

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Emilly Átilla Oliveira de Abreu

Contação de Histórias na Educação Infantil e Teoria da Mente: um estudo de intervenção com atribuição de estados mentais com crianças de 3 a 5 anos.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2019

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Emilly Átilla Oliveira de Abreu

Contaçon de Histórias na Educação Infantil e Teoria da Mente: um estudo de intervenção com atribuição de estados mentais com crianças de 3 a 5 anos.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora. Dra. Maria Regina Maluf.

SÃO PAULO

2019

BANCA EXAMINADORA

Dedico essa dissertação ao Colégio Átilla Curumim, a escola que me criou, moldou, encantou e me fez ser eu.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Pesquisa
CNPq – Código de financiamento 001 – Número de processo 134301/2017-0

AGRADECIMENTOS

A Deus, dono da minha vida e o responsável por ter me direcionado, por ter sonhado comigo o meu sonho e sustentado tudo isso até aqui. A tempestade foi grande, mas ter Jesus no barco me permitiu chegar ao destino, pois ainda que por vezes viesse o desespero, que as ondas se levantassem, que o vento soprasse forte, tê-lo no barco me deu a certeza de que eu tinha alguém com quem poderia contar e que, a qualquer momento, esse alguém acalmaria a tempestade, o vento e o mar, me faria descansar e acreditar que está tudo bem. Obrigada Senhor, tu és tudo pra mim e sem o seu amor eu não conseguiria.

À minha família, em especial à minha mãe e minhas irmãs Raquell e Monick, que são minhas inspirações todos os dias, que seguraram as pontas na escola e tiveram paciência comigo para que esse trabalho fosse possível, amo vocês incondicionalmente.

Ao grande amor da minha vida: Davi, meu amigo, meu noivo, meu príncipe, muito obrigada por tudo, você foi essencial nesses dois anos, você me acalma, me abraça nos momentos de desespero e me faz esquecer por alguns instantes o peso do mestrado, você é o meu porto seguro e o motivo da minha felicidade diária, eu te amo!

Aos alunos e toda a equipe docente do Colégio Átilla Curumim por me fazerem acreditar na educação e por serem o motivo principal para que eu encarasse o mestrado e vencesse esse desafio. É por vocês e a vocês!

Às professoras Gerusa, Fátima e Midiã, obrigada por me ajudarem nessa pesquisa linda.

Aos professores que passaram pela minha trajetória acadêmica até aqui, vocês são os responsáveis pela minha sede pelo conhecimento, muitíssimo obrigada. Em especial aos meus queridos professores e amigos que marcaram a minha graduação: Wagner Constantino, Márcia Honora, Agda Malheiro e Priscila de Giovani, cada um de vocês fizeram parte dessa história.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa EIDEP (Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico) pelas valiosas discussões nos nossos encontros e pelas palavras de carinho, incentivo e força que me deram.

A todos os professores do PED e em especial à minha querida orientadora Maria Regina Maluf pela dedicação e maestria em seu trabalho.

Às professoras Simone Domingues e Claudia Davis por terem aceitado o meu convite de participar da banca examinadora e pelas maravilhosas contribuições na qualificação, por todo o carinho, empenho, seriedade, profissionalismo e respeito com que trouxeram cada observação.

Ó profundidade das riquezas, tanto da sabedoria, como da ciência de Deus! Quão insondáveis são os seus juízos, e quão inescrutáveis os seus caminhos! Por que quem compreendeu a mente do Senhor? Ou quem foi seu conselheiro? Ou quem lhe deu primeiro a ele, para que lhe seja recompensado? Porque Dele e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém.

Romanos 11:33-36

ABREU, E. A. O. *Contação de Histórias na Educação Infantil e Teoria da Mente: um estudo de intervenção com atribuição de estados mentais com crianças de 3 a 5 anos*. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RESUMO

A habilidade de atribuir estados mentais ao outro, ou seja, de compreender suas emoções, intenções, pensamentos, sentimentos, desejos e crenças é denominada Teoria da Mente, é fundamental para o desempenho nas relações sociais e desenvolvida durante os primeiros anos de vida. Essa pesquisa de intervenção teve como objetivo investigar a influência da participação em atividades de contação de histórias realizadas pelas professoras de Educação Infantil, no desempenho das crianças, em tarefas que avaliam o desenvolvimento da Teoria da Mente. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada de Itapeverica da Serra, na grande São Paulo. Participaram 3 professoras e 40 crianças entre 3 e 5 anos de idade, divididos em três grupos. Foi realizado o seguinte delineamento: a) Pré-teste – foram aplicadas as sete tarefas da escala de tarefas de Teoria da Mente nas crianças; b) Treinamento das professoras – foi aplicado um treinamento teórico e prático para as professoras com orientações de como contar histórias atribuindo estados mentais aos personagens; c) intervenção – cada professora contou para cada turma quatro histórias, repetindo três vezes, de acordo com as orientações da pesquisadora, totalizando um período de doze dias; d) Pós-teste – foram reaplicadas as mesmas tarefas que foram utilizadas no pré-teste. Os resultados indicaram que o desempenho das crianças nas tarefas de Teoria da Mente ocorreu de modo desenvolvimental, ou seja, após as intervenções, nos resultados gerais das tarefas, a turma A (3 anos) obteve 58% de acertos, a turma B (4 anos), obteve 70% de acertos e a turma C (5 anos) obteve 85% de acertos. Com relação às dificuldades das tarefas, em todas as turmas, as tarefas de crença-falsa (Tarefa 4) e a tarefa de emoção aparente-real (Tarefa 7) foram as mais difíceis e menos acertadas pelas crianças. As orientações dadas às professoras sobre como contar histórias enfatizando os estados mentais dos personagens mostraram-se apropriadas, pois em todas as turmas, após as intervenções, as crianças tiveram um desempenho significativamente melhor. Situações habituais em ambientes escolares como contar histórias, podem favorecer o desenvolvimento da Teoria da Mente da criança, por isso é importante que sejam realizadas formações de professores na área da Teoria da Mente e novas pesquisas de intervenção na área.

Palavras – chaves: teoria da mente, linguagem, contação de histórias.

ABREU, E. A. O. *Storytelling in Preschool and Theory of Mind: an intervention study with mental state attribution with 3 to 5 – years-old kids*. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ABSTRACT

The ability to attribute mental states to other people, that is, understanding their emotions, intentions, thoughts, feelings, desires and beliefs is called Theory of Mind, this ability is fundamental to establish social relationships and its development during the first years of life. This intervention research aimed to investigate the influence of storytelling activities promoted by preschool teachers, in children's performance on Theory of Mind tasks and its development. The research was made in a private school in Itapeverica da Serra, in São Paulo; Three teachers and forty children between 3 and 5 years old took part of the study. The following design was carried out: a) Pre – test: seven theory of mind tasks of the Theory of Mind task scale were applied to kids; b) Teacher training: a theoretical and practical training was applied to the teachers, using a guidelines on how to tell stories attributing mental states to characters; c) Intervention: each teacher told each age group four stories repeating three times according to the researcher's guidelines, into a period of 12 days. d) Post – test: The same tasks used in the pre - test were reapplied. The results shows that the performance of children in the Theory of Mind tasks occurred in a developmental way, that is, after the interventions, the general results of the tasks shows that group A (3 years old) obtained 58% of correct answers, group B (4 years old), obtained 70% of correct answers and the group C (5 years old) obtained 85% of correct answers. Concerning the difficulties, in all classes, the tasks of false belief (Task 4) and the task of apparent real emotion (Task 7) were the most difficult and least successful by the children. The instructions given to the teachers about how telling stories emphasizing the mental states of the characters were appropriate, since all the groups, after the interventions, had kids performing significantly better. Habitual situations in school environments such as storytelling may favor the development of the child's Theory of Mind, therefore it is important that teacher trainings in this area, as well as intervention researches, in order to favor this social skill.

Keywords: theory of mind, language, storytelling.

SUMÁRIO

Índice de Tabelas	12
Índice de Figuras.....	13
Índice de Apêndices	14
INTRODUÇÃO	15
1. O DESENVOLVIMENTO DA TEORIA DA MENTE NA CRIANÇA	19
1.1. A BNCC e o desenvolvimento da Teoria da Mente na escola.....	22
1.2. Avaliação em Teoria da Mente	27
1.2.1. Escala de tarefas	31
2. A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM NA TEORIA DA MENTE	38
2.1. Estudos sobre Teoria da Mente desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico (EIDEP)	41
2.2. Quadro comparativo das pesquisas de intervenção do grupo de pesquisa EIDEP sobre Teoria da Mente.....	53
3. PROBLEMA E OBJETIVOS	56
4. MÉTODO.....	57
4.1. Local.....	57
4.2. Participantes.....	57
4.2.1. Professoras	57
4.2.2. Crianças	58
4.3. Cuidados metodológicos e éticos	60
4.4. Instrumentos e Procedimentos	60
4.5. Procedimentos de análise	70
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	71
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
Apêndices.....	89

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Descrição das tarefas da escala de tarefas de Wellman e Liu.....	32
Tabela 2 - Porcentagens de acertos das respostas de crianças de 3 a 6 anos de idade para a construção da escala de tarefas de Wellman e Liu	36
Tabela 3 – Pesquisas de intervenção sobre Teoria da Mente realizadas no Grupo de Pesquisa EIDEP.....	53
Tabela 4 – Professoras participantes da pesquisa.....	57
Tabela 5 – Crianças do Grupo A considerando sexo e idade em meses.....	58
Tabela 6- – Crianças do Grupo B considerando sexo e idade em meses.....	59
Tabela 7- – Crianças do Grupo C considerando sexo e idade em meses.....	59
Tabela 8 - Programação semanal de histórias.....	66
Tabela 9 – Escores das crianças do Grupo A nas tarefas de Teoria da Mente....	71
Tabela 10 – Teste de significância Grupo A	73
Tabela 11 - Escores das crianças do Grupo B nas tarefas de Teoria da Mente...74	
Tabela 12 - Teste de significância Grupo B.....	76
Tabela 13 - Escores das crianças do Grupo C nas tarefas de Teoria da Mente...77	
Tabela 14 - Teste de significância Grupo C	78
Tabela 15 - Comparação dos escores nas tarefas de Teoria da Mente entre os grupos A, B e C	78

Índice de Figuras

Figura 1 – Objetivos de aprendizagem do campo de experiência: “O eu, o outro e nós” na BNCC	26
Figura 2 – Gráfico de dispersão entre Pré-teste e pós-teste das turmas A, B e C.....	80
Figura 3 – Gráfico de comparação entre Pré-teste e pós-teste das turmas A, B e C.....	81

Índice de Apêndices

Apêndice 1 –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Escola.....	92
Apêndice 2 –	Termo de Consentimento Livre das Professoras	93
Apêndice 3 -	Apostila de formação das professoras.....	94
Apêndice 4 -	Pranchas ilustrativas para tarefas.....	99
Apêndice 5 -	Imagens de situações de testes	99

INTRODUÇÃO

No relacionamento com pessoas, tentamos compreender e explicar suas ações fazendo inferências a partir de nossas próprias percepções. Isso ocorre com base nos nossos próprios desejos, intenções e crenças, no entanto, quando conseguimos compreender que as outras pessoas têm desejos, intenções e crenças que podem ser diferentes dos nossos, criamos uma teoria com relação a seus estados mentais, que nos permite explicar e prever suas ações em diferentes situações. A habilidade de entender que as outras pessoas têm sentimentos, desejos, intenções e emoções diferentes das nossas sustenta todos os relacionamentos sociais, é adquirida nos primeiros anos de vida da criança e é denominada Teoria da Mente (DOMINGUES; MALUF, 2008). As pessoas precisam das relações interpessoais. Conforme lembra Pellegrini (2015) viver em sociedade exige adaptar-se socialmente e agir sobre ela. Desde cedo, a criança participa desse processo de ajustamento aos contextos da sociedade, como: a família, a escola, a igreja ou outra instância social, por isso, começa muito cedo a inferir sobre outras pessoas. Na medida em que vão crescendo, as crianças usam cada vez mais as habilidades de inferir, refletir e problematizar sobre o que os outros estão pensando, e assim vão desenvolvendo uma Teoria da Mente.

Viver em sociedade exige algumas habilidades, dentre elas, a capacidade de compreender e formar ideias sobre a mente de outra pessoa, o que facilita ou impulsiona o convívio e o comportamento em determinadas situações. A habilidade de inferir estados mentais de outra pessoa se desenvolve ainda na infância e se mantém até a fase adulta, por exemplo: Se uma professora percebe que um aluno está sonolento na aula, ela logo pensa, imagina, supõe, que o aluno não está gostando da aula porque não está entendendo, ou que o aluno pensa que ela não o está percebendo naquele momento.

Analisando a situação exemplificada de modo inverso, o aluno pode olhar para professora e pensar: “A professora *quer* que eu durma mesmo, para eu não atrapalhar a aula com perguntas” ou ainda “A professora *acha* que estou doente por estar sonolento, logo, vai me poupar das atividades”. Ou seja, tanto a professora, quanto o aluno atribuíram estados mentais ao outro, elaboraram uma Teoria da Mente de outra pessoa.

A área da Teoria da Mente vem ganhando importância na Psicologia cognitiva e há três décadas vem sendo estudada com maior proporção. A Educação Infantil é um período bastante propício para o desenvolvimento da Teoria da Mente, pois dia após dia, as crianças convivem com diferentes colegas, cada um de um lugar, com uma cultura, valores, enfim, na heterogeneidade das relações que se enriquece a Teoria da Mente que as crianças vão formando a respeito dos outros, quando começam a perceber que além de desejos diferentes dos seus, existem crenças diferentes e antecipam as reações e crenças do outro (PELLEGRINI, 2015).

A linguagem é um fator essencial neste processo, pois desde o nascimento, as crianças vivenciam e participam de situações comunicativas cotidianas em momentos de interação com outras pessoas na sociedade. O olhar, os movimentos do corpo, o sorriso, o choro, a voz são alguns exemplos de situações de interação do bebê quando nasce com seus pais e familiares. Progressivamente, as crianças ampliam as suas experiências de interação e comunicação, logo começam a se apropriar da linguagem, enriquecem o vocabulário e ampliam seus recursos para a compreensão das outras pessoas e interação social, e é na Educação Infantil que o desenvolvimento da linguagem se consolida. Nessa primeira etapa escolar, os alunos desenvolvem a linguagem oral e escrita e têm acesso a recursos que facilitam a compreensão de sua singularidade e coletividade social. Rodrigues, Henriques e Patrício (2009) mostram que os livros de histórias infantis contribuem para compreensão infantil de conteúdos relacionados à mente, através do texto, das ilustrações e por centrarem suas ações e interações em pessoas ou animais personificados. Além disso, durante a escuta de histórias e participação em conversas, a criança consegue ouvir e falar, potencializando sua participação na cultura oral e seu entendimento do outro, refletindo sobre seus desejos, intenções, emoções e crenças.

Apesar da Teoria da Mente ser um interesse relativamente novo, como descrito acima, nos últimos anos os estudos têm aumentado. Desse modo, entendemos, diante das pesquisas visitadas (PANCIERA, 2007; VALERIO, 2008; DOMINGUES; MALUF, 2008; SOUZA, 2008; OLIVEIRA, 2009; SOUZA, 2009;

RODRIGUES et al., 2009; DELEAU, MALUF, PANCIERA, 2008 GALLO-PENNA, 2011; DOMINGUES; MALUF, 2013; SOUZA, 2015; PELLEGRINI, 2015), a importância da temática e seu crescimento na literatura; além disso, a nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) indica as habilidades sociocognitivas como parte das dez competências gerais dos seguimentos da educação infantil escolar, ou seja, a Teoria da Mente, sendo uma habilidade sociocognitiva, não só é importante para a criança, como deve ser parte integrante do currículo escolar.

Mesmo após aproximadamente três décadas de estudos e pesquisas, observamos algumas lacunas: a) no conhecimento dos professores sobre essa temática, tanto no aspecto teórico, quanto prático; b) poucas pesquisas brasileiras de intervenção comparando o desenvolvimento da Teoria da Mente de crianças de três a cinco anos de idade; c) poucas pesquisas brasileiras utilizando livros de histórias infantis com o objetivo de explicar verbos mentais dos personagens; e, principalmente, d) pouca divulgação de um procedimento típico e habitual de contar histórias com objetivo específico de desenvolver a Teoria da Mente das crianças, que é uma habilidade sociocognitiva útil e necessária no currículo da Educação Infantil.

A literatura brasileira indica a necessidade de realizar cada vez mais investigações que possam fornecer contribuições para a área de Teoria da Mente na Educação Infantil, visto que há uma relevância social e educacional deste trabalho, além de fomentar a literatura já existente, sustentar práticas que podem ser realizadas em contexto educacional, que favorecem nas crianças o desenvolvimento da Teoria da Mente.

Essa pesquisa de intervenção teve como objetivo investigar a influência da participação em atividades de contação de histórias realizadas pelas professoras de Educação Infantil no desempenho das crianças, em tarefas que avaliam o desenvolvimento da Teoria da Mente.

O presente trabalho está dividido em seis capítulos, estruturados da seguinte forma: No capítulo um, apresentaremos o desenvolvimento sociocognitivo na infância, abordando Teoria da Mente na Educação Infantil e sua relevância na Base Nacional Comum Curricular e também avaliação da Teoria da

Mente. Em seguida, no capítulo dois, falaremos da linguagem e sua relação com a Teoria da Mente, bem como a revisão da literatura existente nos últimos anos nas pesquisas brasileiras e mais especificamente sobre as pesquisas realizadas no Grupo de pesquisa EIDEP de 2002 a 2018.

No terceiro capítulo, descrevemos a problemática da pesquisa e as perguntas que norteiam nosso trabalho. No capítulo quatro, explicamos como foi realizada a pesquisa, apresentando os cuidados éticos, o local, participantes, instrumentos, método e modos de análise. Em seguida, no capítulo cinco apresentamos os resultados da pesquisa e discussão sobre os mesmos. Por fim, descrevemos as considerações finais do trabalho.

1. O DESENVOLVIMENTO DA TEORIA DA MENTE NA CRIANÇA

Laís, de quatro anos de idade, ganhou de sua mãe um ovo de páscoa da Barbie, o ovo estava fechado e embalado quando ela recebeu. A menina feliz com o presente começa a desembalar, quando de repente abre toda a embalagem e vê que na verdade, não é um ovo de chocolate e sim, um abacate que estava com a embalagem do ovo da Barbie. A mãe da menina dá risada da situação e fala: “Te enganei!”. Laís fica brava, mas dá risada depois e logo tem a ideia “Mãe, vamos enganar o papai também?”.

Essa anedota ilustra o momento em que a criança percebe que pode manipular o pensamento de outras pessoas. Por meio de uma brincadeira realizada pela mãe, Laís consegue entender que seu pai também acreditará em uma situação que parece verdade, mas não é. Atualmente, esse tipo de brincadeira circula nas redes sociais como “*trollagem*”. *Trollar* é uma gíria da internet que significa zoar, tirar sarro, enganar e pode ser feita virtualmente ou pessoalmente entre amigos e gravada para postagem nas redes sociais. As crianças estão cada vez mais participativas e influenciadas por *youtubers* que fazem muito esse tipo de brincadeira, logo, gravam vídeos *trollando* seus amigos ou pais, como o exemplo da menina Laís, descrito acima.

Apesar de ser uma brincadeira, a partir do momento em que a criança supõe que uma outra pessoa vai reagir de determinada forma ou vai ter uma crença que não é verdade, ela antecipa comportamentos, emoções, desejos, intenções e crenças, ou seja, ela atribui estados mentais à outra pessoa e ainda que a criança não saiba, está desenvolvendo uma teoria da mente.

A Teoria da Mente é fundamental para o desempenho nas relações sociais, pois ela é a habilidade de atribuir estados mentais ao outro, ou seja, compreender suas emoções, intenções, pensamentos, sentimentos, desejos e crenças. Essa capacidade de saber/ compreender que outra pessoa pensa, age de forma diferente de você surge nos primeiros anos de vida e, segundo Domingues (2015), é adquirida de forma desenvolvimental.

Os seres humanos estão em constantes interações sociais desde os primeiros anos. Ainda bebê, se relaciona com os pais, familiares, vizinhos, escola

e outros que estejam em seu meio de convívio. As relações com as outras pessoas nos permitem cooperar, aprender, ensinar, imitar, conversar, inferir, se comunicar, enfim, as ações humanas são predominantemente sociais. O ser humano é um ser social e para isso, biologicamente, desenvolve mecanismos neurocognitivos específicos que facilitam a compreensão e manutenção da sua vida social (LYRA; ROAZZI; GARVEY, 2008).

