que uma outra pessoa, ou ela própria, estaria pensando ou achando sobre o seu comportamento. Exemplos: “o que você acha que seu pai vai pensar?” ou “você pensa que eu acho bonito?”.
8	Conversa sobre Emoções	Quando a mãe faz a criança refletir sobre as emoções e sentimentos que envolvem a atitude dela em relação a outras pessoas ou à própria mãe. Exemplos: “o que você sentiria se fosse com você?” ou “você gosta quando fazem com você?”.
9	Coação Emocional	Quando a mãe se utiliza de apelo emocional, apresenta consequências que não estão relacionadas ao comportamento indesejado ou faz comentários depreciativos sobre ela. Exemplos: “se você continuar vou deixar de gostar de você” ou “eu vou embora e não volto”.
10	Resposta Coercitiva	Quando a mãe repreende a criança de forma hostil, dá ordens de forma autoritária, faz ameaças, ou utiliza palavras depreciativas com a criança. Exemplos: “se você continuar, vai apanhar” ou “você não vale nada mesmo, por isso...”.
11	Castigos	Quando a mãe pune a criança, privando-a de liberdade, proibindo de fazer coisas que gosta ou determinando que ela faça algo que ela não gosta de fazer. Exemplos: “vai ficar sentado aqui, até aprender” ou “vai ficar uma semana sem videogame”.
12	Punições Físicas	Quando a mãe utiliza força física para modificar ou extinguir o comportamento da criança ou aplica punições físicas, como palmadas, puxões de orelha, beliscões etc. Exemplos: “eu dou uns bons tapas na boca dela” ou “eu dou umas chineladas nele”.

Para fins de análise, foi considerada a primeira ação relatada pela mãe em cada uma das situações hipotéticas apresentadas a elas, totalizando 714 *práticas educativas maternas* relatadas pelo grupo de mães entrevistadas.

A Tabela 2 descreve a frequência e a porcentagem de *práticas educativas maternas* classificadas pelos relatos das mães nas 7 (sete) situações apresentadas a elas.

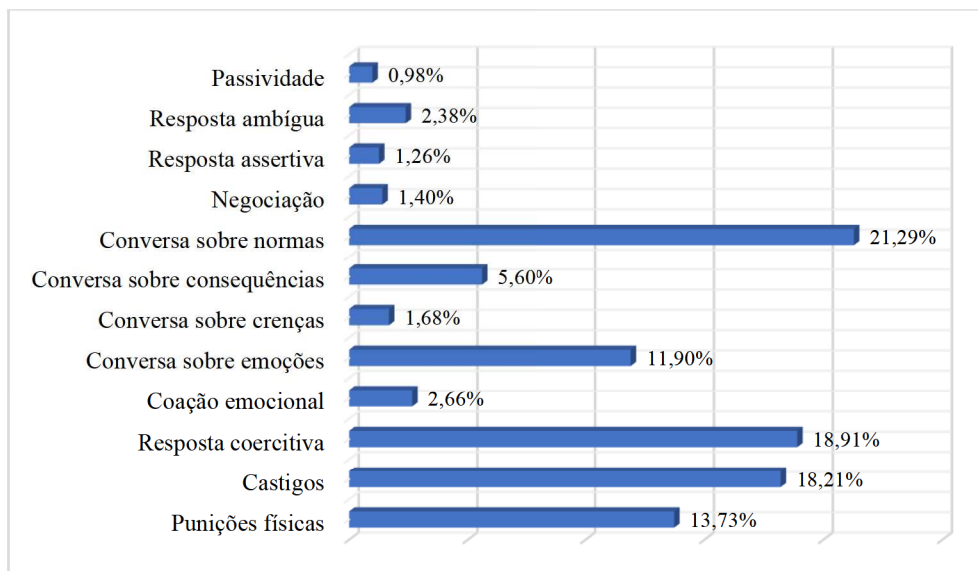
Tabela 2 – Frequência das *práticas educativas maternas* (n=714)

	<i>n</i>	%
Passividade	7	0,98
Resposta ambígua	17	2,38
Resposta assertiva	9	1,26
Negociação	10	1,40
Conversa sobre normas	152	21,29
Conversa sobre consequências	40	5,60
Conversa sobre crenças	12	1,68
Conversa sobre emoções	85	11,90
Coação emocional	19	2,66
Resposta coercitiva	135	18,91
Castigos	130	18,21
Punições físicas	98	13,73

A prática que teve maior frequência foi a *conversa sobre normas*, sendo mencionada 152 vezes (21,29%), seguida pela *conversa sobre emoções*, com 85 vezes menções (11,90%) e a *conversa sobre consequências*, mencionada 40 vezes (5,60%), como mostra a Figura 1.

A *resposta coercitiva*, sendo mencionada 135 vezes (18,91%) e os *castigos*, sendo mencionado 130 vezes (18,21%), seguidos por *punições físicas*, 98 vezes (13,73%) e *coação emocional*, 19 vezes (2,66%).

A prática educativa categorizada como *passividade*, foi mencionada apenas 7 vezes, não alcançando nem 1% das *práticas educativas maternas* relatadas. Foi a categoria menos mencionada no relato das mães.

Figura 1 – Percentual das práticas educativas maternas (n=714)

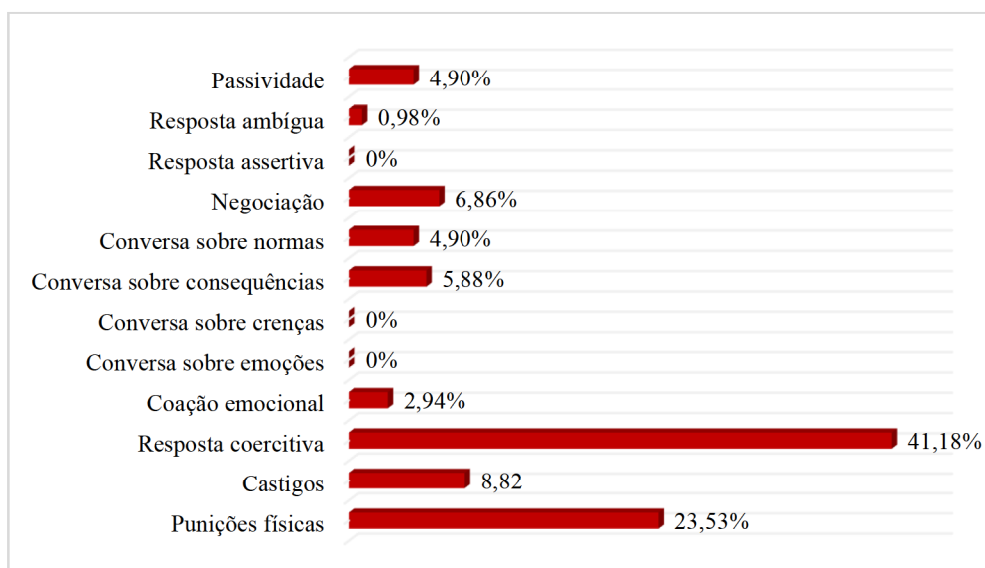
Houve também uma diferenciação do tipo de prática escolhida pela mãe e a situação apresentada a ela. A Tabela 3 descreve a frequência e o percentual das *práticas educativas maternas* separadamente para cada uma das 7 (sete) situações.

Tabela 3 – Frequência e percentual das práticas educativas maternas por situação

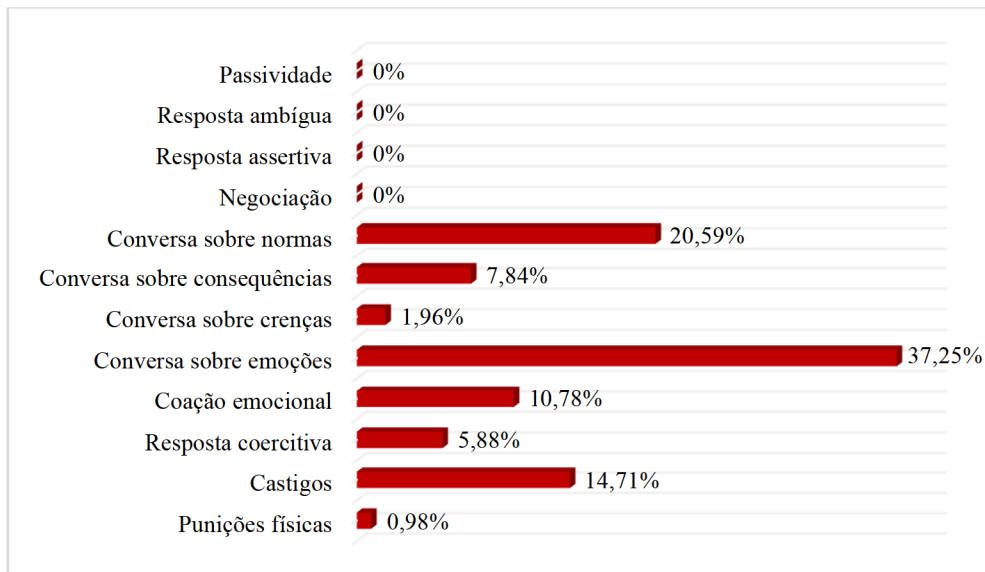
	Resistir / Desobedecer		Mentir / Omitir		Responder / Gritar		Ofender / Xingar		Pegar / Tomar		Danificar / Quebrar		Brigar / Bater	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Passividade	5	4,90	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,98	1	0,98	0	0,00
Resposta ambígua	1	0,98	0	0,00	4	3,92	7	6,86	2	1,96	0	0,00	3	2,94
Resposta assertiva	0	0,00	0	0,00	2	1,96	0	0,00	2	1,96	0	0,00	5	4,90
Negociação	7	6,86	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	2,94	0	0,00	0	0,00
Conversa sobre normas	5	4,90	21	20,59	23	22,55	34	33,33	33	32,35	3	2,94	33	32,35
Conversa sobre consequências	6	5,88	8	7,84	0	0,00	5	4,90	3	2,94	15	14,71	3	2,94
Conversa sobre crenças	0	0,00	2	1,96	3	2,94	3	2,94	1	0,98	1	0,98	2	1,96
Conversa sobre emoções	0	0,00	38	37,25	8	7,84	14	13,73	9	8,82	1	0,98	15	14,71
Coação emocional	3	2,94	11	10,78	1	0,98	3	2,94	0	0,00	0	0,00	1	0,98
Resposta coercitiva	42	41,18	6	5,88	15	14,71	12	11,76	36	35,29	7	6,86	17	16,67
Castigos	9	8,82	15	14,71	26	25,49	12	11,76	8	7,84	44	43,14	16	15,69
Punições físicas	24	23,53	1	0,98	20	19,61	12	11,76	4	3,92	30	29,41	7	6,86

Na **Situação 1 - desobedecer/resistir** houve predominância de práticas educativas que não privilegiam interações linguísticas. A *resposta coercitiva* (41,18%) foi a prática que mais foi mencionada pelas mães, seguida por *punições físicas* (23,53%). Nessa situação específica, em que as mães são confrontadas pelos filhos, desobedecendo ou resistindo, não houve nenhuma menção de práticas que envolvessem diálogos sobre *estados mentais* (*conversa sobre emoções* = 0%; *conversa sobre crenças* = 0%).

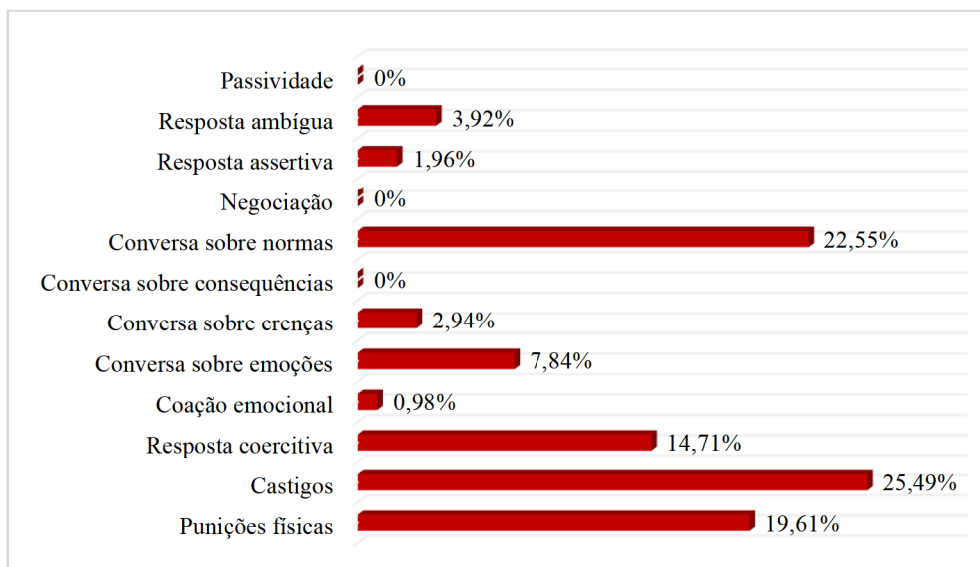
Figura 2 – Percentual das práticas educativas maternas - Situação 1 - desobedecer/resistir



Na **Situação 2 - omitir/mentir** os resultados obtidos foram bem diferentes. Houve predominância de práticas educativas que envolvem interações linguísticas. Sendo a situação em que a *conversa sobre emoções* teve a maior frequência (37,25%). Apesar dessa predominância, curiosamente, foi nessa situação específica também que ocorreu a maior frequência de *coação emocional* (10,78%), entre todas as situações apresentadas às mães.

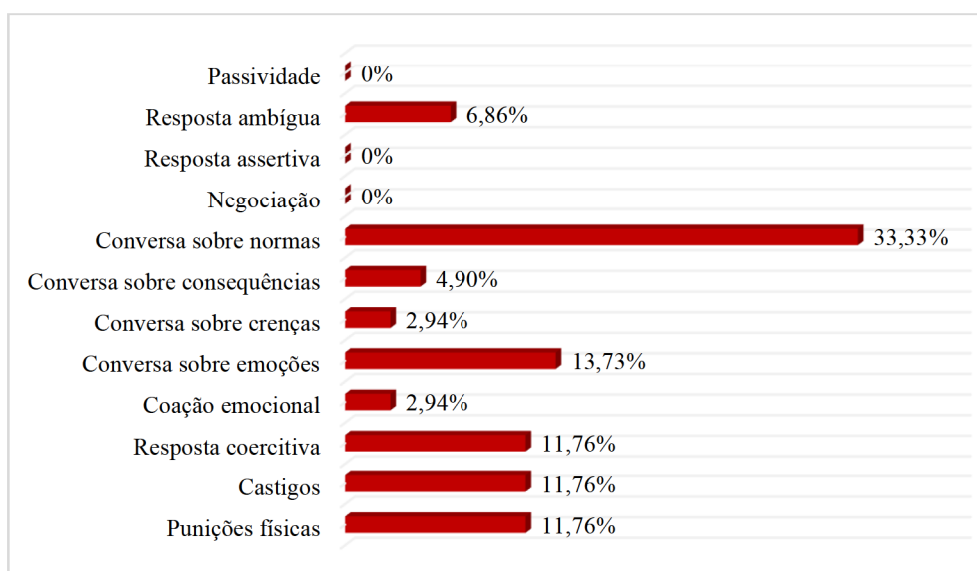
Figura 3 – Percentual das práticas educativas maternas - Situação 2 – mentir/omitir

Na **Situação 3 - responder/gritar**, houve uma predominância significativa das práticas educativas coercitivas. As práticas mais mencionadas pelas mães foram: *castigos* (25,49%), *punições físicas* (19,61%) e *resposta coercitiva* (14,71%). Nessa mesma situação, a prática *conversa sobre normas* (22,55%) foi a segunda mais mencionada pelas mães.

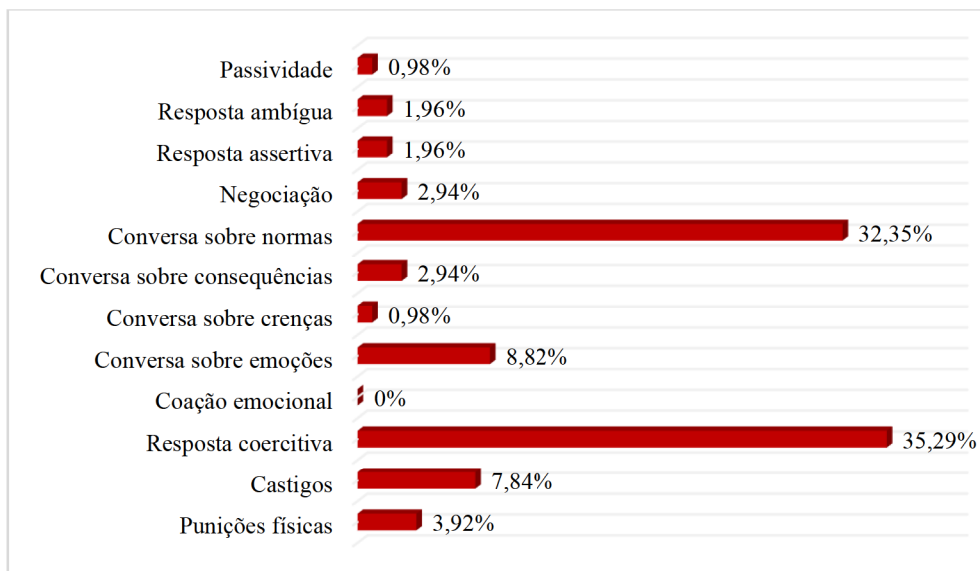
Figura 4 – Percentual das práticas educativas maternas - Situação 3 – responder/gritar

Na **Situação 4 - ofender/xingar** a prática educativa *conversa sobre normas* foi a mais mencionada (33,33%), seguida pela *conversa sobre emoções* (13,73%). Uma situação em que as mães relatam conversar mais com os filhos, quando comparada com outras situações. Entretanto, houve também uma frequência alta de relatos de práticas coercitivas (*resposta coercitiva*=11,76%; *castigos*=11,76%; *punições físicas*=11,76%). Nessa situação, a *resposta ambígua* (6,86%) teve sua maior frequência em comparação com as demais situações.

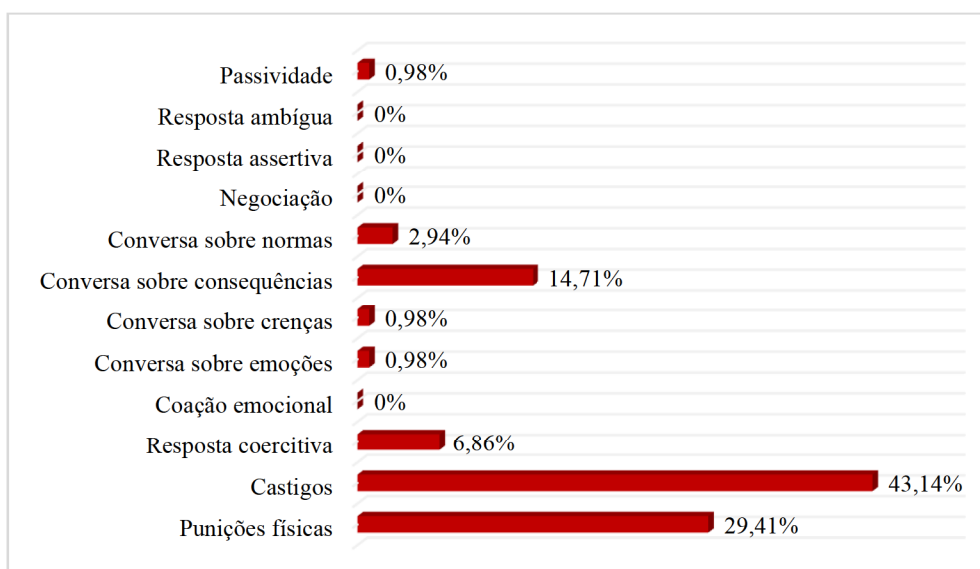
Figura 5 – Percentual das práticas educativas maternas - Situação 4 - ofender/xingar



Na **Situação 5 - pegar/tomar** as práticas educativas mencionadas pelas mães foram predominantemente concentradas em dois tipos: a frequência de práticas educativas com interações linguísticas explicativas e reflexivas foi de 42,7% (*conversa sobre normas*=32,35%; *conversa sobre emoções*=8,82%) e a de práticas com características coercitivas, com pouco diálogo e explicações, foi de 43,13% (*resposta coercitiva*=35,29%; *castigos*=7,84%).

