

**A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA NO  
DESENVOLVIMENTO DO DISCURSO NARRATIVO E DA TEORIA DA  
MENTE**

**Greicy Boness de Araujo**

**Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de  
Doutora em Psicologia sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tania Mara Sperb**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia  
Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento  
Março de 2012**

*Dedico esta tese ao Hans, meu pequeno cientista,  
Minha fonte de inspiração  
Que continue com a sua curiosidade e seu encanto  
Por saber  
E conhecer!*

## AGRADECIMENTOS

Ao terminar este trabalho, faço alguns agradecimentos a pessoas que muito me auxiliaram e incentivaram nesta difícil, trabalhosa, mas gratificante caminhada.

Inicialmente, agradeço à minha orientadora, professora Dra. Tânia Sperb, pelo incansável suporte e orientação, em todos os momentos, auxiliando na busca pela qualidade e coerência na construção do trabalho.

Agradeço às professoras da banca de qualificação, prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleonice Bosa, prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Regina Maluf e prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Zilles pelas valiosas contribuições ao presente estudo.

Agradeço também às colegas do grupo de pesquisa Lídia Macedo e Gabriela Bordini, pela parceria, disponibilidade, apoio e no empenho como juízas.

Agradeço à minha família que foi paciente e que sempre entendeu muitas ausências e distanciamentos em alguns momentos

Agradeço ao Luciano, pela parceria, pela força, mesmo quando parecia impossível continuar investindo.

Agradeço ao Hans que tantas vezes dormiu no meu colo na frente do computador esperando pela mamãe que precisava ainda terminar mais algumas leituras, salvar mais algumas palavras...

Agradeço aos meus queridos pais – sem o incentivo, sem a força, sem a dedicação deles não teria conseguido. Obrigada mãe por sempre valorizar a busca pelo conhecimento, pelo estudo, por si só, pelo prazer em saber. Obrigada pai pela exigência que sempre me fez ir adiante e pelo teu orgulho que sempre significou reconhecimento e valorização. Obrigada a vocês dois por tanto amor e por amarem e cuidarem tantas vezes do meu alemão, para que eu pudesse terminar a tese sem terem nenhuma obrigação em fazer isso.

Agradeço à minha querida maninha que sempre se preocupou em saber se eu estava bem, no meio disso tudo e que sempre foi tão importante para o Hans.

Obrigada à minha querida avó e tias por sempre incentivarem a dedicação aos estudos, por entenderem minha ausência, e por cuidarem em muitos momentos.

Agradeço aos amigos Suzel e Hélio, meus estatísticos, pela ajuda tão sincera, disponível e amiga em tantos momentos.

Agradeço à escola, direção e equipe diretiva, que permitiram a realização da pesquisa, valorizando o avanço do conhecimento e também da educação. Agradeço também às funcionárias da biblioteca pelo auxílio e apoio na organização dos espaços e horários em muitos momentos da coleta de dados.

Por fim, agradeço a todas as mães e crianças que se envolveram de forma tão interessada e entusiasmada na realização das sessões de contação de histórias, com tanta disponibilidade e afeto.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	10
<b>ABSTRACT</b> .....	12
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13

### **CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO**

1. A teoria da mente: definições e controvérsias .....	17
2. Linguagem e teoria da mente .....	20
3. Influência do discurso social.....	22
4. Semântica e teoria da mente .....	24
5. Competência pragmática e teoria da mente .....	25
6. A potencialidade da contação de histórias e a influência materna na habilidade narrativa das crianças.....	27
7. A habilidade narrativa da criança.....	28
8. A coerência narrativa.....	30
9. Narrativas e teoria da mente: questões metodológicas em trabalhos empíricos.....	32

### **CAPÍTULO II – ESTUDO I**

#### **A contação de histórias e a teoria da mente das crianças**

INTRODUÇÃO .....	41
MÉTODO .....	43
Participantes.....	43
Instrumentos e materiais.....	44
Delineamento e procedimentos gerais.....	47
Considerações éticas.....	49
Procedimentos para análise dos dados.....	49
RESULTADOS.....	51
DISCUSSÃO .....	56

## **CAPÍTULO III – ESTUDO II**

### **As narrativas maternas e a habilidade narrativa das crianças**

INTRODUÇÃO .....	63
MÉTODO .....	66
Participantes.....	66
Instrumentos e materiais.....	66
Delineamento e procedimentos gerais.....	66
Considerações éticas.....	67
Procedimentos para análise dos dados.....	67
RESULTADOS.....	70
DISCUSSÃO .....	80

## **CAPÍTULO IV – ESTUDO III**

### **Teoria da mente e habilidade narrativa da criança**

INTRODUÇÃO .....	93
MÉTODO .....	96
Participantes.....	96
Instrumentos e materiais.....	96
Delineamento e procedimentos gerais.....	100
Considerações éticas.....	100
Procedimentos para análise dos dados.....	101
RESULTADOS.....	105
DISCUSSÃO.....	112

## **CAPÍTULO V: DISCUSSAO GERAL .....116**

REFERÊNCIAS.....	123
------------------	-----

ANEXOS.....	130
Anexo A. Autorização de pesquisa na escola.....	130
Anexo B. Termo de consentimento livre e esclarecido.....	132
Anexo C. Questionário de dados demográficos e sobre o contexto familiar.....	134
Anexo D. Protocolo para análise das narrativas.....	135
Anexo E. Eventos das histórias.....	137
Anexo F. Protocolo da Escala de Tarefas de Teoria da Mente.....	138

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. <i>Caracterização da amostra: estatísticas descritivas para variáveis categóricas</i> .....	42
Tabela 2. <i>Caracterização da amostra: estatísticas descritivas para variáveis quantitativas</i> .....	42
Tabela 3. <i>Informações descritivas das variáveis das narrativas maternas</i> .....	50
Tabela 4. <i>Frequência dos escores na escala de tarefas de teoria da mente</i> .....	51
Tabela 5. <i>Frequência de crianças que acertaram ou não a tarefa de crença falsa</i> .....	51
Tabela 6. <i>Matriz de correlação de Pearson entre as variáveis da narrativa materna e o escore total das crianças na escala de tarefas de teoria da mente</i> .....	53
Tabela 7. <i>Resumo da análise de regressão entre as variáveis da narrativa materna e o escore total das crianças na escala de tarefas de teoria da mente</i> .....	54
Tabela 8. <i>Teste t de Student para comparação das médias das variáveis da narrativa materna de acordo com a presença ou não de pontuação na tarefa de crença falsa</i> .....	55
Tabela 9. <i>Informações descritivas das variáveis das narrativas de mães e crianças na história 1</i> .....	71
Tabela 10. <i>Informações descritivas das variáveis das narrativas de mães e crianças referente à história 2</i> .....	71
Tabela 11. <i>Informações descritivas das variáveis das narrativas de mães e crianças referente à história 3</i> .....	72
Tabela 12. <i>Frequências e porcentagens do emprego do título pelas crianças nas três histórias</i> .....	73
Tabela 13. <i>Frequências e porcentagens do emprego da orientação pelas crianças nas três histórias</i> .....	73
Tabela 14. <i>Frequências e porcentagens do delineamento do personagem pelas crianças nas três histórias</i> .....	73
Tabela 15. <i>Frequências e porcentagens da inserção do problema nas narrativas das crianças nas três histórias</i> .....	73
Tabela 16. <i>Frequências e porcentagens da inserção da resolução nas narrativas das crianças nas três histórias</i> .....	74
Tabela 17. <i>Média do emprego de avaliação pelas crianças na história 1</i> .....	75