Lyra et al. (2008) afirmam que poder inferir sobre o que as outras pessoas pensam, identificar as ações do outro é uma habilidade cognitiva útil, afinal, se colocar no lugar do outro e imaginar o que o outro faria em seu lugar, é um exemplo de situação frequente na vida em sociedade. Os autores chamam de capacidade de “ler” o pensamento do outro a capacidade de atribuir às outras pessoas estados mentais para explicar o comportamento, e fazemos isso o tempo inteiro.

De acordo com Domingues e Maluf (2008), a criança dá indicativos de estar desenvolvendo uma Teoria da Mente quando começa a antecipar a conduta alheia com inferências sobre opiniões e comportamentos, por exemplo, a criança que diz “Acho que o bebê está chorando porque está com fome”, já desenvolveu uma habilidade mental acerca de outra pessoa, pois está inferindo uma realidade, uma crença que pode ou não ser verdadeira, e que é diferente da dela naquele momento. Isso ocorre com muita frequência no dia a dia das pessoas em todas as esferas sociais e em diferentes situações: quando uma mãe prepara uma comida, pois acha que seu filho chegará com fome, quando alguém pensa que o parceiro está triste e resolve fazer uma surpresa, pois acha que o deixará feliz, enfim, em diversos momentos o ser humano utiliza essa habilidade sociocognitiva para elaborar teorias sobre a mente do outro. Essa habilidade é fundamental para o desempenho nas relações sociais.

Podemos pensar na infância como um período propício a um desenvolvimento integral da criança. Maluf (2015) explica que durante a infância, além de sua estrutura genética, a criança precisa de boas condições e experiências de vida para um bom desenvolvimento. Isso inclui ambientes que a criança frequenta, alimentação, boas condições de saúde, higiene e fatores sociais. Os cuidados nos primeiros anos de vida têm efeitos muito importantes

para a saúde física e mental da criança, embora nasçam com um grande potencial de aprendizagem e desenvolvimento, suas condições ambientais, por exemplo, podem comprometer esse potencial, por isso a necessidade de oferecer na Educação Infantil condições apropriadas para que as crianças aprendam e se desenvolvam.

Os seis primeiros anos de vida da criança são cruciais para o desenvolvimento e a aprendizagem, pois, nessa etapa, uma intensa atividade neuronal ocorre, a arquitetura cerebral se forma a partir da interação dos genes das crianças com as experiências, relacionamentos e o ambiente em que vivem, potencializando suas vivências, por isso é necessário que a criança tenha diferentes experiências e relacionamentos sociais (SARGIANI; MALUF, 2018).

Entendendo a importância dos primeiros de vida da criança, é importante saber que a Educação Infantil tem uma grande contribuição para o desenvolvimento da Teoria da Mente, pois um dos objetivos desse nível escolar é contribuir para a adaptação social e escolar da criança e, para isso, o educador precisa utilizar diferentes recursos, principalmente atividades que favoreçam a linguagem em situações lúdicas. É importante que o educador possibilite às crianças brincadeiras de faz de conta, contação de histórias infantis e momentos de conversação que desenvolvam a capacidade da criança de se colocar no lugar do outro, de refletir sobre o que o outro faria, enfim, atividades que desenvolvam a Teoria da Mente na criança.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, com atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade. É dever do Estado, e em 2013 uma emenda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define a obrigatoriedade da Educação Infantil, com as matrículas de alunos de quatro e cinco anos. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, é o início e o fundamento de todo o processo educacional. A partir do momento em que ingressa na escola, a criança faz uma separação família-escola, começa a se socializar com outras pessoas e a conviver com uma rotina diferente daquela com que está acostumada. De acordo com a BNCC, nas últimas décadas, educar e cuidar estão cada vez mais relacionados e fazendo parte da educação infantil,

de modo a ampliar as experiências, fortalecer os vínculos e diversificar aprendizagens para complementar a educação familiar.

No Brasil, vigorou por muito tempo uma Educação Infantil em modelo assistencialista, em que o objetivo era fomentar cuidados básicos como a higiene, segurança e alimentação, mas tem historicamente evoluído para uma Educação Infantil mais fundamentada em métodos sistemáticos de ensino, preparatórios de fato para a escolarização posterior, ainda que esse preparo seja de modo lúdico. Entende-se que quanto mais preparada a criança estiver, melhor será sua adaptação no Ensino Fundamental, ou seja, garantir uma qualidade de ensino na educação infantil minimiza a ruptura entre os dois níveis: Educação Infantil e Ensino Fundamental (SARGIANI; MALUF, 2018).

Diante dessas considerações, vemos que para um bom desenvolvimento motor, linguístico, cognitivo, afetivo e social da criança, é necessário que a primeira infância seja um período de muito cuidado e comprometimento com a qualidade da alimentação, moradia, saúde e educação da criança, já que os primeiros cinco anos de vida são a base da escolarização e desenvolvimento infantil e é nesse período que se inicia o desenvolvimento da Teoria da Mente na criança.

1.1. A BNCC e o desenvolvimento da Teoria da Mente na escola

Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, incluiu as habilidades socioemocionais como exigência em sua proposta no currículo de toda a educação escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A Base Nacional Comum Curricular é um documento oficial de caráter normativo que se aplica à Educação Escolar e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica (BRASIL, 2017).

Já no capítulo introdutório da BNCC vemos as competências, ou seja, “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do

trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8) que a escola precisa desenvolver em seu currículo durante a educação básica. A BNCC coloca como exigência, dez competências que devem ser consideradas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio.

Analisando as competências exigidas, entre as dez que foram descritas, podemos observar três que tratam mais especificamente das habilidades socioemocionais, portanto, a escola tendo este documento normativo que sinaliza o trabalho com habilidades socioemocionais, tem um norteamento de como desenvolver a Teoria da Mente das crianças. Ainda que as competências não sejam exclusivamente direcionadas à Teoria da Mente, acredita-se que as escolas, com o direcionamento desse documento, tenderão a proporcionar situações de aprendizagem e discussões voltadas a emoções, crenças, desejos e sentimentos próprios dos alunos.

Das dez competências gerais descritas no documento, identificamos a oitava, a nona e a décima que trazem habilidades socioemocionais que favorecem o desenvolvimento da Teoria da Mente em toda a Educação Básica:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

(BRASIL, 2017, p.10).

De acordo com essas competências, o aluno deve compreender que ele é diferente de outros alunos fisicamente e emocionalmente, além da diversidade que se pode observar visualmente entre um colega e outro, o aluno precisa conhecer, apreciar, cuidar e compreender que aquilo que ele sente pode ser diferente do sentimento de outro colega. Além disso, deve aprender a lidar com as

emoções próprias e do outro, com a autocrítica, que envolve uma discussão para compreensão daquele sentimento que talvez o aluno não concorde, mas precisa respeitar e lidar com as emoções.

Na BNCC, observa-se o cuidado para além da diversidade, o respeito a qualquer diferença, para que não ocorra o preconceito entre os alunos, por meio do exercício da empatia e do diálogo, em favor da resolução de conflitos e da cooperação. As competências destacadas são fundamentais, e pensá-las em situações reais e práticas na escola indica um progresso das discussões relacionadas ao comportamento social e afetivo dos alunos, sejam eles, de educação infantil, fundamental, ou médio, levando em consideração que as competências gerais são para esses três segmentos.

A Base Nacional Comum Curricular, sendo um documento de direcionamento curricular, traz um benefício para o avanço da Teoria da Mente das crianças quando inclui as habilidades socioemocionais nas competências gerais, pois principalmente para a Educação Infantil, é necessário que os professores estejam cientes que essas habilidades podem favorecer não somente o desenvolvimento da Teoria da Mente, como beneficiar o convívio social e afetivo dos alunos. Para a Educação Infantil especificamente, a BNCC é desenhada estruturalmente em direitos de aprendizagem e campos de experiências, que também indicam a necessidade do trabalho das habilidades socioemocionais para as crianças de 0 a 5 anos.

A Base assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: direito de conviver, direito de brincar, direito de participar, direito de explorar, direito de expressar e direito de conhecer-se. Esses direitos evidenciam que a criança de Educação Infantil é a que criança que observa, questiona, critica, levanta hipóteses, faz julgamentos, ou seja, pensar em seu desenvolvimento como um processo natural e espontâneo é equivocado. É necessário que haja uma sistematização, uma intencionalidade educativa, tanto na creche, como na pré-escola.

Dentro dos direitos, encontramos cinco campos de experiências para a Educação Infantil, que devem ser distribuídos nas atividades diárias na escola.

Dos cinco campos de experiências, identificamos dois deles que contribuem para o desenvolvimento da Teoria da Mente da criança: “*O eu, o outro e o nós*” e “*Escuta, fala, pensamento e imaginação*”.

“*O eu, o outro e o nós*” é o primeiro campo de experiência que a Base Nacional Comum Curricular garante, assegura que as crianças na Educação Infantil devem ser apresentadas a outras esferas sociais, para que, na coletividade, consigam enriquecer seus ambientes e conviver com os adultos e pares. A socialização abrange o contato com pessoas de diferentes culturas, rituais, costumes e práticas. Dessa forma, é muito importante que o indivíduo se perceba como ser individual e social.

“*Escuta, fala pensamento e imaginação*” é o 4º campo de experiência da Educação Infantil. Nesse campo de experiência, a BNCC enfatiza a importância da linguagem oral e escrita, levando em consideração que desde o nascimento o bebê já está inserido em um ambiente onde as pessoas se comunicam e expressam seus sentimentos de alguma forma, as pessoas falam, têm expressões faciais, demonstram de alguma forma seus gostos e preferências e aos poucos a criança se apropria desse mundo de linguagem aprendendo com ele, inicialmente a linguagem, gestos, comportamento e vivência, mas posteriormente, a linguagem além da falada, a escrita, o mundo das letras, o registro daquilo que se fala. Na Educação Infantil, o aluno precisa ter contato com literatura e com a língua escrita, para que aprenda e conviva com o desenvolvimento do gosto pela leitura, estímulo à imaginação e ampliação do conhecimento de mundo.

A partir dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências estabelecidos para a Educação Infantil, a BNCC distribui os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, como se pode observar na Figura 1.

Figura 1. Objetivos de aprendizagem do campo de experiência "O eu, o outro e nós" na BNCC.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "O EU, O OUTRO E O NÓS"

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

Fonte: Brasil (2017).

Dessa forma, é possível identificar que por meio do documento oficial da BNCC (BRASIL, 2017), a escola deve garantir que desde a Educação Infantil as habilidades socioemocionais sejam trabalhadas na escola e, conseqüentemente, ainda que não convencionalmente, a Teoria da Mente pode ser desenvolvida em rotina habitual que proporcione boas situações de aprendizagem para os alunos, assim como proposto nesta pesquisa.

1.2. Avaliação em Teoria da Mente

Desde que iniciaram os estudos acerca da Teoria da Mente, muito se avançou sobre o conhecimento a respeito de como essa habilidade se desenvolve e, conseqüentemente, sobre como avaliá-la nas crianças. Ter uma Teoria da Mente significa poder explicar e prever seu próprio comportamento e o dos outros se referindo a estados mentais e isso ocorre de modo desenvolvimental – primeiro a criança entende que as pessoas possuem desejos, crenças, sentimentos e intenções próprias, para só depois entender que podem ser diferentes dos dela.

A mente se constitui de representações da realidade, que podem ser verdadeiras ou falsas, mas essa compreensão só se torna possível a partir do momento que a criança atribui crenças aos outros. A atribuição de crença aos outros tem sido o aspecto mais estudado da Teoria da Mente, por isso, é importante a apresentação de modo sistemático das tarefas de maior expressão elaboradas na área da Teoria da Mente no que se refere à atribuição de crença ao outro (Domingues; Valério; Panciera; Maluf, 2007).

Para avaliação da Teoria da Mente, Wimmer e Perner (1983) criaram tarefas experimentais chamadas de tarefas de crença falsa, e esse é o paradigma experimental que, com algumas variações, constitui a base empírica das pesquisas em Teoria da Mente que, inclusive, serão apresentadas no próximo capítulo. Nas tarefas de crença falsa, são contadas histórias a uma criança em que claramente o protagonista tem uma crença que contradiz com a realidade e pede-se à criança que responda a uma pergunta predizendo o que o protagonista irá fazer em determinada situação. Normalmente, as respostas das crianças são pontuadas com zero ou 1 ponto, a partir dos critérios resposta não esperada ou errada (zero) e resposta esperada ou certa (1 ponto), respectivamente. Os resultados são obtidos a partir dos escores das crianças e analisados quantitativamente, recebendo tratamento estatístico. Domingues et al. (2007) apresentam as principais tarefas de crença falsa encontradas na literatura e reproduziremos neste capítulo.

Metodologicamente, usaremos neste trabalho, apenas a Escala de Tarefas elaborada por Wellman e Liu (2004), no entanto, no que concerne à avaliação em Teoria da Mente, é importante observar que essa escala foi organizada com base nas tarefas já criadas e utilizadas por outros pesquisadores, conforme vemos a seguir.

A tarefa de crença falsa mais antiga, e que deu origem a tantas outras, é a tarefa criada por Wimmer e Perner em 1983. A tarefa consiste em contar a história do menino Maxi, com o uso de maquetes e bonecos. A história é basicamente a seguinte: Maxi ajuda sua mãe a guardar as compras do Supermercado e guarda seu chocolate no armário I (um armário). Maxi vai brincar de bola no quintal e, enquanto isso, sua mãe pega um pedaço do chocolate de Maxi para colocar num bolo e ao guardar o chocolate de volta, guarda no armário II (outro armário) e sai da cozinha. Maxi volta do quintal e vai direto comer o chocolate. Após contar essa história o investigador pergunta à criança: Onde Maxi vai procurar o chocolate quando voltar? Por quê? O que ocorre nessa tarefa, é que quando os participantes são capazes de representar a crença falsa de Maxi, respondem que Maxi vai procurar o chocolate no armário I quando voltar, pois entendem que Maxi não sabe que sua mãe mudou o chocolate de lugar.

Ao realizarem esse estudo, Wimmer e Perner pesquisaram 36 crianças com idade entre 3 e 9 anos na Austrália e os resultados mostraram que nenhuma criança de 3 a 4 anos atribuiu crença falsa ao personagem e nos outros grupos de crianças, as crianças conseguiram realizar a tarefa com mais êxito – 57% das crianças de 4 a 6 anos e 86% das crianças de 6 a 9 anos indicaram o armário correto onde Maxi procuraria o chocolate.

Domingues et al. (2007) apresentam também a tarefa de aparência e realidade, que Flavell, Flavell e Green realizaram em 1983. A tarefa consiste em verificar se a criança compreende que o mesmo objeto pode ser representado de modos diferentes. Nessa tarefa, é entregue às crianças avaliadas uma esponja pintada de forma a parecer uma pedra para que as crianças a manipulem. Em seguida, são feitas algumas perguntas a fim de identificar se a criança diferencia aparência e realidade e o que a criança acha que outra criança que ainda não tocou o objeto vai falar que é, se uma pedra ou uma esponja. Do estudo original

(1983), participaram 43 crianças de 3 a 5 anos. Os resultados mostraram que as crianças de 3 anos tiveram mais dificuldade de mostrar a habilidade representacional e aparentemente, as crianças começavam a apresentar habilidade para considerar representações alternativas aos 4 anos de idade.

A tarefa de local inesperado foi apresentada por Baron – Cohen, Leslie e Frith em 1985, esses autores, baseados na tarefa de Maxi, elaboraram uma tarefa que conta a história de duas personagens: Sally e Ann, representadas por duas bonecas. Domingues et al. (2007) afirmam que esses autores queriam avaliar a atribuição de crença em crianças normais e autistas, além de também trabalharem com crianças portadoras de Síndrome de Down para o grupo controle. É contada às crianças a história de duas amigas, Sally e Ann, que estão brincando de bola. Sally guarda a bola em seu baú, fecha-o e sai da sala. Enquanto Sally está fora da sala, Ann pega a bola que Sally guardou e coloca em seu próprio baú, quando Sally volta, ela quer brincar com sua bola. É perguntado às crianças: Onde Sally vai procurar a bola quando voltar? Além dessa pergunta, são feitas ainda as seguintes perguntas: “Onde está realmente a bola?” (Pergunta de conhecimento da realidade) e “Onde estava a bola no início?” (Pergunta de memória). Os resultados indicam que crianças autistas apresentam uma dificuldade específica em atribuir estados mentais. Essa tarefa vem sendo replicada por muitos pesquisadores, com algumas variações.

Em 1986, Hogrefe, Wimmer e Perner realizaram um estudo com outra tarefa, a do conteúdo inesperado, essa tarefa avalia a expectativa da criança sobre algo que difere da realidade, no caso o conteúdo de uma caixa que difere daquilo que é anunciado na embalagem. A tarefa consiste em apresentar à criança uma caixa bastante conhecida por ela, no caso dessa tarefa, é apresentada à criança uma caixa de *Smarties*, que é um chocolate bastante comum na Inglaterra, e foi perguntado qual era o conteúdo da caixa. Esperava-se que a criança dissesse “bombons”. Em seguida, abre-se a caixa e dentro não tem bombons e sim, um lápis. Fecha-se a caixa e é perguntado o que uma criança que ainda não tinha visto o conteúdo daquela caixa diria que tem dentro. Na tarefa original, foi usada caixa de fósforos e em outras vezes, a tarefa foi replicada com diversos materiais e apesar das mudanças de material, os resultados, assim

como os já vistos anteriormente, mostraram que crianças de 3 anos não se saíam bem nas tarefas, enquanto crianças de 5 anos conseguiam antecipar o comportamento do outro, que ainda não tinha tido acesso à troca de objetos (DOMINGUES et al., 2007).

Mais tarde, em 1988, Wellman e Bartsch, apresentaram três estudos sobre a compreensão da relação crença-desejo, com objetivo de investigar os conhecimentos das crianças sobre ações mentais como pensamento, conhecimento e suposições, ou seja, compreender quando e como as crianças se aproximavam da compreensão dos adultos acerca das crenças e desejos. Para os estudos, os autores trabalharam com três grupos de crianças, no primeiro estudo, com 60 crianças de 4 anos, no segundo estudo, com 32 crianças entre 3 e 4 anos e no terceiro estudo, com 40 crianças entre 3 e 4 anos. As crianças respondiam em encontros individuais perguntas relacionadas às histórias contadas, as histórias variavam referindo-se à mesma tarefa. Foram oito tarefas utilizadas: Crença padrão, crença negativa, crença própria negada, crença alterada, crença falsa explícita, crença indeferida, crença indeferida controlada e crenças discrepantes. Os resultados confirmam a hipótese desenvolvimentista de que todas as crianças de 3 anos entendem “a crença como um estado mental interno separado do desejo, mas ligado ao desejo em um esquema mais amplo de compreensão da relação crença-desejo.” (DOMINGUES et al., 2007, p. 152).

Avis e Harris em 1991 investigaram uma população com características diferentes da população europeia e americana para avaliar se as crianças tinham a mesma posição quanto à predição de ação e emoção. Participaram da pesquisa 48 crianças pigmeias, moradoras de Baka, com idades entre 2 e 6 anos, não escolarizadas. A tarefa de local inesperado e emoção foi feita adaptada à realidade das crianças nas situações cotidianas. As crianças observavam um adulto cozinhando mangas e, após o cozimento, o adulto colocava as mangas em uma tigela e as cobria. Na ausência do adulto cozinheiro, as crianças foram incitadas por um outro adulto a remover as mangas da tigela e guardá-las em outra panela. Depois que elas faziam esse procedimento foram feitas três perguntas: “Quando Mopfana voltar, onde ele vai procurar as mangas na tigela ou na panela?”, “Antes de Mopfana levantar a tigela, seu coração estará sentindo

alegria ou tristeza?” e “Depois que ele erguer a tampa, seu coração estará triste ou alegre?”

Os resultados mostraram que a maioria das crianças mais velhas responderam corretamente as três questões, demonstrando que são bons preditores de ação e emoção em suas crenças ou desejos; as crianças mais novas não tiveram o mesmo resultado, os autores concluíram que aos 4 anos as crianças de Baka entendem a crença falsa da mesma forma que as crianças inglesas (DOMINGUES et al., 2007).