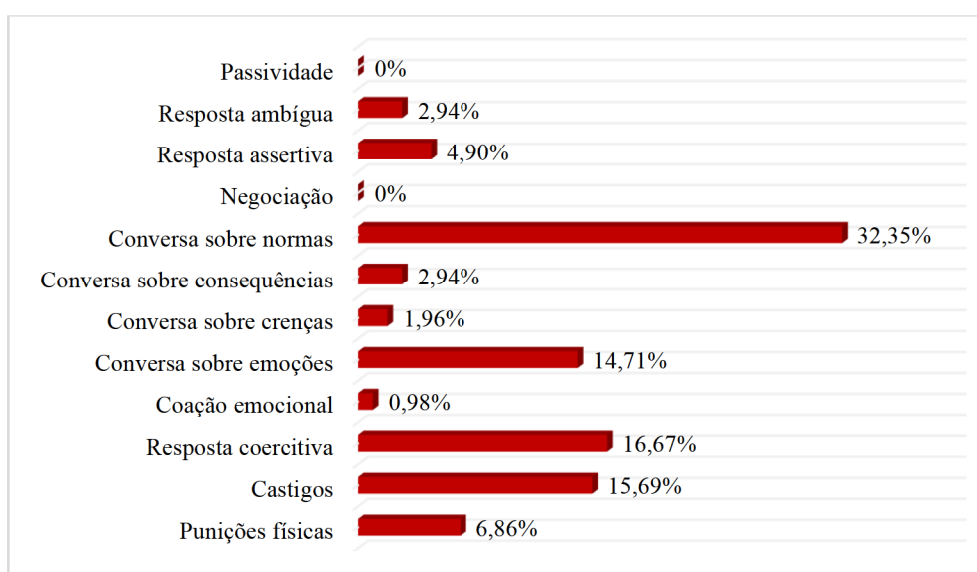
Figura 6 – Percentual das práticas educativas maternas - Situação 5 - pegar/tomar

Na **Situação 6 - danificar/quebrar** a categoria de *castigos* foi mencionada por quase metade das mães (43,14%) e *punições físicas* (29,41%) alcançou a frequência mais alta entre todas as 7 (sete) situações. As práticas educativas de *resposta assertiva* (0%), *negociação* (0%), *resposta ambígua* (0%) e *coação emocional* (0%) não foram mencionadas nenhuma vez nessa situação específica.

Figura 7 – Percentual das práticas educativas maternas - Situação 6 - danificar/quebrar

Na **Situação 7 - brigar/bater**, diferente da situação anterior, houve uma predominância de práticas educativas que privilegiam interações linguísticas com os filhos, alcançando o percentual de 47,06% (*conversa sobre normas*=32,35%; *conversa sobre emoções*=14,71%), em contraste com práticas educativas com caráter coercitivo que tiveram 39,22% (*resposta coercitiva*=16,67%; *castigos*=15,69%; *punição física*=6,86%).

Figura 8 – Percentual das práticas educativas maternas - Situação 7 - brigar/bater



Para examinar as relações entre aspectos sociodemográficos e as *práticas educativas maternas*, foi realizado o *Teste de Correlação de Spearman*, utilizando-se as frequências das categorias analisadas (Tabela 4).

Os resultados revelaram correlações significativas entre cinco aspectos sociodemográficos e quatro categorias de *práticas educativas maternas*.

A *idade da criança* apresentou correlação positiva com prática de *passividade* ($\rho=0,196$; $p<0,05$); verificou-se que, quanto mais novas as crianças, menos as mães mencionam utilizar esse tipo de prática com elas.

Tabela 4 – Correlações entre aspectos sociodemográficos e práticas educativas maternas (n=714)

	Passividade	Resposta ambígua	Resposta assertiva	Negociação	Conversa sobre normas	Conversa sobre consequências	Conversa sobre crenças	Conversa sobre emoções	Coação emocional	Resposta coercitiva	Castigos	Punições físicas
Idade da criança	,196*	-,105	-,011	-,191	-,173	-,098	,130	,049	-,106	,173	-,033	,140
Gênero da criança	,085	-,136	-,098	,006	,078	,017	-,062	-,137	,014	,023	,020	,126
Idade da mãe	,017	-,205*	,047	,023	,129	-,061	,036	,148	-,120	,057	-,012	-,161
Escolaridade da mãe	-,155	-,215*	,056	,177	,020	,145	,119	,036	-,056	-,074	,206*	-,312**
Ocupação profissional da mãe	,104	,019	,129	,044	,097	,025	,137	-,001	,120	-,020	-,215*	-,153
Tempo que a mãe passa fazendo atividades com a criança/dia	-,010	-,032	,169	,044	,093	,041	-,083	,049	-,062	-,100	-,065	-,101
Configuração familiar	-,072	,163	-,103	-,037	,025	,093	-,044	,002	-,156	-,120	,079	-,035
Número de irmãos mais velhos	,105	-,090	-,188	-,100	-,109	-,121	,010	-,054	,023	,138	,211*	-,088

Nota. *p<0,05; ** p<0,01.

A *idade da mãe* apresentou correlação negativa com a categoria de *resposta ambígua* ($\rho=-,205$; $p<0,05$), ou seja, as mães com maior idade foram as que menos mencionaram utilizar práticas educativas indiretas, hesitantes ou que expressam tom de surpresa, sem clareza do seu propósito ou que, contraditoriamente, apresentam o mesmo comportamento da criança.

A *escolaridade da mãe* foi o aspecto que mais apresentou correlações significativas com *práticas educativas maternas*. Houve correlação positiva com *castigos* ($\rho=0,206$; $p<0,05$), revelando que mães com maior nível de escolaridade mencionaram utilizar castigos com mais frequência e correlações negativas com as categorias de *resposta ambígua* ($\rho=-,215$; $p<0,05$) e de *punições físicas* ($\rho=-0,312$; $p<0,01$), isto é, mães com maior idade mencionaram utilizar com menos frequência práticas que foram categorizadas como *resposta ambígua* e também práticas de *punições físicas*.

A *ocupação profissional* da mãe apresentou correlação negativa com a categoria de *castigos* ($\rho=-0,215$; $p<0,05$). Mães que relataram exercer trabalho em tempo integral também são as que mais utilizam de castigos com seus filhos.

O *número de irmãos mais velhos* também apresentou correlação positiva com a prática de *castigos* ($\rho=0,211$; $p<0,05$), indicando que quanto maior o número de filhos, também é maior a frequência que as mães utilizam castigos e punições com eles.

Quando são examinadas as possíveis correlações entre as próprias *práticas educativas maternas*, o *Teste de Correlação de Spearman* revelou alguns dados relevantes (Tabela 5).

Tabela 5 – Correlações entre as *práticas educativas maternas* (n=714)

Práticas Educativas Maternas	Passividade	Resposta ambígua	Resposta assertiva	Negociação	Conversa sobre normas	Conversa sobre consequências	Conversa sobre crenças	Conversa sobre emoções	Coação emocional	Resposta coercitiva	Castigos	Punições físicas
Passividade	1,000	,010	-,078	-,082	,031	,007	,063	-,163	,105	-,113	-,005	-,058
Resposta ambígua	,010	1,000	,062	-,137	-,098	,040	-,046	-,036	,090	-,076	-,078	,002
Resposta assertiva	-,078	,062	1,000	-,103	-,125	-,059	,013	-,140	-,321**	-,084	-,034	,035
Negociação	-,082	-,137	-,103	1,000	,146	,032	,001	,122	-,152	-,245*	-,201*	-,109
Conversa sobre normas	,031	-,098	-,125	,146	1,000	,040	-,076	-,209*	-,282**	-,232*	-,114	-,340**
Conversa sobre conseq.	,007	,040	-,059	,032	,040	1,000	-,126	,167	-,126	-,224*	-,180	-,290**
Conversa sobre crenças	,063	-,046	,013	,001	-,076	-,126	1,000	-,047	,102	-,034	-,134	,041
Conversa sobre emoções	-,163	-,036	-,140	,122	-,209*	,167	-,047	1,000	-,227*	-,150	-,228*	-,141
Coação emocional	,105	,090	-,321**	-,152	-,282**	-,126	,102	-,227*	1,000	-,079	,028	,075
Resposta coercitiva	-,113	-,076	-,084	-,245*	-,232*	-,224*	-,034	-,150	-,079	1,000	-,134	,058
Castigos	-,005	-,078	-,034	-,201*	-,114	-,180	-,134	-,228*	,028	-,134	1,000	-,231*
Punições físicas	-,058	,002	,035	-,109	-,340**	-,290**	,041	-,141	,075	,058	-,231*	1,000

Nota. * $p<0,05$; ** $p<0,01$.

A categoria *conversa sobre normas* apresentou correlação negativa com a categoria de *conversa sobre emoções* ($\rho=-0,209$; $p<0,05$), indicando que mães que conversam sobre normas

sociais, regras e obediência comportamental também são as que menos conversam sobre emoções com seus filhos.

A categoria *resposta coercitiva* apresentou correlações negativas com três outras categorias: *conversa sobre consequências* ($\rho=-0,224$; $p<0,05$), *conversa sobre normas* ($\rho=-0,232$; $p<0,05$) e *negociação* ($\rho=-0,245$; $p<0,05$), isto é, mães que exercem predominantemente práticas de *controle coercitivo* são as que também menos desenvolvem diálogos com seus filhos sobre normas, consequências ou mesmo buscam considerar a perspectiva da criança, nas situações em que é necessário corrigi-los.

Houve correlação negativa também entre a categoria de *castigos* com *conversa sobre emoções* ($\rho=-0,228$; $p<0,05$) e com *negociação* ($\rho=-0,201$; $p<0,05$). O resultado indica, da mesma forma que a correlação anterior, que as mães que mais castigam e punem os filhos são, também, as que menos conversam sobre emoções ou consideram a perspectiva da criança sobre a situação vivenciada, em suas práticas educativas.

Um resultado que chamou atenção foi a correlação negativa que a categoria *castigos* também apresentou com a categoria de *punições físicas* ($\rho=-0,231$; $p<0,05$), indicando que as mães que mais aplicam castigos e punições como privação de privilégios com os filhos, também são as que menos utilizam coações, aplicação direta da força ou punições físicas com eles.

A categoria *punições físicas* ainda apresentou correlação negativa com outras categorias: *conversa sobre consequências* ($\rho=-0,290$; $p<0,01$) e *conversa sobre normas* ($\rho=-0,340$; $p<0,01$), isto é, as mães que mais utilizam de força física ou punições corporais, também são as que menos conversam com os filhos sobre as consequências de suas ações e sobre normas sociais, quando vivenciam situações em que necessitar corrigi-los.

A categoria de *coação emocional* apresentou correlação negativa com a categoria de *conversa sobre emoções* ($\rho=-0,227$; $p<0,05$), *conversa sobre normas* ($\rho=-0,282$; $p<0,01$), e *resposta assertiva* ($\rho=-0,321$; $p<0,01$).

A correlação negativa da categoria *coação emocional* com *conversa sobre emoções* destaca um aspecto comum entre elas, que é a emoção, que é utilizado estrategicamente de forma antagônica e correlacionada. Mães que menos conversam sobre emoções com os filhos também são aquelas que mais utilizam de estratégias emocionais para regular ou corrigir o comportamento deles.

As correlações negativas da categoria *coação emocional* com a *conversa sobre normas* e *resposta assertiva* indicam que, quanto mais o componente emocional está presente na prática educativa das mães, menos diálogo sobre normas sociais e menos comandos e ordens racionais são empregado por elas nas situações de regulação do comportamento dos filhos.

4.2 As tarefas de crença falsa

Após terem sido realizadas as entrevistas com as mães, foram aplicadas as *tarefas de crença falsa* com as crianças, de forma individualizada e em ambiente reservado, adequadamente adaptado para realização do procedimento.

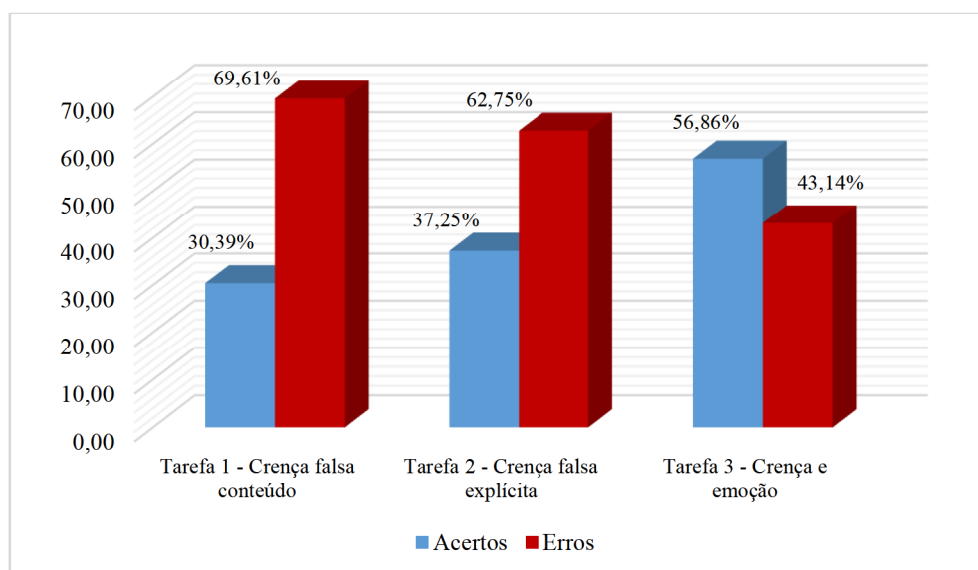
A ordem de aplicação das tarefas foi controlada, sendo a seguinte: *tarefa de crença falsa de conteúdo*, *tarefa de crença falsa explícita* e *tarefa de crença e emoção*. Os resultados obtidos são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 – Resultados das *tarefas de crença falsa*

Idade	Gênero	n	Tarefa 1 Crença falsa: conteúdo		Tarefa 2 Crença falsa: explícita		Tarefa 3 Crença e Emoção	
			Acertos	Erros	Acertos	Erros	Acertos	Erros
3 anos	F	6	0	6	1	5	1	5
	M	8	0	8	0	8	3	5
4 anos	F	32	6	26	7	25	16	16
	M	26	3	23	4	22	10	16
5 anos	F	14	11	3	12	2	12	2
	M	16	11	5	14	2	16	0
Totais por gênero	F	52	17	35	20	32	29	23
	M	50	14	36	18	32	29	21

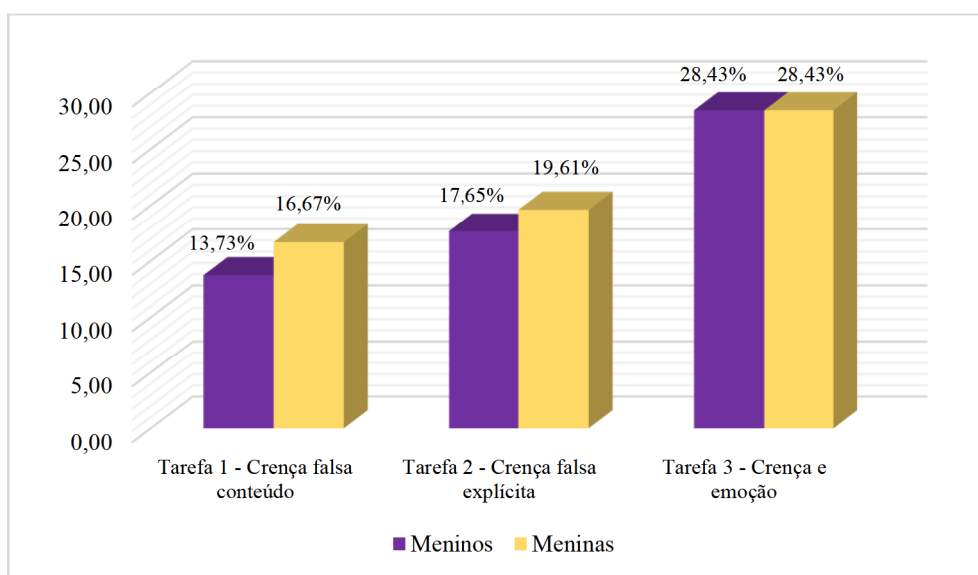
Inicialmente, foi calculado o percentual de acertos em cada uma das *tarefas de crença falsa* de forma geral, o percentual de acertos em cada tarefa, por gênero, e, o percentual de acertos em cada tarefa, por idade.

Conforme ilustra a figura 5, o maior percentual de acertos foi alcançado na *tarefa de crença e emoção* (56,8%).

Figura 9 – Percentual de acertos/erros em cada uma das *tarefas de crença falsa*

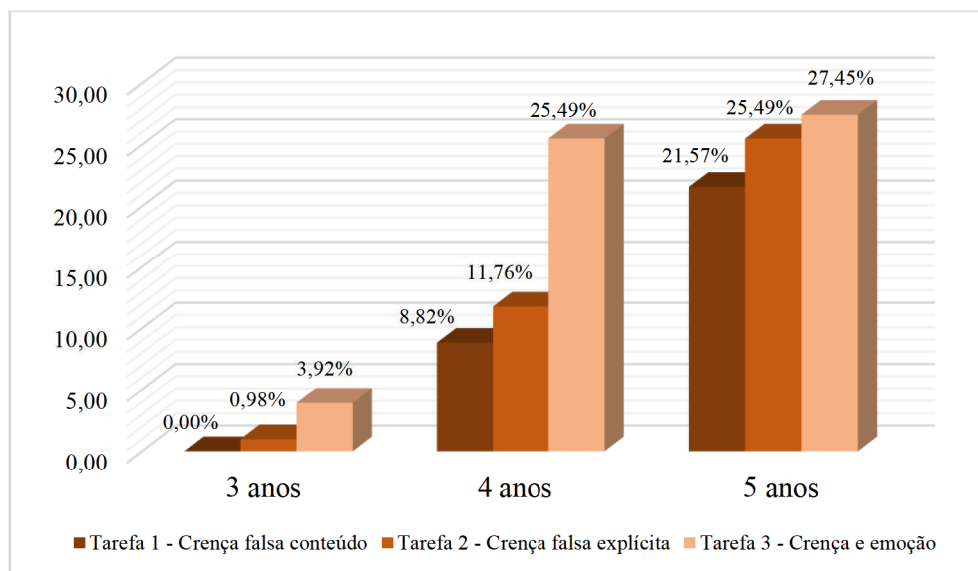
A Figura 6 ilustra o percentual de acertos dividido por gênero. Foi possível perceber que a diferença de acertos entre meninos e meninas na *tarefa 1 – crença falsa de conteúdo* e *tarefa 2 – crença falsa explícita* foi pequena. E, na *tarefa 3 – crença e emoção* o percentual de acertos dos meninos e das meninas foi o mesmo.

Figura 10 – Percentual de acertos nas tarefas de crença falsa / gênero



Em relação à idade, os dados obtidos vão ao encontro da literatura. Conforme pode ser visto na Figura 7, quando o percentual de acertos em cada tarefa é comparado por idade, as diferenças se mostram relevantes.

Nenhuma criança entre 3 anos e 7 meses e 3 anos e 9 meses de idade acertou a *tarefa 1 – crença falsa de conteúdo*. Em contrapartida, todas as crianças entre 5 anos e 1 mês e 5 anos e 9 meses de idade acertaram a respectiva tarefa.

Figura 11 – Percentual de acertos nas tarefas de crença falsa / idade

Para verificar se essa diferença no desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa* relacionada à idade foi significativa e se outros aspectos sociodemográficos também possuem correlação, novamente foi aplicado o *Teste de correlação de Spearman* (Tabela 7).

Tabela 7 – Correlações entre aspectos sociodemográficos e tarefas de crença falsa

Aspectos Sociodemográficos	Tarefa 1 Crença falsa: conteúdo	Tarefa 2 Crença falsa: explícita	Tarefa 3 Crença e Emoção
Idade da criança	,550**	,608**	,496**
Gênero da criança	-,051	-,025	,023
Idade da mãe	,030	,024	,001
Escolaridade da mãe	-,067	-,006	-,002
Ocupação profissional da mãe	,094	-,024	,030
Tempo de atividades com a criança	,116	,099	,151
Configuração familiar	-,176	-,086	-,058
Número de irmãos mais velhos	-,103	-,100	-,141

Nota. ** p<0,01.

Como pode ser visto na Tabela 7, os resultados revelaram uma correlação positiva do desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa*, apenas com a idade da criança. Nenhuma outra correlação significativa foi encontrada.

4.3 Práticas educativas maternas e tarefas de crença falsa

O mesmo procedimento estatístico foi utilizado para analisar as possíveis relações entre as *práticas educativas maternas* e o desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa*. Inicialmente foi aplicado o *Teste de Correlação de Spearman*.

Os resultados revelaram correlações de 4 (quatro) categorias de *práticas educativas maternas* com o desempenho das crianças em tarefas específicas, conforme mostra a Tabela 8.

Tabela 8 – Correlações entre *práticas educativas maternas* e *tarefas de crença falsa*

Práticas Educativas Maternas	Tarefa 1 Crença falsa: conteúdo	Tarefa 2 Crença falsa: explícita	Tarefa 3 Crença e Emoção
Passividade	-,199*	,15	-,218*
Resposta ambígua	-,03	-,03	,03
Resposta assertiva	,10	-,03	-,15
Negociação	-,07	-,12	,02
Conversa sobre normas	-,13	-,09	,07
Conversa sobre consequências	-,03	-,12	-,07
Conversa sobre crenças	,14	,225*	,02
Conversa sobre emoções	,05	,09	,06
Coação emocional	,08	-,09	-,12
Resposta coercitiva	,14	,12	,07
Castigos	-,244*	-,11	-,13
Punições físicas	,15	-,208*	-,02

Nota. * $p < 0,05$

Em relação às categorias específicas das práticas educativas, apenas a categoria *conversa sobre crenças* ($\rho = 0,225$; $p < 0,05$) apresentou uma correlação positiva com a *tarefa 2 – crença falsa: explícita*. Isto é, o acerto das crianças na tarefa está correlacionado positivamente às mães que mais mencionaram utilizar a conversa sobre crenças com seus filhos em situações que exigem a regulação dos comportamentos deles.