Tabela 18. Média do emprego de avaliação pelas crianças na história 2.....	75
Tabela 19. Média do emprego de avaliação pelas crianças na história 3.....	75
Tabela 20. Matriz de correlação de Pearson entre as variáveis da narrativa materna e as variáveis da narrativa da criança, na história 1.....	76
Tabela 21. Matriz de correlação de Pearson entre as variáveis da narrativa materna e as variáveis da narrativa da criança, na história 2.....	77
Tabela 22. Matriz de correlação de Pearson entre as variáveis da narrativa materna e as variáveis da narrativa da criança, na história 3.....	78
Tabela 23. Resumo da análise de regressão entre as variáveis da narrativa materna e o somatório de coerência da criança (história 1).....	79
Tabela 24. Resumo da análise de regressão entre as variáveis da narrativa materna e o somatório de coerência da criança, na história 3.....	79
Tabela 25. Caracterização da amostra: estatísticas descritivas.....	94
Tabela 26. Caracterização da amostra: variáveis quantitativas.....	94
Tabela 27. Estatísticas descritivas para variáveis das crianças .....	103
Tabela 28. Estatística descritiva para as médias dos tipos de termos mentais usados pelas crianças.....	103
Tabela 29. Frequência de crianças que acertaram ou não a tarefa de crença falsa...104	104
Tabela 30. Matriz de correlações de Pearson entre escala de tarefas de teoria da mente e uso de termos mentais pelas crianças nas narrativas.....	105
Tabela 31. Teste t para comparar frequências médias de termos mentais na narrativa da criança e os acertos na tarefa de crença falsa.....	106
Tabela 32. Matriz de correlações de Pearson entre escala de tarefas de teoria da mente e os indicadores de coerência e de avaliação nas narrativas das crianças.....	107
Tabela 33. Teste t para comparar médias de coerência e avaliação na narrativa da criança e os acertos na tarefa de crença falsa.....	107
Tabela 34. Matriz de Correlação de Pearson entre a frequência de uso de termos de estados mentais nas histórias e habilidade narrativa da criança.....	108
Tabela 35. Matriz de Correlação de Pearson entre somatório geral de coerência e avaliação e termos mentais da criança.....	108

## RESUMO

A teoria da mente é definida como a capacidade de atribuir estados mentais a outro, como desejos, crenças e intenções e, assim, prever o comportamento. A literatura destaca a potencialidade das narrativas e histórias para favorecer conversas sobre estados mentais e para a consideração de diferentes pontos de vista, aspectos importantes para o desenvolvimento da teoria da mente e do discurso narrativo. O objetivo geral deste estudo foi verificar a relação entre a teoria da mente e o discurso narrativo de mães e crianças, especificamente, quanto à coerência, avaliação e emprego de termos mentais, no contexto da contação de histórias. A amostra foi constituída por 25 duplas de mães e de crianças, de nível socioeconômico médio, tendo as crianças idades entre quatro e cinco anos. Foram realizados três estudos: o primeiro objetivou verificar a relação entre os termos mentais utilizados pelas mães nas histórias contadas aos seus filhos e o desempenho destes em uma escala de tarefas de teoria da mente e na tarefa de crença falsa; o segundo estudo teve como foco as histórias contadas pelas mães e pelas crianças, as quais foram analisadas quanto à coerência narrativa, quanto ao uso de termos mentais e de explicações destes termos; o terceiro estudo enfoca o desenvolvimento sociocognitivo da criança, no que concerne à teoria da mente e à habilidade narrativa, buscando correlações entre teoria da mente, termos mentais e os indicadores de coerência e de avaliação narrativa. Quanto ao primeiro estudo, os resultados mostraram que o emprego de cognições clarificadas pelas mães em suas narrativas, isto é, termos ligados à cognição seguidos de explicação, apresenta relação significativa com a teoria da mente, avaliada através da escala de tarefas de teoria da mente e da tarefa de crença falsa. Os resultados do segundo estudo mostraram que as crianças cujas mães apresentaram indicadores elevados de coerência, também se mostraram mais coerentes em suas narrativas. Além disso, o emprego de cognições clarificadas pela mãe correlacionou-se com a habilidade narrativa da criança, quanto à coerência. Tanto no primeiro quanto no segundo estudo, as cognições clarificadas maternas mostraram-se como fator explicativo para a teoria da mente e para coerência narrativa das crianças. Os resultados do terceiro estudo indicaram que o emprego de termos mentais pelas crianças em suas narrativas não se correlacionou com o desempenho das crianças na escala de tarefas de teoria da mente e na tarefa de crença falsa. Por outro lado, o discurso de termos mentais das crianças correlacionou-se de

forma significativa com os indicadores de coerência. Ao longo dos três estudos, os resultados mostram a importância do discurso de termos mentais seguidos de explicações para o desenvolvimento da teoria da mente e da habilidade narrativa. A contação de histórias mostrou-se como uma ferramenta efetiva para o desenvolvimento, tanto da teoria da mente como da habilidade narrativa da criança.

Palavras-chave: teoria da mente; narrativa; termos mentais; coerência.