Como visto a partir dessas informações, as tarefas de crença falsa contribuíram muito para a investigação a respeito do desenvolvimento da Teoria da Mente das crianças. As tarefas que foram apresentadas até aqui, representaram o início de um grande avanço para a avaliação da Teoria da Mente e, a partir de então, as pesquisas continuaram avançando, e em 2004 é feita uma escala que organiza essas tarefas, conforme será apresentado a seguir.

1.2.1. Escala de tarefas

Domingues et al. (2007) afirmam que todas as tarefas criadas foram utilizadas e comparadas entre si como indicadoras de uma mesma capacidade e isso deixou uma lacuna no conjunto de pesquisas em Teoria da Mente: Era necessário um estudo que organizasse e instrumentalizasse os pesquisadores a se servirem com maior rigor, além de indicar com mais precisão a multiplicidade de fatores envolvidos no desenvolvimento da Teoria da Mente. Por isso, Wellman e Liu, em 2004, realizaram um estudo que organizou as tarefas que foram publicadas até 2003.

Wellman e Liu (2004) realizaram um trabalho de grande valia para a área de Teoria da Mente. Com um estudo dividido em duas etapas, os autores primeiro categorizaram e depois ordenaram as tarefas. Para a primeira parte desse estudo, fizeram um levantamento das tarefas criadas e usadas pelas pesquisas até 2003 e categorizaram. Na segunda parte do estudo, Wellman e Liu partiram para um estudo experimental, com 75 crianças de 2 anos e 11 meses até 6 anos e 6 meses que teriam de responder as tarefas de uma escala organizada por

ordem de dificuldade que as crianças manifestavam para dar uma boa resposta, sendo que as tarefas utilizadas foram referentes às sete categorias identificadas no primeiro estudo (DOMINGUES et al., 2007).

Essa organização resultou em uma escala (Tabela 1) constituída por sete tarefas, de ordem de dificuldade crescente. De acordo com Oliveira e Mecca (2016), as tarefas da escala desenvolvida por Wellman e Liu, possuem nível gradual de progressão, de acordo com a complexidade, conforme as respostas apresentadas pelas crianças e faixas etárias. Geralmente, as tarefas são realizadas com o apoio de bonecos, histórias, fantoches, cartões, dentre outros recursos e os resultados apontaram para a formação de uma progressão desenvolvimental consistente.

Tabela 1: Descrição das tarefas da escala de Wellman e Liu.

Tarefas	Descrição
1 - Desejos diferentes	A criança aprecia a ação do outro quando duas pessoas, a própria criança e o outro, têm desejos diferentes sobre os mesmos objetos.
2 - Crenças diferentes	A criança julga a ação do outro quando duas pessoas, a própria criança e o outro, têm diferentes crenças sobre os mesmos objetos e quando a criança não sabe qual crença é verdadeira ou falsa.
3 - Acesso ao conhecimento	A criança vê o que há em uma caixa e julga (sim ou não) o conhecimento de outra pessoa que não teve acesso ao conteúdo da caixa.
4 - Crença - falsa: conteúdo	A criança avalia a crença falsa de outra pessoa sobre o que há em um recipiente bem característico quando a criança conhece o conteúdo do recipiente.
5 - Crença - falsa: explícita	A criança avalia onde alguém vai procurar um objeto, sendo que o personagem tem uma crença equivocada.
6 - Crença e emoção	A criança julga como uma pessoa se sentirá diante de uma crença equivocada.
7 - Emoção real – aparente	A criança avalia se uma pessoa pode se sentir de uma forma, mas aparentar uma emoção diferente.

Na primeira tarefa (Desejos diferentes), são apresentados à criança dois alimentos (A e B) e em seguida, pergunta-se de qual dos alimentos ela mais gosta. Se a criança responde que gosta mais do alimento “A”, o pesquisador diz que o personagem, que pode ser um boneco, prefere o alimento “B”, independente da resposta, o pesquisador sempre dirá à criança que o personagem gosta do alimento diferente do que ela gosta. Por exemplo: *“Você gosta mais de bolacha ou de cenoura?”* Se a criança disser que gosta mais de bolacha, o avaliador diz: *“Bom, é uma boa escolha, mas o Sr. Jones gosta muito de cenoura, ele não gosta de bolacha”*, ou se a criança diz que gosta mais de cenoura, o pesquisador diz: *“É uma ótima escolha, mas o Sr. Jones gosta muito de bolacha, ele não gosta de cenoura”*. Logo em seguida, o pesquisador diz: *“Então, está na hora do Sr. Jones comer e o Sr. Jones só pode escolher um lanchinho. O que você acha que ele vai escolher? Cenoura ou bolacha?”*. É esperado que a criança responda conforme o desejo do personagem e não o seu próprio.

A segunda tarefa (Crenças diferentes) tem o mesmo princípio da anterior. São apresentadas à criança uma boneca e uma prancha com os desenhos de uma garagem e uma árvore e é feita uma pergunta para a criança onde ela acha que o objeto procurado pela personagem está, por exemplo: *“Essa é Lindinha, ela quer encontrar o gatinho dela. O gatinho pode estar escondido na árvore ou na garagem. Onde você acha que o gatinho de Lindinha está escondido? Na árvore ou na garagem?”*. Se a criança diz que acha que o gatinho está escondido na garagem, o pesquisador vai dizer: *“Essa é uma boa escolha, mas Lindinha acha que o gatinho dela está na árvore, ela pensa que o gatinho está escondido na árvore”* ou como a tarefa anterior, caso a criança responda que acha que o gatinho está na árvore, inverte-se a resposta da personagem. Nessa tarefa, é esperado que a criança responda com base na crença da personagem, que difere de sua própria crença.

Na terceira tarefa (Acesso ao conhecimento), o pesquisador apresenta à criança uma caixa indeterminada que não dê para a criança identificar o que tem dentro, contendo uma gaveta com um cachorrinho de plástico dentro dela. Então pergunta-se à criança: *“O que você acha que tem dentro dessa caixa?”* A criança

pode dar qualquer resposta ou até mesmo dizer que não sabe. Em seguida, o pesquisador abre a caixa e diz: “*Olha só, tem um cachorrinho dentro*”. Fecha-se a caixa e pergunta novamente o que tem dentro dela. Logo em seguida, uma boneca de brinquedo é apresentada: “*Essa é Polly. A Polly nunca olhou o que tem dentro dessa caixa. A Polly sabe o que tem dentro da caixa?* (questão alvo) *A Polly olhou dentro da caixa?* (questão de memória)”. Para essa tarefa ser considerada correta, a criança deve responder *não* nas duas questões, a questão alvo e a questão de memória, respectivamente.

Na quarta tarefa (Crença-falsa: conteúdo), é apresentado à criança uma caixa que seja comum para a criança, por exemplo, uma caixa de *band-aid*, no entanto, ao invés de *band-aid*, contendo um porquinho de plástico dentro. Em seguida, é feita a pergunta: “*Aqui está uma caixa de band-aid, o que você acha que tem dentro dessa caixa?*” Em seguida, o pesquisador abre a caixa e diz: “*Olha só, não tem band-aid, tem um porquinho dentro!*” O pesquisador faz novamente a pergunta após a caixa ser fechada: “*O que é que tem dentro da caixa?*”. Logo em seguida, o pesquisador apresenta um boneco de brinquedo: “*Esse é o Peter. Peter nunca olhou dentro dessa caixa de band-aid. Agora, aqui vem o Peter. Então, o que Peter pensa que tem dentro da caixa? Band-aid ou um porquinho?* (questão alvo). *O Peter olhou para dentro dessa caixa?* (questão de memória). Nessa tarefa espera-se que a criança responda conforme a perspectiva do personagem e não de acordo com a sua própria, já que ela já conhece o conteúdo da caixa.

No caso da quinta tarefa (Crença falsa explícita), o pesquisador apresenta à criança um boneco e uma prancha contendo desenhos de uma mochila e um armário, o pesquisador diz que o personagem está procurando um objeto e conta para a criança onde esse objeto está guardado, fala também que o personagem acredita que o objeto está em outro lugar. Por exemplo: “*Aqui está Scott. O Scott quer encontrar suas luvas. As luvas dele podem estar na mochila ou elas podem estar no armário. De verdade, as luvas estão na mochila. Mas, Scott pensa que as luvas dele estão no armário. Onde Scott vai procurar as luvas dele? Na mochila ou no armário?* (questão alvo). *Onde estão as luvas de Scott de verdade?*

(*questão de realidade*).” Novamente, nessa tarefa é esperado que a criança responda com base na crença do personagem e não segundo seu conhecimento.

Na sexta tarefa (crença e emoção), o pesquisador mostra à criança um pacote de algo bastante consumido por crianças, como por exemplo, bombons. Em seguida, o pesquisador mostra à criança que não tem bombons dentro do pacote, mas sim pedras, e insere um personagem na cena que está muito interessado nos bombons. “*Esse é o Teddy e aqui está uma caixa de bombons.*” Teddy diz: “*Que delícia, eu adoro bombom, bombom é o meu lanche favorito.*” Agora Teddy vai brincar (Teddy é colocado fora do campo de visão da criança). Em seguida, o pesquisador abre a caixa e diz: “*Vamos ver... Não tem bombom dentro, tem pedras! A única coisa que tem são pedras!*”. Teddy então, volta à cena: “*Teddy nunca olhou dentro dessa caixa. Agora, aqui está Teddy e está na hora do lanche. Vamos dar essa caixa para o Teddy? Então, como Teddy vai se sentir ao receber essa caixa? Feliz ou triste?* (Questão alvo). O pesquisador abre a caixa para Teddy e pergunta: “*Como Teddy se sente depois de olhar o que tem dentro da caixa? Feliz ou triste?* (Questão de controle – emoção). Para a resposta estar correta, a criança precisa responder feliz na questão alvo e triste na questão de controle – emoção.

A sétima e última tarefa da escala (Emoção real-aparente) vai além do reconhecimento de emoção. O pesquisador conta uma história à criança em que o personagem se sente muito triste, mas não quer demonstrar esse sentimento. Inicialmente, o pesquisador mostra à criança uma prancha com as ilustrações de uma face feliz, uma face triste e uma neutra/normal para ver se a criança sabe identificar as expressões faciais de emoção. Então, mostra uma imagem de um menino de costas, de modo que sua expressão facial não seja vista. O pesquisador conta uma história de um menino chamado Matt, que estava brincando com seus amigos e todos estavam contando piadas. Uma das crianças mais velhas, a Rosie, conta uma piada tirando sarro de Matt e todo mundo riu, todo mundo achou engraçado, menos Matt. Mas apesar de ter ficado triste, Matt não queria que seus amigos vissem como ele se sentia, pois se isso acontecesse, seus amigos o chamariam de bebezinho, então Matt tentou esconder como ele se sentia. Após o pesquisador contar essa história, faz duas perguntas de checagem

à criança: “O que as outras crianças fizeram quando a Rosie contou a piada tirando sarro de Matt? Na história, o que as crianças iam fazer se elas soubessem como Matt se sentia?”. Em seguida, o pesquisador apresenta a prancha com as faces e faz a questão alvo – sentimento: “Como Matt se sentiu quando contaram a piada? Feliz, triste ou normal?”. Depois, o pesquisador faz a questão alvo – aparência: “E como Matt tentou parecer no seu rosto quando todo mundo riu? Feliz, triste ou normal?”. O esperado é que a criança diga, primeiro, que a personagem está triste e depois, que ela demonstra estar normal ou feliz. Como se pode observar, essa é a questão mais difícil dentre as anteriores.

A ordem das tarefas na escala foi organizada em função das respostas das crianças que participaram do estudo de Wellman e Liu em 2004 e desde então, a escala vem sendo utilizada como um instrumento de avaliação para a Teoria da Mente. Na tabela 2 podemos observar, a partir dos escores das respostas das crianças, que o nível de dificuldade é crescente na ordem da escala proposta por Wellman e Liu.

Tabela 2. Porcentagem de acertos das respostas das crianças de 3 a 6 anos de idade no estudo para a construção da escala de tarefas de Wellman e Liu.

Tarefas	Porcentagem de acertos das 75 crianças de 3 anos a 6 anos de idade no estudo de Wellman e Liu (2004)
1 - Desejos diferentes	95% das crianças de 3 a 6 anos acertaram essa tarefa
2 - Crenças diferentes	84% das crianças de 3 a 6 anos acertaram essa tarefa
3 - Acesso ao conhecimento	73% das crianças de 3 a 6 anos acertaram essa tarefa
4 - Crença - falsa: conteúdo	59% das crianças de 3 a 6 anos acertaram essa tarefa
5 - Crença - falsa: explícita	57% das crianças de 3 a 6 anos acertaram essa tarefa
6 - Crença e emoção	52% das crianças de 3 a 6 anos acertaram essa tarefa
7 - Emoção real – aparente	32% das crianças de 3 a 6 anos acertaram essa tarefa

É evidente a queda percentual nas respostas das crianças em cada tarefa, sendo que as primeiras duas tarefas são mais simples, seguindo da terceira para a quarta com 14 pontos percentuais de diferença. Da quarta tarefa para a quinta e

sexta, o percentual cai, mas ainda ficam muito próximas. Nota-se que a quantidade de crianças que acertam as tarefas distancia muito da sexta tarefa para a sétima, com uma queda percentual de 20 pontos. Ou seja, identifica-se que a escala possui as sete tarefas organizadas em função da dificuldade de acertos.

Atualmente, a escala de tarefas ainda é utilizada por diversos pesquisadores para avaliar a Teoria da Mente das crianças pequenas. As tarefas são simples e têm sido replicadas em lugares diferentes, com populações diferentes, de modo que permita a discussão, comparação e reflexão sobre sua validade. No entanto, nas pesquisas há variações de materiais, diversificando objetos, cenários e ilustrações.

2. A INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM NA TEORIA DA MENTE

A relação da criança com o mundo é mediada pela linguagem. A literatura aponta que a primeira forma de comunicação da criança é através de suas emoções. O bebê, por exemplo, já processa informações relativas ao estado afetivo do outro, com habilidades como: imitação, percepção e comunicação e isso, independe de habilidades verbais. No entanto, conforme a criança cresce, a capacidade de compreensão da linguagem, bem como a capacidade de processar informações que vem por meio dela, tende a aumentar, ou seja, quanto mais velha for a criança, normalmente, mais domínio linguístico ela tem. A linguagem tem como objetivo facilitar a capacidade de representação mental de uma determinada situação, compreendê-la e se comunicar a partir dela. Além disso, possui um papel primordial na transmissão de valores culturais de uma sociedade. Segundo Lyra et al. (2008), por volta dos dois ou três anos a criança já começa a utilizar termos mentais para expressar fenômenos mentais referentes aos desejos, intenções e crenças, aos quatro anos as crianças tendem a utilizar os termos mentais de modo mais sofisticados. A relação da Teoria da Mente com a linguagem é complexa e vem sendo amplamente estudada no âmbito internacional e nacional.

Souza (2008) apresenta um fator fundamental que dá a devida importância à linguagem, este fator é a discussão, conversas sobre estados mentais próprios e do outro, favorecendo por meio dessas conversas o desenvolvimento da Teoria da mente nas crianças. Desde muito pequenas, as crianças participam de discussões utilizando a linguagem, seja no ambiente familiar ou no escolar, esses ambientes são propícios ao favorecimento da compreensão social das crianças.

De acordo com Souza (2006) crianças muito pequenas fazem uso de termos mentais, como “achar”, “pensar”, etc. Alguns pesquisadores defendem que a teoria da mente não apenas é influenciada pela linguagem, como também é dependente dela, ou seja, a criança só vai obter sucesso nas tarefas de crença falsa, por exemplo, se dominar a sintaxe de complementação, como por exemplo na frase: “Eu acho que Bruna não vai comer a bolacha”, o verbo mental: “acho” é acompanhado de uma oração subordinada “que Bruna não vai comer a bolacha”.

Existe nesse caso, uma complementação necessária para que a crença coincida ou não com a realidade.

Para que a criança adquira habilidade do uso correto das expressões com semântica e pragmática, é necessário que ela aprenda estruturas abstratas da competência linguística e o modo como usá-las apropriadamente.

Uma das considerações fundamentais sobre a linguagem é ser um sistema organizado de forma regular e previsível, possibilitando, com isso, uma lista de regras que descrevem a regularidade do sistema. Existem diferentes níveis nos quais o sistema pode ser dito organizado, cada um lidando com uma unidade de análise distinta. São eles: a fonologia, gramática, semântica e pragmática (BISHOP; MOGFORD, 2012 *apud* VELLOSO; DUARTE; NEGRÃO, 2016, p.72).

As habilidades metalinguísticas podem ser entendidas como habilidades de pensar sobre a linguagem como um objeto de estudo ou manipular, conscientemente aspectos da linguagem. A consciência metalinguística é um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, como por exemplo a segmentação de palavras, perceber as diferenças sonoras das palavras e julgar a consciência semântica e sintática dos enunciados (BARRERA; MALUF, 2003).

Ou seja, entender uma frase dita envolve não apenas seu conteúdo semântico, mas também aspectos formais, como fonológico, morfológico e sintático. Diante dessas informações, nota-se que a linguagem precisa ser trabalhada com as crianças desde pequenas, na família e na escola, visto que, traz uma função social e efetividade comunicativa que leva a compreensão tanto de quem fala, como de quem ouve.

Souza (2015) também apresenta a importância da sintaxe, da semântica e da pragmática nos aspectos linguísticos do desenvolvimento da Teoria da Mente. A autora explica que a sintaxe é o modo como os usuários de uma determinada língua combinam as palavras para formação de frases e sentenças, essas frases precisam incluir um elemento nominal e um verbal. O elemento nominal contém pelo menos um substantivo, que normalmente exerce o papel de sujeito de uma sentença. Já o elemento verbal (conhecido também como predicado) contém pelo menos um verbo, que relata uma ação do sujeito. Normalmente crianças de 4 anos de idade já usam as bases da

sintaxe, e grande parte das crianças de 5 anos já constroem sentenças mais complexas. Frases como: “*Acho que o papai vai ficar bravo comigo porque a professora mandou um bilhete*” são ditas e compreendidas facilmente por crianças de 4 e 5 anos de idade.

A semântica diz respeito ao significado de cada palavra em uma língua, formado pela denotação e conotação. A denotação é a definição da palavra segundo o dicionário; já a conotação se refere às implicações emocionais, às pressuposições e demais significados implícitos, por exemplo, na mesma frase citada no parágrafo anterior (“*Acho que o papai vai ficar bravo comigo porque a professora mandou um bilhete*”) o estudo semântico avalia o sentido da frase e o significado implícito que ela carrega, como por exemplo, o que está escrito no bilhete que vai deixar o pai bravo? Ou ainda: Como a criança sabe que o pai vai ficar bravo? Ou ainda, o que é bravo, para a criança?

Por último, a *pragmática* consiste no estudo do contexto social da linguagem por meio da qual o sujeito altera de modo inconsciente seus padrões de linguagem para se adaptar a diferentes contextos.

Assim, os aspectos sintáticos estão relacionados à estruturação da fala e à disposição do discurso, os aspectos semânticos referem-se ao significado do contexto da fala e o aspecto pragmático compreende as condições do uso da linguagem nas práticas sociais da criança.

Velloso et al. (2016) apresentam algumas pesquisas que enfatizam a relação da linguagem com a cognição social. Os autores explicam que as crianças que possuem dificuldades que envolvem a atribuição de estados mentais dos outros apresentam alteração na capacidade de meta-representação e isso prejudica também no relacionamento social, já que para estabelecer um diálogo, é necessário que ambas as pessoas ouçam e se coloquem no lugar do outro, que possam construir e defender um discurso, o que se torna muito difícil sem atribuição de estados mentais.

É muito importante entender a natureza da relação entre Teoria da Mente e linguagem, para isso é necessário recorrer a estudos de caráter intercultural, entender essas variações culturais e linguísticas e possibilitar que as crianças desenvolvam a Teoria da Mente o quanto antes. Rodrigues e Pires (2010)

defendem que os ambientes familiar e escolar são bastante propícios para que as crianças desenvolvam habilidades linguísticas para a Teoria da Mente, onde se deve ter conversações reflexivas sobre os estados mentais por meio de leituras interativas de livros, por exemplo, discutindo sobre os estados mentais dos personagens; as autoras enfatizam o ambiente escolar como sendo de maior contribuição, pois os professores podem explorar de forma intencional o uso de livros de histórias que contenham termos e expressões mentais.