Em contrapartida, o mau desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa* esteve correlacionado negativamente com *passividade* ($\rho = -0,199$; $p < 0,05$ – tarefa 1; $\rho = -0,218$;

$p < 0,05$ – tarefa 3), castigos ($\rho = -0,244$; $p < 0,01$ – tarefa 1) e punições físicas ($\rho = -0,208$; $p < 0,01$ – tarefa 2).

Em uma segunda etapa, foi realizada uma análise de regressão linear múltipla das *práticas educativas maternas* sobre o desempenho das crianças em cada uma das *tarefas de crenças falsa* que apresentaram mais de uma correlação com as *práticas educativas maternas*.

Os resultados são apresentados na Tabela 9 e 10.

Tabela 9 – Análise de regressão múltipla das *práticas educativas maternas* sobre o desempenho na *tarefa 1 – crença falsa: conteúdo*

Fatores preditores	Tarefa 1 Crença falsa: conteúdo		
	B	SE Beta	P (T)
Idade	2,764	,544	,000*
Passividade	1,628	,904	,072
Castigos	-,575	,241	,017*

Nota. *p < 0,05

De acordo com os resultados, o modelo de regressão múltipla aplicado explica 71,6% (R^2 total ajustado = 0,716) da variância total do desempenho das crianças na *tarefa 1 – crença falsa de conteúdo*.

Os resultados não indicaram que a categoria *passividade* pudesse explicar o desempenho das crianças nessa tarefa. Em contrapartida, a variável idade e as *práticas educativas maternas* categorizadas como *castigos* aparecem como fatores preditores dos resultados obtidos na *tarefa 1*. Em relação às *práticas educativas maternas*, a cada ocorrência a mais de práticas de *castigos*, o total de acertos diminuiu -0,575.

O mesmo modelo de regressão múltipla foi aplicado na *tarefa 2 – crença falsa explícita*. Os resultados explicaram 66,7% (R^2 total ajustado=0,667) da variância total do desempenho das crianças nessa tarefa.

Tabela 10 – Análise de regressão múltipla das práticas educativas maternas sobre o desempenho na tarefa 2 – crença falsa explícita

Fatores preditores	Tarefa 2 Crença falsa explícita		
	B	SE Beta	P (T)
Idade	3,374	,660	,000*
Punições físicas	-,394	,209	,059
Conversa sobre crenças	1,414	,703	,044*

Nota. *p <0,05

A variável idade e as *práticas educativas maternas* categorizadas como conversa sobre crenças aparecem como fatores preditores dos resultados obtidos na *tarefa 2*. Em relação às *práticas educativas maternas*, a categoria *punições físicas* obteve um valor muito próximo da significância que explicasse o desempenho das crianças na tarefa 2. Por outro lado, para cada ocorrência a mais da categoria *conversa sobre crenças*, o total de acertos aumentou em 1,414.

A regressão múltipla não foi realizada na tarefa 3, tendo em vista que, além da idade, apenas as *práticas educativas maternas* categorizadas como *passividade* apresentaram correlação ($\rho=-0,218$; $p<0,05$) com o desempenho das crianças nessa tarefa.

5 Discussão

A discussão dos resultados é apresentada em três partes. Os resultados referentes às *práticas educativas maternas* são discutidos inicialmente. A seguir, o foco recai nos resultados referentes ao desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa*. E, por último, os resultados obtidos na análise correlacional entre as *práticas educativas maternas* e o desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa*.

5.1 Sobre as *práticas educativas maternas*

O objetivo deste estudo era analisar, em um grupo de mães e filhos brasileiros, a relação entre a *linguagem* utilizada nas *práticas educativas maternas* em situações de regulação do comportamento dos filhos e o desenvolvimento de um aspecto da *compreensão social* deles, a compreensão de *crenças falsas*. Para tanto, a primeira ação foi verificar quais tipos de *práticas educativas maternas* utilizadas para a regulação do comportamento dos filhos eram predominantes.

A primeira hipótese do estudo é que haveria uma predominância de uma *linguagem* coercitiva e punitivas nas *práticas educativas maternas*, em que a interação com a criança pouco é mediada pelo diálogo, privilegiando apenas o controle comportamental. A análise inicial das respostas dadas pelas mães às situações hipotéticas apresentadas a elas, confirmou a essa primeira hipótese.

Das práticas mencionadas pelas mães, 53,51% foram práticas com características coercitivas (*coaçoão emocional, resposta coercitiva, castigos e punições físicas*). Práticas mediadas por interações linguísticas que privilegiam o diálogo e a reflexão totalizaram o percentual de 41,87% (*conversa sobre emoções, conversa sobre crenças, conversa sobre*

consequências, conversa sobre normas e negociação) e outras práticas, 4,62% (*resposta assertiva, resposta ambígua e passividade*).

O uso mais frequente de por parte das mães de práticas com características coercitivas vai ao encontro de alguns dados registrados na literatura científica (Ruffman & cols., 1999). Por exemplo, Weber e cols. (2004) também encontraram uma predominância da utilização de práticas educativas coercitivas em seus estudos. E, Shahaieian e cols. (2014a) verificaram que, das 7 (sete) categorias em que as práticas educativas foram codificadas, as práticas do tipo *Chefe*, foram as mais comuns, por exemplo: aquelas que correspondem à *resposta coercitiva*, ao descrever uma abordagem autoritária, não oferecendo oportunidade para interações com a criança. Em contrapartida, as práticas educativas do tipo *Como se Sente*, correspondente à categoria *conversa sobre emoções*, foram as menos utilizadas pelas mães.

Para verificar se aspectos sociodemográficos teriam alguma influência na escolha dos tipos de práticas educativas utilizadas pelas mães foi realizada uma análise estatística dos dados coletados sobre as características das famílias dos participantes e suas possíveis correlações com a frequência das *práticas educativas maternas* relatadas pelas mães.

Os participantes desse estudo foram mães e filhos matriculados na rede pública de ensino de bairros da periferia da cidade de Mogi das Cruzes, unidades educacionais que atendem a uma população de nível socioeconômico mais baixo.

Esses resultados também vão ao encontro dos dados obtidos por Carmo e Alvarenga (2012) e Alvarenga e cols. (2012), nos quais mães de nível socioeconômico mais baixo mencionaram utilizar com maior frequência a punição física com os filhos, o que poderia explicar a predominância de práticas com características coercitivas encontra neste estudo.

Dentre os tipos de práticas educativas com características, a punição é a mais recorrente, em especial a punição física (Weber & cols., 2004), dado constatado neste estudo pela alta frequência de *castigos* (18,21%) e *punições físicas* (13,73%) utilizados pelas mães.

A punição física é utilizada, principalmente, por cessar o comportamento indesejado da criança de forma imediata, mas também pela falta de conhecimento dos pais em relação a três aspectos fundamentais para a prática educativa: os períodos do desenvolvimento infantil, estratégias educativas e os malefícios da educação coercitiva. E, apesar de sua ineficácia, a punição, em especial a física, por cessar o comportamento indesejado de forma imediata, faz com que o comportamento de punir dos pais seja reforçado (Weber, 2004).

Dessa forma, é possível entender a grande incidência desse tipo de estratégia no repertório das práticas educativas das mães. Sendo a punição, um reforçador tanto para pais quanto para filhos, gerando-se, assim, um círculo vicioso. Assim, a prática de punir perpetua-se pelo conjunto de ideologias, crenças e culturas existentes de que a utilização da coerção, seja ela na forma de ameaça ou força física, é uma prática aceita no processo educacional familiar.

A segunda ação para se alcançar o objetivo da pesquisa, foi examinar as possíveis correlações entre *aspectos sociodemográficos* e *práticas educativas maternas*. Nessa direção a segunda hipótese deste estudo foi parcialmente confirmada.

Em relação à *idade da criança*, a literatura tem se referido como uma variável determinante na escolha da prática educativa por parte dos pais (Grusec & Kuczynski, 1980). Contudo, neste estudo, a idade da criança apresentou correlação positiva apenas com a categoria de *passividade* ($\rho=0,196$; $p<0,05$).

Ainda sobre a *idade da criança*, Alvarenga e Piccinini (2001), que investigaram as *práticas educativas maternas* em situações de conflito, verificaram uma frequência superior de práticas não coercitivas apenas entre as mães de crianças sem problemas de comportamento.

No grupo de crianças que apresentavam problemas de externalização, como comportamento desafiador ou agressividade, houve a predominância de práticas coercitivas. Assim, como sugerem Alvarenga e cols. (2009), a associação entre práticas educativas e a *idade da criança* não é linear e depende de outros aspectos individuais da criança, dos pais, bem como do contexto familiar em que vivem.

A *escolaridade da mãe* apresentou correlação significativa com a utilização das práticas de *castigos* e de *punições físicas*. Quanto menor o nível de escolaridade das mães, mais utilizam *castigos* ($\rho=0,206$; $p<0,05$) e mais *punições físicas* ($\rho=-0,312$; $p<0,01$). Esse é um outro dado que vai ao encontro dos resultados na literatura científica (Carmo & Alvarenga, 2012; Alvarenga & cols., 2012).

Em relação ao *gênero da criança*, Weber e cols. (2004) encontraram diferença significativa entre eles, no uso de *punições físicas* com os filhos. Esses tipos de práticas eram mais frequentes com meninos do que com meninas. Inicialmente, esse dado não foi confirmado; o *gênero da criança* não apresentou correlação significativas com nenhuma prática educativa mencionada pelas mães.

O *número de irmãos mais velhos* também foi um dado contrastante. Enquanto os resultados obtidos por Ruffman e cols. (1999) indicaram serem as crianças que tinham irmãos mais velhos as que foram mais submetidas a práticas do tipo *Discussão Geral* e *Resposta Ambígua*, os resultados obtidos neste estudo revelaram uma correlação positiva da categoria de *castigos e punições* com o número de irmãos mais velhos ($\rho=0,211$; $p<0,05$), ou seja, quanto mais filhos a mãe possuía, maior a frequência de castigos e punições usados por parte delas.

A *ocupação profissional da mãe* foi um aspecto que apresentou correlação positiva com a categoria de *castigos* ($\rho=-0,215$; $p<0,05$). Os resultados revelaram serem as mães que

exercem trabalho em tempo integral, as que também mais mencionaram utilizar castigos e punições com os filhos.

Nessa direção, Gomide (2009) também encontrou evidências de que mães que exercem atividades profissionais, também foram as que mais tiveram dificuldades em conciliar suas funções de trabalho com o papel materno, encontrando uma frequência alta de utilização de práticas punitivas com os filhos. E, como assevera Ceconello e cols. (2003), o impacto dos eventos estressantes no dia a dia do trabalho (ambiente do qual a criança não participa diretamente, mas sofre influência) e outros fatores sociais como questões financeira, instabilidade profissional e dificuldade em ingressar no mercado de trabalho influenciam o envolvimento parental e aumentam a probabilidade de utilização de disciplina severa.

A *idade da mãe* apresentou correlação negativa com as práticas categorizadas com *resposta ambígua* ($\rho=-0,205$; $p<0,05$), indicando que, no grupo de mães participantes, aquelas com mais idade foram as que menos mencionaram utilizar práticas educativas indiretas, hesitantes ou que expressam tom de surpresa, sem clareza do seu propósito. Esse dado está em linha com outros resultados encontrados na literatura, como os de Alvarenga e cols. (2012). Esses pesquisadores verificaram que mães com mais idade, são as que apresentam a maior frequência de práticas educativas não coercitivas de modo geral e, em especial, práticas mais claras e objetivas e que envolvem negociação e troca com os filhos.

Além de aspectos sociodemográficos, a escolha das práticas educativas pelas mães também pode ser influenciada pela situação específica em que elas precisam intervir no comportamento da criança. Os pais tenderiam a usar uma combinação de estratégias, variando-as de acordo com a situação (Grusec & Kuczynski, 1980; Kuczynski, 1984).

Sendo assim, foram examinadas as categorias das práticas em cada uma das sete situações apresentadas às mães, separadamente, chamando a atenção para alguns resultados. Os dados contrastaram parcialmente com os achados na literatura científica.

Os resultados obtidos foram ao encontro da literatura (Grusec & Kuczynski, 1980; Kuczynski, 1984) e evidenciaram que as mães utilizavam diferentes estratégias em resposta a diferentes maus comportamentos da criança.

Situações em que envolviam possíveis danos físicos ou psicológicos a uma outra pessoa, além de valores morais e culturais, como como *mentir/omitir* (67,65%), *ofender/xingar* (54,90%) e *brigar/bater* (56,86%), eliciaram nas mães alguma prática educativa mediada por interações que buscaram refletir com a criança sobre o seu comportamento (*reasoning*).

Situações que envolviam um comportamento de confrontação por parte dos filhos com elas, como *desobedecer/resistir* (82,35%) e *responder/gritar* (64,71%) e situações relacionadas danos materiais, como *quebrar/danificar* (80,39%), eliciaram algum tipo de prática educativa com características coercitivas ou punitivas.

Entretanto, alguns dados também contrastaram parcialmente com outros resultados encontrados na literatura. Enquanto Alvarenga e Piccinini (2001) encontraram predominância de práticas coercitivas em situações como agredir, fazer travessuras ou coisas perigosas; e, práticas indutivas em situações como desobedecer, teimar e fazer birra, os dados encontrados neste estudo revelaram que, na situação de *brigar/bater*, houve predominância (51,96%) de *práticas educativas maternas* mediadas por interações linguísticas (*conversa sobre normas*=32,355, *conversa sobre consequências*=2,94%, *conversa sobre crenças*=1,96%, *conversa sobre emoções*=14,71%) e na situação *desobedecer/resistir*, predominância (76,47%) de práticas educativas com característica coercitiva (*coaçoão emocional*=2,94%, *resposta coercitiva*=41,18%, *castigos*=8,82, *punições físicas*=23,53%).

Apesar dos contrastes evidenciados entre os dois estudos, os resultados mostraram que o tipo de prática educativa escolhida pela mãe é influenciado, em grande parte, pelo tipo de situação em que sua intervenção é necessária. Nesse sentido, como destacam Alvarenga e

Piccinini (2001), as respostas dadas pelas mães revelaram a característica de variarem intencionalmente suas práticas educativas conforme a situação vivenciada.

Quando as *práticas educativas maternas* são examinadas entre si, alguns dados revelaram correlações significativas interessantes. As mães que mais mencionaram conversar sobre normas, aplicar castigos e punições e utilizar de coação emocional, foram as que menos conversaram sobre emoções. As mães que mais empregaram coações e punições físicas, foram também as que menos conversaram sobre consequências e normas. E, as mães que mencionaram mais utilizar controle coercitivo com os filhos, foram as que menos conversaram sobre consequências, normas ou fizeram negociação ou troca nas situações apresentadas a elas (vide Tabela 5). Esse último resultado vai ao encontro dos dados encontrados por Shahaieian e cols. (2014a), que identificou correlações negativas entre as categorias *Chefe com Discussão Geral e Decisão da Criança*; categorias equivalentes às utilizadas neste trabalho como *resposta coercitiva, conversa sobre consequências, conversa sobre normas e negociação*.

Sob a perspectiva da *linguagem*, as categorias das *práticas educativas maternas* se diferenciam em qualidade linguística. Considerando que a *linguagem* serve como uma importante ferramenta para que a criança obtenha informações que favoreçam o desenvolvimento da *compreensão social*, as experiências das informações linguísticas recebidas (*input linguístico*) em meio às interações com o mundo são consideradas de elevada importância para a compreensão de *crenças falsas* (Gopnik & Wellman, 1992).

Nesse sentido, algumas *práticas educativas maternas* demonstram ser mais favorecedoras para o desenvolvimento da compreensão de *crenças falsas* do que outras, na medida em que, algumas delas valorizam o diálogo com a criança e estimulam a reflexão de como outras pessoas envolvidas na situação poderiam estar se sentindo ou o que estariam pensando sobre o assunto, outras apenas controlam ou inibem pela imposição, repreensão, aplicação da força ou simplesmente são passivas frente ao comportamento da criança.

O conteúdo da *linguagem* que a criança experimentará nas interações com as mães nessas situações de regulação do seu comportamento, considerando os tipos de palavras usadas e a forma como são usadas, possibilitarão à criança desenvolver a habilidade de fazer representações diferentes sobre um mesmo evento e assim pensar sobre o seu próprio comportamento e como ele pode afetar outras pessoas (Astington & Baird, 2005).

Nessa direção, considerando o aspecto da *linguagem* utilizada nas *práticas educativas maternas*, as categorias de práticas utilizadas neste estudo foram organizadas da seguinte forma:

Quadro 6 – Organização das *práticas educativas maternas* na perspectiva da *linguagem*

<i>Práticas educativas maternas e interações linguísticas</i>		
1	Passividade	Linguagem inexistente.
2	Resposta Ambígua	Linguagem confusa ou hesitante.
3	Resposta Assertiva	Linguagem dirigida arbitrária.
4	Negociação	Linguagem dirigida participativa.
5	Conversa sobre Normas	Linguagem explicativa sobre aspectos sociais.
6	Conversa sobre Consequências	Linguagem explicativa sobre consequências sociais.
7	Conversa sobre Crenças	Linguagem reflexiva sobre estados mentais (crenças).
8	Conversa sobre Emoções	Linguagem reflexiva sobre estados mentais (emoções).
9	Coação Emocional	Linguagem impositiva com apelo emocional (afeto).
10	Resposta Coercitiva	Linguagem impositiva com apelo emocional (medo).
11	Castigos	Linguagem repreensiva com controle comportamental.
12	Punições Físicas	Linguagem repreensiva com infligência de dor.

Neste estudo, em geral, os dados obtidos corroboram com resultados existentes na literatura científica. Os contrastes podem ser explicados, em parte, pela diversidade de conceitos, medidas e instrumentos de coleta utilizados entre os variados estudos realizados.

5.2 Sobre as *tarefas de crença falsa*

Em relação ao desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa*, com esse grupo de crianças brasileiras, os resultados obtidos, ao contrário do que se esperava, não correspondem à sequência desenvolvimental proposta na *Escala de tarefas de teoria da mente* de Wellman e Liu (2004), tendo em vista o número de acertos da *tarefa de crença e emoção* (tarefa 6 na Escala), ter sido maior (56,86%) do que o número de acertos na *tarefa de crença falsa explícita* (tarefa 5 na Escala) que, também, foi maior (37,25%) do que na *tarefa de crença falsa de conteúdo* (tarefa 4 na Escala), o qual teve o menor número de acertos (30,39%).

Contudo, esse resultado obtido não é inédito; vai ao encontro de outros estudos realizados com crianças brasileiras. Santana e Roazzi (2006) também constataram uma precedência do entendimento das emoções sobre a compreensão das crenças, verificando que a habilidade para lidar com as emoções antecedeu o entendimento de *crenças falsas*. Os pesquisadores entendem que as emoções se desenvolvem mais precoce e funcionalmente como um instrumento necessário para a representação de crenças conflitantes.

Maluf e cols. (2011) verificaram que o número de acertos dos participantes na *tarefa de crença falsa explícita* (tarefa 5 na Escala) foi maior do que o número de acertos na *tarefa de crença falsa de conteúdo* (tarefa 4 na Escala).

Noé (2011) encontrou um maior número de acertos dos participantes na *tarefa de acesso ao conhecimento* (tarefa 3 na Escala) do que na *tarefa de desejos diferentes* (tarefa 1 na Escala) e na *tarefa de crenças diferentes* (tarefa 2 na Escala). Por sua vez, o número de acertos na *tarefa de crença e emoção* (tarefa 6 na Escala) foi maior que na *tarefa de crença falsa de conteúdo* (tarefa 4 na Escala) e na *tarefa de crença falsa explícita* (tarefa 5 na Escala).

Ribas (2011) também constatou uma ordem inversa à *Escala de tarefas de teoria da mente*. No estudo que realizou, o número de acertos nas *tarefas de acesso ao conhecimento*

(tarefa 3 da Escala) superou o número de acertos na *tarefa de desejos diferentes* (tarefa 1 na Escala) e na *tarefa de crenças diferentes* (tarefa 2 na Escala) e o número de acertos na *tarefa de crença e emoção* (tarefa 6 na Escala) e *tarefa de emoção real e aparente* (tarefa 7 na Escala) superaram o número de acertos na *tarefa de crença falsa de conteúdo* (tarefa 4 na Escala) e de acertos na *tarefa de crença falsa explícita* (tarefa 5 na Escala).

Assim, os resultados deste estudo, vão ao encontro dos estudos realizados por Santana e Roazzi (2006), Maluf e cols. (2011), Noé (2011) e Ribas (2011), também com crianças brasileiras, e contrariam a vertente da literatura científica que tem como base o desenvolvimento progressivo e linear de uma *teoria da mente*, assim como definido na *Escala de teoria da mente* de Wellman e Liu (2004).