## ABSTRACT

Theory of mind is defined as the ability to attribute mental states like desires, beliefs and intentions, to ourselves and others, and thus to predict behavior. The literature stresses the potential of narratives and stories in favoring conversations about mental states and for the consideration of different points of view, important aspects for the development of theory of mind and narrative discourse. The central aim of this study was to verify the relation between theory of mind and the narrative discourse of mothers and children, specifically concerning coherence, evaluation and the use of mental terms, in the context of telling stories. 25 middle-class mothers and their four to five old children composed the dyads used as sample. Three studies were carried out: the first study aimed to verify the relation between mental terms used by mothers in their stories while telling them to their children and children's performance in the theory of mind scale and in the false belief task; the second study focused on the stories told by mothers and children, which were analyzed with reference to narrative coherence, mental terms use, and mental terms explanations; the third study dealt with children's socio-cognitive development, relative to theory of mind and narrative ability. Correlations were searched among theory of mind, mental terms, and indicators of narrative coherence and narrative evaluation. Concerning the first study, the results showed that the mothers' use of clarifying cognitions in their narratives, i.e., cognitive terms followed by explanations, related significantly with theory of mind ability, evaluated by the theory of mind scale and the false belief task. Results of the second study showed that children whose mothers presented high levels of coherence also produced more coherent narratives. Moreover, the mother's use of clarifying cognitions correlated with the child's narrative ability, with respect to coherence. In both, the first and the second studies, clarifying cognitions showed themselves as the explanatory factor for the theory of mind ability and narrative discourse. Results of the third study evinced that children's use of mental terms in their narratives does not correlated with children's performance in the theory of mind scale and the false belief task. On the other hand, children's mental terms discourse displayed a significant correlation with coherence indicators. Throughout the three studies, the results revealed the importance of the mental terms discourse followed by explanations for the development of theory of mind and narrative ability. Telling stories were shown as an effective tool for the development of both, theory of mind and narrative discourse.

Kew-words: theory of mind; narrative; mental terms; coherence

## APRESENTAÇÃO

Esta tese aborda a relação entre teoria da mente e discurso narrativo. No presente trabalho, a narrativa é considerada como um produto da atividade de contação de histórias, prática presente no universo da criança em vários momentos e de formas distintas.

O interesse em pesquisar a temática decorre da experiência pessoal da pesquisadora como psicóloga escolar, o que permitiu constatar a importância da teoria da mente nas interações sociais, como forma de compreender as pessoas e de se fazer compreender por elas. Já a contação de histórias, que se constitui em uma importante ferramenta para o desenvolvimento sociocognitivo infantil, é uma prática amplamente utilizada nos contextos educacionais, tanto na família quanto na escola. As histórias tendem a despertar grande interesse e fascínio nas crianças, o que favorece sua utilização no cotidiano infantil.

Sejam contadas, lidas ou ouvidas, as histórias podem versar sobre eventos ocorridos, sobre experiências passadas e podem ser ficcionais, como os contos de fadas, ou criações da própria criança para dar conta de acontecimentos vividos. A forma narrativa pode ser considerada, portanto, mais do que um meio de comunicação, mas principalmente, uma forma de compreensão de si mesmo, das pessoas e do mundo em que se vive.

A capacidade de narrar, de acordo com Nelson (2006), desenvolve-se precocemente na criança, em geral a partir dos dois anos de idade, fruto das conversas, histórias e da interação com os pais. Para a autora, a atividade narrativa é um importante caminho, através do qual ocorre a transmissão cultural de informações sobre a complexa relação mente-comportamento. Nelson (2006) destaca o papel da narrativa como instrumento de desenvolvimento da linguagem e de evolução da criança nos campos cognitivo e social.

O ato de contar histórias também tem sido indicado como uma das formas de desenvolver a teoria da mente. Pesquisadores (Adrian, Clemente & Villanueva, 2007; Bruner 1991; Losh & Capps, 2003; Maluf & Domingues, 2010; Miller, 2006; Nicolopoulou & Richner, 2007; Rodrigues & Pires, 2010; Slaughter, Peterson & Mackintosh, 2007) destacam a potencialidade das narrativas e histórias para favorecer conversas sobre estados mentais e para a consideração de diferentes pontos de vista, aspectos importantes para o desenvolvimento da teoria da mente. Esses autores

acreditam que a referência a estes aspectos ocorre mais frequentemente durante a leitura de uma história do que em outros tipos de interação social.

A associação entre teoria da mente, considerada neste estudo como a habilidade de compreender que as pessoas possuem estados mentais, como desejos, sentimentos, pensamentos e crenças e que agem de acordo com eles (Maluf & Domingues, 2010), e narrativa aparece em algumas pesquisas, como a de Nicolopolou e Richner (2007), por exemplo. As autoras verificaram que a participação das crianças em atividades de produção espontânea de histórias ajudou a promover seu desenvolvimento narrativo e a capacidade de representação do personagem, o que envolve o entendimento de estados mentais. Para elas, a atividade narrativa oferece um rico meio de desenvolvimento do pensamento e das concepções das pessoas enquanto sujeitos dotados de vida mental. Os resultados do estudo realizado por Guajardo e Watson (2002), por sua vez, indicaram que as crianças que foram expostas a histórias infantis e posterior discussão a respeito dessas melhoraram seu desempenho em tarefas que avaliam a teoria da mente. Os autores concluíram que a participação da criança em discursos narrativos pode ser uma ferramenta efetiva para o desenvolvimento da teoria da mente.

Enquanto os estudos recentes assinalam que a interação narrativa é importante para o desenvolvimento da teoria da mente, outros anteriores discordam da direção desta relação. Para Astington (1990), o entendimento de estados mentais é uma condição para que a criança adquira a capacidade de compreensão das narrativas em seu duplo cenário: da ação e da consciência. O entendimento do cenário da consciência, estágio avançado que envolve a capacidade de atribuir estados mentais aos personagens da história, é viabilizado pela possibilidade de representar os estados mentais. A autora, no entanto, salienta o papel das narrativas no desenvolvimento destas competências. Ela acredita que as crianças expostas a histórias ficcionais que contenham estes dois cenários estariam capacitadas para a busca de significados e para a apreciação da realidade narrativa, marcada pelas possibilidades de interpretação de múltiplas perspectivas, possibilidades e intenções.

Para que possa compartilhar deste universo de histórias e narrativas, a criança necessita que alguém a introduza nestas práticas. Em um primeiro momento do desenvolvimento, este papel caberia aos pais, através das interações linguísticas. A atividade narrativa, portanto, situa-se na área de intersecção de duas variáveis consideradas importantes para o desenvolvimento da teoria da mente: a linguagem e a

interação social. O ato de narrar uma história está inserido na dimensão da interação social através da linguagem.