A Linguagem e a cognição social se mostram relacionadas e necessárias para a vida em sociedade, por isso, observando a relevância da linguagem no desenvolvimento da Teoria da Mente, muitos pesquisadores se interessaram pelo tema, de modo a discutir e trazer contribuições para a literatura a respeito de por que, quando e como as a Teoria da Mente emerge nas crianças, e como familiares e docentes podem ajudá-las a se beneficiarem e desenvolverem as habilidades necessárias para essa emergência o mais cedo possível.

2.1. Estudos sobre Teoria da Mente desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico (EIDEP)

O Grupo de Pesquisa Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico (EIDEP) é um Grupo de Pesquisa, cadastrado no diretório de pesquisas do CNPq e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O grupo inspira responder duas questões: 1) Qual a melhor forma de ensinar a ler e escrever? e 2) Como as crianças chegam a compreender os sentimentos e pensamentos das outras pessoas? Para responder essas questões, a Dra. Maria Regina Maluf coordena no grupo duas grandes linhas de investigação: Aquisição inicial da linguagem escrita e habilidades metalinguísticas e Compreensão social em crianças da educação infantil, com ênfase no desenvolvimento da teoria da mente.

Desde sua primeira pesquisa na área de Teoria da Mente, em 2002, foram realizadas 13 pesquisas relacionadas à Teoria da Mente e linguagem pelo EIDEP, e, desde então, traz grandes contribuições para a área no Brasil. Por sequência cronológica, as 13 pesquisas, sendo dissertações de mestrado e teses de doutorado, serão postas a seguir em resumo.

A primeira pesquisa realizada sobre Teoria da Mente no Grupo de Pesquisa EIDEP foi realizada em 2002 por Sara Panciera, que teve como objetivo avaliar a compreensão que as crianças de 4 a 6 anos tinham a respeito das regras e convenções implícitas nas conversações, avaliar a capacidade de atribuição de crenças ao outro e, avaliar as possíveis relações entre a compreensão conversacional e o conhecimento do outro sob a forma de atribuição de crenças. Panciera (2002) utilizou para avaliar as crianças a tarefa de Sally e Ann. Participaram do estudo 60 crianças. Os resultados mostraram que as diferenças de idade foram significativas, já que as crianças de 4 anos tiveram um desempenho bastante inferior ao das crianças de 5 e 6 anos, além disso, a autora também sugere uma relação entre compreensão conversacional e atribuição de crença falsa.

A segunda pesquisa foi realizada em 2003 por Anegreice Valério, adaptando para o contexto cultural brasileiro um instrumento para avaliar a compreensão sobre algumas regras implícitas nos atos da conversação. Valério (2003) apresenta também como objetivo verificar a compreensão de crianças de 4 a 6 anos sobre quatro aspectos distintos e complementares do domínio do discurso, avaliando a influência da idade nesse domínio. Participaram da pesquisa 60 crianças também com idade entre 4 e 6 anos, divididas em 3 grupos. Os resultados mostraram que crianças de 4 anos apresentaram a habilidade de atribuir crença falsa, já que dentre os 3 grupos, apenas uma criança não conseguiu dar a resposta correta na tarefa de crença falsa.

Simone Domingues, em 2006 foi a terceira do Grupo de pesquisa EIDEP a pesquisar a temática da Teoria da Mente. A pesquisadora realizou um trabalho com objetivo de verificar os efeitos de um procedimento de intervenção experimental com uso de linguagem explicativa de estados mentais sobre a compreensão da crença falsa em crianças de três e quatro anos de idade. Para

validar ou não a hipótese, Domingues separou um grupo controle e um grupo experimental, ao todo 44 crianças brasileiras, falantes do português do Brasil, sendo 22 crianças em cada grupo. A pesquisa foi dividida em pré-teste, intervenção, pós-teste 1 e pós-teste 2. Para o pré-teste a pesquisadora aplicou duas tarefas de crença-falsa às crianças. Como intervenção, foram realizadas dez sessões individuais com duração de dez a quinze minutos durante duas semanas (duas sessões por semana), onde a pesquisadora contava a história para a criança utilizando um cenário e depois conversava com ela sobre a trama, os verbos mentais como: gostar, querer, acreditar e pensar foram bastante utilizados pela pesquisadora. No pós-teste 1 foram aplicadas as duas tarefas de crença novamente e no pós-teste 2 da mesma forma, para ver se o resultado se mantinha após três semanas.

Os resultados de Domingues (2006) mostraram que as crianças do grupo experimental se beneficiaram das intervenções, mostrando um melhor rendimento das respostas das tarefas e os efeitos se mantiveram após três semanas, no pós-teste 2. Esses achados permitem mais uma vez, confirmar a hipótese da relação da linguagem utilizando verbos mentais como benefício nas tarefas de crença falsa das crianças e um melhor desempenho no desenvolvimento da Teoria da Mente.

Em 2007, Sara Panciera, agora em sua tese de doutorado, realiza uma nova pesquisa, sendo a quarta pesquisa sobre Teoria da Mente no EIDEP, um estudo de intervenção com o objetivo de investigar relações de precedência entre linguagem e o desempenho das crianças em tarefas de crença falsa e também verificar em que medida as condições de vida da criança influenciam o desenvolvimento das habilidades de atribuição de estados mentais, além de fornecer subsídios para as ações educacionais no sentido de favorecer a inserção e adaptação de competências básicas para as crianças pequenas.

Participaram da pesquisa de Panciera (2007) 84 crianças, de 3 anos e 10 meses até 5 anos e 3 meses, que se dividiram em 4 grupos experimentais e 2 grupos controles. O trabalho foi dividido em dois estudos. No estudo 1 participaram crianças de nível socioeconômico médio alto e no estudo 2, participaram crianças de nível socioeconômico baixo, em situação de pobreza. A

pesquisa foi do tipo experimental e com pré-teste, intervenção e pós-teste. No pré-teste foi aplicada a todas as crianças uma prova de nível verbal, o instrumento de compreensão conversacional e a escala de tarefas de Wellman e Liu. As intervenções foram aplicadas em pragmática e conversação, envolvendo conversas sobre as intenções, desejos, emoções e crenças de si e do outro. E no pós-teste, foram novamente aplicados os testes em pragmática e da escala de tarefas de Teoria da Mente. Os resultados do estudo 1 e do estudo 2 mostraram que tanto as crianças do estudo 1, quanto as do estudo 2 tiveram um resultado significativamente melhor do que as crianças do grupo controle. A pesquisa mostra também a influência da intervenção em pragmática e em conversação nas tarefas de Teoria da Mente. E, por fim, que as crianças do estudo 1 que tiveram um resultado inferior no pré-teste, foram as que mais se beneficiaram das intervenções.

Valerio, em 2008 mais uma vez contribuiu na área da Teoria da Mente, sendo a quinta pesquisa nessa área realizada pelo grupo de pesquisa EIDEP, com uma tese de doutorado bastante significativa e diferenciada, já que a pesquisadora escolhe uma faixa etária menor das crianças para estudar e sai do convencional de duração da pesquisa, realizando uma pesquisa com crianças de 1 ano e 11 meses até 3 anos e 7 meses, um estudo longitudinal sobre o uso de termos mentais por crianças em situações lúdicas.

Valério (2008) teve como objetivo compreender como se constitui a Teoria da Mente e, além disso, fornecer meios para a promoção de atividades escolares que possam favorecer esse desenvolvimento. Participaram do seu estudo 58 crianças, 29 meninos e 29 meninas, entre 1a11m e 3a7m, de uma escola de educação infantil. A pesquisa foi realizada durante 18 meses, com quatro coletas em intervalos de seis meses, sendo divididas em dois procedimentos: O primeiro foi a observação das crianças em situações lúdicas semi-estruturadas: a pesquisadora organizou grupos de quatro crianças para esses momentos, que eram realizados com um convite aos alunos para um jogo de faz de conta com histórias infantis e seus personagens. As crianças brincavam com os bonecos/personagens das histórias Os três porquinhos, Cachinhos dourados, Chapeuzinho Vermelho e Rapunzel. As situações de brincadeira foram vídeo-gravadas e as

verbalizações das crianças durante as sessões foram transcritas e categorizadas segundo o tipo de atribuição de estados mentais.

O segundo procedimento do experimento de Valerio (2008) foi a aplicação de tarefas de crença e crença-falsa da Teoria da mente. Optou-se pela aplicação apenas das seis primeiras tarefas da escala de Wellman e Liu, sendo que na primeira coleta foram aplicadas apenas as três primeiras tarefas e nas demais coletas, a pesquisadora incluiu gradativamente as outras três. O desempenho nas tarefas foi submetido à Análise Fatorial. Os termos mentais mais utilizados foram os verbos gostar, querer e saber. Outras palavras utilizadas com frequência foram medo, feliz e triste no final do segundo ano de vida, e pensar, conhecer, mentir e enganar durante o terceiro ano.

No ano seguinte, Fernanda Germani de Oliveira realizou uma pesquisa muito interessante em sua tese de doutorado, a pesquisa foi realizada sobre práticas discursivas maternas e compreensão de estados mentais com crianças de três anos e seis meses a quatro anos de idade. Essa foi a sexta pesquisa na área de Teoria da Mente no EIDEP e também tem relação da linguagem com a Teoria da Mente. Oliveira (2009) teve como objetivo verificar os efeitos de um programa de intervenção com as mães, que visava orientá-las no uso de linguagem explicativa de estados mentais próprios e do outro. Foi realizada em duas escolas de educação infantil, no município de Itajaí, em Santa Catarina.

A pesquisa foi realizada em três fases: Pré-teste, intervenção e pós-teste. Os participantes, separados em dois grupos, sendo um grupo controle (GC) e um grupo experimental (GE), compostos de 40 díades mãe-criança, 20 em cada grupo. Para avaliar a compreensão das crianças nas tarefas, a pesquisadora estabeleceu que poderiam participar do estudo as crianças que não acertassem a quinta tarefa de Teoria da Mente – no pré-teste foram aplicadas as cinco primeiras tarefas do estudo de Wellman e Liu (2004), e foi solicitado às mães que contassem uma história para o filho. Na intervenção foram realizadas 4 sessões de orientação às mães do grupo experimental, sobre como utilizar os verbos mentais nas histórias e relacioná-los com desejos, intenções e crenças e atribuir estados mentais aos personagens. Para o grupo controle, foi orientado somente que narrassem as mesmas histórias, mas sem direcionamento específico.

Semanalmente, a pesquisadora se encontrava com a mãe para conversarem sobre a história anterior, a mãe sempre ficava com o livro de história durante a semana, o que facilitava o exercício da interação verbal com a criança, ou seja, sempre contando a mesma história e ressaltando os mesmos estados mentais. Após uma semana de intervenção, a pesquisadora aplicou o pós-teste, utilizando novamente as cinco primeiras tarefas da teoria da mente e as mães foram solicitadas a contarem novamente a história para os filhos.

Com esse estudo, vimos um forte efeito da linguagem sobre o desenvolvimento da teoria da mente das crianças. É interessante que foram identificados progressos tanto no grupo controle como no grupo experimental, no entanto, é maior a progressão dos filhos em que as mães receberam as instruções da pesquisadora e utilizaram na linguagem, verbos e estados mentais. Vemos ainda, que o resultado foi melhor nas tarefas de crença falsa, o que nos faz sustentar a hipótese de que há uma relação entre a habilidade de atribuir estados mentais e o desenvolvimento da linguagem e que contar histórias fazendo uso de termos mentais, favorece o desempenho nas tarefas de Teoria da Mente.

No mesmo ano, Adriana Souza defende sua dissertação de mestrado, sendo a sétima pesquisa realizada pelo EIDEP. Souza (2009) realiza um estudo de intervenção com crianças no interior da Bahia. Participaram da pesquisa 10 crianças com idade variando entre 4,9 e 5,11 anos que frequentavam uma escola do interior da Bahia. A intervenção foi feita por meio de conversações em situações lúdicas. A pesquisa se dividiu em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste. No pré-teste foram aplicadas uma prova de nível verbal e as cinco primeiras tarefas em teoria da mente da escala de Wellman e Liu (2004). Como intervenção a pesquisadora realizou 4 sessões lúdicas, com narração de histórias, sempre atribuindo verbos e estados mentais aos personagens. O pós-teste, a pesquisadora dividiu em duas etapas, na primeira, foram reaplicadas as cinco tarefas do pré-teste e na segunda, realizado duas semanas depois do pós-teste 1, novamente foram utilizadas as mesmas tarefas. Souza (2009) demonstrou que as crianças progrediram na compreensão da crença falsa após o procedimento de intervenção.

Em 2011, Eliana Gallo-Penna contribuiu com sua pesquisa no grupo, a oitava na área, e muito interessante por ter sido realizada com crianças com desenvolvimento atípico, nesse caso, crianças autistas. A autora mostra em sua pesquisa a estreita relação da linguagem com o desenvolvimento da Teoria da Mente também em crianças autistas, com os objetivos de apresentar resultados que corroborem com outras pesquisas, mostrar os avanços dos estudos em Teoria da Mente e linguagem em crianças autistas e também apresentar os resultados de uma intervenção sobre a habilidade de atribuição de estados mentais do outro, a partir do uso da linguagem materna na narrativa das histórias.

Gallo-Penna (2011) orientou mães de crianças autistas para o uso de narrativas infantis, de modo em que as mães explicassem aos filhos os estados mentais dos personagens, enfatizando os termos mentais, além disso, apresentou o desempenho das crianças nas tarefas de Teoria da Mente, mais especificamente, nas tarefas de crença-falsa. Participaram da pesquisa, três díades mãe-filho, sendo a primeira díade: A mãe com 52 anos e o filho, com 11 anos, a segunda díade: Mãe com 44 anos e filha com 11 anos e a terceira díade: Mãe com 39 anos e filha com 16 anos. Todas as crianças apresentavam fala articulada e frequentavam escolas regulares.

Esse estudo foi realizado em três fases: Pré-teste, intervenção e pós- teste. No pré-teste foram aplicadas as sete tarefas de Teoria da Mente da escala de Wellman e Liu. O procedimento de intervenção teve duração de seis meses, e as mães foram orientadas sobre questões relacionadas à inclusão, desenvolvimento, questões de aprendizagem, método da pesquisa, importância do uso da linguagem baseada em termos mentais, enfim, informações mais teóricas sobre os procedimentos de como ajudar o(a) filho(a) durante a pesquisa. A pesquisadora realizou 15 orientações individuais semanais na casa das crianças, após as narrativas feitas pelas mães. As mães deveriam contar histórias durante toda a semana, quantas vezes quisessem, desde que seguissem as orientações de enfatizar os estados mentais dos personagens. Foram utilizadas quinze histórias infantis retiradas da Coleção Clássicos Ilustrados da Turma da Mônica. As narrativas das mães foram vídeo-gravadas, os termos mentais foram

classificados e categorizados e, após a intervenção, foram novamente aplicadas as sete tarefas da Teoria da Mente.

Os resultados de Gallo-Penna (2011) evidenciaram a relação da linguagem com o desenvolvimento da Teoria da Mente, também em crianças autistas, como era previsto por outros estudos. A pesquisa mostrou o grande avanço do vocabulário das mães e o progresso das crianças nas tarefas de Teoria da Mente, que, mesmo com as dificuldades da deficiência, foram identificados nas três crianças avanços após as intervenções.

Adriana Souza, em 2015 mais uma vez deixa sua contribuição para a área, defendendo sua tese de doutorado. A autora realiza a nona pesquisa sobre Teoria da Mente no grupo EIDEP. Souza (2015) estuda um processo de intervenção com professoras e alunos de Educação Infantil com contação de histórias para o desenvolvimento da Teoria da Mente. Essa pesquisa foi realizada numa escola municipal da rede pública de ensino na cidade de Mogi das Cruzes, em São Paulo. Teve como objetivo orientar as professoras de Educação Infantil a utilizarem uma linguagem envolvendo termos e estados mentais durante a contação de histórias para seus alunos, explicando os estados mentais dos personagens. Participaram da pesquisa duas professoras e 50 alunos, com idade entre 5 anos e 5 anos e 11 meses. A pesquisa foi feita com grupo controle e grupo experimental, a professora do grupo experimental recebia instruções para a contação de histórias utilizando termos e verbos mentais e à do grupo controle apenas era solicitado contar histórias como de costume. Foram realizados dois estudos, ambos com um mesmo delineamento, sendo: Pré-teste, intervenção e pós-teste.

No pré-teste foram aplicadas nas crianças as sete tarefas de teoria da mente da escala de Wellman e Liu (2004); na intervenção foram realizadas duas sessões para formação das professoras, em forma teórica, sobre a Teoria da mente, e dez sessões práticas com as instruções de como deveriam contar as histórias aos alunos, utilizando os termos e verbos mentais; no pós-teste as sete tarefas foram reaplicadas aos alunos.

No primeiro estudo (Estudo 1) a pesquisadora usou uma turma de 25 alunos e uma professora para compor o seu grupo experimental (GE) e a outra turma de 25 e a outra professora compôs o seu Grupo de controle (GC). A professora do GE recebeu as orientações teóricas e práticas de como contar as histórias para os alunos, enquanto a professora do GC não recebeu as orientações, no entanto, ambas as professoras, contaram as mesmas histórias infantis. No estudo 2, a professora do GC do primeiro estudo, passou a receber as mesmas orientações que a professora do grupo experimental, para posteriormente, serem aplicadas novamente o pós-teste a fim de verificar a diferença.

Souza (2015) fez a análise dividida em três partes: a primeira se referindo ao Estudo 1, comparando o desempenho das crianças do grupo experimental e do grupo controle no pré e no pós teste; a segunda se direcionando ao estudo 2, e a terceira analisando a linguagem empregada pelas professoras ao contar as histórias. Os resultados indicaram que, após as intervenções, as professoras passaram a contar as histórias com um vocabulário mais enriquecido com verbos e estados mentais, isso favoreceu a manifestação da teoria da mente nos alunos, pois eles tiveram um desempenho melhor do que no pré-teste e significativamente melhores nas tarefas de Teoria da Mente depois da intervenção da pesquisadora com as professoras.

Rosemeire Pellegrini faz sua pesquisa de mestrado em Teoria da Mente, sendo a décima no grupo EIDEP. Pellegrini (2015) investiga como as crianças fazem atribuição de estados mentais de desejos, intenções e crenças dos personagens de histórias e também analisa as justificativas dadas pelas crianças ao responder cada tarefa de Teoria da Mente, de modo a verificar a hipótese de relação entre o desenvolvimento da linguagem e da Teoria da Mente, dando atenção específica ao uso de verbos epistêmicos (saber, achar, acreditar, pensar) e à capacidade de dar respostas coerentes nas justificativas das Tarefas de Teoria da Mente. A pesquisadora controlou o efeito de ordem na aplicação da Escala de tarefas e verificou o efeito da idade na compreensão de estados mentais.

A pesquisa foi realizada com 70 crianças entre 3 anos e 5 anos e 11 meses, em uma escola de Educação Infantil da rede particular de ensino. As crianças foram divididas em três grupos, sendo de 3, 4 e 5 anos, respectivamente. A pesquisadora dividiu o estudo em duas sessões: na primeira aplicou uma prova de nível verbal e três tarefas da escala de Teoria da Mente; na segunda sessão aplicou as quatro tarefas restantes. Apesar de Pellegrini ter aplicado as sete tarefas no total, a autora controlou o efeito de ordem das tarefas, ou seja, aplicou todas aleatoriamente e pediu que as crianças justificassem suas respostas.

Pellegrini (2015) apresenta em seus resultados que, ao justificarem suas respostas, as crianças tendem, na maioria das vezes, a refletir sobre as respostas erradas e se autocorrigem, muitas vezes direcionando a resposta para a resposta correta. Quanto ao efeito de ordem, Pellegrini mostra que algumas tarefas apontadas na literatura como mais difíceis foram fáceis para os participantes de sua pesquisa, mas sugere que outras pesquisas sejam feitas com essa alteração de ordem e com maior amostra para uma melhor análise. Em relação à idade das crianças, Pellegrini (2015) afirma que seus resultados estão de acordo com outros estudos apontados na literatura, visto que as crianças tendem a responder precocemente às tarefas de desejos e tardiamente às tarefas de crença falsa. É possível concordar que os resultados dessa pesquisa também amparam a hipótese de uma relação entre a Teoria da Mente e a Linguagem.

No ano seguinte, foi a vez da contribuição da décima primeira pesquisa, a de Simone Paludeto, em 2016. Dessa vez, com um tema bastante diferente dos anteriores. Paludeto realiza uma pesquisa sobre Teoria da Mente e empatia. O objetivo da pesquisa foi investigar associações entre a Teoria da Mente e habilidades empáticas de crianças da Educação Infantil.