Uma explicação para o fenômeno observado pode estar relacionada às diferenças interpessoais, às interações sociais vivenciadas no percurso de vida e às características do contexto cultural em que a vida se desenvolve (Dias, 1993; Dias, Soares & Sá, 1994; Jenkins & Astington, 1996; Slomkowski & Dunn, 1996).

Estudos interculturais podem ajudar a explicar esses contrastes encontrados, pois, apesar de alguns estudos sugerirem uma uniformidade na idade em que a compreensão de crenças começa a se desenvolver (Avis & Harris, 1991; Callaghan & cols. 2005), outros têm mostrado variações de até 2 (dois) anos de idade média para obter êxito nas *tarefas de crença falsa*, mesmo entre sociedades industrializadas altamente similares como Canadá e Reino Unido (Wellman & cols., 2001) e Japão e Coreia (Oh & Lewis, 2008).

Aspectos culturais como os valores e as crenças sobre a parentalidade, o papel dos pais no processo educacional dos filhos e o comportamento socialmente aceito, são características que afetam diretamente a *linguagem* que será utilizada nas interações entre os indivíduos que compõem o grupo social. Essas características delineiam certos conceitos que irão privilegiar

mais ou menos a atenção a certos *estados mentais*, influenciando, assim, a ordem de progressão do seu desenvolvimento (Astington, 1995).

Nessa perspectiva, por exemplo, estudos revelaram que pais anglo-australianos, de cultura caracterizada como individualista, promovem mais diálogos e discussões com seus filhos sobre as regras e normas sociais, impõem menos restrições e infringem menos punições a eles, incentivando o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança das crianças (Nicholson, Phillips, Peterson, & Battistutta, 2002).

Diferentemente de pais asiáticos (Vinden, 2001) e de países do Oriente Médio, como Egito e Irã (Rudy & Grusec, 2006), consideradas culturas coletivistas que enfatizam o sentimento coletivo em detrimento dos desejos e sentimentos individuais, produzindo um ambiente social com muito menos espaço e oportunidade para a criança vivenciar a diversidade de perspectivas e opiniões durante as interações e conversas em família.

Essas peculiaridades do contexto cultural incluem o tipo de *linguagem* adquirida e utilizada nas relações sociais e outros tantos aspectos sociodemográficos, tais como: nível socioeconômico, número de irmãos, formas com que as manifestações emocionais e educacionais se desenvolvem, configuração familiar, dentre outros. Na mesma direção, muitos outros estudos têm apontado correlações de aspectos sociodemográficos com o desempenho das crianças em tarefas de *teoria da mente* (Dunn e cols., 1991b; Hughes & cols., 1999; Pears & Moses, 2003).

Cutting e Dunn (1999), por exemplo, verificaram que o nível de escolaridade da mãe e a classe social foram aspectos sociodemográficos que apresentaram correlação com o desempenho das crianças em *tarefas de crença falsa*. Quanto mais baixo o nível de escolaridade da mãe e menor o nível socioeconômico, menor também o escore de desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa*.

Nesse sentido, Shor (2000) destaca que famílias com nível socioeconômico mais baixo e que residem em bairros com piores condições de moradia e maiores índices de violência, tendem a apresentar maior frequência de práticas coercitivas, em função de acreditar que um controle mais rigoroso sobre as crianças seria importante para a segurança delas.

No Brasil, Panciera (2002) estudou a compreensão conversacional e a atribuição de *crenças falsas* em um grupo de crianças provenientes de famílias de nível socioeconômico baixo e que frequentavam uma instituição de suporte em uma cidade do interior de São Paulo. Os dados obtidos indicaram que as crianças apenas aos 5 anos de idade demonstraram atribuir *estados mentais* de *crença falsa*. Em contrapartida, Valério (2003) que realizou estudos avaliando as mesmas habilidades, entretanto, com crianças de uma escola de educação infantil que atendia famílias de nível socioeconômico médio alto, constatando que já aos 4 anos de idade demonstraram atribuir *estados mentais* de *crença falsa*. As diferenças entre os resultados encontrados entre esses dois estudos indicam uma associação da compreensão de *crenças falsas* por parte das crianças à aspectos relacionados ao nível socioeconômico das famílias.

Nesse sentido, as características socioeconômicas dos participantes deste estudo, tendo em vista serem provenientes de escolas da rede pública que atendem a comunidades de baixa renda da cidade de Mogi das Cruzes, e as mães, em sua maioria, não terem formação escolar no nível superior (86,3%), podem dar indícios para explicar o baixo rendimento de acertos das crianças nas *tarefas de crença falsa* (30,39% *crença falsa de conteúdo*, 37,25% *crença falsa explícita* e 56,86% *crença e emoção*).

Além do aspecto socioeconômico, vários estudos indicam correlações entre o desempenho das crianças em *tarefas de teoria da mente* e *tarefas de crença falsa* e outros aspectos sociodemográficos (Dunn e cols., 1991b; Perner & cols., 1994; Jenkins & Astington, 1996; Jenkins & Astington, 1996; Ruffman & cols., 1998; Ruffman & cols., 1999; Roazzi & Santana, 1999; Cabral (2001); Panciera, 2007; Valério, 2008; Wright & Mahfoud, 2012).

Quanto ao *gênero da criança*, não foi encontrada correlações significativas com o desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa*. Esse resultado está em consonância com outros estudos realizados, como por exemplo: Dunn e cols. (1991b) verificaram que o gênero não foi uma variável significativa nos resultados apresentados por meninas e meninos nas *tarefas de crença falsa* aplicadas a elas; Roazzi e Santana (1999) também constataram que o gênero da criança não influenciou no desempenho das crianças em uma *tarefa de crença falsa*; e Cabral (2001) verificou diferenças significativas no desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa* em relação à idade, nível socioeconômico, mas nenhuma diferença em relação ao gênero das crianças participantes.

Em relação à *configuração familiar*, neste estudo, não foi encontrado uma correlação significativa com o desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa*. Quando comparado com os resultados encontrados na literatura, um aspecto merece destaque. Perner e cols. (1994) verificaram que crianças de famílias mais numerosas conseguiram desempenhos melhores do que crianças de famílias de menores em uma *tarefa de crença falsa*. Jenkins e Astington (1996) também obtiveram os mesmos resultados; verificaram que o tamanho da família esteve significativamente correlacionado com a compreensão de *crenças falsas* das crianças.

Contudo, uma pesquisa mais recente realizada por Wright e Mahfoud (2012), constatou que apesar do número de irmãos mais velhos e o número de amigos apresentarem correlação positiva com o desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa*, não houve correlação significativa com a configuração familiar (nuclear ou extensiva) e houve uma correlação negativa com o número de irmãos mais novos.

Com base nesses estudos citados, é possível pensar que, o número e o tipo de pessoas com que a criança convive em suas interações linguísticas, sejam elas familiares, parentes ou amigos, tem mais significância do que como é constituída a configuração familiar (nuclear, extensiva, monoparental, reconstituída ou homoafetiva). Novos estudos que enfoquem esse

aspecto de forma mais específica serão necessários para que se amplie as discussões a fim de compreender as possíveis correlações que possam vir a existir entre essas variáveis.

Em relação ao *número de irmãos mais velhos*, neste estudo, essa variável não apresentou correlação com o desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa*. Esse resultado vai ao encontro dos achados de Lewis e cols. (2006), Shahaieian e cols. (2011) e Shahaieian e cols. (2014a), que realizaram estudos, respectivamente, com crianças chinesas e iranianas. Contudo, contrasta com a maioria dos resultados encontrados em pesquisas realizadas em países ocidentais (Dunn & cols., 1991a; Perner & cols., 1994; Jenkins & Astington, 1996; Slomkowski & Dunn, 1996; Ruffman & cols., 1999; Lyra & cols., 2008; Wright & Mahfoud, 2012)

Dois possibilidades devem ser consideradas ao se pensar esses resultados contrastantes. Primeiro, as diferenças encontradas podem estar ligadas diretamente a fatores socioculturais específicos e que, ainda, necessitam de novos estudos que explorem a questão, a fim de esclarecer o fenômeno (Astington, 2001; Wellman & cols., 2006). Segundo, um fator que pode explicar os resultados deste estudo não corresponder aos estudos com famílias ocidentais, é o fato da maioria das crianças participantes não terem ou terem apenas 1 (um) irmão mais velho (82,4%), inviabilizando, estatisticamente, que essa variável seja analisada, a fim de se verificar possíveis diferenças com o desempenho de crianças nas *tarefas de crença falsa* que possuíssem um número maior de irmãos.

A *idade da mãe* (*crença falsa de conteúdo* $\rho=0,030$; $p<0,05$, *crença falsa explícita* $\rho=0,024$; $p<0,05$ e *crença e emoção* $\rho=0,001$; $p<0,05$) e a *ocupação profissional da mãe* (*crença falsa de conteúdo* $\rho=0,94$ $p<0,05$, *crença falsa explícita* $\rho=-0,024$; $p<0,05$ e *crença e emoção* $\rho=0,030$; $p<0,05$) foram aspectos que não apresentaram correlações significativas com o desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa*. Na revisão da literatura realizada, também não foram encontrados estudos que analisassem a correlação entre esses aspectos.

A *idade da criança* foi o único aspecto sociodemográfico que apresentou correlações positivas e altamente significativas com o desempenho das crianças nas três *tarefas de crença falsa* (*crença falsa de conteúdo* $\rho=0,550$; $p<0,01$; *crença falsa explícita* $\rho=0,608$; $p<0,01$; *crença e emoção* $\rho=0,496$; $p<0,01$).

Os resultados obtidos acompanham os inúmeros achados na literatura científica que indicam ser a idade da criança um preditor da compreensão de *crenças falsas* (Jenkins & Astington, 1996; Ruffman & cols., 1999; Cabral, 2001; Santana, 2002; Panciera, 2007; Roazzi & Santana, 2008; Valério, 2008, Wright & Mahfoud, 2012; dentre outros).

Os percentuais de acertos obtidos neste estudo demonstraram claramente essa correlação. O percentual de acerto nas três *tarefas de crença falsa* aumenta conforme a idade.

Na *tarefa 1 – crença falsa de conteúdo*, nenhuma criança na faixa etária de 3 anos obteve êxito. Aos 4 anos, o percentual de acertos foi de 8,82%, e, aos 5 anos, o percentual subiu significativamente para 21,57%.

Na *tarefa 2 – crença falsa explícita* a tendência foi a mesma. O percentual de acertos das crianças na faixa etária de 3 anos foi de 0,98%. Aos 4 anos, o percentual subiu para 11,76%, e, aos 5 anos, alcançou 25,49%.

Na *tarefa 3 – crença e emoção*, o percentual de acertos das crianças na faixa etária de 3 anos foi de 3,92%. Aos 4 anos, subiu para 25,49%, e, aos 5 anos, alcançou o maior percentual de acertos de todas as tarefas, 27,45%.

Flavell (1999) explica que, na faixa etária de 3 anos, o desenvolvimento de um aspecto da *compreensão social* mais elaborada começa a ser demonstrado, pois a *linguagem* já está desenvolvida o suficiente para nomear, expressar e tentar explicar *estados mentais*. Elas demonstram entender que, assim como os desejos, os pensamentos fazem referências a objetos ou acontecimentos presentes, ausentes ou não reais.

Contudo, nessa fase, a criança ainda não consegue orientar suas ações a partir da perspectiva de uma outra pessoa, não consegue perceber a necessidade de justificar seu raciocínio para os outros. É somente por volta dos 4 anos de idade que surge um marco importante no desenvolvimento cognitivo da criança, constituindo-se um novo estágio ou nível de desenvolvimento intelectual (Astington & Olson, 1995).

Lewis e cols. (2006) encontraram resultados divergentes, verificando que crianças chinesas começam a demonstrar a compreensão de crenças apenas por volta de 5 anos de idade. Contudo, as crianças brasileiras participantes deste estudo, apresentaram acertos nas *tarefas de crença falsa*, já a partir dos 4 anos de idade. Resultado que corresponde a outros estudos realizados com crianças de cultura ocidental (Astington & Olson, 1995).

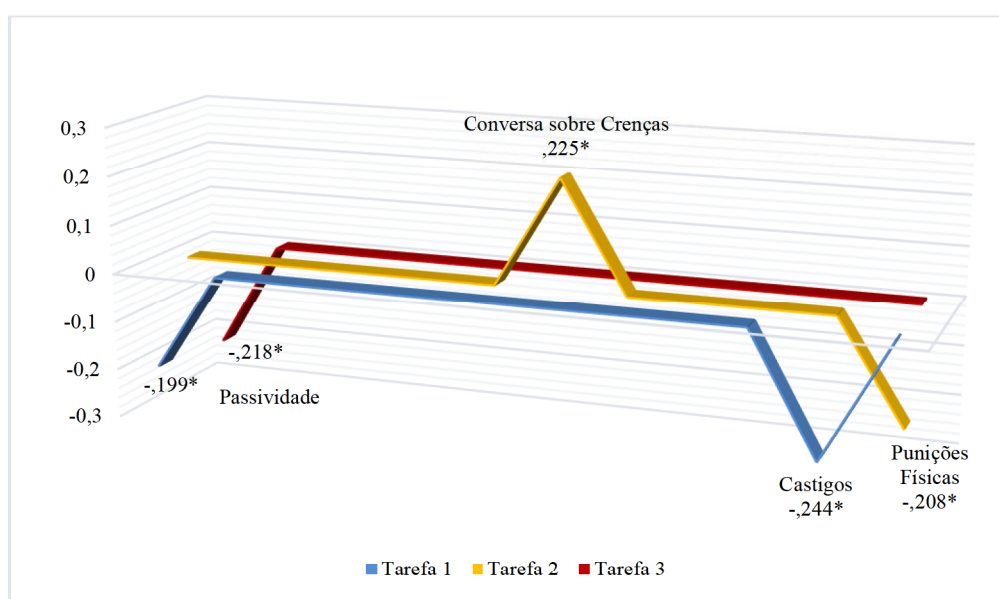
Os resultados obtidos nesse estudo, em consonância com a literatura científica, demonstram alguns aspectos sobre o desenvolvimento da *compreensão social* das crianças que valem ser destacados. Primeiro, o caráter desenvolvimentista das habilidades cognitivas e a forte relação que existe com o contexto cultural. Segundo, o fato de que fatores sociodemográficos idênticos podem produzir efeitos distintos e influenciar o desenvolvimento da *compreensão social* de formas e em estágios diferenciados (Astington & Olson, 1995; Flavell, 1999; Perner, 1999).

5.3 Sobre a relação *práticas educativas maternas e tarefas de crença falsa*

O principal resultado encontrado neste estudo foi a correlação entre alguns tipos de *práticas educativas maternas* com o desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa*. A partir da análise estatística, foram encontradas cinco correlações.

Analisando as correlações, foi possível verificar que aspectos qualitativos da *linguagem*, como o tipo de vocabulário usado (semântica) e a forma como eram usados (pragmática), como por exemplo, uma prática educativa que utilizava apenas a estratégia de conversar e uma prática combinada com aplicação de castigos ou punições físicas, se correlacionaram de forma diferente com o desempenho nas *tarefas de crença falsa* (Figura 8).

Figura 12 – Correlações de *práticas educativas maternas e tarefas de crença falsa*



Nota. * $p < 0,05$

A categoria de *conversa sobre crenças* apresentou correlação positiva com a *tarefa de crença explícita* ($\rho = 0,225$; $p < 0,05$). Esse resultado vai ao encontro de vários estudos que trazem evidências indicando que crianças com melhores desempenhos em *tarefas de crenças falsas*, são aquelas cujas mães mais promovem experiências conversacionais sobre sentimentos, desejos e crenças (Deleau & col., 1999, Harris, 2005; Astington & Baird, 2005; Adrian & cols., 2007; Slaughter & cols., 2007, Panciera 2007; Shahaieian & cols., 2014a).

Hoffman (1975, 1994) explica que uma prática educativa que privilegia o diálogo (como a conversa sobre crenças) é uma estratégia indutiva e se caracteriza por atingir o objetivo

disciplinar indicando para a criança as consequências do seu comportamento para as outras pessoas e chamando sua atenção para os aspectos lógicos da situação. Isso possibilita à criança a compreensão das implicações de suas ações e, portanto, dos motivos que justificam a necessidade de mudança no seu comportamento. Desta forma, a criança pode utilizar esse tipo de informação para controlar seu próprio comportamento.

Pessôa e cols. (2013) explicam que o comportamento sensível de uma mãe indica sua disponibilidade para interações com a criança e entende a importância de haver uma oportunidade para que a criança possa aprender a refletir apropriadamente sobre suas próprias ações. Assim, fornecem um rico contexto de comunicação sobre a mente, que favorece à criança compreender sua própria mente, assim como a de outras pessoas.

As mães que mais mencionaram conversar com os filhos sobre suas crenças, apresentaram dois tipos de ações que envolviam o comportamento deles. O primeiro tipo foi questionar a criança sobre o seu comportamento, fazendo-a se colocar no lugar da outra pessoa, por exemplo: *[Pergunto porque ele está gritando e o que ele acharia se a mamãe gritasse com ele daquele jeito]*. O segundo tipo foi questionar a criança, fazendo-a refletir sobre o que a pessoa envolvida pensaria sobre o comportamento dela, por exemplo: *[Pergunto pra ela o que o papai vai pensar se encontrar ela sem tomar banho e sem estar cheirosa]*.

Sobre as conversas sobre crenças mencionadas pelas mães, alguns aspectos valem ser destacados. Um primeiro aspecto é um padrão observado em todas as práticas mencionadas pelas mães nessa categoria, que foi o ato de questionar a criança, promovendo a reflexão sobre o seu próprio comportamento. Essa atitude por parte da mãe estimula o desenvolvimento da habilidade de fazer representações diferentes sobre um mesmo evento, visto como elemento fundamental para a compreensão de *crenças falsas* (Astington & Baird, 2005).

Um segundo aspecto que ratifica o exposto, relaciona-se com a estrutura representacional da *linguagem* utilizada por elas. No nível semântico, estudos em culturas diferentes revelaram que a compreensão de crenças e outros *estados mentais*, depende, ao menos parcialmente, do léxico da língua materna (Vinden, 1996).

Neste estudo, a frequência de práticas educativas de conversa sobre crenças foi muito baixa (1,68%). Nessa prática, os verbos *pensar* e *achar* foram os mais utilizados pelas mães. Mesmo assim, entre as mães que mencionaram utilizar essa prática, foi encontrada uma correlação positiva ($\rho=0,225$; $p<0,05$) com o desempenho dos seus filhos na *tarefa 2 – crença falsa explícita*.

No modelo de regressão múltipla aplicado na *tarefa 2 – crença falsa explícita*, os resultados explicaram 66,7% (R^2 total ajustado=0,667) da variância total do desempenho das crianças nessa tarefa. Mesmo quando inserida a variável idade, para cada ocorrência a mais da categoria *conversa sobre crenças*, o total de acertos aumentou em 1,414.

Esses resultados são consoantes a outros estudos que mostraram a importância de diálogos que utilizam verbos como *achar* e *pensar* para o desenvolvimento da compreensão de *crenças falsas* na infância, pois termos que designam *estados mentais* favorecem à criança identificar, relacionar e entender *estados mentais* (Bartsch & Wellman, 1989; Harris, 1996).

Os resultados também vão ao encontro de pesquisas já realizadas, ao constatarem que as conversas com mais incidência de verbos relacionados a *estados mentais* foram as que tiveram filhos com melhores desempenho nas *tarefas de crença falsa* (Domingues & Maluf, 2008; 2013; Ruffman & cols., 1999; Shahaieian & cols., 2014a).

Como explica Deleau e cols. (2008), as conversações cotidianas que usam frequentemente termos relacionados a *estados mentais* fornecem às crianças distinções semânticas explícitas e esquemas das relações entre esses *estados mentais* e condutas pessoais.

No nível sintático, Dubois e cols. (1997) explicam que verbos como *achar* e *pensar* passam a ser centrais para as proposições apresentadas, pois contemplam as possibilidades de construções gramaticais para representar a relação cognitiva entre dois estados de coisas, o que a criança pensa e o que ela pensa sobre o que o outro pensa, isto é, metarrepresentar.

Assim, como no exemplo [*O papai pensa que você comeu tudo*], a mãe insere a criança em um processo metarrepresentacional, promovendo uma situação que favorece o desenvolvimento de atribuir *estados mentais* ao outro. O desenvolvimento sintático fornece à criança formas de representar suas próprias representações, permitindo enunciar uma frase que comporta, ao mesmo tempo, uma proposição articulada falsa, enquanto a proposição enunciada pela frase permanece verdadeira (Deleau & cols. 2008).

No nível pragmático, a *linguagem* não é somente um instrumento de mediação pelo qual a criança recebe a perspectiva do outro sobre *estados mentais* ou pelo qual manifesta a sua compreensão. Ao contrário disso, quando as interações linguísticas são bem-sucedidas é que existe a possibilidade de a *compreensão social* ser desenvolvida, pois quando a *linguagem* utilizada nas interações contém elementos que remetem a *estados mentais*, torna possível à criança elaborar cognitivamente as experiências externas e verificar suas elaborações nas relações diárias. Dessa forma, a criança integra-se ao mundo social, entendido, também, como um mundo mental e, por isso, participante de uma *comunidade de mentes* (Nelson, 2005).