Ao considerar a relação entre teoria da mente e linguagem, Astington e Baird (2004) sugerem que é necessário distinguir entre as habilidades linguísticas individuais e as contribuições vindas da participação da criança no ambiente social. Nesta última, incluem-se todas as formas de interação social que se desenvolvem com a participação da linguagem, como as conversas e as narrativas. Nelson (2005) pontua que, especialmente na contação de histórias, os pais tendem a incluir diferentes fontes de conhecimento, a discriminação entre as perspectivas e experiências próprias e dos outros, ou ainda, a distinção entre acontecimentos reais e imaginários. Embora as crianças contribuam com poucas palavras, elas ouvem atentamente e como ouvintes estão ingressando nas práticas de escuta, atenção e interpretação da fala, formas de usar a linguagem como um meio de representação. As narrativas expressam desejos, intenções e pensamentos das pessoas em relação ao que fazem e também os estados emocionais em resposta aos resultados de suas ações. Ouvir histórias, portanto, é um importante ato de passagem ao longo do caminho para a comunidade de mentes, metáfora utilizada por Nelson (2005) para explicar o ingresso da criança no mundo social e cultural.

Apesar de muitos estudos estrangeiros indicarem que há fortes relações entre compreensão de estados mentais e linguagem, no Brasil, ainda há poucas pesquisas, principalmente associando teoria da mente com narrativa. Este estudo pretende suprir esta lacuna, ao tentar compreender a relação entre teoria da mente e narrativa no desenvolvimento das crianças pequenas.

A tese está organizada em capítulos, contendo uma introdução e três estudos diferentes, mas inter-relacionados. Na introdução – Capítulo I- são apresentados os aspectos teóricos gerais que fundamentam os três estudos que compõem a tese: as definições de teoria da mente; as considerações sobre linguagem e teoria da mente; a influência do discurso social (linguagem materna) no desenvolvimento sociocognitivo infantil, mais especificamente no que concerne às dimensões da semântica e da pragmática. São apresentadas ainda considerações sobre a potencialidade das histórias no desenvolvimento sociocognitivo, discutindo as duas dimensões da narrativa que interessam a este trabalho, a narrativa das mães na contação de histórias e a habilidade narrativa da criança. Encerra-se a introdução com uma descrição de trabalhos empíricos sobre narrativas e teoria da mente.

Os três capítulos que se seguem envolvem estudos empíricos. O capítulo II (estudo 1) trata da relação entre os termos mentais utilizados pelas mães nas histórias contadas a seus filhos e o desempenho destes em uma escala de tarefas de teoria da mente (Wellman & Liu, 2004). O capítulo III (estudo 2) tem como foco as histórias contadas pelas mães e pelas crianças. Estas são analisadas quanto à coerência narrativa, avaliação e quanto ao uso de termos mentais e de explicações destes termos. Já o capítulo IV (estudo 3) enfoca o desenvolvimento sociocognitivo da criança, no que concerne à aquisição da teoria da mente e da habilidade narrativa. O estudo busca correlações entre teoria da mente, termos mentais e os indicadores de coerência e de avaliação narrativa.

Ao final, o capítulo V faz uma discussão geral dos resultados dos três estudos, integrando-os e enfatizando as implicações comuns. As considerações finais descrevem as limitações do estudo e perspectivas para futuras pesquisas.



## CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

### 1. A teoria da mente: definições e controvérsias

No campo da cognição humana, Piaget é considerado um dos precursores no estudo da teoria da mente por já se interessar, no início do século XX, pelos conteúdos mentais infantis (Piaget, 1923/1961). Os estudos sobre egocentrismo, descentração e capacidade de considerar outros pontos de vista são os principais aspectos abordados por Piaget que se relacionam à habilidade das crianças de compreender estados mentais. Já um dos primeiros usos do termo teoria da mente ocorreu quando primatologistas investigavam se os chimpanzés possuíam a habilidade de atribuir estados mentais a outros chimpanzés. Através das pesquisas desenvolvidas, estes pesquisadores concluíram que o sucesso dos chimpanzés nas tarefas às quais foram submetidos indicava que eles possuíam uma teoria da mente (Premack & Woodruff, 1978).

Nas últimas décadas, este campo de investigação cresceu de forma acentuada. Maluf e Domingues (2010) pontuam que o termo teoria da mente diz respeito aos conceitos de estados mentais empregados para prever e explicar ações e interações das pessoas. As autoras acreditam que o interesse crescente na teoria da mente reside justamente no fato de que o construto possibilita que as pessoas com as quais se convive no cotidiano sejam compreendidas em suas ações e intenções.

Apesar do consenso que há entre os pesquisadores quanto à importância da teoria da mente para a interação social, persistem algumas controvérsias. A primeira refere-se à idade do surgimento da teoria da mente. Lyra, Roazzy e Garvey (2008) sugerem que, de um lado, existe um grupo de teóricos que defende que é a partir dos quatro anos de idade que a criança adquire uma teoria da mente, que surge com a possibilidade de representação mental. Para este grupo, a teoria da mente fica restrita à compreensão de fenômenos mentais do campo cognitivo, como a representação de idéias e de crenças falsas (Moses & Flavell, 1990; Wimmer & Perner, 1983). Já o outro grupo acredita no aparecimento de indícios rudimentares desta habilidade em estágios precoces do desenvolvimento, em torno do final do segundo ano de vida, quando a criança utiliza termos mentais para se referir aos desejos e sentimentos (Leslie, 1994; Maluf & Domingues, 2010; Wellman, 2004). Entretanto, também para esta última corrente a teoria da mente não se encontra plenamente desenvolvida antes dos quatro anos de idade, quando as crianças conseguem estabelecer relações de causalidade e se

referir às crenças e pensamentos. Esta definição de teoria da mente é a utilizada neste estudo.

Em consonância com este último grupo, Wellman (2004) refere que estudos com crianças de dois anos mostram que nesta idade já há um entendimento de desejos, emoções e percepções, o que sugere um desenvolvimento precoce da teoria da mente. O autor sugere significativas conexões entre a atenção da criança para ações intencionais, aos dois anos de idade, e a teoria da mente, aos quatro anos. O uso de explicações pelas crianças seria também revelador de uma teoria da mente precoce, pois já aos dois anos, crianças utilizam explicações causais em suas conversas diárias, principalmente quando o tópico em questão é a ação humana.

Para muitos autores, a aquisição da teoria da mente acontece de forma gradual, ao longo do desenvolvimento (Domingues, Valério, Panciera & Maluf, 2007; Maluf e Domingues, 2010; Wellman & Liu, 2004). Assim, a criança evoluiria da compreensão de que os outros possuem desejos e intenções que motivam seus comportamentos até conseguir atingir o entendimento de que possuem crenças diferentes que modulam suas ações. Embora exista a concepção mais ampla de teoria da mente, a avaliação desta habilidade tem se centrado principalmente na investigação da capacidade de atribuição de crença falsa. As tarefas de crença falsa, elaboradas inicialmente por Wimmer e Perner (1983), possuem várias versões adaptadas da original, e avaliam exclusivamente a capacidade da criança de compreender que uma pessoa pode ter uma crença falsa, que não condiz com a realidade, e que esta influenciará seu comportamento, o que seria sinal de aquisição da teoria da mente.