Paludeto (2016) fez um estudo correlacional com 40 crianças entre 3 e 6 anos de uma escola privada de Educação Infantil, sendo 10 crianças de cada idade. A pesquisa foi realizada em duas sessões, sendo a primeira, para aplicação do Teste de Maturidade Emocional Columbia e a segunda sessão, para aplicação dos testes de Teoria da Mente e empatia. Foram utilizados bonecos, histórias, papéis, dentre outros materiais para a realização das tarefas. A autora optou por aplicar apenas quatro tarefas da Teoria da Mente, sendo elas: A quarta,

a quinta, a sexta e a sétima tarefa. O instrumento usado para medir a empatia, consistiu na utilização de 4 histórias infantis, considerando 4 emoções básicas: alegria, tristeza, raiva e medo. Os resultados mostraram a existência de uma correlação entre Empatia e Teoria da Mente estatisticamente significativa, no que diz respeito à tarefa de crença falsa, mas não significativas das demais tarefas aplicadas. Além disso, a pesquisa também mostra que, conforme aumenta a idade da criança, melhor é o desempenho dela, tanto nas tarefas de Teoria da Mente, quanto nas de Empatia.

Em 2017, Jefferson Macedo realiza a décima segunda pesquisa sobre Teoria da Mente no grupo de pesquisa EIDEP. Macedo (2017) realizou um estudo para analisar em um grupo de mães e filhos brasileiros, a relação entre a linguagem utilizada nas práticas discursivas maternas em situações de regulação de comportamento dos filhos e o desenvolvimento da compreensão da crença falsa. Para isso, com 14 centros de Educação Infantil Municipal de Mogi das Cruzes, onde 102 mães e 102 filhos (as) de 3 a 6 anos participaram da amostra do estudo. Foram utilizados os seguintes instrumentos para avaliação: 1) Questionário sociodemográfico para obter informações sobre a mãe, a família e a criança; 2) Entrevistas sobre práticas discursivas maternas, em que o pesquisador apresentou às mães, sete situações hipotéticas comuns no cotidiano familiar que se referem à desobediência ou comportamentos socialmente inadequados realizados pelos filhos, que devem ser corrigidos; e 3) Aplicação de três tarefas de crença falsa, sendo elas a tarefa de crença falsa e conteúdo, a tarefa de crença falsa explícita e a tarefa de crença e emoção.

Os resultados mostraram que o contexto conversacional no ambiente familiar tem uma elevada importância para o desenvolvimento da compreensão social das crianças, em especial, para a compreensão de crenças falsas. Macedo (2017) concluiu que as mães do estudo variam o repertório de linguagem ao utilizar práticas educativas para orientar e corrigir o comportamento dos filhos, fatores sociodemográficos como idade da criança, idade, escolaridade, ocupação profissional das mães e o número de filhos são fatores que também se mostraram correlacionados. Em relação às tarefas de crença falsa, verificou-se que a idade da criança é um fator preditor no desenvolvimento da compreensão de crenças

falsas, e nenhuma relação com aspectos sociodemográficos foi encontrada nesse estudo. Por último, foi observado nos resultados que, para a prática discursiva materna ser eficiente na compreensão social da criança, é necessário que tenha qualidade na linguagem utilizada, bem como a reflexão sobre os estados mentais.

Por fim, a última e mais recente pesquisa realizada e defendida no grupo de pesquisa EIDEP sobre a Teoria da Mente foi de Caroline Campos da Silva, em 2018; a pesquisadora inovou em uma revisão de literatura sobre a Teoria da Mente dos bebês, tema ainda pouco estudado no Brasil.

Silva (2018) realizou uma pesquisa de revisão de literatura a respeito da emergência e do desenvolvimento da Teoria da Mente em bebês de 0 a 36 meses. A autora apresentou um panorama geral de 46 estudos publicados nos últimos 8 anos que falam da Teoria da Mente em bebês e desses 46 estudos, analisou mais profundamente, 25. A partir da análise feita, dividiu cinco categorias temáticas, são elas: 1) artigos teóricos sobre o desenvolvimento e emergência da Teoria da Mente; 2) artigos a respeito do desenvolvimento da crença falsa; 3) implicações do tipo de cuidado parental no desenvolvimento da Teoria da Mente; 4) estudos sobre comunicação intencional e 5) estudos sobre a compreensão de estados mentais.

Os resultados de Silva (2018) indicaram que, em geral, os pesquisadores parecem estar de acordo com o caráter desenvolvimental da emergência da Teoria da Mente, além disso, as pesquisas sugerem uma forte influência do cuidado parental. A pesquisadora também sugere que novas pesquisas sejam realizadas estudando a Teoria da Mente em bebês no Brasil, visto que ainda é uma temática de poucos estudos nacionais e a Base Nacional Comum Curricular estabelece parâmetros de habilidades socioemocionais desde a creche. Foi observada, também, a ausência de consenso entre os pesquisadores a respeito de qual momento a Teoria da Mente emerge e quando ela de fato, se torna uma teoria.

2.2. Quadro comparativo das pesquisas de intervenção do grupo de pesquisa EIDEP sobre Teoria da Mente

Das treze pesquisas apresentadas anteriormente, seis delas são pesquisas de intervenção. Serão apresentadas no quadro abaixo as pesquisas de intervenção que foram realizadas no grupo de pesquisa EIDEP com o objetivo de uma discussão comparativa.

Tabela 3: Pesquisas de intervenção sobre Teoria da Mente realizadas no grupo de pesquisa EIDEP.

	Domingues (2006)	Pancieria (2007)	Oliveira (2009)	Souza (2009)	Gallo-Penna (2011)	Souza (2015)
TÍTULO	Teoria da mente: um procedimento de intervenção aplicado em crianças de 3 a 4 anos	Linguagem e desenvolvimento da teoria da mente: um estudo com crianças de 3 a 5 anos	Práticas discursivas maternas e compreensão de estados mentais: Um estudo com crianças de 3 anos e 6 meses a 4 anos	Teoria da mente e desenvolvimento infantil: um procedimento de intervenção com crianças no interior da Bahia	Teoria da Mente e autismo: influência da linguagem parental explicativa de estados mentais sobre o desenvolvimento da compreensão social	Teoria da Mente e contação de histórias: uma intervenção com professoras e alunos na Educação Infantil
TIPO DE PESQUISA	Intervenção com GC e GE	Intervenção com GC e GE	Intervenção/orientação para mães	Intervenção GC e GE	Intervenção/orientação para mães	Intervenção/Orientação para professoras
TEMPO DE INTERVENÇÃO/ PESQUISA	10 sessões individuais (Duas semanas)	2 semanas	1 semana	1 semana	6 meses	6 semanas
QUANTIDADE DE PARTICIPANTES E IDADES	44 crianças de 3 e 4 anos de idade	84 crianças de 3 a 5 anos	40 díades mãe-criança	10 crianças de 4,9 a 5,11 anos	3 díades mãe – filhos	2 professoras e 50 alunos de 5 anos a 5 anos e 11 meses
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO UTILIZADO	2 tarefas de crença-falsa	Prova de nível verbal, instrumento de compreensão conversacional e escala de tarefas de Wellman	Cinco primeiras tarefas da escala de tarefas de Wellman e Liu	Prova de nível verbal e cinco primeiras tarefas da escala de Teoria da Mente de Wellman e Liu	Sete tarefas da escala de Teoria da Mente de Wellman e Liu	Sete tarefas da escala de Teoria da Mente de Wellman e Liu

 e Liu

RECURSOS UTILIZADOS NA INTERVENÇÃO	Um cenário com casinha de madeira e bonecos	Livros de histórias infantis	Conversações por meio de situações lúdicas	15 histórias da Coleção: Clássicos Ilustrados da Turma da Mônica	Histórias da Coleção: Clássicos Ilustrados da Turma da Mônica
---	---	------------------------------	--	--	---

Conforme observado na Tabela 3, foram realizadas seis pesquisas de intervenção no grupo de pesquisa EIDEP. Todas essas pesquisas contribuíram para a literatura brasileira existente sobre Teoria da Mente e Linguagem. Dentre essas pesquisas pode-se observar em comum, seus delineamentos, sendo que todas realizam pré-teste, intervenção e pós-teste e mesmo com objetivos diferentes, com exceção do estudo de Gallo-Penna (2011), todas foram realizadas com crianças de Educação Infantil, sendo três delas com crianças a partir de 3 anos.

Sobre os instrumentos de avaliação, todas as pesquisas utilizam as tarefas de Teoria da Mente. Domingues (2006) aplica somente as de crença falsa e tanto Oliveira como Souza, ambas de 2009, optaram por utilizar apenas as cinco primeiras tarefas da escala de Wellman e Liu.

É interessante notar que as pesquisas não obedecem uma mesma quantidade de crianças para amostra dos estudos e também há variações de recursos utilizados para as intervenções, porém em todas as pesquisas, nota-se que as intervenções são de modo lúdico e normalmente, já habituais para as crianças. Bonecos, histórias, cenários, brincadeiras ou conversações foram utilizados para as intervenções.

Das pesquisas de intervenção dos Grupos de Pesquisa EIDEP e das demais apresentadas anteriormente, surge o interesse de realizar uma pesquisa de intervenção que pudesse somar aos resultados já obtidos. As pesquisas de Oliveira (2009) e Souza (2015) foram as que mais aguçaram o interesse pelas pesquisas de intervenção com treinamento de mães ou professores para contar

histórias como intervenção, no entanto, Oliveira (2009) estuda apenas crianças de 3 e 4 anos e Souza (2015) apenas crianças de 5 anos, ambas fazem intervenções com histórias infantis e avaliam os resultados da escala de tarefas nas fases de pré e pós-teste. Sendo assim, surgiu o interesse de, dentro dessas mesmas condições, realizar um estudo de intervenção com treinamento de professoras para realizar as intervenções, mas com três faixas etárias diferentes da Educação Infantil e com aplicação das sete tarefas de Teoria da Mente, conforme detalhado no próximo capítulo.

3. PROBLEMA E OBJETIVOS

A presente pesquisa de intervenção teve como objetivo investigar a influência da participação em atividades de contação de histórias realizadas pelas professoras de Educação Infantil, no desempenho de crianças de 3 a 5 anos, em tarefas que avaliam o desenvolvimento da Teoria da Mente. As professoras participantes contaram as histórias enfatizando os estados mentais dos personagens, com o objetivo de suscitar nas crianças a compreensão de estados mentais.

Tem-se como hipótese nesta pesquisa que a linguagem utilizada pela professora ao contar histórias estimula nas crianças a percepção de emoções, desejos, intenções, pensamentos e crenças de outras pessoas, propiciando assim, uma ajuda para o desenvolvimento da Teoria da Mente na criança.

Pergunta-se:

- Como se distribuíram os acertos e erros, em relação às sete tarefas utilizadas?
- As intervenções realizadas pelas professoras têm efeitos diferenciados em função da idade das crianças?
- A instrução teórica e prática dada às professoras, para orientar o modo como a professora contariam as histórias para as crianças, mostrou-se apropriada?

4. MÉTODO

4.1. Local

A pesquisa foi realizada em um colégio particular no município de Itapecerica da Serra, em São Paulo, localizado em um bairro de característica residencial privilegiado pelos serviços públicos e privados de água, luz, telefone, asfalto, rede de esgoto, posto de saúde, padarias e diversos estabelecimentos comerciais; e a grande maioria dos moradores são de nível socioeconômico baixo ou médio.

As famílias são constituídas, em média de 2 a 3 filhos e muitas mães que trabalham fora, deixam seus filhos em colégios particulares ou creches.

Em função da necessidade de se buscar um local adequado onde deixar os filhos, a maioria das famílias vê no colégio um meio de proporcionar melhores condições de guarda e segurança para as crianças. O ensino de qualidade, e estimulação adequada e desenvolvimento integral, também são pontos bastante visados pelas famílias.

4.2. Participantes

Participaram da pesquisa professoras e crianças, conforme descrito abaixo:

4.2.1. Professoras

As professoras que participaram são três pedagogas, responsáveis pelos alunos de cada sala conforme Tabela 4.

Tabela 4. Professoras participantes da pesquisa.

GRUPO	PROFESSORA
Grupo A – 3 anos	Professora A
Grupo B – 4 anos	Professora B
Grupo C – 5 anos	Professora C

4.2.2. Crianças

O colégio no qual foi realizada a pesquisa possui 48 crianças matriculadas na Educação Infantil, nas turmas de Maternal, Jardim I e Jardim II. Utilizamos quatro critérios de seleção para a participação das crianças na pesquisa, conforme abaixo:

- a) Idade – A criança deveria ter entre três anos completos até cinco anos e onze meses.
- b) Desenvolvimento típico – Não possuir laudo médico de distúrbio ou necessidades especiais
- c) Aceitação prazerosa das crianças – As crianças deveriam aceitar participar do pré-teste por livre vontade.
- d) Não ter acertado todas as tarefas da escala utilizada no Pré-teste da pesquisa.

Aplicados os critérios de seleção estabelecidos, participaram do estudo 40 crianças, divididas em três grupos de idades diferentes, nas salas de aula das turmas de Maternal, Jardim I e Jardim II da Educação Infantil, ou seja, crianças de três anos de idade, quatro anos de idade e cinco anos de idade, respectivamente. Essas crianças estão matriculadas no colégio e estudam no período vespertino, das 13:00h às 17:00h. As tabelas 5, 6 e 7 apresenta a distribuição das crianças conforme sexo e idade.

Tabela 5: Crianças do Grupo A considerando sexo e idade em meses.

GRUPO 1 - PROFESSORA A			
CRIANÇA	SEXO	IDADE	MESES
A1	M	3a10m	46
A2	F	3a9m	45
A3	F	3a10m	46
A4	M	3a7m	43
A5	F	3a1m	37
A6	F	3a3m	39
A7	F	3a5m	41
A8	F	3a4m	40
A9	M	3a5m	41
A10	F	3a10m	46

Tabela 6: Crianças do Grupo B considerando sexo e idade em meses.

GRUPO 2 - PROFESSORA B			
CRIANÇA	SEXO	IDADE	MESES
B1	M	4a7m	55
B2	M	4a7m	55
B3	M	4a3m	51
B4	M	4a4m	52
B5	M	4a4m	52
B6	F	4a5m	53
B7	M	4a7m	55
B8	M	4a11m	59
B9	F	4a5m	53
B10	M	4a6m	54
B11	F	4a6m	54
B12	F	4a11m	59
B13	M	4a11m	59
B14	M	4a10m	58
B15	F	4a9m	57
B16	F	4a6m	54

Tabela 7: Crianças do Grupo C considerando sexo e idade em meses.

GRUPO 3 - PROFESSORA C			
CRIANÇA	SEXO	IDADE	MESES
C1	F	5a7m	67
C2	M	5a7m	67
C3	F	5a10m	70
C4	F	5a10m	70
C5	M	5a2m	62
C6	M	5a7m	67
C7	M	5a2m	62
C8	F	5a6m	66
C9	F	5a2m	62
C10	F	5a6m	66
C11	F	5a5m	65
C12	M	5a9m	69
C13	M	5a7m	67
C14	M	5a11m	71

4.3. Cuidados metodológicos e éticos

Cuidamos para que a participação dos alunos participantes da pesquisa, fosse livre e prazerosa e como as crianças tem a atividade de pesquisa em rotina habitual na escola, dispensamos o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais, apenas utilizamos o termo para as professoras (Apêndice 2).

4.4. Instrumentos e Procedimentos

A pesquisa foi realizada com o seguinte delineamento: Pré-teste, treinamento das professoras, intervenção e pós-teste.

Optamos por fazer a formação das professoras após o Pré-teste para ter certeza de que as crianças estariam aptas a realizarem o estudo de acordo com os critérios estabelecidos. A formação foi realizada em um período total de seis horas, dividida em três encontros de duas horas. Foi entregue uma apostila didático e teórica para as três professoras das salas, baseada na formação feita por Souza (2015), com exemplos práticos sobre Teoria da Mente (Apêndice 3).

A formação foi oferecida em período após o horário de trabalho das professoras e em comum aceitação e acordo. Além da parte teórica, foi apresentado para as professoras, como contar histórias enfatizando os estados mentais dos personagens. Para isso, foi contada às professoras uma das histórias que será utilizada na intervenção: “A roupa nova do rei”. Desse modo, foi possível às professoras observarem a entonação, o uso de verbos e termos mentais, ênfase nas expressões dos personagens e como utilizar a linguagem na contação.

Pré-teste

Foram aplicadas as sete tarefas da escala de Teoria da Mente de Wellman e Liu (2004), adaptada por Domingues et al. (2007). Adaptamos alguns vocabulários e/ou figuras. Abaixo, descrevemos a sequência de aplicação.

Tarefa 1 – Desejos diferentes

Essa tarefa avaliou a reação da criança ao perceber que duas pessoas têm desejos diferentes em relação a algo, nesse caso, um alimento. Mostramos à criança um boneco representando um adulto e uma prancha com os desenhos de batatas fritas e bolo de chocolate (Apêndice 4).

Pesquisadora: “Este é o Sr. Renato. Ele está com muita fome. Está na hora do lanche, ele quer comer alguma coisa. Olha só, aqui temos duas coisas diferentes: batatas fritas e bolo de chocolate. Qual deles você mais gosta? Qual você iria preferir? Batatas fritas ou o bolo?” (Essa é a pergunta do próprio desejo).

Se a criança disse que prefere as batatas, a pesquisadora disse: “Bom, é uma ótima escolha, mas o Sr. Renato gosta muito de bolo de chocolate. Ele não gosta de batata frita. O que ele mais gosta é de bolo de chocolate”. (Se a criança escolhe como preferência dela na primeira pergunta o bolo, a pesquisadora diz a ela que o Sr. Renato gosta de batata frita, ou seja, sempre apontando uma divergência de gostos). Em seguida, foi feita a pergunta alvo: “Então, agora está na hora de comer. O Sr. Renato só pode escolher um lanchinho, só um. Qual lanche o Sr. Renato vai escolher? Batatas fritas ou bolo de chocolate?”.

Para obter sucesso na tarefa, a criança deverá responder na pergunta-alvo o oposto do que foi respondido na pergunta sobre o próprio desejo.

Tarefa 2 – Crenças diferentes

Essa tarefa investiga a ação da criança ao perceber que duas pessoas têm crenças diferentes em relação aos mesmos objetos ou algo e quando a criança não sabe qual crença é verdadeira ou falsa.

Mostramos à criança uma boneca e uma prancha com os desenhos de uma árvore e de um carro (Apêndice 4). A pesquisadora diz: “Aqui está Mariana. Mariana quer encontrar o gato dela. O gatinho pode estar escondido atrás da árvore ou ele pode estar escondido atrás do carro. Onde você acha que o gato dela está? Na árvore ou no carro?” (Esta é a pergunta sobre a própria crença).

Se a criança escolhe a árvore, a pesquisadora diz: “Esta é uma boa escolha, mas Mariana acha que o gatinho está no carro. Ela pensa que o gatinho está lá no carro” (se a criança opta pelo carro, inverte-se a opção da boneca). É feita a pergunta alvo: “Agora, a Mariana vai procurar o gatinho dela. Onde a Mariana vai procurar o gato dela, na árvore ou no carro?”.

Para acertar a tarefa, a resposta da criança na questão alvo deverá ser o oposto do que ela respondeu na questão sobre a própria crença.

Tarefa 3 - Acesso ao conhecimento

Nessa tarefa, a criança vê o conteúdo de uma caixa e avalia o conhecimento de outra pessoa que não teve acesso a esse conteúdo.

Apresentamos à criança uma caixa de papelão comum, fechada, contendo uma luva infantil dentro. A pesquisadora diz: “Aqui está uma caixa. O que você acha que tem dentro dessa caixa?” (Esta é uma questão sobre o conhecimento da criança, ela poderá dar qualquer resposta ou dizer que não sabe o que há na caixa).

Em seguida, abre-se a caixa e apresenta à criança seu conteúdo: “Vamos ver... tem uma luva dentro!”. A pesquisadora fecha a caixa e diz: “Muito bem... O que tem dentro da caixa mesmo?”. Então, uma menina de brinquedo é apresentada à criança: “Essa é Gigi, a Gigi nunca olhou dentro dessa caixa. A Gigi nunca viu o que tem dentro dessa caixa”. É feita a questão alvo: “Então, a Gigi sabe o que tem dentro dessa caixa?” (Questão alvo). Em seguida, é feita a pergunta de memória: “A Gigi olhou dentro dessa caixa?”.