Nessa perspectiva, a criança não é mera espectadora ou receptora de informações, mas também atua como protagonista, pois, ao mesmo tempo que recebe e interpreta informações, compartilha e revê suas próprias crenças, ajustando-se aos objetivos e desafios da conversação. Assim, quando a pragmática, como função representacional da *linguagem*, emerge e se estabelece a compreensão conversacional, é possível à criança avançar além de si para considerar as perspectivas de outras pessoas sobre um mesmo objeto ou evento (Nelson, 2005).

A *linguagem* revela-se altamente importante porque fornece à criança recursos de representação para gerir *crenças falsas*. A capacidade sintática permite que a criança mantenha o controle das mudanças de locais em histórias de *crença falsa*; e a capacidade de usar complementos sentenciais permite que a criança faça representações de *crenças falsas*. Desse ponto de vista, as medidas de *sintaxe de complementação* (De Villiers & De Villiers, 2000) relacionam-se com o desempenho nas *tarefas de crença falsa*.

A importância da *linguagem* também é evidenciada, na medida em que, permite que a criança interaja com a cultura e integre-se na vida social, ouvindo histórias, brincando e jogando, participando de conversas e assim por diante. Essas atividades favorecem o desenvolvimento da compreensão de *crenças falsas* pelas crianças, pois medidas de *compreensão conversacional* (Nelson, 2005; Deleau & cols., 2008) e medidas de *semântica lexical* (Bartsch & Wellman, 1989) apresentaram, também, relação com o desempenho em *tarefas de crença falsa*.

Em contrapartida, os resultados obtidos neste estudo também revelaram correlações de quatro práticas educativas com o baixo desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa*: *passividade* com a *tarefa 1 - crença falsa de conteúdo* ($\rho=-0,199$; $p<0,05$) e com a *tarefa 3 - crença e emoção* ($\rho=-0,218$; $p<0,05$), *castigos* com a *tarefa 1 - crença falsa de conteúdo* ($\rho=-0,244$) e *punições físicas* com a *tarefa 2 - crença falsa explícita* ($\rho=-0,208$; $p<0,01$).

O modelo de regressão múltipla aplicado explicou 71,6% (R^2 total ajustado=0,716) da variância total do desempenho das crianças na *tarefa 1 - crença falsa de conteúdo*. A variável *idade da criança* e *prática educativa materna* da categoria *castigos* aparecem como fatores preditores dos resultados obtidos pelas crianças na *tarefa 1*. Cada ocorrência a mais da categoria *castigos*, o total de acertos diminuiu -0,575. Os dados deste estudo estão em harmonia com outros estudos já citados, como Ruffman e cols. (1999) e Shahaieian e cols. (2014a).

Os resultados obtidos das práticas categorizadas como *passividade*, que apresentaram correlação negativa com a *tarefa de crença falsa de conteúdo* e a *tarefa de crença e emoção*, estão em consonância com os achados de Shahaieian e cols. (2014a), ao encontrarem correlação negativa entre as práticas do tipo Silêncio (equivalente às práticas da categoria *passividade* utilizada neste estudo), com todas as medidas de *teoria da mente* apresentadas pelas crianças e com os resultados específicos das *tarefas de crença falsa* e *tarefa de crenças diversas*.

No estudo realizado por Ruffman e cols. (1999), as práticas do tipo *Repreensão*, e no estudo realizado por Shahaieian e cols. (2014a), as práticas do tipo *Chefe*, equivalentes à categoria *resposta coercitiva* utilizada neste estudo, apresentaram correlação negativa com o desempenho das crianças nas *tarefas de teoria da mente* e *tarefas de crença falsa*.

Com foi constatado neste estudo, a inexistência de interações linguísticas em *práticas educativas maternas (passividade)*, assim como interações linguísticas combinadas como aplicação de castigos ou inflição de punições físicas, mais do que não promoverem a compreensão social dos filhos, foram correlacionadas negativamente com o desempenho deles nas *tarefas de crença falsa*.

Estratégias como aplicação direta da força, punição física, privação de privilégios e afeto ou pelo uso de ameaças dessas atitudes fazem com que a criança controle seu comportamento em função das reações punitivas dos pais, além de produzirem emoções como medo, raiva e ansiedade, que tendem a reduzir a possibilidade de a criança compreender a situação e a necessidade de modificação do seu comportamento (Hoffman, 1975).

O controle do comportamento da criança irá depender de intervenções externas, que tenderá a se repetir, porque ela não compreenderá as implicações de suas ações. Nesse sentido, passividade, castigos e punições, além de desfavorecerem o desenvolvimento da compreensão

social das crianças, na medida em que, como explica Hoffman (1994), não possibilitam a internalização das regras sociais e padrões morais.

O uso frequente de coerção nas práticas educativas, faz com que a criança se comporte unicamente com a finalidade de evitar castigos e punições, tornando a regulação do seu comportamento totalmente dependente de intervenções externas e constantes, visto que, a ela, pouca oportunidade é dada para uma interação social que lhe favoreça a compreensão social das implicações de seu comportamento (Hoffman, 1975, 1979, 1994).

Além de não favorecer o desenvolvimento da compreensão social e do aprendizado de comportamentos adequados, a presença de coerção nas práticas educativas utilizadas com os filhos, mesmo combinadas com explicações por parte dos pais, como explicam Hart e cols. (1990) e Hart e cols. (1998), tende a fazer com que eles se comportem também de forma coercitiva com outras crianças, pois a criança reconhece o estado de seu agente punidor, identifica-se com ele e reproduz o modelo em outras relações sociais.

Como exposto, são muitas as evidências das correlações positivas e negativas do tipo de *linguagem* utilizada nas *práticas educativas maternas* em situações de regulação do comportamento dos filhos.

As características do conteúdo das interações linguísticas, a estrutura dos enunciados que são direcionados aos filhos e, em especial, a relação materna, assumem um papel mais específico, se comparados às interações sociais que a criança possa ter com outros indivíduos, mesmo da família (Pessoa & cols., 2013).

6 Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre a *linguagem* utilizada nas *práticas educativas maternas* em situações de regulação do comportamento dos filhos e o desenvolvimento de um aspecto da *compreensão social* deles, a compreensão de *crenças falsas*.

Os resultados encontrados estão em harmonia com os achados na literatura científica que sustentam ter o contexto conversacional no ambiente familiar, uma elevada importância para o desenvolvimento da *compreensão social* das crianças, em especial, para a compreensão de *crenças falsas*.

Neste estudo, foi possível verificar que as mães variam o repertório de suas práticas educativas e a *linguagem* utilizada nelas, de acordo com o tipo de situação que exige regulação do comportamento dos filhos. Fatores sociodemográficos como a idade da criança, a idade, a escolaridade e a ocupação profissional da mãe e o número de filhos, são fatores que também se mostraram correlacionados com a escolha das estratégias utilizadas pelas mães.

Em relação às *tarefas de crença falsa*, na mesma direção da literatura científica, verificou-se que a idade da criança é um fator preditor no desenvolvimento da compreensão de crenças falsas. Em contrapartida, nenhuma relação com outros aspectos sociodemográficos foi encontrado neste estudo.

As correlações entre as *práticas educativas maternas* e o desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa*, evidenciaram aspectos qualitativos da *linguagem* utilizadas pelas mães. Quatro aspectos referentes à qualidade da *linguagem* e sua influência na compreensão de *crenças falsas* foram encontrados.

Primeiro, em consonância com outros achados na literatura citados, foi possível verificar que não é todo tipo de interação linguística que se associa ou promove a compreensão de *crenças falsas*. Como evidenciado neste estudo, apenas uma *linguagem* reflexiva sobre *estados*

mentais, apresentou uma correlação positiva e significativa com o desempenho das crianças na *tarefa de crença falsa explícita*.

Segundo, a ausência de interações linguísticas, além de não promover a compreensão de *crenças falsas*, também se mostrou um fator que desfavorece o seu desenvolvimento, na medida em que, se verificou uma correlação negativa entre a prática educativa categorizada como *passividade*, com o desempenho das crianças em duas, das três tarefas de *crenças falsas* aplicadas a elas (*crença falsa de conteúdo* e *crença e emoção*).

Terceiro, *práticas educativas maternas*, mesmo quando mediadas pela *linguagem*, se a *compreensão conversacional* (pragmática) entre os indivíduos não for bem estabelecida, ou seja, quando as interações linguísticas são confusas (*resposta ambígua*) ou quando são meramente dirigidas (*conversa sobre normas, conversa sobre consequências, negociação*), podem até regular o comportamento da criança, inibindo ou extinguindo-o momentaneamente, mas não demonstraram possuir, no grupo de mães e filhos participantes neste estudo, uma associação com a compreensão de *crenças falsas*.

Quarto, *práticas educativas maternas*, também mediadas pela *linguagem*, mas associadas a aplicação de penas ou inflição de dor, demonstraram ser desfavorecedoras do desenvolvimento da *compreensão social* dos filhos, visto que, práticas como *castigos* e *punições físicas* apresentaram uma correlação negativa com o desempenho das crianças, respectivamente, na *tarefa de crença falsa de conteúdo* e na *tarefa de crença falsa explícita*.

Em uma perspectiva mais ampla, práticas educativas mediadas por interações linguísticas, que privilegiam uma *linguagem* reflexiva sobre *estados mentais*, caracterizam-se por criar situações em que a criança atribua *estados mentais* a si mesma e a outros, não limitam os benefícios apenas à habilidade de compreender *estados mentais*. Esses tipos de *práticas educativas maternas*, fornecem à criança, entre outras coisas, a possibilidade de prever os

comportamentos que poderão suscitar conflitos e os que produzirão apoio e afeto e, assim, organizar e dirigir o seu repertório comportamental.

A criança, além de compreender *estados mentais*, também começa a desenvolver autonomia para julgar o tipo de comportamento que deve ter, controlando-os e, com isso, a possibilidade de internalizar padrões morais.

O baixo desempenho das crianças nas *tarefas de crença falsa* e a correlação significativa da escolaridade da mãe com a predominância da utilização de uma *linguagem* coercitiva e repreensiva em suas práticas educativas com os filhos, evidencia a importância da realização de mais projetos de intervenção e a ampliação das redes de apoio que já existem.

Oferecer serviços especializados para mães/pais e futuras mães/pais, em especial voltados à população com menos acesso à informação e que convivem em contextos sociais em que a violência é vivenciada mais de perto, torna-se fundamental para se promover conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e sobre a influência que a *linguagem* utilizada em determinadas práticas educativas pode incidir sobre eles.

Gerar e manter um repertório de comportamentos adequados nos filhos, passa, necessariamente, pela qualidade das interações linguísticas. Nesse sentido, pode-se concluir que a *linguagem* utilizada pelas mães em suas interações com os filhos, em especial aquela que emprega termos referentes a *estados mentais* e que possibilite a reflexão deles sobre as diferentes perspectivas que as pessoas podem ter sobre um mesmo evento, é fundamental para um processo educacional que promova a compreensão social na infância.

Assim, o presente estudo cumpre o objetivo a que se propôs. Entretanto, ainda há muito o que se investigar, pois algumas diferenças encontradas nos resultados deste estudo, quando comparadas com estudos realizados em outros países, podem revelar muito sobre como o

desenvolvimento humano é mediado por aspectos culturais diversificados que produzem diferentes resultados por meio dos mesmos processos sociais.

Em se tratando de mães e crianças brasileiras, ainda há respostas a serem encontradas e outras perguntas a serem feitas que possam produzir novas perspectivas metodológicas e trazer novas informações que enriqueçam reflexões e discussões sobre o tema.

Os resultados obtidos neste estudo fornecem uma considerável contribuição para a reflexão sobre a relação entre a *linguagem* e o desenvolvimento da compreensão de *crenças falsas* dos filhos. Demonstram, também, a relevância das interações sociais e da qualidade do conteúdo das experiências de conversação durante a infância, oferecendo evidências consistentes para o argumento de que o tipo de *linguagem* utilizada nas *práticas educativas maternas* desempenha um papel de elevada importância para a compreensão de *crenças falsas* e, por consequência, para o desenvolvimento da *compreensão social* na infância.

Referências

- Abdorezza K., & Baharudin, R. (2010). Parenting Attitude and Style and Its Effect on Children's School Achievements. *International Journal of Psych Studies*, 2(2), 217-222.
- Adrian, J. E., Clemente, R. A., Villanueva, L., & Rieffe, C. (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.
- Alizadeh H., Applequist, K. F., & Coolidge F. L. (2007). Parental self-confidence, parenting styles, and corporal punishment in families of ADHD children in Iran. *Child Abuse Negl.*, 31(5), 567-72.
- Alvarenga, P. (2000). *Práticas educativas maternas e problemas de comportamento na infância*. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Instituto de Psicologia. UFRS, Porto Alegre.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14, 449-460.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2003). Práticas educativas maternas e a interação entre mães e crianças com problemas de externalização. *Aletheia*, 17/18, 7-20.
- Alvarenga, P. (2004). *Problemas de externalização e competência social na infância: o impacto do temperamento infantil, da responsividade e das práticas educativas maternas*. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia. UFRS, Porto Alegre.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2007). O Impacto do Temperamento Infantil, da Responsividade e das Práticas Educativas Maternas nos Problemas de Externalização e na Competência Social da Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 314-323.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2009). Práticas Educativas Maternas e Indicadores do Desenvolvimento Social no Terceiro Ano de Vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 191-199.
- Alvarenga, P., Piccinini, C. A., Frizzo, G. B., Lopes, R. C. S., & Tudge, J. R. H. (2009). Estabilidade e mudanças nas práticas educativas de mães e pais dos 18 para os 24 meses de vida da criança. *Revista Interação em Psicologia*, 13(2), 253-262.
- Alvarenga, P., Magalhães, M. O., & Gomes, Q. S. (2012). Relações entre práticas educativas maternas e problemas de externalização em pré-escolares. *Estudos de Psicol*, 29(1), 33-42.
- Alves, A. C. S. (2003). *Uso de termos mentais por crianças de 2 a 5 anos em interação com suas mães e pares*. Dissertação (Mestrado). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Psicologia. Universidade Federal de Pernambuco.
- Araújo, C. A. (2005). *Pais que educam - uma aventura inesquecível*. (1a ed.). São Paulo: Gente.
- Araujo, G. B., & Sperb, T. M. (2009). Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 14(1), 185-194.
- Araújo, G. B. (2012). *A importância da interação mãe-criança no desenvolvimento do discurso narrativo e da teoria da mente*. Tese (Doutorado). Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Instituto de Psicologia. UFRS, Porto Alegre.
- Arcoverde, R. D., & Roazzi, A. (1996). Aquisição de verbos fativos e contrafativos e a teoria da mente em crianças. *Temas em Psicologia*, 3, 79-116.
- Arranz, E., Artamendi, J., Olabarrieta, F., & Martin J. (2002). Family Context and Theory of Mind Development. *Early Child Development and Care*, 172(1), 9-22.
- Astington, J. W., & Olson, D. R. (1995). The Cognitive Revolution in Children's Understanding of Mind. *Human Development*, 38, 179-189

- 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.
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (2005). *Why Language Matters for Theory of Mind*. New York: Oxford University.
- Astington, J. W., & Edward M. J. (2010). The development of theory of mind in early childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Develop.* Montreal: CEECD/SKC-ECD. Disponível em: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Astington-EdwardANGxp.pdf>. Acesso em 07/07/15.
- Avis J., & Harris P. L. (1991). Belief-desire reasoning among Baka children: evidence for a universal conception of mind. *Child Development*, 62, 460-67.
- Azevedo, M. A., & Guerra, V. N. (1997). *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. São Paulo: Cortez.
- Azevedo, M. A., & Guerra, V. N. (2001). *Mania de bater*. São Paulo: Iglu.
- Azevedo, M. A., & Guerra, V. N. (2002). *Palmada já era*. São Paulo: Autores.
- Azevedo, M. A. (2005). *Notas para uma teoria crítica da violência familiar contra crianças e adolescentes. Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. (4a ed.) Cortez.
- Bante, H., Elliott, M., Harrod, A., & Haire-Joshu, D. (2008). The Use of Inappropriate Feeding Practices by Rural Parents and Their Effect on Preschoolers' Fruit and Vegetable Preferences and Intake. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 40(1), 28-33.
- Baptista-Macedo, J. *Punição corporal: da tortura à palmada: a ideologia de uma prática perversa de dominação*. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Semiótica, Tecnologias da Informação e Educação. Universidade Braz Cubas, 2007.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Barbosa, S. M. O. (2010). *Relações entre o temperamento infantil e as práticas educativas maternas: estudo longitudinal dos oito aos 18 meses de vida*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, Bahia.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1989). Young children's attribution of action to belief and desire. *Child Development*, 60, 946-964.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, (1, Pt.2).
- Belsky J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Devel*, 55, 83-96.
- Bem L. A., & Wagner, a. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 63-71.
- Benchaya, I., Ferreira, E. A. P., & Brasiliense, I. C. S. (2014). Efeitos de Instrução e de Treino Parental em Cuidadores de Crianças com Câncer. *Psicologia: Teoria e Pesq*, 30(1), 13-23.
- Benetti, S. P. C., & Balbinotti, M. A. A. (2003). Elaboração e estudo de propriedades psicométricas do Inventário de Práticas Parentais. *Psico-USF*, 8(2), 103-113.
- Bhona, F. M. C., Gebara, C. F. P., Noto, A. R., Vieira, M. T., & Lourenço, L; M. (2013). Inter-Relações da Violência no Sistema Familiar: Estudo Domiciliar em um Bairro de Baixa Renda. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27(3), 591-598.
- Blissett, J., & Haycraft, E. (2008). Are parenting style and controlling feeding practices related? *Appetite*, (50)2, 477-485.

- Boeckel, M. G., & Sarriera, J. C. (2005). Análise fatorial do Questionário de Estilos Parentais (PAQ) em uma amostra de adultos jovens universitários. *Psico-USF*, (10)1, 1-9.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos em Psic.*, (7)2, 227-235.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2003). *Habilidades Sociais Educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares*. (Tese de doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Dep. de Psicologia e Educação, São Paulo.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano E. M. (2010). Relacionamento Conjugal, Problemas de Comportamento e Habilidades Sociais de Pré-Escolares. *Psic: Teoria e Pesq.*, (26)1, 67-75.
- Bolsoni-Silva, A. T., Rodrigues, O. M. P. R., Abramides, D. V. M., Souza, L. S., & Loureiro, S. R. (2010). Práticas educativas parentais de crianças com deficiência auditiva e de linguagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, (16),2, 265-282.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., Tal, J.; Ludemann, P., Toda, S., Rahn C. W., Peehenx, M., Aznma, H., & Vardi, D. (1992). Maternal Responsiveness to Infants in Three Societies: The United States, France and Japan. *Child Development*, 63, 808-821.
- Bornstein, Marc H., & Tamis-LeMonda, C. (1997). Maternal Responsiveness and Infant Mental Abilities: Specific Predictive Relations. *Infant Behavior and Development*, 20(3), 283-296.
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., Suwalsky, J. T. D., Venuti, P., Falco, S., Galperin, C. Z., Gini, M., & Tichovolsky, M. H. (2012). Emotional relationships in mothers and infants: culture-common and community-specific characteristics of dyads from rural and metropolitan settings in Argentina, Italy, and USA. *Journal of Cross-Cultural Psych*, 43(2) 171-197.
- Bosacki, S. L. (2013). Theory of mind understanding and conversational patterns in middle childhood. *The Journal of genetic psychology*, 174(2), 170-91.
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde (2016). Resolução nº. 510, de 07 de abril de 2016. Brasília, CNS. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>> Acesso em 07/07/16.
- Bretherton, I., McNew, S., & Beeghley-Smith, M. (1981). Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a "Theory of Mind"? In: Lamb, M. E., & Sherrod, L. R. (eds.), *Infant social cognition: empirical and theoretical considerations* (pp. 333-373). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Broecker, C. Z. (2007). *Práticas educativas parentais e dependência química na adolescência*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e da Personalidade. PUCRS, Porto Alegre, Rs.
- Broecker, C, Z., & Jou, G. I. (2007). Práticas educativas parentais: a percepção de adolescentes com e sem dependência química. *Psico-USF*, (12)2, 269-279.
- Bueno, A. C. W., Santos, B. C., & Moura, C. B. (2010). Obediência infantil: Conceituação, Medidas Comportamentais e Resultados de Pesquisas. *Psic: Teoria e Pesq.*, (26)2, 203-216.
- Burstein, M., & Ginsburg, G. S. (2010). The effect of parental modeling of anxious behaviors and cognitions in school-aged children: An experimental pilot study. *Behaviour Research and Therapy*, (48)6, 506-515.
- Cabral, M. C. C. (2001). *Teoria da mente: Efeitos da idade e do nível socioeconômico no desempenho em tarefas de falsa crença*. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Cahill, K. R.; Deater-Deckard, K.; Pike, A., & Hughes, C. (2007). Theory of Mind, Self-worth and the Mother-Child Relationship. *Social Development*, 16(1), 45-56.
- Callaghan, T., Rochat, P., Lillard, A., Claux, M. L., Odden, H., Itakura, S., & Singh, S. (2005). Synchrony in the onset of mental state reasoning: evidence from 5 cultures. *Psyc Sci*, 16, 378-384.
- Campos, B. C., & Rodrigues, O. M. P. R. (2015). Depressão Pós-Parto Materna: Crenças, Práticas de Cuidado e Estimulação de Bebês no Primeiro Ano de Vida. *Psico*, Porto Alegre, (46)4, 483-492.