Para proporcionar uma visão mais integrada dos múltiplos fatores envolvidos na aquisição da teoria da mente, que não poderiam ser avaliados por uma única tarefa, como a crença falsa, recentemente Wellman e Liu (2004) reuniram as tarefas que têm sido utilizadas para avaliar teoria da mente e as organizaram em uma escala. Essa escala, composta por sete tarefas, é ordenada em função das dificuldades apresentadas pelas crianças na resolução de cada uma delas. A escala conta com as seguintes tarefas, partindo da mais fácil até a mais difícil (cf. tradução de Domingues et al., 2007): 1) compreensão de que pessoas possuem desejos diferentes; 2) entendimento de que pessoas possuem crenças diferentes sobre o mesmo objeto; 3) acesso ao conhecimento, que avalia a compreensão da criança sobre o conhecimento de alguém que não teve acesso à determinada informação; 4) crença falsa sobre o conteúdo de um recipiente; 5) crença falsa explícita que envolve a compreensão de que um personagem apresenta uma

crença equivocada, que seria a clássica tarefa de crença falsa; 6) crença e emoção na qual a criança avalia como uma pessoa se sentirá frente a uma crença equivocada e; 7) a tarefa de emoção real-aparente que avalia o entendimento da criança sobre o fato de que uma pessoa possa sentir-se de um jeito, mas aparentar outro. Wellman e Liu (2004) verificaram que existe uma progressão no desenvolvimento da teoria da mente que se reflete em um domínio processual em cada uma das tarefas e que a compreensão de estados mentais de desejo precede a compreensão de crença. Portanto, a criança perceberia, em um primeiro momento, que as pessoas podem ter diferentes desejos que motivam e explicam seus comportamentos, para depois compreender que podem ter crenças diferentes acerca da mesma situação ou objeto. Esta compreensão de crenças diferentes também precederia o entendimento de que pessoas podem ter crenças falsas, conforme os dados do estudo. Os resultados mostraram ainda que, em relação às demais, a última tarefa da escala que envolve o entendimento entre emoção real e aparente é dominada mais tardiamente.

Uma segunda controvérsia que envolve a teoria da mente diz respeito à sua universalidade e ao seu surgimento, ou seja, se é uma dotação inata, independente das influências socioculturais (Baron-Cohen & Ring, 1994; Baron-Cohen, 1999; Leslie, 1994) ou se é fruto de um processo de construção social (Astington, 2005; Maluf, 2010; Nelson, 2005). Jou e Sperb (1999), Panciera (2007), Roazzi e Santana (1999) e Souza (2008) salientam que a proposta inatista é aceita e defendida por muitos pesquisadores, sejam desenvolvimentistas, neuropsicólogos, evolucionistas ou cognitivistas. Estes pesquisadores acreditam na existência de um módulo inato para a teoria da mente, o que justificaria a ausência desta habilidade em crianças autistas, nas quais este módulo estaria faltando. Já a proposta desenvolvimentista, em uma perspectiva vigotskiana, entende que a capacidade de compreender estados mentais vai se estabelecendo através da experiência no mundo social (Souza, 2008). De acordo com esta concepção, as crianças desenvolvem o conceito de estados mentais porque pertencem a uma cultura e não simplesmente por apresentarem uma estrutura cognitiva prévia ou por um processo de maturação. Os psicólogos que adotam esta perspectiva sociocultural, como Dunn e Brophy (2005), Maluf (2010), Nelson (2005), Harris (2005), Tomasello (2005), entre outros, acreditam que a teoria da mente desenvolve-se como um produto da participação da criança na interação social e linguística, primeiramente com os pais, depois com os pares e com os outros adultos de seu meio. Esta posição, adotada também no presente estudo, destaca a importância da linguagem como o veículo capaz de colocar os estados

mentais no foco de atenção da criança. A relação teoria da mente e linguagem tem sido crescentemente privilegiada nos estudos de um número expressivo de pesquisadores.

## **2. Linguagem e teoria da mente**

Um número considerável de estudos realizados nas últimas décadas tem chamado a atenção para a estreita relação entre a linguagem e a capacidade de compreensão de estados mentais, sejam eles intenções, desejos, sentimentos ou crenças. Embora não haja dúvidas de que a linguagem importa para a teoria da mente, observa-se que ainda não existe uma definição precisa sobre quais aspectos linguísticos desempenhariam papel mais efetivo na aquisição da teoria da mente. Conforme Astington e Baird (2005, 2004), se poderia dizer, de forma simplificada, que a linguagem importa para a teoria da mente porque é uma capacidade humana fundamental que permeia qualquer ato humano. Contudo, as autoras observam que quando se trata da influência da linguagem há que se estabelecer uma diferenciação entre as habilidades individuais da criança, de um lado e, de outro, as influências oriundas da participação da criança no mundo social. A competência linguística individual inclui o domínio de habilidades sintáticas, semânticas e pragmáticas. Já a influência do discurso social envolveria todas as formas de interação social através da linguagem, nas quais a criança é envolvida como participante ou como espectadora, como as conversações, a leitura de livros, compartilhamento de canções e a contação de histórias.

No que concerne às competências linguísticas individuais, alguns estudiosos entendem que o desenvolvimento da teoria da mente depende da aquisição da semântica, que é o significado de termos léxicos que são usados para se referir à mente. A semântica diz respeito ao conteúdo das conversas familiares e aos vínculos explicativos entre estados mentais e condutas. Outros colocam ênfase na estrutura sintática que forneceria, desde esta perspectiva, o formato linguístico necessário para representar as crenças. Outros, ainda, argumentam a favor da capacidade de usar estas estruturas em trocas comunicativas. Esta última opção considera determinante a experiência de negociação de pontos de vista, que faz parte de qualquer conversação, e se refere à dimensão pragmática da linguagem (Astington & Baird, 2005; Deleau, Maluf & Panciera, 2008; Rodrigues & Pires, 2010; Souza, 2008).

Obviamente, estes sistemas estão relacionados entre si, pois ao se comunicar com a criança, o adulto utiliza estruturas gramaticais, significados e também oferece

pontos de vista, intenções e regras de conversação. Contudo, afirmam Astington e Baird (2004, 2005), estes sistemas podem trazer contribuições independentes para o desenvolvimento da teoria da mente. Além disso, embora os pesquisadores possam enfatizar diferentes aspectos da linguagem, seja a competência linguística da criança, seja a experiência social, é importante não tratar suas explicações como hipóteses competitivas, mas como complementares: o ambiente social afeta a habilidade linguística da criança e, em contrapartida, sua habilidade linguística pode afetar o ambiente.