Para a tarefa ser considerada correta, a criança deverá responder “Não” à questão alvo e “Não” à questão de controle de memória.

Tarefa 4 – Crença falsa: Conteúdo

Na quarta tarefa, a criança observa a crença falsa de outra pessoa a respeito do que existe em um recipiente bem característico, quando a criança conhece o conteúdo do recipiente.

Mostramos à criança uma caixa de bombons, fechada. Dentro dela há

alguns lápis coloridos. Em seguida a pesquisadora diz: “Aqui está uma caixa de chocolates. O que você acha que tem dentro dessa caixa de chocolates?”. Em seguida, a caixa é aberta. “Vamos ver... tem lápis de cor dentro”. A caixa de bombons é fechada. “Muito bem, o que tem dentro da caixa de chocolate?”.

Em seguida, é apresentado à criança um menininho de brinquedo. “Esse é Felipe. O Felipe não olhou dentro dessa caixa de chocolates. Ele nunca viu aqui dentro. Agora, aqui vem o Felipe”. É feita a pergunta alvo: “Então, o que o Felipe pensa que tem dentro da caixa? Chocolates ou um lápis?”. Logo em seguida, é feita a pergunta de memória: “O Felipe olhou dentro dessa caixa?”.

Para acertar a tarefa, a criança deverá responder “chocolates” à questão alvo e responder “não” à questão de memória.

Tarefa 5 – Falsa crença explícita

Nessa tarefa, a criança observa onde o personagem vai procurar um objeto, sendo que sua crença é equivocada.

A pesquisadora irá apresentar um menininho de brinquedo e uma prancha com os desenhos de uma gaveta e de um jarro (Apêndice 4). “Aqui está o Luciano. O Luciano quer encontrar o lápis dele. O lápis dele pode estar na gaveta ou pode estar no jarro. De verdade, o lápis do Luciano está na gaveta. Mas o Luciano pensa que o lápis dele está no jarro”. Fazemos a pergunta alvo: “Então, onde o Luciano vai procurar o lápis dele? Na gaveta ou no jarro?”. Seguida da questão de realidade: “Onde o lápis do Luciano está de verdade? Na gaveta ou no jarro?”.

Para estar correta, a criança deverá responder “jarro” na questão de crença falsa e “gaveta” na questão de realidade.

Tarefa 6 – Crença e Emoção

A criança avalia o sentimento de outra pessoa frente a uma crença equivocada. Apresenta-se à criança um menino de brinquedo e um saco de salgadinhos. “Aqui está um saco de salgadinhos e aqui está o Gustavo. O que você acha que tem dentro desse saco?”.

Então, o Gustavo está dizendo assim (o experimentador faz o personagem falar): “Que legal, porque eu adoro salgadinhos. Salgadinhos é o meu lanche favorito. Agora eu vou brincar”. Gustavo é então colocado fora do campo de visão da criança.

Em seguida, o saco de salgadinhos é aberto e o seu conteúdo é mostrado à criança: “Vamos ver... tem bolinhas de gude dentro desse saco e não tem salgadinho! A única coisa que tem é pedra”. O saco de salgadinhos é fechado e questiona-se à criança: “Qual é o lanche favorito do Gustavo?”. Veja agora, o Gustavo retornou (o personagem volta à cena). “O Gustavo nunca olhou dentro desse saco. O Gustavo não olhou aqui dentro”. “O Gustavo está de volta e está na hora do lanche. Vamos dar esse saco para o Gustavo”. É feita a questão alvo: “Então, como o Gustavo se sente quando ele ganha o saco de salgadinhos? Feliz ou triste?”.

O experimentador abre o saco de salgadinhos e deixa o menino de brinquedo olhar dentro dela. Em seguida, faz a pergunta de controle-emoção: “Como o Gustavo se sente depois de olhar dentro? Feliz ou triste?”.

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

Tarefa 7 – Emoção real-aparente

Mostramos à criança uma prancha com desenhos de três *emojis* (um feliz, um neutro e outro triste).

Contamos a seguinte história: “Essa é a história do Paulo. Os amigos do Paulo estavam brincando e contando piadas. Uma das crianças mais velhas, a Bruna, contou uma piada tirando sarro do Paulo e todo mundo riu dele. Todo mundo achou muito engraçado, menos o Paulo, só o Paulo que não deu risada. Mas o Paulo não queria que seus amigos vissem como ele se sentia por causa da piada, porque eles iam chama-lo de bebezinho. Então, o Paulo tentou esconder como ele se sentia”.

Apresentamos a prancha com desenhos de três faces (um rosto feliz, um neutro e outro triste). É feita a questão alvo-sentimento: “Como o Paulo se sentiu quando todo mundo riu dele? Ele se sentiu feliz, triste ou normal?”. Em

seguida, é feita a questão alvo-aparência: “E como Paulo tentou parecer no seu rosto quando todo mundo riu? Ele pareceu feliz, triste ou normal?”

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

Assim como visto no trabalho de Souza (2009), atribuímos pontuação 0 ou 1 para cada tarefa, sendo pontuado o valor (0) para cada resposta incorreta ou inesperada da criança e (1) para cada resposta correta e esperada.

Intervenção

Utilizamos a mesma coleção do trabalho de Gallo-Pena (2011), também usadas em Souza (2015), a Coleção “Clássicos Ilustrados da Turma da Mônica”, de Maurício de Souza (2008), pelo motivo de que as pesquisas que a utilizaram identificaram frases com verbos mentais e situações que os personagens fazem uso da Teoria da Mente.

Escolhemos apenas quatro histórias da coleção. As quatro em que identificamos mais usos de verbos e estados mentais, são elas: A roupa nova do rei, Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas e O Príncipe Sapo.

As intervenções foram feitas durante doze dias, no momento de contação de história que habitualmente é realizado pelas professoras deste colégio, no mesmo horário, para não mudar a rotina dos alunos.

A história foi contada para a sala inteira de uma vez só, com precisão e atenção à utilização dos verbos e estados mentais dos personagens, abrindo espaço ao grupo para que participassem de uma conversação, ressaltando os termos mentais como: entender, saber, acreditar, pensar, sentir, querer, desejar, e estimulando a participação ativa das crianças, conforme orientação nos encontros de treinamento com as professoras.

Cada história teve duração máxima de quinze minutos. A intervenção foi realizada em doze dias consecutivos, quatro histórias, se repetindo por três vezes, sendo uma história por dia, conforme a Tabela 8.

Tabela 8. Programação Semanal das Histórias

SEQUÊNCIA	DIA DA SEMANA	HISTÓRIA
1º dia	Segunda-feira	A roupa nova do rei
2º dia	Terça-feira	Chapeuzinho Vermelho
3º dia	Quarta-feira	O gato de botas
4º dia	Quinta-feira	O príncipe sapo
5º dia	Sexta-feira	A roupa nova do rei
6º dia	Segunda-feira	Chapeuzinho Vermelho
7º dia	Terça-feira	O gato de botas
8º dia	Quarta-feira	O príncipe sapo
9º dia	Quinta-feira	A roupa nova do rei
10º dia	Sexta-feira	Chapeuzinho Vermelho
11º dia	Segunda-feira	O gato de botas
12º dia	Terça-feira	O príncipe sapo

Por que a escolha das histórias?

A roupa nova do rei

Essa história conta sobre um rei muito vaidoso que foi enganado por dois forasteiros que se passaram por tecelões. Os dois homens disseram às pessoas do reino que eram mestres em tecer um pano especial invisível para os tolos e incompetentes. O rei, animado e vaidoso, resolveu chamar os tecelões para fazer uma roupa para ele em troca de uma boa quantia em dinheiro. A trama se desenrola com o rei fazendo as provas da roupa e os dois espertinhos o enganando e enganando a todos, até que no fim o rei vai ao desfile na cidade com a roupa nova, que na verdade, não existia, o rei estava nu e foi enganado pelos dois homens, que fugiram com sua fortuna.

O livro possui ilustrações muito coloridas e todos os personagens possuem expressões faciais bastante evidentes, o que permite o leitor discutir, interpretar e especular sobre cada expressão. Além das ilustrações, o texto da história possui um vocabulário rico e recheado de termos que exprimem desejos, crenças, sentimentos e verbos mentais. Como por exemplo: “O rei estava curioso”, “O rei ansioso”, “Isso queria dizer que ele não era digno de ocupar seu cargo, pensou, então, elogiou muito o trabalho dos tecelões”, “Os tecelões fingiram entregar...” dentre outras expressões.

Desse modo, as professoras foram orientadas a enfatizarem tanto os textos, como principalmente as ilustrações da história, interpretando cada situação, como por exemplo: “Olha a carinha do rei, ele *pensa, acha* que as pessoas estão vendo ele de roupa, mas, na verdade, ele está nu”.

Chapeuzinho Vermelho

A história de Chapeuzinho Vermelho é clássica nos contos conhecidos pelas crianças, mas este não foi o principal motivo da escolha.

Chapeuzinho Vermelho conta a história de uma menina que usava um capuz vermelho que ganhara de sua avó. Certo dia, a menina atende ao pedido da mãe, que levasse bolinhos para a sua avó que estava doente. No caminho da floresta, a menina encontra o Lobo Mau, que se passa por um lobo bonzinho e faz aposta de corrida para ver quem chega primeiro na casa da vovó. O lobo, correndo depressa, chega primeiro, enquanto Chapeuzinho se distrai na floresta com as flores e borboletas.

Chegando à casa da vovó, o lobo mau finge ser a netinha, afinando sua voz; a vovó acredita e logo que o lobo entra, tranca a vovó no guarda roupa e se veste de vovó, coloca suas roupas e deita na cama para aguardar Chapeuzinho Vermelho. Assim que a menina chega, o lobo consegue enganá-la até que a menina pergunta pela boca, que é tão grande e o lobo revela sua verdadeira identidade e corre atrás da menina. A garota corre e é ajudada por um caçador que estava nas redondezas e o lobo mau foge e nunca mais é visto, enquanto a vovó foi retirada do guarda-roupa e junto com a netinha, toma um delicioso café.

O texto da história de Chapeuzinho Vermelho possui um vocabulário bastante rico e as ilustrações com personagens muito expressivos. Foi orientado às professoras que utilizassem o máximo de interpretação da história e das ilustrações, como por exemplo: “A Chapeuzinho Vermelho pensa que o lobo mau é bonzinho, mas na verdade, ele não é.” Ou ainda: “A vovó acha que é a sua netinha na porta, mas na verdade é o lobo.”, “O que vocês acham que a Chapeuzinho está pensando?”, “Como a vovó se sentiu quando viu que era o lobo?.

Ou seja, a história possibilita uma discussão muito apropriada sobre os estados mentais dos personagens, por isso, foi escolhida como a segunda história da sequência contada.

O Gato de Botas

A história do Gato de Botas é repleta de situações que ajudam a perceber os estados mentais dos personagens. A história conta sobre um moleiro que, ao morrer, deixa heranças para seus três filhos, para um deixa um moinho, para outro um jumento e para o terceiro, e mais trabalhador, deixou um gato. O filho ficou desapontado, pela herança de tão pouco valor, mas não sabia que aquele gato era muito esperto e mudaria seu destino. O gato, logo que percebeu a infelicidade do dono, pediu que ele lhe desse um par de botas e um saco, o rapaz assim fez.

O gato, a partir de então, calça as botas e começa a enganar as pessoas e faz de tudo para capturar alguns animais para presentear o rei, dizendo que foi o seu dono que lhe enviou. Certo dia, o gato planeja uma simulação de assalto para seu dono, no momento em que o rei e sua filha passavam pelo local de carruagem, e o rei ajuda o rapaz, o gato engana o rei dizendo que seu dono era dono de um castelo e realmente consegue convencê-lo de sua riqueza, após alguns planos, por fim, o rei fica tão contente com o rapaz que oferece a mão de sua filha para se casar com ele e o gato, finalmente, consegue mudar o destino de seu dono.

O Gato de botas representa um personagem que faz muitas expressões e situações em que elabora estados mentais dos outros personagens, o gato, sendo muito esperto, infere, antecipa comportamentos, provoca crenças falsas em outros personagens, para que consiga alcançar seu objetivo. Por isso, foi uma história escolhida para ser contada às crianças, que poderiam entender o desfecho da história somente se refletissem sobre os estados mentais dos personagens.

O Príncipe sapo

A quarta história da sequência foi “O príncipe sapo”, uma história que além de divertida, possui uma moral muito significativa.

Uma princesa estava brincando de bola perto de seu castelo quando, de repente, sua bola cai na lagoa, a menina ficou desesperada. Aparece um sapo que prometeu pegar a bola da menina, em troca a princesa promete qualquer recompensa que ele quisesse, como jóias ou presentes, mas, para sua surpresa, o sapo pede sua amizade – sentar ao lado dela na mesa, beber no seu copo e dormir na sua casa. A princesa prontamente aceitou, mas pensando em não cumprir aquela promessa.

O sapo então volta com sua bola. A princesinha pega a bola e sai correndo. No dia seguinte, a princesa estava no castelo tomando seu café da manhã com sua família e o sapo aparece. O sapo contou tudo o que aconteceu e o rei, pai da princesa, orienta a menina a cumprir sua promessa, a princesa não gostou da ideia, mas não tinha o que fazer, teve que cumprir. Quando a princesa chegou ao seu quarto, pegou o sapo e o jogou na parede; com a pancada, o sapo cai no chão e se transforma num lindo príncipe. O príncipe contou que tinha sido enfeitiçado por uma bruxa. A princesa ficou encantada com a beleza do menino. O príncipe então fica muito feliz e reencontra seu escudeiro para voltar para seu reino.

Essa história apresenta muitas expressões faciais dos personagens, termos mentais e situações em que o leitor possa refletir sobre os sentimentos, desejos e crenças dos personagens.

Pós teste

Na semana após a última história contada, iniciamos os pós-testes. Com o objetivo de avaliar se houve melhoria no desenvolvimento da Teoria da Mente dos alunos, aplicamos as sete tarefas que foram usadas no pré-teste.

4.5. Procedimentos de análise

O critério de avaliação das tarefas foi feito por pontuação, onde foi atribuído zero (0) para a resposta incorreta e um (1) para a resposta correta. Após registro das respostas, os dados passaram por tratamento estatístico e seu resultado é apresentado no capítulo 5.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados será dividida em duas partes. A primeira parte se refere ao desempenho geral das crianças de cada grupo, comparando o pré – teste com o pós – teste, ou seja, antes e depois da intervenção efetivada pela professora e a segunda parte, referente à comparação dos grupos antes e depois das intervenções.

5.1. Desempenho geral das crianças nas Tarefas de Teoria da Mente por grupo

Os resultados alcançados pelas crianças nas sete tarefas de teoria da mente são apresentados nessa seção a partir dos escores no pré e no pós-teste, divididos por grupo: A (crianças de 3 anos), grupo B (crianças de 4 anos) e grupo C (crianças de 5 anos).

Tabela 9. Escores das crianças do Grupo A nas tarefas de Teoria da Mente.

CRIANÇAS	TAREFA 1		TAREFA 2		TAREFA 3		TAREFA 4		TAREFA 5		TAREFA 6		TAREFA 7		TOTAL	
	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS
A1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	5	6
A2	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	4	3
A3	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	4	5
A4	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	4	5
A5	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	2
A6	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	3	3
A7	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	3	4
A8	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	5	5
A9	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	3	4
A10	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	4	4
TOTAL	9	10	8	9	6	7	1	3	8	8	5	3	0	1	37	41

Analisando a Tabela 9, observamos um aumento de 4 pontos totais do pré-teste para o pós-teste. Das dez crianças de 3 anos, apenas 4 melhoraram o

desempenho das tarefas no pós-teste, e as demais ou se mantiveram com a mesma pontuação ou caíram um ponto.

No entanto, alguns dados nos chamaram a atenção nessa tabela, apesar da melhora do pré para o pós-teste, o desempenho das crianças de três anos, ainda no pré-teste foi superior a algumas pesquisas visitadas em que, normalmente, as crianças de três anos ainda não têm uma Teoria da Mente bem desenvolvida; as crianças de pesquisas similares, como em Oliveira (2009), demonstraram um desempenho inferior às nossas, tanto no pré-teste como no pós-teste. Identificamos que as crianças do grupo A da amostra desta pesquisa tiveram um bom desempenho desde o pré-teste, faremos uma análise mais detalhada logo adiante.

Observamos que a tarefa 1 foi a mais simples e mais acertada no grupo de crianças de 3 anos, seguindo das tarefas 2 e 3, que tiveram 1 ponto de diferença no pré-teste e também 1 ponto de diferença no pós-teste. As tarefas 4 e 7, conforme já esperado, foram as mais difíceis e complexas para os alunos desse grupo responderem, sendo que a tarefa 4, apenas uma criança acertou no pré-teste e obteve aumento de dois pontos, ou seja, após as intervenções, 3 crianças do grupo A acertaram 3 tarefas, duas a mais do que no pré-teste. Na tarefa 7 (Emoção real e aparente), nenhum dos alunos acertaram no pré-teste e apenas uma criança acertou no pós-teste.

Na Tabela 9, algo também nos chama a atenção: A criança A1, desde as primeiras provas no pré-teste, acertou quase todas as tarefas, com exceção da primeira tarefa, que talvez por falta de atenção ou nervosismo. Vemos também que aluno A5 não obteve sucesso nas tarefas, apenas acertou a primeira tarefa e o pré-teste da tarefa 5.

Ainda considerando a Tabela 9, realizamos algumas conversas informais com a professora dessa turma após as intervenções aos finais dos dias, e a mesma informou que as crianças eram muito ativas e não se interessavam por algumas das histórias. A professora relatou que a história que os alunos mais gostaram foi a da “Chapeuzinho Vermelho”. Segundo a professora, essa história deixa um ar de suspense, o que faz as crianças se atentarem mais. A professora

também relatou que algumas crianças se destacaram durante as contações de histórias, participando verbalmente com mais ênfase. Apesar de essas conversas com as professoras não terem recebido nenhum critério de pesquisa ou padronização de registros, julgamos necessário para somar à nossa análise, as informações relatadas pelas professoras, de modo informal, como por exemplo, a criança A3 que, de acordo com a professora, sempre interrompia as histórias para contar coisas parecidas dentro do ambiente familiar.

Outro aluno, a criança A1, segundo a professora da classe, é uma criança com muitas dificuldades relacionadas à indisciplina, à convivência com os colegas e normalmente usa uma grande quantidade de mentiras dirigidas a colegas e professores. A professora informou que, apesar de seu comportamento inadequado em algumas situações, o aluno A1 é bastante inteligente e está sempre disposto a desafios, mas durante as intervenções o aluno não conseguiu participar efetivamente, visto que, não conseguia ouvir a história e participar das discussões, aproveitava as situações para ir para debaixo da mesa e brincar com outros objetos, não focando na história contada.

Para dar maior sustentação aos dados obtidos, a seguir, será realizada a análise estatística por meio do programa SPSS 20.0. Neste estudo, foi aplicado o Teste t para comparação de resultados de pré-testes e pós-testes, ou seja, antes e depois das intervenções.

Na Tabela 10, pode-se verificar que o aumento dos acertos nas tarefas de teoria da mente no pós-teste pelas crianças de 3 anos foi significativo.

Tabela 10. Teste de significância Grupo A.

Paired Samples Test ^a		Paired Differences			T	gl	P
		Média	Desvio Padrão	Erro padrão			
Pair 1	Pré teste - Total - Pós teste - Total	-,400	,699	,221	-1,809	9	,050

Na análise comparativa entre os resultados obtidos no pré e no pós-teste, observa-se que a diferença estatística é significativa ($p=0,50$).

A Tabela 11 apresenta os dados da turma de crianças de quatro anos, que obteve no geral um melhor desempenho nas tarefas em relação às crianças de 3 anos e, além disso, cresceu 14 pontos do pré para o pós-teste. Observamos que as crianças, no geral, apresentaram melhora no desempenho após as intervenções, nesse grupo, diferente do anterior, todas as crianças ou mantiveram a pontuação ou aumentaram.

Tabela 11: Escores das crianças do Grupo B nas tarefas de Teoria da Mente.