- Carmo, P. H. B., & Alvarenga, P. (2012). Práticas educativas coercitivas de mães de diferentes níveis socioeconômicos. *Estudos de Psicologia*, 17(2), 191-197.
- Carvalho, M. C. N., & Gomide, P. I. C. (2005). Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos em Psicologia*, (22)3, 263-275.
- Cassidy, K. W., Fineberg, D. S., Brown, K., & Perkins, A. (2005). Theory of Mind May Be Contagious, but You Don't Catch It From Your Twin. *Child Development*, 76(1), 97-106.
- Cassoni, C. (2013). *Estilos parentais e práticas educativas parentais: revisão sistemática e crítica da literatura*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, SP.
- Cecconello, A. M., DE Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. Socialization practices, parenting styles and physical abuse in familiar context. *Psicologia em Estudo*, 8(esp.), 45-54.
- Cecconello, A. M. (2003). *Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Cecconello, A. M.; Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, num. esp., p. 45-54.
- Chandler, M., Fritz, A. S., & Hala, S. (1989). Small scale deceit: Deception as a marker of two, three, and four-year-olds' early theories of mind. *Child Development*, 60, 1263-1277.
- Cheadle, J. E. (2009). Parent educational investment and children's general knowledge development. *Social Science Research*, 38(2), 477-491.
- Cheah, C. S. L., Leung, C. Y. Y., Tahseen, M., & Schultz, D. (2009). Authoritative Parenting Among Immigrant Chinese Mothers of Preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 23(3), 311-320.
- Cheung, Constance. (2010). *Environmental and cognitive factors influencing children's theory-of-mind development*. Department of Human Development and Applied Psychology University of Toronto.
- Childs, C. (2014). From Reading Minds to Social Interaction: Respecifying Theory of Mind. *Hum Stud*, 37, 103-122
- Cia, F., Pereira, C. S., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filho. *Psicologia em Estudo*, (11)1, 73-81.
- Cicchetti, D., Rogosch, F. A., Maughan, A., Toth, S. L., & Bruce, J. (2003). False belief understanding in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 15(4), 1067-1091.
- Colman, R. A., Hardy, S. A., Albert, M., Raffaelli, M., & Crockett, L. (2006). Early Predictors of Self-Regulation in Middle Childhood. *Infant and Child Development*, (15) 4, 421-437.
- Coplan, R. J., Reichel, M., & Rowan, K. (2009). Exploring the associations between maternal personality, child temperament, and parenting: a focus on emotions. *Personality and Individual Differences*, 46(2) 241-246.
- Costa, F. T., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, (13)3, 465-473.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
- Cruz, O., Raposo, J. V., Ducharme, M. A. B., Almeida, L. S., Teixeira, C. M., & Fernandes, H. M. (2011). Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP): Contributos para a Validação Factorial da Versão Portuguesa das Parenting Scales. *Riddep*, (31)1, 157-176.
- Dalton III, W. T., Kitzmann, K. M., Burghen, G. A., Mallare, J. T., & Stender, S. S. (2010). Family Functioning and Children's Response to Primary Care Treatment for Overweight: A Preliminary Study. *Journal of Pediatric Nursing*, (25)4, 282-288.

- Danforth, J. S., Harvey, E., Ulaszek, W. R., & Mckee, T. E. (2006). The outcome of group parent training for families of children with attention-deficit hyperactivity disorder and defiant/aggressive behavior. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, (37)3, 188-205.
- Darling, N., & Steinberg, I. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- De Deus, M. D., Dias, M. E., & Garcia, A. C. (2012). *Práticas educativas: uma orientação para pais*. Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão. Unifra. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/6341.pdf>>. Acesso em 20/10/15.
- De Villiers J. G., & De Villiers, P. (2000). Linguistic determinism and the understanding of false beliefs. In: Mitchell, P., & Riggs, K. (eds.), *Children's reasoning and the mind*. Hove, UK: Psychology Press.
- De Villiers, J. G., & Pyers, J. E. (2002). Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief. *Cog Dev*, 17, 1037-1060.
- De Villiers, J. G. (2005). Can language acquisition give children a point of view? In Astington J., & Baird J., (Eds.). *Why Language Matters for Theory of Mind* (pp.186-219). Oxford Univ Press; NY.
- De Villiers J. G. (2007). The interface of language and ToM. *Lingua*, 117(11), 1858-1878.
- Deleau, M., Guehenneuc, K., Le Sourn, S., & Ricard, M. (1999). Clairvoyance conversationnelle et théorie de l'esprit. *Enfance*, 3, 238-247.
- 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: Sperb, T. M., & Maluf, M. R. *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre "teoria da mente"*. São Paulo: Vetor.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschooler's emotions understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.
- Dennett, D. C. (1978). "Beliefs about Beliefs" (commentary on Premack, & cols.). *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 568-70.
- Dennett, D. C. (1982). How to study human consciousness empirically or nothing comes to mind. *Synthese*, 53,159-180.
- Dennett, D. C. (2003). Who's On First? Heterophenomenology Explained. *Journal of Consciousness Studies*, 10(9), 19-30.
- Dennett, D. C. (2007). Heterophenomenology reconsidered. *Phe Cogn Sci*, 6(1), 247-270.
- Dessen, M. A., & Lewis, Charlie (1998). Como estudar a "família e o "pai". *Paidéia*. Ribeirão Preto, 105-121.
- Dessen, M. A., & Polônia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Dessen, M. A., & Souza, D. H. (2014). Theory-of-mind development in Brazilian low-income children. *International Education Research*, 2(3), 41-52. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.12735/ier.v2i3p41>>. Acesso em 10/01/16.
- Dias, M. G. B. B. (1993). O desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a mente. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 9(3), 587-600, 1993.
- Dias, M. G. B. B., Soares, G. B., & Sá, T. P. (1994). Conhecimento sobre a mente e compreensão sobre as intenções do experimentador. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 10(2), 221-229.
- Dixon, S. V., Graber, J. A., & Brooks-Gunn, J. (2008). The roles of respect for parental authority and parenting practices in parent-child conflict among African American, Latino, and European American families. *Journal of Family Psychology*, (22)1, 1-10.
- Domingues, S. F. S., Valério, A., Panciera, S. D P., & Maluf, M. R. (2007). Tarefas de crença falsa na avaliação de atribuição de estados mentais de crença. In: Schelini, P. W. (org.). *Alguns domínios da avaliação psicológica*. Campinas, SP: Alínea.

- Domingues, S. F. S., & Maluf, M. R. (2008). Compreendendo estados mentais: procedimentos de pesquisa a partir da tarefa original de crença falsa. In: Sperb, T. M., & Maluf, M. R. *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre "teoria da mente"*. SP: Vetor.
- Domingues, S. F. S., & Maluf, M. R. (2013). Atribuição de estados mentais e linguagem: um estudo de intervenção. *Revista da Assoc Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 249-257.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J-B., & Mevel, J. P. (1997). *Dicionário de Linguística*. 10.ed. São Paulo: Cultrix.
- Ducharme, M. A. B., Cruz, O., Marinho, S., & Grande, C. (2006). Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP). *Psicologia e Educação*, 1, 63-75.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23(1), 132-139.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991a). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991b). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Dunn, J., & Herrera, C. (1997). Conflict resolution with friends, siblings and mothers: A developmental perspective. *Aggressive behavior*, 23, 343-357.
- Dunn, J., & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion*, 12, 171-190.
- Ensor, R., & Hughes, C. (2008). Content or Connectedness? Mother - Child Talk and Early Social Understanding. *Child Development*, 79(1), 201-216.
- Ensor, R., Devine, R. T., Marks, A. & Hughes, C. (2014). Mothers' Cognitive References to 2-Year-Olds Predict Theory of Mind at Ages 6 and 10. *Child Development*, 85(3), 1222-1235.
- Escarce, A. G., Camargos, T. V., Souza V. C., Mourão M. P., & Lemos S. M. A. (2012). Escolaridade materna e desenv da linguagem em crianças de 2 meses a 2 anos. *Rev. Cefac*, 14(6), 1139-1145.
- Falceto, O. G., Busnello E. D., & Bozzetti M. C. (2000). Validação de escalas diagnósticas do funcionamento familiar para utilização em serviços de atenção primária à saúde. *Rev Panam Salud Publica*, 7(4), 255-263.
- Gomes, V. F., & Bosa, C. A. (2008). Representações Mentais de Apego e Percepção de Práticas Parentais por Jovens Adultas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(1), 11-18.
- Freitas, A. P. C. O., & Piccinini, C. A. (2010). Práticas educativas parentais em relação ao filho único e ao primogênito. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 27(4), 515-528.
- Grzybowski, L. S. (2007). *Parentalidade em tempo de mudanças: desvelando o envolvimento parental após o fim do casamento*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Grzybowski L. S., & Wagner, A. (2009). O Envolvimento Parental Após a Separação/Divórcio. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 289-298.
- Farhadian, M., Abdullah, R., Mansor, M., Redzuan, M., Kumar, V., & Gazanizad, N. (2010). Theory of Mind, Birth Order, and Siblings among Preschool Children. *Amer Jour of Sci Research*, 7, 25-35.
- Farhadian, M., Gazanizad, N., & Shakerian, A. (2011). Theory of Mind and Siblings among Preschool Children. *Asian Social Science*, 7(3), 224-231.
- Feinfield, K. A., Lee, P. P., Flavell, E. R., Green, F. L., & Flavell, J. H. (1999). Young Children's Understanding of Intention. *Cognitive Development*, 14, 463-486.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1983). Development of the Appearance- Reality Distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.

- Flavell, J. H. (1986). The development of children's knowledge about the appearance-reality distinction. *American Psychologist*, 41(4), 418-425.
- Flavell, J. H., Flavell E. R., Green F. L., & Moses L. J. (1990). Young Children's Understanding of False Beliefs versus Value Beliefs. *Child Development*, 61, 915-928.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 21-45.
- Fodor, J. (1992). A theory of the child's theory of mind. *Cognition*, 44, 283-96.
- Fonagy, P., Redfern, S., & Charman, T. (1997). The relationship between belief-desire reasoning and a projective measure of attachment security (SAT). *British Journal of Develop Psychology*, 15, 51-61.
- Fonseca, C. (2007). De família, reprodução e parentesco: algumas considerações. *Cadernos Pagu*, 29, 9-35.
- Frye, D., Zelazo, P. D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive Development*, 10, 483-527.
- Galindo, C., & Fuller, B. (2010). The Social Competence of Latino Kindergartners and Growth in Mathematical Understanding. *Developmental Psychology*, (46)3, 579-592.
- Gallo-Pena, E. C. (2011). *Teoria da mente e autismo: Influência da linguagem parental explicativa de estados mentais sobre o desenvolvimento da compreensão social*. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação: Psicologia em Educação, PUCSP, São Paulo.
- Gallo-Pena, E. C., & Maluf M. R. (2013). Efeitos da linguagem materna na compreensão de estados mentais de crianças autistas. In: Roazzi, A., & Sperb T. M. *O desenvolvimento de competências sociocognitivas: novas perspectivas*. (1a ed.). São Paulo: Vetor.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4a ed.). São Paulo: Atlas.
- Goldman, A. (2006). *Simulating minds: the Philosophy, psychology, and neuroscience of mindreading*. Oxford University Press.
- Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de Estilos Parentais. Modelo teórico: manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gomide, P. I. C., Millan, D. C., Boaron, M., Rasquim, S., Czecko, N. G., & Ribas, C. P. M. (2005). Práticas parentais educativas e gravidez na adolescência. *Rev. Med. Paraná*, (63)2, 32-36.
- Gomide, P. I. C. (2009). A influência da profissão no estilo parental materno percebido pelos filhos. *Estudos de Psicologia*, 26(1), 25-34.
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1992). Why the child's theory of mind really is a theory. *Mind & Language*, 7, 145-171.
- Grice, H. Paul. (1982). Lógica e Conversação. In: Dascal, Marcelo. (Org.). *Fundamentos metodológicos da linguística*. (vol. v., pp.81-103). (Trad. de João Wanderley Geraldi). Campinas: Edição do autor.
- Grusec, J. E., & Kuczynski, L. (1980). Direction of effect in socialization: a comparison of the parent's versus the child's behavior as determinants of disciplinarian techniques. *Dev Psy*, 16, 1-9.
- Guajardo, N. R., Snyder, G., & Petersen, R. (2009). Relationships among Parenting Practices, Parental Stress, Child Behaviour, and Children's Social-Cognitive Development. *Infant and Child Development*, 18, 37-60.
- Henning, F. (2008). *Relação entre práticas educativas parentais e memórias de cuidados na infância*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Hong, E. (2012). Impacts of parenting on children's schooling. *Journal of student engagement: education matters*, 2 (1), 36-41.
- Harris, Paul L., Donnelly, K., Guz, G. R., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57, 895-909.

- Harris, Paul L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3, 379-400.
- Harris, Paul L. (1996). *Criança e emoção: o desenvolvimento da compreensão psicológica*. (1a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Harris, Paul L. (2005). Conversation, pretense and theory of mind. In: Astington, J. W., & Baird, J. A. (Eds.). *Why language matters for theory of mind*. NY: Oxford Press, 70-83.
- Hart, C. H., Ladd, G. W., & Burlison, B. R. (1990). Expectations of the outcomes of social strategies. Relations with socioeconomic status and maternal disciplinary styles. *Child Develop*, 61, 127-137.
- Hart, C. H., De Wolf, D. M., Wozniak, P., & Burts, D. C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. *Child Development*, 63, 879-892.
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F., & McNeilly-Choque M. K. (1998). Overt and Relational Aggression in Russian Nursery-School-Age Children: Parenting Style and Marital Linkages. *Developmental Psychology*, (34)4, 687-697.
- Hennessy, E., Hughes, S. O., Goldberg, J. P., Hyatt, R. R., & Economos, C. D. (2010). Parent-child interactions and objectively measured child physical activity: a cross-sectional study. *Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(71), 1-14.
- Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.
- Hoffman, M. L. (1979). Development of moral thought, feeling, and behavior. *American Psychologist*, 34, 958-966.
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and Internalization. *Developmental Psychology*, 30, 26-28.
- Hughes, C., Deater-Deckard, K., & Cutting, A. L. (1999). 'Speak roughly to your little boy'? Sex Differences in the Relations between Parenting and Preschoolers' Understanding of Mind. *Review of social development*, 8(2), 143-160.
- 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.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2005). Executive Function and Theory of Mind in 2 Year Olds: A Family Affair? *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 645-68.
- Hughes, S. O., Anderson, C. B., Power, T. G., Micheli, N., Jaramillo, S., & Nicklas, T. A. (2006). Measuring feeding in low-income African-American and Hispanic parents. *Appetite*, (46)2, 215-223.
- Hutz, C. S., & Bardagir, M. P. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. Vocational indecision, anxiety and depression in adolescence: the influence of parenting styles. *Psico-USF*, (11)1, 65-73.
- Jaffe, M., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2010). The roles of temperamental dispositions and perceived parenting behaviours in the use of two emotion regulation strategies in late childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, (31)1, 47-59.
- Jenkins, J., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 70-78.
- Jou, G. I. (1996). *O contexto experimental e o desenvolvimento da teoria da mente*. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-graduação em Psicologia, UFRS, Porto Alegre.
- Joyc, J. L., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2009). Parent feeding restriction and child weight. The mediating role of child disinhibited eating and the moderating role of the parenting context. *Appetite*, (52)3, 726-734.

- Karreman, A., De Haas, S., Van Tuijl, C., Van Aken, M. A. G., & Dekovic, M. (2009). Relations among temperament, parenting and problem behavior in young children. *Infant Beh and Dev*, (33)1, 39-49.
- Kim, C., Yang, Z., & Lee, H. (2009). Cultural differences in consumer socialization: A comparison of Chinese–Canadian and Caucasian–Canadian children. *Jour of Business Research*, (62)10, 955-962.
- Kim, E., & Hong, S. First-Generation Korean-American Parents' Perceptions of Discipline. *Journal of Professional Nursing*, (23) 1, 60-68.
- Kling, A., Forster, M., Sundell, K., & Melin, L. (2010). A randomized controlled effectiveness trial of parent management training with varying degrees of therapist support. *Behavior Therapy*, (41)4, 530-542.
- Kopera M., Glass J. M., Heitzeg M. M., Wojnar M., Puttler L. I., & Zucker R. A. (2014). Theory of mind among young adult children from alcoholic families. *J Stud Alcohol Drugs*, 75(5), 889-94.
- Kröler K., & Warschburger, P. (2008). Associations between maternal feeding style and food intake of children with a higher risk for overweight. *Appetite*, 51(1), 166-72.
- Kuczynski, L. (1984). Socialization Goals and Mother-Child Interaction: Strategies for Long-Term and Short-Term Compliance. *Developmental Psychology*, 20(6), 1061-1073.
- Leme V. B. R., & Bolsoni-Silva, A. T. (2010). Habilidades Sociais Educativas Parentais e comportamentos de pré-escolares. *Estudos de Psicologia*, 15(2), 161-173.
- Lemos, M. S., Gamelas, A. M., & Lima J. A. (2013). Instrumentos de investigação desenvolvidos, adaptados ou usados pelo Grupo de Investigação Desenvolvimental, Educacional e Clínica com Crianças e Adolescentes. Universidade do Porto, Portugal.
- Lins, S. L. B., Nunes, A. V. L., & Vasconcelos, I. (2010). Escala de emoções vivenciadas em ambiente familiar – BEAF. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(2).
- LaBounty, J., Wellman, H. M., Olson, S., Lagattuta, K., & Liu, D. (2008). Mothers' and Fathers' Use of Internal State Talk with their Young Children. *Social Dev*, (17)4, 757-775.
- Lagattuta, H. K., Nucci, L., & Bosacki S. L. (2010). Bridging Theory of Mind and the Personal Domain: Children's Reasoning About Resistance to Parental Control. , 81(2), 616–635.
- Laranjo, J., Bernier, A., Meins, E., & Carlson, S. M. (2010). Early Manifestations of Children-s Theory of Mind: The Roles of Maternal Mind-Mindedness and Infant Security of Attachment. *Infancy (Mahwah)*, 15, 300-323.
- Laranjo, J., Bernier, A., Meins, E., & Carlson, S. (2014). The roles of maternal mind-mindedness and infant security of attachment in preschoolers' understanding of visual perspectives and false belief. *Journal of Experimental Child Psychology*, 125, 48-62.
- Larzelere, R. E. A. (2000). Child outcomes of non-abusive and customary physical punishment by parents: an updated literature review. *Clinical Child and Family Review*, 3(4), 199-221.
- Le Sourn-Bissaoui, S., & Deleau, M. (2001). Discours maternel et compréhension des états mentaux émotionnels et cognitifs à 3 ans. *Enfance*, 4(53), 329-348.
- Le Sourn-Bissaoui, S., & Hooge-Lespagnol, F. (2006). Maternal discourse, children's language, and development of theory of mind. *Psyc of Lang and Com*, 10(1), 5-19.
- Leidy, M. S., Guerra, N. G., & Toro, R. I. (2010). Positive Parenting, Family Cohesion, and Child Social Competence Among Immigrant Latino Families. *Journal of Family Psychology*, (24)3, 252-260.
- Lewis, C., Freeman, N., Kyriakidou, C., Maridaki-Kassotaki, K., & Berridge, D. (1996). Social influences on false belief access: Sibling influences or general apprenticeship? *Child Development*, 67, 2930-2947.
- Lewis, C., Huang, Z., & Rooksby, M. (2006). Chinese preschoolers' false belief understanding: is social knowledge underpinned parental styles, social interactions or executive function? *Psyc*, 49, 252-266.