O presente estudo entende que a inserção da criança no discurso social e as trocas linguísticas têm um papel fundamental no desenvolvimento sociocognitivo. Esta posição está presente na literatura, por exemplo, em Dunn e Brophy (2005). As autoras consideram os aspectos comunicativos da linguagem essenciais para o desenvolvimento da teoria da mente. Elas acreditam que a chave para ingressar no mundo social e cultural seriam as experiências comunicativas, preferencialmente às competências linguísticas individuais. Para estas autoras, portanto, é o aspecto comunicativo da linguagem que terá implicações efetivas no desenvolvimento da teoria da mente.

Nelson (2005), a partir do referencial vigostkiano, observa que é somente através da linguagem, entendida como sistema representacional, que a criança poderá ingressar no mundo social, que é também um mundo mental. Nelson (2005) emprega a expressão “entrada na comunidade de mentes” (p.27) para se referir ao desenvolvimento da teoria da mente. Para a autora, a metáfora enfatiza a concepção de que são mentes que interagem, apresentam pensamentos diferentes e outros similares. A aquisição de uma teoria da mente não é uma posse individual, mas é parte de um sistema compartilhado de crenças sobre intenções, aspirações, objetivos, motivações valores e conhecimentos humanos, por isso a concepção de comunidade. Com a participação em trocas linguísticas, as crianças acessam este mundo mental e se tornam parte dele, descobrindo como as mentes interagem, que as crenças podem ser modificadas e que os desejos e emoções podem ser criados e invocados.

Apesar dos diferentes enfoques de linguagem utilizados pelas autoras para explicar o desenvolvimento da teoria da mente, seja comunicativo (Dunn & Brophy, 2005) ou representacional (Nelson, 2005), prevalece o consenso quanto ao importante papel exercido pelas trocas linguísticas neste desenvolvimento. O discurso social seria, então, a forma de acessar o mundo social e cultural, ou seja, a comunidade de mentes.

### **3. Influência do discurso social na teoria da mente**

Conforme Astington e Baird (2005), bem como Deleau et al. (2008), um dos aspectos relacionados ao papel da linguagem na compreensão dos estados mentais diz respeito à influência do discurso social, ou do ambiente linguístico, no qual a criança participa. Este envolve todas as trocas linguísticas e comunicativas, como as conversas e narrativas, consideradas experiências verbais que têm papel central na aquisição da teoria da mente.

Na concepção de Nelson (2005), as crianças são inundadas por estímulos verbais desde o começo da vida. Elas aprendem como usar a linguagem entre o primeiro e o segundo ano, mas um pouco antes, já começam a participar das trocas comunicativas. Os membros da comunidade de mentes apresentam formas linguísticas especiais para se referirem às ações das pessoas; atribuem pensamentos aos outros, afirmam possibilidades, declaram crenças e usam a linguagem para inúmeros propósitos como planejar, manifestar crenças e lembranças. Para se tornarem membros da comunidade e participarem destas trocas linguísticas, as crianças precisam aprender a linguagem da mente e também utilizá-la como um sistema representacional, de forma a compreender que os outros têm crenças sobre algo que declaram. Ao receber mensagens verbais dos adultos, os pontos de vista destes são também repassados, fazendo a criança compreender que eles podem ter uma perspectiva diferente da sua. Assim, a criança começa a distinguir os desejos alheios e os próprios e começa a perceber que os outros possuem intenções diferentes das suas, embora ainda não signifique que elas possam conceber a existência de outra mente. Mesmo que, aos dois ou três anos de idade, as crianças estejam atentas à linguagem mental, demonstrem curiosidade sobre intenções e emoções das pessoas e possam conversar a respeito, os significados ainda são obscuros para ela. Ou seja, elas ainda não apresentam um conceito de mente ou uma teoria da mente.

A aquisição da linguagem, em torno desta idade, possibilitará à criança conversar sobre sentimentos e emoções, compartilhar experiências e conhecimentos, de forma a compreender os próprios estados mentais e dos outros. Conversar sobre sentimentos e sobre a mente, para Dunn e Brophy (2005), é um importante meio para vir a entender a própria mente e a dos outros.

O ingresso da criança neste processo social e cognitivo de apreensão da mente é proporcionado, primeiramente, pelas relações parentais ou familiares que, aos poucos, segundo Nelson (2005), se estendem para outros domínios de interação social. Aprender

o significado das palavras para conversar sobre a mente dependerá da possibilidade da criança ouvir conversas sobre estes tópicos. Em situações de interação linguística e comunicativa entre pais e criança, como, por exemplo, durante a leitura de um livro ou de contação de histórias, os pais incluem frequentemente a interpretação de estados mentais dos personagens, explicitando diferenças entre as crenças destes e incorporando as normas da comunidade com respeito à atuação de desejos e intenções.

A influência do discurso parental para o desenvolvimento da teoria da mente é destacada na literatura (Dunn & Brophy, 2005; Nelson, 2005; Rodrigues & Pires, 2010) e em pesquisas que investigam o contexto familiar, como as de Adrian et al. (2007), Guajardo e Watson (2002), Symons, Peterson, Slaughter, Roche e Doyle (2005), Slaughter, et al. (2007) e Taumoepeau e Ruffman (2006). Estes estudos observam que, através das conversas produzidas entre os membros da família, as crianças aprendem sobre desejos, sentimentos, pensamentos e crenças. Deste modo, as interações conversacionais próprias do ambiente familiar estariam frequentemente relacionadas ao posterior desempenho das crianças em tarefas de crença falsa que avaliam a teoria da mente e em testes que mensuram o entendimento de emoções.

Especificamente com relação à influência linguística da mãe, considerada como um dos componentes do discurso social, os pesquisadores têm apontado, já desde décadas passadas, mas especialmente mais recentemente, para a sua importância no desenvolvimento da teoria da mente das crianças. (Adrian et al., 2007; Deleau et al., 2008; Dunn, Brown & Beardsall, 1991; Moeller & Schick, 2006; Rodrigues & Pires, 2010; Slaughter et al., 2007; Taumoepeau & Ruffman, 2006). Os autores mostram associações positivas entre o discurso materno sobre estados mentais e o desempenho das crianças em tarefas que avaliam a teoria da mente. Estas pesquisas destacam duas dimensões que estão relacionadas à influência linguística materna: a primeira é a semântica, que privilegia o conteúdo das conversações e o significado dos termos de estados mentais; a segunda é a pragmática, cujo enfoque privilegia o fato de que em uma conversa, compartilham-se diferentes pontos de vista e perspectivas. Assim, crianças que crescem em famílias nas quais existem ricas discussões sobre estados mentais, seus significados e diferentes perspectivas das pessoas em relação a eles tendem a demonstrar bom desempenho em tarefas que avaliam a teoria da mente.