CRIANÇAS	TAREFA 1		TAREFA 2		TAREFA 3		TAREFA 4		TAREFA 5		TAREFA 6		TAREFA 7		TOTAL	
	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS
B1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	4	5
B2	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	3	3
B3	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	3	4
B4	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	4	5
B5	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	4	4
B6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	6	7
B7	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	4	6
B8	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	3	5
B9	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	4	5
B10	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3	3
B11	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
B12	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	4	5
B13	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	5	6
B14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	6	6
B15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	6	6
B16	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	4	6
TOTAL	16	16	15	16	10	14	5	9	9	11	8	9	2	4	65	79

Das 16 crianças do Grupo B, todas acertaram a primeira tarefa e apenas uma criança não acertou a segunda tarefa, o que evidencia, novamente, a facilidade das duas primeiras tarefas para as crianças de três e quatro anos de idade. É importante observarmos que há também no caso dessa turma, uma

crescente dificuldade das tarefas, com exceção das tarefas 4 e 7, que mais uma vez, se mostraram as mais difíceis.

Apesar da dificuldade das tarefas de crença falsa e das tarefas de emoção real-aparente, é notável o avanço dos alunos após as intervenções realizadas pelas professoras. Apenas 31% dos alunos acertaram a tarefa 4 antes das intervenções, e após as intervenções esse número subiu para 56%, ou seja, teve um aumento de 25%, que mostra a eficácia das intervenções para o desempenho das crianças nas tarefas de crença falsa. Na tarefa 7 é possível identificar uma maior dificuldade, visto que, das 16 crianças, apenas 2 acertaram essa última tarefa e após as intervenções o número sobe apenas 2 pontos, isto é, mesmo com as intervenções realizadas, somente 25% das crianças acertaram a última tarefa.

Da mesma forma que foram relatadas algumas observações do grupo anterior nas intervenções pelas conversas com a professora, isso também ocorreu nesse grupo de crianças de 4 anos. A professora informou que teve bastante facilidade na contação das histórias, segundo a mesma, os alunos participaram ativamente e entenderam bem os verbos mentais utilizados. Relatou, também, que durante a rotina do dia as próprias crianças a lembravam da história da Turma da Mônica e ouviam com bastante entusiasmo. A professora relatou que não percebeu nenhuma preferência por histórias da parte dos alunos.

Nesse grupo de crianças, nota-se que aparece a primeira criança que acertou todas as tarefas no pós-teste (B6), o que não ocorreu no grupo anterior. Também nota-se que a menor pontuação do grupo é de três tarefas.

Foi feita a análise estatística para validar a significância do resultado da pesquisa nas crianças de 4 anos de idade, conforme apresentação na Tabela 12.

Tabela 12. Teste de significância Grupo B.

Paired Samples Test ^a		Paired Differences			T	GI	P
		Média	Desvio Padrão	Erro padrão			
Pair 1	Pré teste - Total - Pós teste - Total	-,875	,719	,180	-4,869	15	,000

Considera-se que a intervenção na turma B foi muito significativa ($p=0,000$). Verificamos que a intervenção foi eficaz, uma vez que os resultados evidenciam uma progressão nas respostas das tarefas da Teoria da Mente.

A Tabela 13 traz os dados da turma de crianças de cinco anos, que obteve no geral um bom desempenho nas tarefas e, além disso, cresceu 13 pontos do pré para o pós-teste. Com relação à ordem de dificuldade das tarefas, os resultados mostraram que no pré-teste, com exceção da tarefa 6, todas as outras seguem uma ordem exata da mais difícil para a mais fácil, é interessante notar que 14 crianças acertaram a tarefa 1, seguida da tarefa 2, com 13 acertos, 12 acertos na tarefa 3, 10 acertos na tarefa 4, 9 na tarefa 5, 11 acertos na sexta tarefa, e, por fim, na última tarefa, apenas 2 crianças deram a resposta correta no pré-teste.

Novamente, a tarefa 4 (Crença-falsa) e a tarefa 7 (Emoção aparente-real) seguem como as de maiores dificuldades, no entanto, a tarefa 7 é a mais acertada do grupo das crianças de 5 anos após as intervenções – no pré-teste, apenas 14% das crianças acertaram a tarefa 7, mas após as intervenções, esse número subiu para 64% de acerto, o maior índice de acertos nessa tarefa dos três grupos até aqui descritos. É importante notar também que 6 crianças acertaram todas as tarefas após as intervenções, o que corrobora a literatura na área, que afirma que a Teoria da Mente é mais compreendida em crianças a partir de 5 anos.

Tabela 13. Escores das crianças do Grupo C nas tarefas de Teoria da Mente.

CRIANÇAS	TAREFA 1		TAREFA 2		TAREFA 3		TAREFA 4		TAREFA 5		TAREFA 6		TAREFA 7		TOTAL	
	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS
C1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	5	7
C2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	6	7
C3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	6	7
C4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	6	7
C5	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	5	6
C6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	6	7
C7	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	3	4
C8	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	6	7
C9	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	5	6
C10	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	5	5
C11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	6	6
C12	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	3	5
C13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	6	6
C14	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	3	4
TOTAL	14	14	13	13	12	13	10	13	9	11	11	11	2	9	71	84

Nas conversas com a professora C, foi relatado que a turma participou bem das intervenções, mas alguns alunos tiveram dificuldade em prestar atenção nas histórias, sendo mais dispersos e não participando ativamente das discussões. A professora também relatou que os alunos mostraram uma preferência pela história “A roupa nova do rei” que, segundo ela, essa história era diferente das demais que as crianças conheciam. A professora informou que os alunos ficavam ansiosos pela parte em que o rei ficava nu e as pessoas fingiam que estavam o vendo de roupa, além disso, segundo a professora, essa história foi muito válida pela quantidade de expressões faciais dos personagens, o que ajudava as crianças a entenderem que podem estar sentindo algo e demonstrando outra coisa, como no caso da história.

Talvez essa afirmação da professora C justifique o grande aumento de acertos na tarefa mais difícil, que é a tarefa de emoção aparente-real (Tarefa 7), pois dentre as três turmas, a turma C foi a que mais acertou essa tarefa após as intervenções, assim como a tarefa que houve mais avanço, ou seja, de 2 pontos no pré-teste, avançou para 9 pontos no pós-teste, totalizando sete pontos de

diferença.

Tabela 14. Teste de significância do Grupo C – 5 anos

		Paired Differences			T	GI	P
		Média	Desvio Padrão	Erro padrão			
Pair 1	Pré teste - Total - Pós teste - Total	-,929	,616	,165	-5,643	13	,000

De acordo com a tabela 14, vemos que as intervenções para os alunos de 5 anos foram bastante positivas, e significativas estatisticamente ($p=0,000$).

5.3. Análise comparativa entre os grupos

É possível constatar, de acordo com o total de acertos explicitados nas Tabelas 9, 11 e 13, observando o pré e o pós-teste de cada grupo que, no geral, as crianças alcançaram um melhor resultado no pós-teste quando confrontado com o pré-teste. A Tabela 15 reúne esses resultados para fim de comparação entre os três grupos de crianças..

Tabela 15. Comparação dos escores nas tarefas de Teoria da Mente entre os grupos A, B e C.

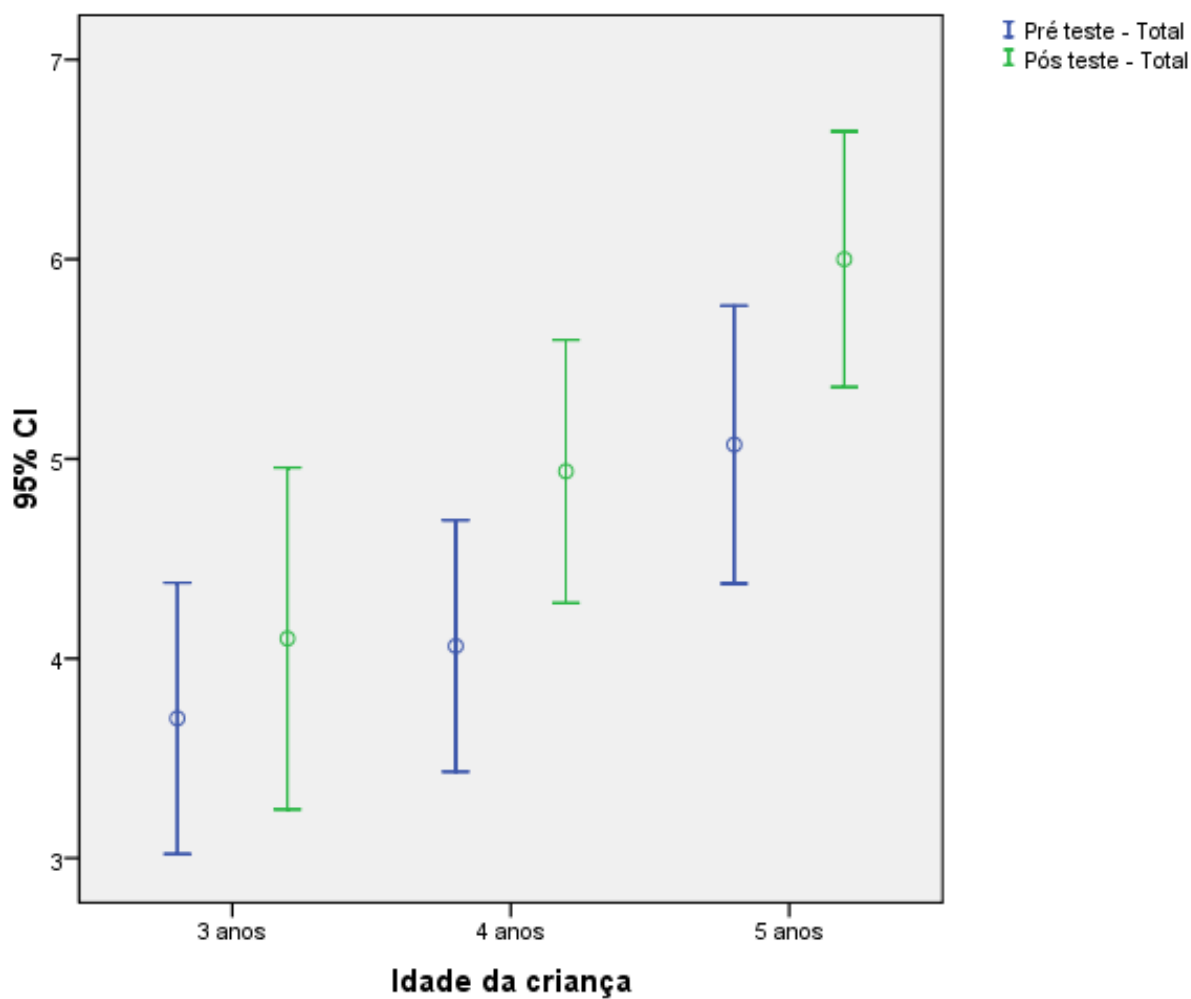
CRIANÇAS	TAREFA 1		TAREFA 2		TAREFA 3		TAREFA 4		TAREFA 5		TAREFA 6		TAREFA 7		TOTAL	
	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS
A1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	5	6
A2	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	4	3
A3	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	4	5
A4	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	4	5
A5	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	2
A6	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	3	3
A7	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	3	4
A8	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	5	5
A9	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	3	4
A10	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	4	4

TOTAL	9	10	8	9	6	7	1	3	8	8	5	3	0	1	37	41
B1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	4	5
B2	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	3	3
B3	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	3	4
B4	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	4	5
B5	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	4	4
B6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	6	7
B7	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	4	6
B8	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	3	5
B9	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	4	5
B10	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3	3
B11	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
B12	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	4	5
B13	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	5	6
B14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	6	6
B15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	6	6
B16	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	4	6
TOTAL	16	16	15	16	10	14	5	9	9	11	8	9	2	4	65	79
C1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	5	7
C2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	6	7
C3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	6	7
C4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	6	7
C5	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	5	6
C6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	6	7
C7	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	3	4
C8	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	6	7
C9	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	5	6
C10	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	5	5
C11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	6	6
C12	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	3	5
C13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	6	6
C14	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	3	4
TOTAL	14	14	13	13	12	13	10	13	9	11	11	11	2	9	71	84

É possível identificar na Figura 2 que todas as turmas tiveram uma melhora de desempenho nas tarefas de Teoria da Mente, comparando as respostas no pré-teste com as do pós-teste. Fica evidente, ainda, que as três turmas tiveram uma diferença crescente entre si, sendo as crianças de três anos as que obtiveram menores resultados e as de 5 anos as que mais acertaram. Esse resultado acompanha os resultados de pesquisas anteriores, que mostram

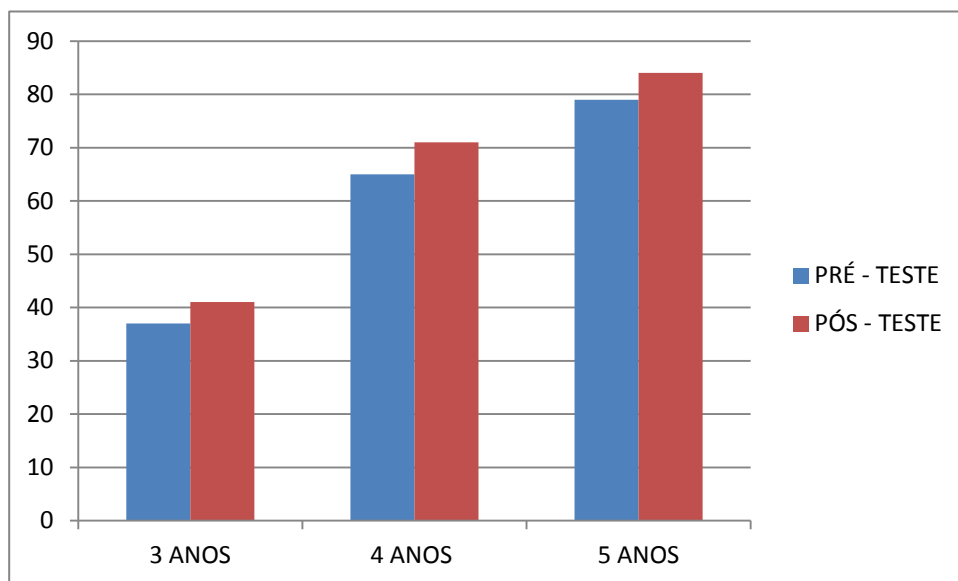
que a Teoria da Mente é mais consolidada a partir dos 4 ou 5 anos.

Figura 2. Gráfico de dispersão entre Pré-teste e pós-teste das turmas A, B e C.



A figura 3 também ilustra bem as diferenças de resultados, sendo claro identificar que a turma A (3 anos) teve um desempenho bastante abaixo das demais, o que já se esperava. E que, de fato, as crianças mais velhas foram melhores nas tarefas da escala.

Figura 3. Gráfico de comparação entre Pré-teste e pós-teste das turmas A, B e C.



Dessa forma, nota-se que o procedimento de intervenção realizado pelas professoras teve efeito diferenciado em função da idade das crianças, no entanto, esse efeito foi pouco, já que as turmas foram beneficiadas com diferença de um ponto cada e as turmas B (4 anos) e C (5 anos) tiveram resultados bastante similares.

Desse modo, as orientações teóricas e práticas dadas às professoras de modo a orientar como contarem as histórias para as crianças se mostrou apropriada, pois todas as turmas avançaram do pré-teste para o pós-teste.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria da Mente é a habilidade de atribuir estados mentais ao outro, o que inclui desejos, crenças e emoções. Normalmente todas as pessoas desenvolvem a Teoria da Mente desde a infância e ela é favorecedora à criança, pois contribui para melhores relacionamentos sociais e, além disso, a partir de dezembro de 2017, as habilidades socioemocionais tornaram-se exigência curricular nos conteúdos escolares de Educação Infantil ao Ensino Médio.

A presente pesquisa de intervenção teve como objetivo investigar a influência da participação em atividades de contação de histórias realizadas pelas professoras de Educação Infantil no desempenho de crianças de 3 a 5 anos em tarefas que avaliam o desenvolvimento da Teoria da Mente, para tanto, realizamos um trabalho de intervenção, com pré-teste, intervenção e pós-teste. Desenvolvemos um treinamento para três professoras sobre como contar histórias enfatizando os estados mentais dos personagens e foi feita uma intervenção de doze dias com as três turmas de crianças de idades diferentes, após a intervenção, realizamos o pós-teste a fim de comparar o progresso das crianças.

Os resultados obtidos nesse trabalho apontaram para um êxito com relação à hipótese, pois foi possível observar que a linguagem utilizada pela professora ao contar histórias estimulou nas crianças a percepção das emoções, desejos, intenções, pensamentos e crenças de outras pessoas, propiciando, assim, um grande avanço nos resultados das tarefas, favorecendo o desenvolvimento da Teoria da Mente na criança. Os resultados corroboram com a literatura e possibilitaram as respostas às perguntas levantadas nessa pesquisa.

Foi possível concluir que a emergência da Teoria da Mente ocorreu de modo desenvolvimental, ou seja, após as intervenções, nos resultados gerais das tarefas, a turma A (3 anos) obteve 58% de acertos, a turma B (4 anos), obteve 70% de acertos e a turma C (5 anos) obteve 85% de acertos. Com relação às dificuldades das tarefas, em todas as turmas, as tarefas de crença falsa (Tarefa 4) e a tarefa de emoção aparente-real (Tarefa 7) foram as mais difíceis e menos acertadas pelas crianças, podemos afirmar também que as orientações dadas às professoras sobre como contar histórias enfatizando os estados mentais dos

personagens mostraram-se apropriadas, pois em todas as turmas as intervenções tiveram um resultado estatisticamente significativo.

Nessa pesquisa foi possível verificar a relação de ordem de dificuldade da escala de tarefas de Wellman e Liu (2004), pois observamos que, de fato, as três primeiras tarefas são as mais fáceis e mais acertadas pelos alunos desde os três anos, o que não ocorre a partir da tarefa 4. No entanto, a tarefa 5 mostra-se mais fácil que a tarefa 4, já que obteve mais acertos do que a anterior. Sugerimos que, em estudos posteriores, as tarefas sejam aplicadas aleatoriamente a fim de confirmar o efeito de ordem crescente de dificuldade, o que nessa pesquisa, não ocorreu completamente.

A contação de histórias nas classes de Educação Infantil é um recurso muito utilizado nas escolas para diversos fins, sendo para trabalhar a ampliação de vocabulário, estrutura textual, interpretação de texto, desenvolver a oralidade, dentre outros objetivos. Através do nosso trabalho, conseguimos nos unir ao conjunto crescente de pesquisas que evidenciam que a linguagem e a interação favorecem a compreensão da criança sobre os estados mentais próprios e alheios, e isso foi realizado através da contação de histórias, que é uma atividade habitual dentro do ambiente escolar, ou seja, professores podem utilizar a atividade de contar histórias também com o objetivo de desenvolver uma habilidade socioemocional que é a Teoria da Mente.

Como conclusão, salienta-se aqui a importância da inclusão da Teoria da Mente em pauta para formação de professores de Educação Infantil, pois acreditamos que nesse nível de ensino seja possível, por meio de diferentes recursos e atividades habituais como a contação de histórias, favorecer a Teoria da Mente, que quanto mais cedo for desenvolvida, melhores relações sociais a criança terá.

Por fim, cabe discutir que os dados obtidos nessa pesquisa vão ao encontro dos estudos visitados (PANCIERA, 2007; VALERIO, 2008; DOMINGUES; MALUF, 2013; DOMINGUES; MALUF, 2008; OLIVEIRA, 2009; SOUZA, 2009; 2015) de que situações como contação de histórias envolvendo termos mentais, conversações ou outra situação lúdica, apontam para a eficácia

de trabalhos de intervenção com o uso da linguagem como favorecedora do desenvolvimento da Teoria da Mente. Ou seja, podemos afirmar que, em nosso estudo, a contação de histórias se mostrou um recurso eficaz para melhorar a capacidade de a criança atribuir estados mentais a outra pessoa, ao passo que estas apresentaram um melhor desempenho nas tarefas de teoria da mente após a intervenção efetivada pelas professoras.

Diante de tais considerações, sugerimos que mais pesquisas de intervenções com crianças de 3 a 5 anos sejam feitas em contextos escolares, principalmente envolvendo a participação de professores e alunos, visto que situações como contação de histórias e conversações são ricas possibilidades favorecedoras para o desenvolvimento da Teoria da Mente. Nessa direção, também é importante pesquisas com maiores amostras de crianças para melhores comparações e resultados mais precisos entre as idades.

REFERÊNCIAS

BARRERA, S. D. ; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, 491-502, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, MEC/ CONSED/ UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 abr 2018.