- Liu, D., Wellman, H. M., Tardif, T., & Sabbagh, M. A. (2008). Theory of mind development in Chinese children: A meta-analysis of false-belief understanding across cultures and languages. *Developmental Psychology*, 44, 523–531.
- Liu, M., & Guo, F. (2010). Parenting practices and their relevance to child behaviors in Canada and China. *Scandinavian Journal of Psychology*, (51)2, 109-114.
- Lundy, B. L. (2013). Paternal and Maternal Mind-mindedness and Preschoolers' Theory of Mind: The Mediating Role of Interactional Attunement. *Social Development*, (22)1, 58-74.
- Lunkenheimer, E. S., Dishion, T. J., Shaw, D. S., Connell, A. M., Gardner, F., Wilson, M. N., & Skuban, E. M. (2008). Collateral Benefits of the Family Check-Up on Early Childhood School Readiness: Indirect Effects of Parents Positive Behaviour Support. *Devel Psychology*, (44)6, 1737-1752.
- Luque, A., & Villa, I. (1995). Aquisição da linguagem. In: Coll, C., Palácios, J., & Marchesi, A. (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lyra, P.V.; Roazzi, A. & Garvey, A.P. (2008). In: Sperb, T.M. e Maluf, M.R. *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre "teoria da mente"*. São Paulo: Vetor.
- Macaulay, C. E., & Ford, R. M. (2013). Family Influences on the Cognitive Development of Profoundly Deaf Children: Exploring the Effects of Socioeconomic Status and Siblings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(4), 545-562.
- Magalhães, B. S. A. (2012). *Avaliação das práticas educativas parentais em famílias negligentes e/ou abusivas*. (Dissertação de Mestrado). Mestrado Integrado em Psicologia Clínica e Saúde, sub-área de especialização em Psicologia Forense. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, Portugal.
- Malhado, S. C. B., & Alvarenga, P. (2012). Relações entre o temperamento infantil aos oito meses e as práticas educativas maternas aos 18 meses de vida da criança. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 29(Supl.), 789-797.
- Marin, A. M. (2009). *Estabilidade e mudança nas práticas educativas maternas e paternas ao longo dos anos pré-escolares e sua relação com a competência social infantil*. (Tese de Doutorado). Curso de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Martinez, I., Garcia, J. F., Camino, L., & Camino, C. P. S. (2010). Socialização Parental: Adaptação ao Brasil da Escala ESPA29. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(4), 640-647.
- Mian, L., Tango L. A., Lopes J., & Loureiro S. R. (2009). A Depressão Materna e o Comportamento de Crianças em Idade Escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, (25)1, 29-37.
- Miguel, I. Valentim J. P., & Cerugati, F. (2014). *Questionário de estilos e dimensões parentais - versão reduzida: adaptação portuguesa do Parenting Styles and Dimensions Questionnaire - short form*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316.2/5468>. Acesso em: 17/11/2015
- Minetto, M., Crepaldi, M. A., & Moreira, L. C. (2012). Práticas educativas e estresse parental de pais de crianças pequenas com desenvolvimento típico e atípico. *Educar em Revista*, (43), 117-132.
- Mondin (2008). Práticas Educativas Parentais E Seus Efeitos Na Criação Dos Filhos. *Psicologia Argum.*, 26(54), 233-244
- Motta, D. C., Falcone, E. M. O., & Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo*, Maringá, (11)3, 523-532.
- Maluf, M. R., Deleau, M., Panciera, S. D., Valério, A., & Domingues, S. F. (2004). A teoria da mente: Mais um passo na compreensão da mente das crianças. In: Maluf, M. R. (org.). *Psicologia educacional: Questões contemporâneas* (pp.53-86). SP: 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.

- Marin, Angela H., & Levandowski, D. C. (2008). Práticas educativas no contexto da maternidade adolescente: breve revisão de literatura. *Interação e Psicologia*, 12(1), 107-113.
- Marin, Angela H., Piccinini, C. A., & Tudge, Jonathan. (2011). Práticas Educativas Maternas e Paternas aos 24 e aos 72 Meses de Vida da Criança. *Psic: Teor e Pesq*, 27(4), 419-427.
- Marin, Angela H., Piccinini, C. A., Gonçalves, T. R., & Tudge, J. R. H. (2012). Práticas educativas parentais, problemas de comportamento e competência social de crianças em idade pré-escolar. *Estudos de Psicologia*, 17(1), 05-13.
- Marin, A. H., Martins, G. D. F., Freitas, A. P. C. O., Silva, I. M., Lopes, R. C. S., & Piccinini, C. A. (2013). Transmissão intergeracional de práticas educativas parentais: evidências empíricas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, (29)2, 123-132.
- Martin, A., Ryan, R. M., & Brooks-Gunn, J. (2010). When fathers' supportiveness matters most: Maternal and paternal parenting and children's school readiness. *Journal of Family Psychology*, (24)2, 145-155.
- Markel, C., Major, A., & Pelletier, J. (2013). Relations among children's theory of mind, family factors, language development, and story comprehension in L1 and L2 preschoolers. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 2(2), 15-32.
- Mcbride, B. A., Dyer, W. J., Liu, Y., Brown, G. L., & Hong, S. (2009). The Differential Impact of Early Father and Mother Involvement on Later Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, (101)2, 498-508.
- Melchiori, L. E., & Alves, Z. M. (2004). M. B. Estratégias que educadoras de creche afirmam utilizar para lidar com o choro dos bebês. *Interação e Psicologia*, 8(1), 35-43.
- McElwain, N. L., & Volling, B. L. (2004). Attachment security and parental sensitivity during infancy: Associations with friendship quality and false-belief understanding at age 4. *Journal of Social and Personal Relationships*, 21, 639-667.
- McIntyre, R., & Smith, D. W. (1989). *Theory of Intentionality*. In J. N. Mohanty and William R. McKenna, eds., *Husserl's Phenomenology: A Textbook* (Washington, D. C.: Center for Advanced Research in Phenomenology and University Press of America, 1989). Disponível em: <<http://consc.net/neh/papers/smith2.pdf>>. Acesso em 20.01.2012.
- McKay, T., & Nelson, M., (2014) "Propositional Attitude Reports", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring Edition), Edward N. Zalta (Ed.). Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/prop-attitude-reports/>>. Acesso em 07/07/2015.
- Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J., & Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: a longitudinal study. *Social Devel*, 7, 1-24.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Gupta, M. D., Fradley, E., & Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of Theory-of-Mind. *Child Development*, 73, 1715-26.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Clark-Carter, D., Gupta, M. D., Fradley, E., & Tuckey, M. (2003). Pathways to Understanding Mind: Construct Validity and Predictive Validity of Maternal Mind-Mindedness. *Child Development*, 74(4), 1194-1211.
- Meins, E.; Fernyhough, C.; Arnott, B.; Leekam, S. R., & de Rosnay, M. (2013). Mind-mindedness and theory of mind: mediating roles of language and perspectival symbolic play. *Child Development*, 84(5), 17-90.
- Miguens, S. (2009). *Compreender a Mente e o Conhecimento*. Porto: Universidade do Porto.
- Miller, Carol A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 142-154.
- Miller, Scott A. (2016). *Parenting and theory of mind*. New York: Oxford University Press.
- Mitchell, S., Brennan, L., Hayes, L., & Miles, C. L. (2009). Maternal psychosocial predictors of controlling parental feeding styles and practices. *Appetite*, (53)3, 384-389.

- Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, (26)91, 485-507.
- Morawska, A., & Sanders, M. (2009). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy*, (47)6, 463-470.
- Morgan, G., Meristo, M., Mann, W., Hjelmquist, E., Surian, L., & Siegal, M. (2014). Mental state language and quality of conversational experience in deaf and hearing children. *Cognitive Development*, 29, 41-49.
- Mulvaney, M. K., Mebert, C. J., & Flint, J. (2007). Parental affect and childrearing beliefs uniquely predict mothers' and fathers' ratings of children's behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*, (28)5-6, 445-457, 2007.
- Nelson, K. (2005). Language pathways into the community of minds. In: Astington J., & Baird, J. A. (Org). *Why language matters for theory of mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Nicholson, J., Phillips, M., Peterson, C., & Battistutta, D. (2002). Relationship between the parenting styles of biological parents and stepparents and the adjustment of young adult stepchildren. *Journal of Divorce & Remarriage*, 36, 57-76.
- Noé, P. A. Q. B. (2011). *Teoria da mente e compreensão leitora: um estudo com alunos participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo*. 100 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Rio de Janeiro.
- Nunes, C. (2010). Concepções dos Pediatras acerca da Educação e do Desenvolvimento Infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(4), 765-772.
- Nunes, S. A. N., Faraco, A. M. X., & Vieira, M. L. (2013). Attachment and Parental Practices as Predictors of Behavioral Disorders in Boys. *Paidéia*, 23(56), 369-377.
- Oliveira, E. A., Marin, A. H., Pires, F. B., Frizzo, G. B., Ravello, T., & Rossato, C. (2002). Estilos Parentais Autoritário e Democrático-Recíproco Intergeracionais, Conflito Conjugal e Comportamentos de Externalização e Internalização. *Psic: Reflexão e Crítica*, 15(1), 1-11.
- Oh, S., & Lewis, C. (2008). Korean preschoolers' advanced inhibitory control and its relation to other executive skills and mental state understanding. *Child Development*, 79, 80-99.
- Oliveira, Fernanda Germani. (2009). *Práticas discursivas maternas e compreensão de estados mentais: Um estudo com crianças de 3 anos e 6 meses a 4 anos*. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, SP.
- Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2002). Patterns of Attachment and Maternal Discourse Effects on Children's Emotion Understanding from 3 to 5 Years of Age. *Soc Dev*, (11)4, 433-450.
- Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2008). Attachment, Parent-Child Discourse and Theory-of-Mind Development. *Soc Dev*, 17(1), 47-60
- Osterrieth, P. (1977). *A Criança e a Família*. (10a ed.). (Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Pacheco, J. T. B., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, (15)2, 117-126.
- Pacheco, J. T. B., & Hutz, C. S. (2009). Variáveis familiares preditoras do comportamento antissocial em adolescentes autores de atos infracionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 213-219.
- Paiva, F. S., Ronzani, T. M. (2009). Estilos parentais e consumo de drogas entre adolescentes: revisão sistemática. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 177-183.
- Panciera, S. D. P. (2002). *Compreensão conversacional e atribuição de estados mentais: Um estudo com pré-escolares de 4 a 6 anos*. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Panciera, S. D. P. (2007). *Linguagem e desenvolvimento da teoria da mente: Um estudo com crianças de 3 a 5 anos*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, USP, São Paulo (Brasil) e Departamento de Psicologia do Desenvolvimento, Université de Rennes 2 (France).
- Panciera, S. D. P. & Roazzi, A. (2010) Pragmática da linguagem e desenvolvimento sociocognitivo. In: Eisenberg, Z., & Parente, M. A. M. P. (orgs.). *Psicologia da linguagem: da construção da fala às primeiras narrativas*. (1a ed.). São Paulo: Vetor.
- Pasquali, L., Gouveia, V. V., Santos, W. S., Fonseca, P. N., Andrade, J. M., & Lima, T. J. S. (2012). Questionário de percepção dos pais: evidências de uma medida de estilos parentais. *Paidéia*, (22)52, 155-164.
- Patias, N. D., Siqueira, A. C., & Dias, A. C. G. (2012). Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 981-996.
- Pears, K. C., & Moses, L. J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development*, 12, 1-20.
- Pedro, M. F., Carapito, E., & Ribeiro, T. (2014). Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Versão Portuguesa de Autorrelato. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(2), 302-312.
- Perner, J., Leekam, S.R., & Wimmer, H. (1987). Three-year olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: Brad book.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228-1238.
- Perner, J. (1999). Theory of Mind. In: M. Bennett (Ed.). *Developmental psychology: Achievements & prospects*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Perner, J., Sprung, M., Zauner, P., & Haider, H. (2003). Want that is understood well before say that, think that, and false belief. *Child Development*, 74, 179-188.
- Peterson, C., Wellman, H. M., & Liu, D. (2005). Steps in theory of mind development for children with deafness, autism or typical development. *Child Development*, 76, 502-517.
- Pessoa, L. F., Mendes, D. M. L. F., & Seidl-de-Moura, M. L. (2013). Aspectos sociocognitivos no desenvolvimento inicial da linguagem: input linguístico, interação social, atenção conjunta e emoção. In: Roazzi, A., & Sperb, T. M. *O desenvolvimento de competências cognitivas*. São Paulo: Vetor.
- Piccinini, C. A., Frizzo, G. B., Alvarenga, P., Lopes, R. S., & Tudge, J. (2007). Práticas Educativas de Pais e Mães de Crianças aos 18 Meses de Idade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, (23)4, 369-378.
- Piccinini, C. A., Tudge, J. R. H., Marin, A. M., Frizzo, G. B., & Lopes, Rita C. S. (2010). The impact of socio-demographic variables, social support, and child sex on mother-infant and father-infant interaction. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(2), 203-212.
- Piccinini, C. A., Alvarenga P., & Marin, A. H. (2013). *Child-Rearing Practices of Brazilian Mothers and Fathers: Predictors and Impact on Child Development, Parenting in South American and African Contexts*. Dr. Maria Lucia Seidl-De-Moura (Ed.), InTech. Disponível em: <<http://www.intechopen.com/books/parenting-in-south-american-and-african-contexts/child-rearing-practices-of-brazilian-mothers-and-fathers-predictors-and-impact-on-child-development>>. Acesso em: 10.07.2015.
- Pillow, B. H. (1989). Early understanding of perception as a source of knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 116-129.
- Plant, K. M., & Sanders, M. R. (2007). Reducing problem behavior during care-giving in families of preschool-aged children with developmental disabilities. *Research in Devel Disab*, (28)4, 362-385.
- Pomerantz, E. M., Ng, F. Y., & Wang, Q. (2006) Mothers' mastery-oriented involvement in children's homework: implications for the well-being of children with negative perceptions of competence. *Journal Educational Psychology*, (98)1, 99-111.

- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L. & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353.
- Pons, F., Harris, P. L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19(8), 1158-1174.
- Prado, A. B. (2013). *A relação entre compreensão de intencionalidade em crianças de três anos e o discurso de mães com e sem depressão*. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia. USP, São Paulo.
- Pratt, C., & Bryant P. (1990). Young children understand that looking leads to knowing (so long as they are looking into a single barrel). *Child Development*, 61, 973-982.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 1, 516-526.
- Repacholi, B. M., & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33(1), 12-21.
- Ribas, D. A. (2011). Teoria da mente e compreensão das emoções: um estudo comparativo com alunos do ensino fundamental. 103 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Rio de Janeiro.
- Ribeiro, V. T. (2012). O adolescente em liberdade assistida, genitores e avós: vinculação e práticas parentais. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências. Univ Estadual Paulista, Bauru, SP.
- Rinhel-Silva, C. M., Constantino, E. P., & Rondini, C. A. (2012). Família, adolescência e estilos parentais. *Estudos de Psicologia*. Campinas, 29(2), 221-230.
- 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. *Psic: Reflexão e Crítica*, 12(2), 307-330.
- Roazzi, A., & Santana, S. M. (2008). Teoria da Mente e Estados Mentais de Primeira e Segunda Ordem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 437-445.
- Rudy, D., & Grusec, J. E. (2006). Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 20, 68-78.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., & Clements, W. (1998). Older (But Not Younger) Siblings Facilitate False Belief Understanding. *Developmental Psychology*, 34, 161-174.
- Ruffman, T., Perner J., & Parkin, L. (1999). How Parenting Style Affects False Belief Understanding. *Social Development*, 8(3), 395-411.
- Ruffman, T., Slade, L., Rowlandson, K., Rumsey, C., & Garnham, A. (2003). How language relates to belief, desire, and emotion understanding. *Cognitive Development*, 18, 139-158.
- Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K., & Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: The relation between parenting, ToM, language and conflict/cooperation. *British Jour Dev Psyc*, 24, 105-124.
- Sabbag, G. M. (2010). *Análise das práticas e das habilidades sociais educativas maternas na interação com os filhos adolescentes*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP.
- Sabbag, G. M., & Bolsoni-Silva, A. T. (2011). A relação das Habilidades Sociais educativas e das práticas educativas maternas com os problemas de comportamento em adolescentes. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, 11(2), 423-441.
- Salvador, A. P. V., & Weber, L. N. D. (2005). Práticas educativas parentais: um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos. *Interação em Psicologia*, 9(2), 341-353.
- Salvo, C. G. (2010). *Práticas educativas parentais e comportamentos de proteção e risco à saúde na adolescência*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Psicologia Clínica. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Salvo, C. G., Silves, E. F. M., & Toni, P. M. (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia*, 22(2), 187-195.

- Sampaio, I. T. A. (2007). Inventário de Estilos Parentais (IEP): um novo instrumento para avaliar as relações entre pais e filhos. *Psico-USF*, 12(1), 125-126.
- Sampaio I. T. A. , & Vieira, M. L. (2009). A Influência do Gênero e Ordem de Nascimento sobre as Práticas Educativas Parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 198-207.
- Sani, A. I., & Cunha, S. M. M. (2011). Práticas Educativas Parentais em Mulheres Vítimas e Não Vítimas de Violência Conjugal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 429-437.
- Santos, L. R. (2012). *Práticas educativas maternas e empatia em crianças de baixa renda*. (Dissertação de Mestrado). Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará.
- Sapienza, G., Aznar-Farias, M., & Silvares, E. F. M. (2008). Competência Social e Práticas Educativas Parentais em Adolescentes com Alto e Baixo Rendimento Acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 208-213.
- Saxton, J., Carnell, S., Van Jaarsveld, C. H. M., & Wardle, J. (2009). Maternal Education Is Associated with Feeding Style. *Journal of the American Dietetic Assoc*, 109(5), 894-898.
- San Juan, V., & Astington, J. W. (2012). Bridging the gap between implicit and explicit understanding: how language development promotes the processing and representation of false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 105-122.
- Santana, S. M., & Roazzi, A. (2006). Cognição social em crianças: descobrindo a influência de crenças falsas e emoções no comportamento humano. *Psic: Repl & Crítica*, 19(1), 01-08.
- Saussure, F. de (1975). *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix.
- Schroeder, V. M., & Kelley, M. L. (2009). Associations between family environment, parenting practices, and executive functioning of children with and without ADHD. *Journal of Child and Family Studies*, 18(2), p. 227-235.
- Schroeder, V. M., & Kelley, M. L. (2010). Family environment and parent-child relationships as related to executive functioning in children. *Early Child Dev Care*, 180(10), 1285-1298.
- Shahaeian, A., Peterson, C. C., Slaughter, V., & Wellman, H. M. (2011). Culture and the sequence of steps in theory of mind development. *Develop Psychology*, 47, 1239-1247.
- Shahaeian, A., Nielsen, M., Peterson, C., & Slaughter, V. (2014a). Iranian Mothers' Disciplinary Strategies and Theory of Mind in Children: A Focus on Belief Understanding. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(7) 1110-1123.
- Shahaeian, A., Nielsen, M., Peterson, C., & Slaughter, V. (2014b). Knowledge and Belief Understanding among Iranian and Australian Preschool. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(10) 1110-1123.
- Shahaeian, Ameneh. (2015). Sibling, Family, and Social Influences on Children's Theory of Mind Understanding. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, (46)6, 805-820.
- Shor, R. (2000). Child maltreatment: differences in perceptions between parents in low income and middle income neighborhoods. *British Journal of Social Work*, 30, 165-178.
- Sidman, M. (2011). *Coerção e suas implicações* (M. A. Andery e T. M. Sério, Trans.). Campinas, SP: Ed. Livro Pleno. (Trabalho original publicado em 1989).
- Siegal, M., & Beattie, K. (1991). Where to look first for children's knowledge of false believe. *Cognition*, 39, 1-12.
- Siegal, M. (1999). Language and thought: The fundamental significance of conversational awareness for cognitive development. *Developmental Science*, 2, 1-14.
- Simons, R., Whitbeck, L. B., Conger, R. D. & Chyi-In, W. (1991). Intergenerational transmission of harsh parenting. *Developmental Psychology*, 27(1), 159-171.
- Simons, L. G., Chen, Y. F., Simons, R. L., & Brody, G. Cutrona, C. (2006). Parenting Practices and Child Adjustment in Different Types of Households: A Study of African American Families. *Journal of Family Issues*, 27(6), 803-825.