#### **4. Semântica e teoria da mente**

Astington e Baird (2005) afirmam que, aos dois ou três anos de idade, a criança começa a adquirir termos léxicos específicos que são usados para se referir aos estados mentais. Primeiramente, aparecem os termos que designam percepções, emoções e desejos (ver, olhar, feliz, triste, gostar, amar, querer) e, posteriormente, os termos cognitivos (saber, pensar, lembrar). A explicação dos termos mentais e das relações de causalidade auxilia no desenvolvimento da dimensão semântica da linguagem, que é aquela relacionada à atribuição de sentidos.

O eixo de pesquisas desenvolvidas no campo da semântica da linguagem tem como interesse principal, quando se trata das conversações e outras formas de interações linguísticas familiares, os conteúdos destas trocas, que podem ou não ser ricas em referências aos estados mentais, de acordo com Deleau et al. (2008). Os autores observam que os estudos com enfoque na semântica procuram buscar confirmações para a concepção de que os acertos na tarefa de crença falsa estariam relacionados à frequência de referência aos estados mentais nas conversas familiares. Para Deleau et al. (2008), as pesquisas de Dunn e de seus colaboradores ilustram bem esta abordagem. Dentre os resultados de diferentes pesquisas (Dunn et al., 1991; Le Sourn-Bissaoui & Deleau in Deleau et al, 2008), prevalece a constatação de que as habilidades das crianças em tarefas de perspectiva emocional ou atribuição de crença falsa têm como correlatos precoces a participação em conversas familiares sobre estados mentais e causalidade.

Pesquisas mais recentes desenvolvidas nesta mesma linha, como as de Adrian et al. (2007), Slaughter et al. (2007), Taumoepeau e Ruffman (2006), Symons et al (2005), mostram o papel da dimensão semântica na linguagem materna quando em situações de conversações e contação de histórias com os filhos. Estes estudos concluem que o discurso materno é relevante e influi na aquisição da teoria da mente e que, em ambientes familiares nos quais existem ricas conversas sobre termos mentais e explicações de causalidade, as crianças mostram-se mais capazes de explicar e de compreender a relação entre estados mentais e comportamento.

#### **5. Competência pragmática e teoria da mente**

A dimensão pragmática da linguagem também tem despertado a atenção de muitos pesquisadores interessados em investigar a associação entre esta dimensão e a teoria da mente. De acordo com Melo (2006), a ênfase nos aspectos pragmáticos surgiu



em resposta a uma psicolinguística ortodoxa, de inspiração chomskyana, que se preocupava essencialmente com aspectos estruturais e gramaticais da língua. A segunda vertente, chamada psicolinguística pragmática, passou a destacar a função comunicativa da linguagem. A competência pragmática, segundo Hage, Resegue, Viveiros e Pacheco (2007), inclui a função comunicativa e a habilidade conversacional. A primeira reflete a intenção comunicativa do falante, ou seja, as metas e fins que se deseja obter ao se comunicar com o outro. Já a segunda, habilidade para conversar, refere-se à capacidade de participar de uma sequência interativa de atos de fala com vistas ao intercâmbio comunicativo. Uma conversação bem sucedida requer também o cumprimento das regras de troca de turnos, o compromisso com o tema em discussão, a capacidade de adaptação à situação e aos interlocutores, bem como o entendimento dos papéis de emissor e de ouvinte.

Para Harris (2005), as trocas conversacionais que, de acordo com Hage et al. (2007), proporcionam modelos para a criança aprender a competência pragmática, são pré-requisitos para o entendimento de crenças e conhecimentos mentais. Em trocas conversacionais, segundo Astington e Baird (2004, 2005) e Deleau et al. (2008), as crianças são frequentemente expostas ao fato de que diferentes pessoas desejam e sabem coisas diferentes e esta experiência leva-as a uma consciência de diferentes pontos de vista. Além disso, as crianças têm a possibilidade de alterar as crenças alheias e ver suas próprias crenças modificarem-se em função dos ajustamentos ocasionados pela conversação em curso, o que é central à comunicação linguística. A relação entre competência pragmática e teoria da mente residiria, portanto, conforme Harris (2005), no fato da conversação trazer à luz diferentes informações e pontos de vista e, precisamente, é este entendimento de pontos de vista alternativos o elemento crítico para o sucesso em tarefas que avaliam a teoria da mente.

Harris (2005) defende a relação entre a compreensão de crenças falsas, característica de um nível avançado de desenvolvimento da teoria da mente, e competência conversacional. Deleau et al. (2008) também pontuam as evidências trazidas por muitos estudos de que o desempenho na tarefa de crença falsa estaria ligado à habilidade de comunicação, mensurada através de tarefas que avaliam a compreensão conversacional. Harris (2005) pontua, através da descrição de pesquisas com crianças autistas e com transtornos específicos na linguagem, que a competência pragmática está mais fortemente relacionada à compreensão de crenças falsas do que outras medidas de

linguagem. O autor enfatiza o *input* pragmático materno como fonte efetiva de desenvolvimento da teoria da mente.

Além das conversações, as narrativas constituem-se em outra forma de interação linguística materna que oferece a possibilidade de confrontar crenças, perspectivas e discutir sobre estados mentais, seja dos personagens ou da própria criança. A potencialidade das histórias para favorecer conversas e diálogos sobre estados mentais e diferentes pontos de vista, importantes para o desenvolvimento da teoria da mente, é destacada pelos pesquisadores. Conforme Nelson (2005), histórias são organizadas exatamente em torno de aspectos importantes para a teoria da mente: o que pessoas querem, pensam, desejam, sentem, sabem, em relação ao que fazem. Miller (2006) e Rodrigues, Oliveira, Rubac e Tavares (2007) e Rodrigues e Rubac (2008) salientam que os estados mentais são referidos com frequência em muitas histórias infantis. Os autores relatam pesquisas que chamam a atenção para esta propriedade dos livros para crianças, e consideram que a leitura de histórias promoveria amplas oportunidades de conversar sobre estados mentais.