DELEAU, M. MALUF, M. R. PANCIERA, S. D. P. O. 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: MALUF, M. R. (Org) *Desenvolvimento Sociocognitivo: Estudos Brasileiros sobre Teoria da Mente*: São Paulo, Vetor, 2008.

DOMINGUES, S. F. S. Uso da escala de tarefas em teoria da mente nas pesquisas brasileiras. *Revista de Psicologia*, São Paulo: PESQDOC/ UNG; São Paulo, v n. 143, 229-242, 2015.

_____. *Teoria da Mente: um procedimento de intervenção aplicado em crianças de 3 a 4 anos*. Tese de doutorado (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

DOMINGUES, S. F. S.; MALUF, M.R. Atribuição de estados mentais e linguagem: um estudo de intervenção. *Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional*, v. 17, n 2, jul/ dez 2013.

_____. Compreendendo estados mentais: procedimentos de pesquisas a partir de da tarefa original de crença falsa. In: MALUF, M. R. (Org). *Desenvolvimento Sociocognitivo: Estudos brasileiros sobre Teoria da mente*. São Paulo: Vetor, 2008.

DOMINGUES, S. F. S.; VALÉRIO, A.; PANCIERA, S. P.; MALUF, M. R. Tarefas de crença falsa na avaliação de atribuição de estados mentais de crença. In: SCHELINI, P. W. (Orgs). *Alguns domínios da avaliação psicológica*, 141-162. Campinas: Alínea, 2007.

GALLO-PENNA, E. C. *Teoria da Mente e Autismo: influência da linguagem parental explicativa de estados mentais sobre o desenvolvimento da compreensão social*. Tese de doutorado (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

LYRA, P. V.; ROAZZI, A.; GARVEY, A. P. Emergência em teoria da mente em relações sociais. In: MALUF, M. R. (org). *Desenvolvimento sociocognitivo: Estudos brasileiros de Teoria da mente*. São Paulo: Vetor, 2008.

MACEDO, J. B. *Práticas educativas maternas e compreensão social na infância: um estudo com mães e filhos no período pré-escolar*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

MALUF, M. R. Por que atribuímos tanta importância à primeira infância? *VIII Semana de Valorização da Primeira infância*. Brasília: Senado Federal, 2015.

OLIVEIRA, F. G. *Práticas discursivas maternas e compreensão de estados mentais: Um estudo com crianças de 3 anos e 6 meses a 4 anos*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, P. V.; MECCA, T. P. Ferramentas para avaliação de teoria da mente na infância. In: MECCA, T. P; DIAS, N. M.; BERBERIAN, A. A. (Org). *Cognição Social: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 70-77. São Paulo: Memmon, 2016.

PALUDETO, S. P. *Teoria da Mente e empatia: um estudo com crianças pré-escolares*. Tese de doutorado (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

PANCIERA, S. D. P. *Linguagem e desenvolvimento da teoria da mente: um estudo com crianças de 3 a 5 anos*. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil e Université de Rennes 2, Rennes, França, 2007.

_____. *Compreensão conversacional e atribuição de estados mentais: um estudo com pré escolares de 4 a 6 anos*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

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

RODRIGUES, M. C. ; HENRIQUES, M. W.; PATRICIO, M. O. Leitura de histórias e evocação de estados mentais por pré-escolares. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v. 13, n. 1, 37- 44, jan/jul, 2009.

RODRIGUES, M. C.; PIRES, L. G. Teoria da mente: linguagem e contextos de desenvolvimento infantil. In: RODRIGUES, M. C.; SPERB, T. M. (Org). *Contextos de desenvolvimento da linguagem*, 103-135. São Paulo: Vetor, 2010.

SARGIANI, R. A.; MALUF, M. M. Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e da Neurociência. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 3, 477-484, 2018.

SILVA, C. C. R. *O que sabemos sobre os bebês? Uma revisão de literatura sobre a emergência da teoria da mente*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

SOUZA, A. S. F. *Teoria da mente e contação de histórias: uma intervenção com professoras e alunos na Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

_____. *Teoria da mente e desenvolvimento infantil: um procedimento de intervenção com crianças no interior da Bahia*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

SOUZA, D. H. De onde e para onde? As interfaces entre linguagem, teoria da mente e desenvolvimento social. In: Maluf, m. R. (Org). *Desenvolvimento Sociocognitivo: Estudos brasileiros sobre Teoria da Mente*. São Paulo: Vetor, 2008.

_____. Falando sobre a mente: Algumas considerações sobre a Relação entre Linguagem e Teoria da Mente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, 387-394, 2006.

VALÉRIO, A. *A constituição da teoria da mente: Estudo longitudinal sobre o uso de termos mentais em situação lúdica em desempenho de tarefas de crença e crença falsa*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

_____. *Compreensão conversacional: um estudo com crianças de 4 a 6 anos*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

VELLOSO, R. L.; DUARTE, C.P.; NEGRÃO, J. G. Relação entre cognição social e linguagem. In: MECCA, T. P; DIAS, N. M.; BERBERIAN, A. A. (Org). *Cognição Social: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 70-77. São Paulo: Memmon, 2016.

Apêndices

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Escola

Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP

Curso de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

A Escola....., representada pela coordenadora....., aceita participar do estudo realizado pela pesquisadora Emilly Átilla Oliveira de Abreu, aluna do curso de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, tendo como orientadora a Profa. Dra. Maria Regina Maluf, dando seu consentimento livre e esclarecido para que a coleta de dados seja realizada nessa instituição com os seus alunos e professoras. A pesquisadora está desenvolvendo um estudo intitulado: Contação de histórias na educação infantil e teoria da mente: um estudo de intervenção com atribuição de estados mentais com crianças de 3 a 5 anos. O objetivo do estudo é orientar professoras da Educação Infantil a utilizarem uma linguagem envolvendo termos e verbos mentais durante a contação de histórias para seus alunos, explicando os estados mentais dos personagens e investigar se a contação de histórias com atribuições de estados mentais aos personagens tem efeito positivo no desenvolvimento da teoria da mente de crianças de 3 a 5 anos.

A escola autoriza a pesquisadora a coletar os dados em ambiente escolar e está ciente de que as crianças realizarão algumas tarefas que avaliarão a capacidade de atribuição de estados mentais.

A pesquisadora assegura que a participação nessa pesquisa, por parte da escola, das professoras e das crianças, será de caráter voluntário e sem ônus, estando garantido o sigilo, a confidencialidade e a utilização dos dados obtidos somente para fins científicos. As informações obtidas nas avaliações serão utilizadas para análise estatística e posterior publicação dos resultados. Serão utilizadas imagens dos alunos e professoras para fins acadêmicos, e isso, não implicará qualquer tipo de ônus para a pesquisadora. Os participantes não estarão expostos a desconfortos ou riscos. Todos estão informados de que a participação poderá ser suspensa a qualquer momento sem prejuízo a ninguém.

Caso sejam necessários maiores esclarecimentos a respeito do estudo ou seus participantes desejem cancelar sua participação, poderão entrar em contato pessoalmente com a pesquisadora.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do responsável
Coordenadora

São Paulo, ___/___/2018.

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das Professoras

Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP

Curso de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

Eu....., professora da Educação Infantil, da Escola....., aceito participar do estudo realizado pela pesquisadora Emilly Átilla Oliveira de Abreu, aluna do curso de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, tendo como orientadora a Profa. Dra. Maria Regina Maluf. A pesquisadora está desenvolvendo um estudo intitulado: Contação de histórias na educação infantil e teoria da mente: um estudo de intervenção com atribuição de estados mentais com crianças de 3 a 5 anos. O objetivo do estudo é orientar professoras da Educação Infantil a utilizarem uma linguagem envolvendo termos e verbos mentais durante a contação de histórias para seus alunos, explicando os estados mentais dos personagens e investigar se a contação de histórias com atribuições de estados mentais aos personagens tem efeito positivo no desenvolvimento da teoria da mente de crianças de 3 a 5 anos.

Conheço os meus direitos como participante de um projeto de pesquisa. Compreendo sobre o que, como e o porquê este estudo está sendo realizado. Estou ciente de que a minha participação nessa pesquisa, será de caráter voluntário e sem ônus, estando garantido o sigilo, a confidencialidade e a utilização dos dados obtidos somente para fins científicos. Como participante, compreendo que não estarei exposta a desconfortos ou riscos. As informações obtidas nas avaliações serão utilizadas para análise estatística e posterior publicação dos resultados. Autorizo a utilização da minha imagem para fins gráficos, audiovisuais, digitais, para fins acadêmicos, e isso, não implicará qualquer tipo de ônus para a pesquisadora. Estou informada de que a minha participação poderá ser suspensa a qualquer momento sem prejuízo a ninguém.

Assinatura da professora

Assinatura da pesquisadora

São Paulo, ____/____/2018.

Apêndice 3 - Apostila de formação das professoras

Curso teórico e Prático para intervenção de pesquisa

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E TEORIA DA MENTE: UM ESTUDO DE INTERVENÇÃO COM ATRIBUIÇÃO DE ESTADOS MENTAIS COM CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS.

Pesquisadora: Emily Átilla Oliveira de Abreu

1. Você sabe o que é **TEORIA DA MENTE?**

Vamos pensar...

A Sally e a Anne são duas meninas.
A Sally tem uma bolinha que coloca debaixo da almofada da cadeira.
Depois sai da sala.
Enquanto ela está fora da sala a Anne tira a bola de baixo da almofada e coloca-a numa caixa de brinquedos.
Mais tarde a Sally regressa.
Onde é que a Sally acha que está bola?



A resposta para essa questão parece óbvia? Como você sabe? Provavelmente, você respondeu que Sally procurará a bola no local onde ela deixou. Isso porque você tem uma teoria da mente de Sally, mesmo sabendo que a bola não está mais lá,

como Sally não sabe dessa informação, você imagina que ela buscará a sua bola embaixo da cadeira.

Essa capacidade de atribuir estados mentais de outra pessoa, chama-se Teoria da Mente.

No relacionamento com pessoas, tentamos compreender e explicar suas ações fazendo inferências a partir de nossas próprias percepções, isso ocorre com base nos nossos próprios desejos, intenções e crenças, no entanto, quando precisamos compreender as ações de outra pessoa, criamos uma teoria com relação à seus estados mentais, que nos permite explicar suas ações em diferentes situações.

A habilidade de entender que as outras pessoas têm sentimentos, desejos, intenções e emoções diferentes das suas, sustenta todos os relacionamentos sociais, é adquirida nos primeiros anos de vida da criança e é denominada Teoria da Mente.

2. Como começaram a estudar essa área?

Há cerca de 25 anos pesquisadores investigam a Teoria da mente, uma habilidade sociocognitiva comum à todos os seres humanos.

Tudo começou com Premack e Woodruff, dois estudiosos que realizaram um experimento com Chimpanzés para descobrir se eles conseguiam atribuir estados mentais a um ser humano.

Para o experimento, utilizaram vídeos com situações de conflitos, como por exemplo, um homem tentando pegar um cacho de bananas, que estava inacessível. Após a apresentação do filme para os chimpanzés, os pesquisadores mostravam imagens com possíveis soluções para aquele problema. Os resultados mostraram que os chimpanzés foram capazes de apontar a imagem adequada, ou seja, aquela que melhor solucionava aquele problema.

Em 1983, Wimmer e Perner, inspirados nas pesquisas com chimpanzés, realizaram o primeiro experimento sobre compreensão de estados mentais com crianças e criaram a primeira tarefa de crença falsa.

A tarefa de crença falsa consiste em distinguir crença e realidade, dada por uma habilidade cognitiva, essa primeira tarefa criada pelos pesquisadores, é conhecida como a tarefa de Maxi.

3. Linguagem x Teoria da Mente

A linguagem é fundamental para as interações sociais. Por meio dela, os indivíduos compartilham, expressam e comunicam seus pensamentos, ideias, sentimentos e intenções, e atuam sobre o mundo, sobre o outro e si mesmos.

Observe as seguintes frases:

- ✓ **Acho** que o bebê está chorando porque **está** com fome”
- ✓ A mamãe **pensa** que estou dormindo!
- ✓ Ela deve **estar** com fome, vou fazer comida.
- ✓ Vou levar flores para a minha namorada, **acho** que ela ficar emocionada!

Antecipar a conduta alheia com inferências de suas opiniões e comportamentos faz parte da teoria da Mente, pois é uma crença que pode ou não ser verdadeira, e que é diferente da dela naquele momento.

4. Contação de Histórias x Teoria da mente

As pesquisas demonstram que o envolvimento das crianças com a contação de histórias utilizando verbos e estados mentais pode ser uma ferramenta para a aprendizagem e aquisição da teoria da mente.

Os Livros de histórias infantis que possuem uma linguagem focada em interação entre personagem e imagem que permitem a evocação de estados mentais de desejos, intenções, crenças, contribuem para o entendimento da atribuição desses estados mentais.

Você sabia que os livros de histórias infantis contribuem para compreensão infantil de conteúdos relacionados à mente, através do texto, das ilustrações e por centrarem suas ações e interações em pessoas ou animais personificados?

5. Como será a pesquisa e o que contribui para minha prática?

O que queremos com a pesquisa?

Nós queremos com essa pesquisa investigar os efeitos da contação de histórias com atribuição de estados mentais dos personagens no desenvolvimento da Teoria da Mente das crianças de três a cinco anos.

Por quê?

Queremos descobrir se a linguagem utilizada pela professora no momento da contação de histórias, se for estimulada nas crianças a serem ouvintes ativos, podendo expressar-se, fazer perguntas, levantar questões, ajudam as crianças a perceberem as emoções, os desejos, as intenções, os pensamentos e as crenças dos personagens, ou seja e se acompanhada do uso de termos e verbos mentais e explicação dos estados mentais dos personagens da história contribui para o avanço do desenvolvimento da Teoria da Mente da criança e conseqüentemente, no dia-a-dia, no convívio social dos alunos em sala de aula, em situações lúdicas e no relacionamento com os colegas.



6. Quais histórias serão contadas?

SEQUÊNCIA	DIA DA SEMANA	HISTÓRIA
1º dia	Segunda-feira	O gato de Botas
2º dia	Terça-feira	Cinderela
3º dia	Quarta-feira	Branca de Neve
4º dia	Quinta-feira	O Patinho Feio
5º dia	Sexta-feira	Chapeuzinho vermelho
6º dia	Segunda-feira	Rapunzel
7º dia	Terça-feira	O Príncipe Sapo
8º dia	Quarta-feira	O Soldadinho de Chumbo
9º dia	Quinta-feira	O Pequeno Polegar
10º dia	Sexta-feira	João e Maria

7. Como devo contá-las?

(Orientações práticas)

8. Revisando...

a) O que é Teoria da Mente?

b) Com que idade normalmente é desenvolvida?

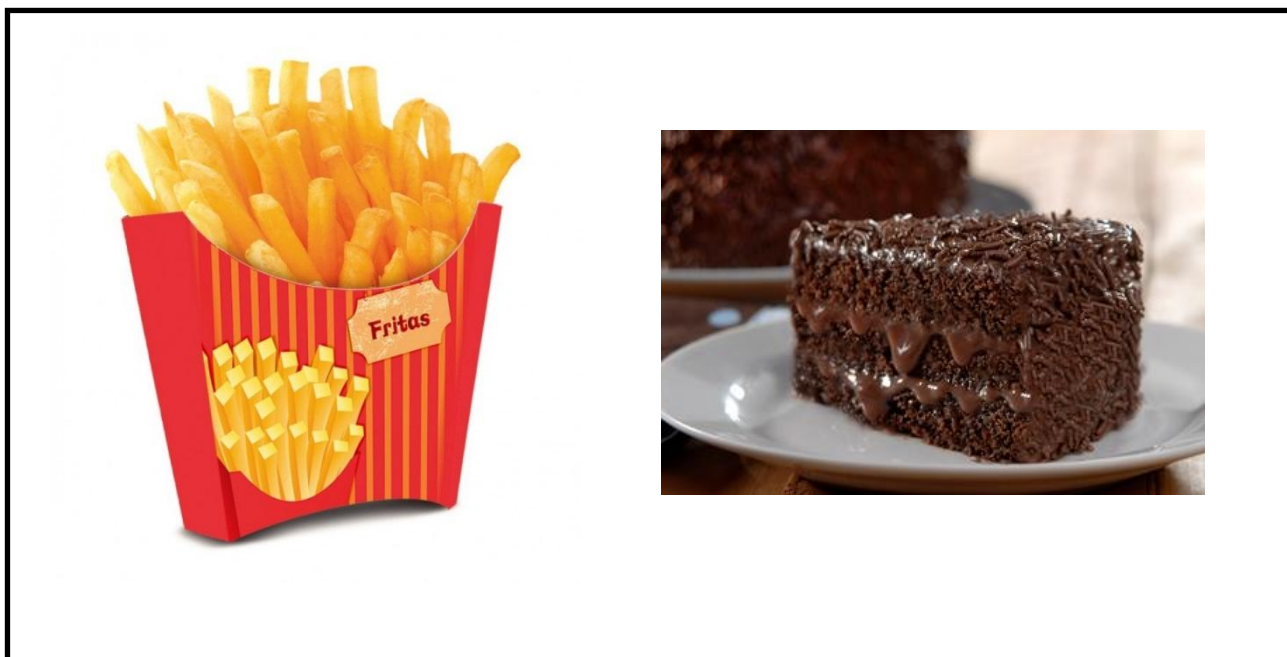
c) Como a Contação de histórias poderia contribuir para o desenvolvimento da T.M.?

Obrigada pela participação!

Anotações

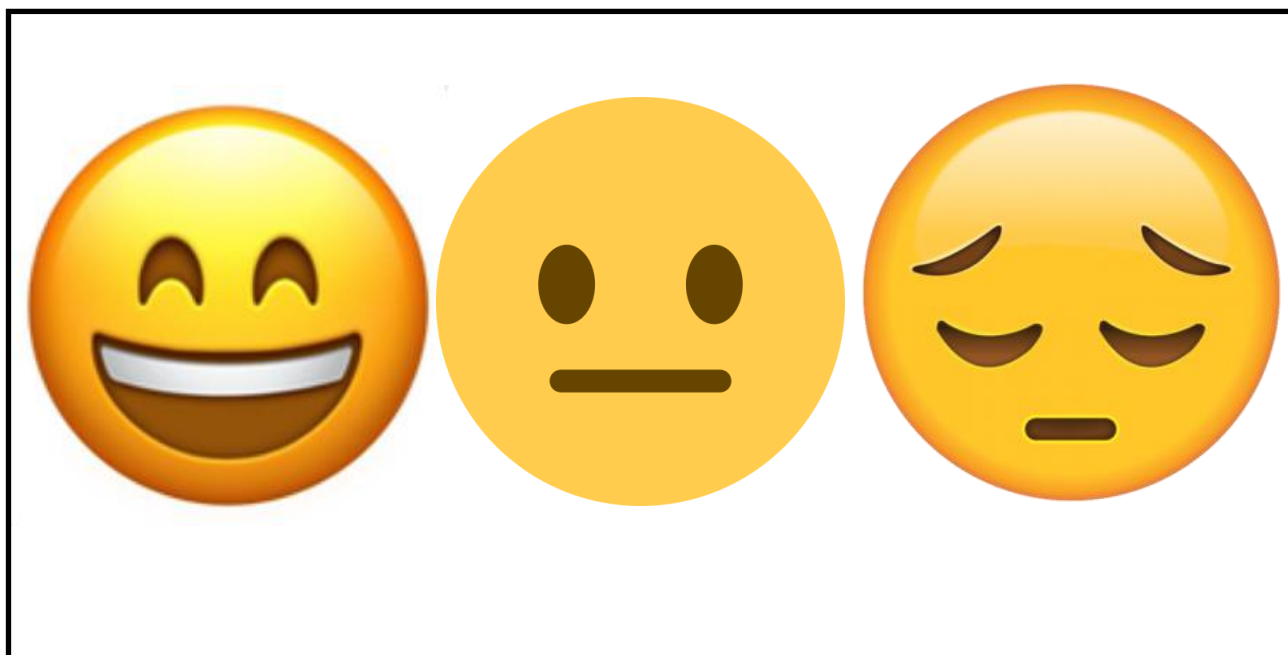
Apêndice 4 – Pranchas para tarefas

PRANCHA PARA TAREFA 1 – DESEJOS DIFERENTES



PRANCHA PARA TAREFA 2 – CRENÇAS DIFERENTES



PRANCHA PARA TAREFA 5 – DESEJOS DIFERENTES**PRANCHA PARA TAREFA 7 – EMOÇÃO REAL - APARENTE**

Apêndice 5 – Imagens de situações da pesquisa