- Simons, R. L., Simons, L. G., Chen, Y.F., Brody, G. H., & Lin, K.H. (2007). Identifying The Psychological Factors That Mediate The Association Between Parenting Practices And Delinquency. *Criminology: An Interdisciplinary Journal*, (45)3, 481-517.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov, & R. Azzi, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953)
- Slaughter, V., Peterson, C. C., & Mackintosh, E. (2007). Mind what mother says: Narrative input and theory of mind in typical children and those on the autism spectrum. *Child Development*, 78, 839-858.
- Slaughter, V., Peterson, C. C., & Carpenter, M. (2009). Maternal mental state talk and infants' early gestural communication. *Journal Child Language*, 36, 1053-1074.
- Sleddens, E. F. C., Kremers, S. P. J., DE Vries, N. K., & Thijs, C. (2010). Relationship between parental feeding styles and eating behaviours of Dutch children aged 6–7. *Appetite*, 54(1), 30-36.
- Slomkowski, C., & Dunn, J. (1996). Young children's Understanding of others people's beliefs and feelings and their connected communication with friends. *Developmental Psychology*, 32(3), 442-447.
- Souza, Débora de Hollanda. (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, Debora H. (2010). A percepção da fala. In: Eisenberg, Maria A. M. P. P. (org.). *Psicologia da linguagem: da construção da fala às primeiras narrativas*. (1a ed. v.2). São Paulo: Vetor.
- Straus, M. A. (1991). Discipline and deviance: Physical punishment of Children and violence and other crimes in adulthood. *Social Problems*, 38, 133-154.
- Sternberg, Robert J. (2013). *Psicologia Cognitiva*. (5a ed.). São Paulo: Cengage Learning.
- Surian, L., & Leslie, A. M. (1999). Competence and performance in false belief understanding: A comparison of autistic and normal 3-year-old children. *British Journal of Develop Psy*, 17, 141-155.
- Symons, D. K., & Clark, Sharon E. (2000). A Longitudinal Study of Mother-Child Relationships and Theory of Mind in the Preschool Period. *Social Development*, 9(1), 1-23.
- Symons, D. K., Fossum, K-L. M., & Collins, T. B. K. (2006). A Longitudinal Study of Belief and Desire State Discourse during Mother-Child Play and Later False Belief Understanding. *Social Development*, 15(4), 676-692.
- Tagliabue, S., Olivari, M. G., Bacchini, D., Affuso, G., & Confalonieri, E. (2014). Measuring Adolescents' Perceptions of Parenting Style During Childhood: Psychometric Properties of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire. *Psic: Teoria e Pesq*, 30(3), 251-258.
- Tamis-LeMonda, C. S. & Bornstein, M. H. (1994). Specificity in Mother-Toddler language-Play relations across the second year. *Developmental Psychology*, 30, 2, 283-292.
- Tamis-LeMonda, Catherine S., Bornstein, Marc H., & Lisa Baumwell. (2001). Maternal Responsiveness and Children's Achievement of Language Milestones. *Child Development*, 72(3), 748-767.
- Tan, E. T., & Goldberg, W. A. (2008). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Devel Psych*, 30(4), 442-453.
- Tarullo, Amanda R.; Bruce, Jacqueline & Gunnar, Megan R. (2007). False Belief and Emotion Understanding in Post-institutionalized Children. *Social Development*, 16(1), 57-78.
- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child Development*, 77, 465-481.
- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others' minds: maternal talk relates to child mental state. Language and emotion understanding at 15, 24, 33 Months. *Child Dev*, 79(2), 284-302.
- Taumoepeau, M., & Reese, E. (2013). Maternal reminiscing, elaborative talk, and children's theory of mind: an intervention study. *First Language*, 33(4) 388-410.

- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2016). Self-awareness moderates the relation between maternal mental state language about desires and children's mental state vocabulary. *Journal of Experimental Child Psychology*, 144, 114–129.
- Teixeira, M. A. P., Oliveira, A. M., & Wottrich, S. H. (2006). Escalas de Práticas Parentais (EPP): avaliando dimensões de práticas parentais em relação a adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 433-441.
- Tompkins, V.; Farrar, M. J. & Guo, Y. (2013). Siblings, Language, and False Belief in Low-Income Children. *Journal of Genetic Psychology*. 174(4), 457-463.
- Toni, C. G., & Silveiras, E. F. M. (2013). Práticas educativas parentais e comportamentos de saúde e risco na adolescência: Um modelo preditivo. *Psicologia Argum.*, 31(74), 457-471.
- Tonietto, L., Siqueira, M., Parente, M. A. M. P. (2010). *Da aquisição das primeiras palavras aos significados literal e metafórico*. In: Eisenberg, Z., & Parente, M. A. M. P. (orgs.). *Psicologia da linguagem: da construção da fala às primeiras narrativas*. (1a ed.). São Paulo: Vetor.
- Tremblay, L., & Rinaldi, C. M. (2010). The prediction of preschool children's weight from family environment factors: Gender-linked differences. *Eating Behaviors*, 11(4), 266-275.
- Trindade, Z. A., & Menandro, M. C. S. (2002). Pais adolescentes: vivência e significação. Teenage fathers: life experience and signification. *Estudos em Psicologia*, 7(1), 15-23.
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464.
- Valério, A. (2003). *Compreensão conversacional: Um estudo realizado com crianças de 4 a 6 anos*. Dissertação (Mestrado). Programa de estudos pós-graduados. Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Valério, A. (2008). *A constituição da Teoria da Mente: estudo longitudinal sobre uso de termos mentais em situação lúdica e desempenho em tarefas de crença e crença falsa*. 199 p. Tese (Doutorado). Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Van Strien, T., Van Niekerk, R., & Ouwens, M. A. (2009). Perceived parental food controlling practices are related to obesogenic or leptogenic child life style behaviors. *Appetite*, 53(1), 151-154.
- Vieira, T. M., Mendes, F. D., & Guimarães, L. C. (2009). Aprendizagem Social e Comportamentos Agressivo e Lúdico de Meninos Pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 544-553.
- Villas Boas, A. C. V. B. (2007). *Comportamento infantil, separação conjugal e habilidades sociais educativas parentais*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Bauru, SP.
- Villas Boas, A. C. V. B., & Bolsoni-Silva, A. T. (2010). Habilidades sociais educativas de mães separadas e sua relação com o comportamento de pré-escolares. *Psico-USF*, 15(3), 301-310.
- Villachan-Lyra, P. (2002). *Estilos de apego, peculiaridades interacionais e a aquisição da teoria da mente*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Vinden, P. G. (1996). Junin Quechua Children's Understanding of Mind. *Child Development*, 67(4), 1707-1716.
- Vinden, P. G. (2001). Parenting attitudes and children's understanding of mind: A comparison of Korean American and Anglo-American families. *Cognitive Development*, 16, 793-809.
- Weber, L. N. D. (2001). Quem ensina a violência? *Conjuntura Social*, 6, 38-43.
- Weber, L. N. D., Brandenburg, O. J., & Viezzer, A. P. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. The relationship between parenting style and child's optimism. *Psico-USF*, 8(1), 71-79.
- Weber, L. N. D., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). O uso de palmadas e surras como prática educativa. *Estudos em Psicologia*, 9(2), 227-237.

- Weber, L. N. D., Selig, G. A., Bernardi, M. G., & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações - transmissão intergeracional de estilos. *Paidéia*, 16(35), 407-414.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Salvador, A. P. V., & Brandenburg, O. J. (2008). Construção e confiabilidade das escalas de qualidade na interação familiar. *Psicol. Argum.* 26(52), 55-65.
- Weber, L.N.D., Salvador, A.P.V. & Brandenburg, O.J. (2009). Escalas de Qualidade na Interação Familiar–EQIF. In: Weber, L. N. D. & Dessen, M. A. (Orgs.). *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados*. Curitiba: Juruá.
- Wellman, H. M., & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 30, 239-277.
- Wellman, H. M., & Bartsch, K. (1989). Three-year-olds understand belief. *Cognition*, 33(3), 321-326.
- Wellman, H. M., & Woolley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245-275.
- Wellman, H. M., Hollander, M., & Schult, C. A. (1996). Young children's understanding of thought-bubbles and of thoughts. *Child Development*, 67, 768-788.
- Wellman, H. M., & Cross, D. (2001). Theory of mind and conceptual change. *Child Development*, 72(3), 702-707.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75, 523-541.
- Wellman, H. M. (2014). *Making minds: how theory of mind develops*. (1a ed.). NY: Oxford Uni. Press.
- West, F., Sanders, M. R., Cleghorn, G. J., & Davies, P. S. W. (2010). Randomised clinical trial of a family-based lifestyle intervention for childhood obesity involving parents as the exclusive agents of change. *Behaviour Research and Therapy*, 48(12), 1170-1179.
- 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.
- Woolfe, T., Want, S. C., & Siegal M. (2003). Siblings and Theory of Mind in Deaf Native Signing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, (8)3, 340-347.
- Wright, B. C., & Mahfoud, J. (2012). A child-centred exploration of the relevance of family and friends to theory of mind development. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(1), 32-40.
- Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual Differences in Young Children's Pretend Play with Mother and Sibling: Links to Relationships and Understanding of Other People's Feelings and Beliefs. *Child Development*, 66(5), 1472-1492.
- Yu, J. J., & Gamble, W. C. (2008). Pathways of influence: Marital relationships and their association with parenting styles and sibling relationship quality. *Journal of Child and Family Studies*, 17(6), 757-778.
- Ziv, M., Meir, I., & Malky, L. (2013). Enhancing Theory-of-Mind Discourse among Deaf Parents of Children with Hearing Loss. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 249-262.

Apêndices

Apêndice A – Carta convite às mães

Práticas educativas maternas e compreensão social na infância

um estudo com mães e filhos no período pré-escolar



Olá querida mãe,

Gostaria de convidá-la a participar, juntamente com seu(ua) filho(a), de um estudo sobre a compreensão social que as crianças começam a desenvolver no período da infância.

Qual é o objetivo deste estudo?

O estudo tem como objetivo investigar quais práticas educativas maternas são mais favoráveis ao desenvolvimento da compreensão social das crianças, na faixa etária entre 4 e 5 anos.

Como é realizado o estudo?

Em um primeiro momento será realizada uma pequena entrevista com a mãe participante, abordando algumas situações que são comuns ocorrerem no dia-a-dia com os filhos.

Em um segundo momento, três pequenas histórias serão contadas à criança, para verificar se ela saberia dizer o que os personagens dessas histórias pensam ou sentem nas situações em que eles vivenciam.

Quais são os benefícios em participar deste estudo?

Após a finalização do estudo, será realizado, **gratuitamente**, um **ciclo de palestras e orientações pedagógicas**, com as famílias participantes para compartilhar os resultados obtidos, tirar dúvidas sobre quais práticas educativas são mais ou menos eficientes e tratar sobre o processo de desenvolvimento dos filhos.

O estudo será realizado no dia ____ / ____, das ____ horas às ____ horas.

Esperamos contar com a sua participação, pois desejamos contribuir com você e sua família.
Muito obrigado!

Jefferson Baptista Macedo
Doutorando em Educação PUC-SP
Responsável pelo estudo

Marque com um "X" a sua opção!

- Sim, vou participar no dia e horário informados.
- Sim, gostaria de participar, mas no horário das ____ às ____ horas.
- Não me interessei em participar.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, firmo o meu consentimento livre e esclarecido de concordância em participar e autorizar a participação do meu filho(a) _____, de forma voluntária, do estudo realizado pelo pesquisador Jefferson Baptista Macedo, discente no Programa de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação - PUCSP.

O estudo tem como objetivo analisar, em um grupo de mães e filhos brasileiros, a relação entre as práticas educativas maternas utilizadas na regulação do comportamento dos filhos e o desenvolvimento da *compreensão social* deles.

No estudo, uma entrevista será realizada com a mãe, abordando algumas situações que são comuns ocorrerem no dia-a-dia com os filhos e três pequenas histórias serão contadas à criança, para verificar se ela saberia dizer o que os personagens dessas histórias pensam ou sentem nas situações em que eles vivenciam.

Estou ciente da possibilidade de deixar de participar do estudo a qualquer momento, do sigilo da identidade na publicação dos dados coletados e que não há consequências prejudiciais para os participantes.

Também tenho ciência que os resultados deste estudo estarão à minha disposição quando finalizado, que posso pedir informações quanto ao método a qualquer momento, diretamente com o pesquisador, pelo email jeff@reeduc.com.br ou pelo telefone 97515-9900, antes ou durante a realização do estudo, e que não haverá remuneração pela participação nele.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é firmado em duas vias de igual teor, sendo que uma via permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador.

Mogi das Cruzes, _____ de _____ de 2016.

Assinatura da Participante

Assinatura do Pesquisador

Apêndice C – Questionário Sociodemográfico

Nº.

Dados da mãe

Nome da mãe		Data de Nascimento	Idade da mãe
Escolaridade da mãe <input type="checkbox"/> 1. Não-Alfabetizado <input type="checkbox"/> 2. Fundam. Inc. <input type="checkbox"/> 3. Fundam. Cur. <input type="checkbox"/> 4. Fundam. Com. <input type="checkbox"/> 5. Medio Inc. <input type="checkbox"/> 6. Medio Cur. <input type="checkbox"/> 7. Medio Com. <input type="checkbox"/> 8. Med. Técnico <input type="checkbox"/> 9. Superior Inc. <input type="checkbox"/> 10. Superior Cur. <input type="checkbox"/> 11. Superior Com. <input type="checkbox"/> 12. Pós-graduação <input type="checkbox"/> 13. Mestrado <input type="checkbox"/> 14. Doutorado			
Profissão em que a mãe que é formada (caso haja)		Ocupação profissional da mãe (Onde e com o que trabalha? O que faz?)	
Tempo no trabalho <input type="checkbox"/> Período integral <input type="checkbox"/> Meio Período <input type="checkbox"/> Do Lar		Frequência de participação da mãe na Religião/Igreja <input type="checkbox"/> 1xmês <input type="checkbox"/> 2xmês <input type="checkbox"/> 3xmês <input type="checkbox"/> 4xmês ou + <input type="checkbox"/> N.P.	

Dados da família da criança

Nº de pessoas que moram na casa	Configuração Familiar <input type="checkbox"/> 1. Nuclear <input type="checkbox"/> 2. Extensiva <input type="checkbox"/> 3. Monoparental <input type="checkbox"/> 4. Reconstituída <input type="checkbox"/> 5. Homoafetiva					
Membros da família que moram na mesma casa <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Irmãos <input type="checkbox"/> Padrasto <input type="checkbox"/> Avô <input type="checkbox"/> Avó <input type="checkbox"/> Tio(s) <input type="checkbox"/> Primo(s) <input type="checkbox"/> Outros _____						
No caso de família reconstituída, como ocorre a relação com o pai? Tem contato? Qual a periodicidade?						
Número e ordem de nascimento dos filhos						
Nome	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Idade						

Dados da criança

Nome da criança		Sexo	Data de Nascimento	Anos	Meses
Brincadeira (atividade lúdica) preferida da criança		Tempo que a <u>mãe</u> faz atividades com a criança <input type="checkbox"/> -1hora <input type="checkbox"/> 1a2horas <input type="checkbox"/> 3a4horas <input type="checkbox"/> +4horas		Tempo que o <u>cônjuge</u> faz atividades com a criança <input type="checkbox"/> -1hora <input type="checkbox"/> 1a2horas <input type="checkbox"/> 3a4horas <input type="checkbox"/> +4horas <input type="checkbox"/> N.T.C.	
Nome da Escola			Tipo <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Pública Subvencionada <input type="checkbox"/> Particular		
Tempo/data de ingresso da criança na escola <input type="checkbox"/> -1ano <input type="checkbox"/> 1ano <input type="checkbox"/> 2anos <input type="checkbox"/> 3anos <input type="checkbox"/> 4anos ou +			Tempo que a criança permanece na escola <input type="checkbox"/> 1a2horas <input type="checkbox"/> 3a4horas <input type="checkbox"/> 5a6horas <input type="checkbox"/> +6horas		

Outras informações

Endereço		Complemento	Bairro	Cidade
Telefone celular	Observações			
Telefone residencial				

Data do encontro ____ / ____ / ____ Visto _____

Apêndice D – Roteiro de entrevista sobre as *práticas educativas maternas*



Entrevista sobre Práticas Educativas

Vou lhe contar algumas situações que costumam acontecer no dia-a-dia com mães e filhos. Gostaria que você me dissesse o que você faz e fala nessas situações...

1 Resistir/Desobedecer

Em uma situação em que seu filho(a) desobedece ou resiste em fazer algo que deve ser feito e você tem que corrigi-lo(a)...

2 Mentir/Omitir

Em uma situação em que seu filho(a) mente ou omite algo para você ou para alguém e você tem que corrigi-lo(a)...

3 Responder/Gritar

Em uma situação em que seu filho(a) responde ou grita com você ou com alguém e você tem que corrigi-lo(a)...

4 Ofender/Xingar

Em uma situação em que seu filho(a) ofende ou xinga você ou outra pessoa e você tem que corrigi-lo(a)...

5 Pegar/Tomar

Em uma situação em que seu filho(a) pega sem pedir ou tomou a força algo de outra criança e você tem que corrigi-lo(a)...

6 Quebrar/Danificar

Em uma situação em que seu filho(a) quebra ou danifica algum objeto propositadamente e você tem que corrigi-lo(a)...

7 Brigar/Bater

Em uma situação em que seu filho(a), briga ou bate em um amiguinho e você tem que corrigi-lo(a)...

O que você faz? O que você diz?

Como você conversa? Como você explica?

E, se for necessário, o que mais você faz ou fala?

Jefferson Baptista Macedo/2017
Roteiro de Entrevista sobre Práticas Educativas Maternas
adaptado de Alvarenga e Piccinini (2001)

Apêndice F – Tarefas de crença falsa

Tarefa de Crença Falsa de Conteúdo

Apresenta-se à criança uma caixa de band-aids fechada e claramente identificada. No interior, no lugar de band-aids, há uma chave.

Inicialmente, explica-se à criança:

Aqui está uma caixa de band-aids. Você conhece? Veja um.

Após mostrar o band-aid, perguntar:

O que você acha que tem dentro dessa caixa de band-aids?

Esperar pela resposta da criança. Em seguida, perguntar:

Vamos ver o que tem realmente dentro da caixa?

Logo em seguida, a caixa de band-aids é aberta e o conteúdo é mostrado.

Veja! Não tem band-aids, tem uma chave!

A caixa de band-aids é fechada. Então, pergunta-se à criança:

O que tem mesmo dentro da caixa de band-aids?

Então, entra em cena a figura de um garotinho e, em seguida, o experimentador, diz à criança:

Este é o Pedrinho. Ele nunca olhou dentro da caixa de band-aids. Quando ele ver a caixa de band-aids, o que ele vai pensar que tem dentro? Band-aids ou uma chave? (Questão alvo).

Após a criança responder, perguntar:

O Pedrinho olhou dentro da caixa? (Questão de memória).



Resultado

Para ter sucesso na tarefa, a criança deverá responder “band-aids” para a questão-alvo e responder “não” para a questão de memória (Wellman & Liu, 2004, p.538).

Materiais

1 caixa de band-aids

1 chave

1 prancha com a figura de um menino



Referência

Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75, 523-541.

Traduzido e adaptado por Jefferson Baptista Macedo, 2017.
www.reeduc.com.br - jeff@reeduc.com.br



Apêndice F – Tarefas de crença falsa

Tarefa de Crença Falsa

Explícita

Apresenta-se à criança a figura de uma garotinha, de uma mochila e de um gaveteiro, impressos separadamente.

O experimentador, então, conta a seguinte história à criança, bem devagar.



Esta é a Clarinha!

A Clarinha está procurando as meias dela, porque não se lembra onde as deixou.

As meias da Clarinha podem estar na mochila ou na gaveta.

Na verdade, as meias da Clarinha estão na mochila.

Mas, a Clarinha pensa que as meias estão na gaveta!

Repetir a história.

Em seguida, perguntar à criança:

Onde a Clarinha vai procurar as meias dela?

Na mochila ou na gaveta? (Questão alvo).

Após a resposta da criança, fazer a pergunta relacionada à questão de realidade:

Mas, onde as meias da Clarinha estão, de verdade? Na mochila ou na gaveta? (Questão de realidade).

5

Resultado

Para ter sucesso na tarefa, a criança deverá responder “gaveta” para a questão-alvo e responder “mochila” para a questão de realidade (Wellman & Liu, 2004, p.539).

Materiais

1 prancha com a figura de um gaveteiro

1 prancha com a figura de uma menina

1 prancha com a figura de uma mochila



Referência

Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75, 523-541.

Traduzido e adaptado por Jefferson Baptista Macedo, 2017.
www.reeduc.com.br - jeff@reeduc.com.br



Apêndice F – Tarefas de crença falsa

Tarefa de Crença e Emoção

Apresenta-se à criança a figura de um garotinho e uma caixa de massinha de modelar, claramente identificada e fechada. No interior da caixa de massinha há elásticos, ao invés de massinha. Então, o experimentador explica:

Este é o Mateus. E aqui está uma caixa de massinha. Você já brincou de massinha?

Caso a criança não se lembre ou não conheça, explicar, e, em seguida, perguntar:

O que você acha que tem dentro da caixa de massinha?

Então, o experimentador faz o Mateus falar, dizendo:

“Oh! Uma caixa de massinha! Que legal! Eu adoro brincar de massinha! É minha brincadeira favorita! Mas, primeiro, eu vou almoçar, porque estou com muita fome.”

O Mateus é colocado fora da vista da criança. Logo após, a caixa de massinha é aberta. Então, o experimentador diz:

Vamos ver o que tem realmente dentro da caixa? Nossa! Não tem massinha! Tem elásticos! Só elásticos!

Em seguida, a caixa de massinha é fechada e o experimentador pergunta à criança:

Qual é a brincadeira favorita do Mateus? (Questão de memória).

Então, o Mateus volta em cena e o experimentador diz:

O Mateus nunca olhou dentro da caixa. Agora, ele voltou e quer brincar. Vamos dar essa caixa de massinha para ele. Como o Mateus vai se sentir quando ganhar essa caixa de massinha? Feliz ou triste? (Questão alvo).

O experimentador abre a caixa de massinha, deixa Mateus olhar, e depois pergunta:

Como o Mateus se sente agora, depois de olhar dentro da caixa de massinha? Feliz ou triste? (Questão controle).

6

Resultado

Para ter sucesso na tarefa, a criança deverá responder “feliz” para a questão-alvo e responder “triste” para a questão de controle-emoção (Wellman & Liu, 2004, p.539).

Materiais

1 prancha com a figura de um menino

1 caixa de massinha de modelar

Elásticos (dentro da caixa fechada)



Referência

Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75, 523-541.

Traduzido e adaptado por Jefferson Baptista Macedo, 2017.
www.reeduc.com.br - jeff@reeduc.com.br