No desenvolvimento infantil, pode-se pensar nas histórias em duas dimensões diferentes, embora complementares: uma delas refere-se à habilidade ou discurso narrativo da criança, enquanto a outra se vincula ao papel das histórias contadas à criança pelos adultos como favorecedoras de seu desenvolvimento sociocognitivo.

## **6. A potencialidade da contação de histórias e a influência materna na habilidade narrativa das crianças**

Existe um fascínio natural das crianças pelas narrativas, conforme Dunn (1991), o que denota uma prontidão das mesmas para explorar e compreender o mundo social, interesse que deve ser estimulado pelos adultos que fazem parte de seu mundo. Smith e Sperb (2010) salientam o papel da interação no desenvolvimento da linguagem e o quanto este é preponderante para o desenvolvimento da estrutura narrativa.

Nelson (2005) observa que, durante a contação de histórias, os pais apresentam idéias complexas, fazem descrições e dão explicações às suas crianças sobre os eventos da narrativa, com a inclusão de referências a diferentes conhecimentos e experiências e distinções entre atos reais e imaginados. Embora as crianças contribuam com poucas palavras, os pais devem estimulá-las a ouvir atentamente e, como ouvintes, ingressam nas práticas de escuta, atenção e interpretação do discurso, que é o uso da linguagem

como meio de representação. Dentro deste contexto de interação narrativa, papel privilegiado tem sido atribuído à dupla mãe-criança.

O estilo narrativo materno na atividade de contação de histórias é considerado como instrumental no desenvolvimento da habilidade narrativa da criança por muitos pesquisadores da área. Tougu, Tulviste, Scroder, Keller e Geer (2011), Nelson e Fivush (2004) e Wahler (2009) salientam que o modo como as mães estruturam suas histórias sobre eventos passados com os filhos tem forte relação com a forma utilizada pelas crianças para elaborar suas próprias narrativas, especialmente aquelas de história de vida, que tem sido a modalidade mais amplamente utilizada nestas pesquisas. Inicialmente, as crianças contribuem menos, mas a partir dos dois anos de idade, começam a dar mais informações sobre o evento ocorrido. Durante os anos pré-escolares, o papel do adulto continua sendo o de prover o conteúdo e a estrutura das informações narradas.

Peterson e Roberts (2003) compararam as habilidades narrativas de crianças, com seus pais e suas mães. Os resultados obtidos revelaram especificamente similaridades entre as narrativas das mães e das filhas, o que para os pesquisadores enfatiza o papel materno no desenvolvimento narrativo infantil. Macedo (2007) realizou um estudo para compreender como as crianças aprendem a narrar, a partir do suporte materno. Dentre os resultados, encontrou-se que o desenvolvimento da habilidade narrativa depende da adequação do suporte materno ao nível de desenvolvimento da criança. Macedo (2007) salienta que contar histórias sobre eventos ocorridos oportuniza que o adulto colabore com a criança em seu relato, favorecendo o desenvolvimento do discurso narrativo.

Reese, Haden e Fivush (1993) também investigaram o estilo narrativo materno em um estudo longitudinal no qual foi solicitado que mãe e criança conversassem sobre eventos do passado. Os pesquisadores verificaram dois tipos diferentes de estilo narrativo: o estilo altamente elaborador, que envolveria mais questionamentos à criança, e mais riqueza de detalhes sobre eventos ocorridos; o menos elaborador, que se refere àquelas mães que perguntam menos e utilizam muitas repetições e redundâncias em seus comentários, ao longo da história. As mães que produziram narrativas mais densas e complexas tiveram filhos que, igualmente, produziram narrativas mais elaboradas, anos mais tarde.

A participação da criança em discursos narrativos pode ser também uma importante ferramenta para a aprendizagem e aquisição da teoria da mente. Além disso,

uma vez que a criança tenha desenvolvido o fundamento dos conceitos de teoria da mente, o discurso narrativo continuará a ser um meio através do qual ela evolui para um entendimento mais avançado dos pensamentos e crenças dos outros (Nelson, 2006). A narrativa, então, pode ser considerada como um elemento essencial para o desenvolvimento da teoria da mente.

## **7. A habilidade narrativa da criança**

A habilidade narrativa infantil surge em idades precoces e, para Nelson (2006), é uma forma da criança elaborar vivências, internalizar valores e regras culturais. Na época em que elas começam a conversar, é claro o interesse das crianças em histórias sobre eventos ocorridos em sua própria vida, como o que aconteceu no dia anterior, no último natal ou no verão passado. O surgimento da capacidade narrativa infantil pode ser reconhecido, conforme Nelson (2004), no relato que a criança faz das ações ocorridas durante o dia. Aos poucos, ela vai mesclando eventos vividos, histórias contadas pelos pais e, então, elabora novas histórias.

Para Becker (2004) e Sperb (2010), o desenvolvimento da estrutura narrativa segue um curso diferente, de acordo com o gênero da história. Em uma pesquisa com crianças nas faixas de cinco, sete e nove anos de idade, na qual investigou a estrutura narrativa e aspectos interacionais em quatro gêneros distintos: narrativas de experiência pessoal, histórias a partir de gravuras<sup>1</sup>, histórias de fantasia<sup>2</sup> e recontar<sup>3</sup> fábulas, Becker (2004) percebeu que a participação do ouvinte adulto tendia a diminuir com o avanço da idade da criança. Becker (2004) verificou que as crianças de cinco anos desenvolveram praticamente todas suas narrativas com o auxílio parcial do adulto ouvinte, com exceção das histórias de gravuras, nas quais as crianças mais novas se mostraram autônomas na narração.

As histórias ficcionais elaboradas pelas crianças, sejam inventadas espontaneamente ou a partir de gravuras, são as produções que, primeiramente, ela domina, em termos de estrutura narrativa. Becker (2004), Kern e Quasthoff (2004) e Sperb (2010) observam que as histórias a partir de gravuras são aquelas que a criança consegue produzir com menor interferência do adulto, já aos três anos de idade, e que apresentam complexidade em termos de estrutura narrativa e de linguagem. As histórias

---

<sup>1</sup> Em inglês *picture story*;

<sup>2</sup> Em inglês *fantasy story*;

<sup>3</sup> Em inglês *retelling*.

inventadas, especificamente de caráter oral, são apontadas pelos autores como valiosos recursos para compreender o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, embora elas sejam pouco estudadas.

De forma geral, Becker (2004) acrescenta que, aos cinco anos de idade, as crianças ainda podem apresentar algumas dificuldades para manter a estrutura narrativa quanto ao começo adequado e finalização da história, embora já aos quatro anos, segundo Perroni (1992), se observe esforço da criança para reproduzir uma história com o formato tradicional. Becker (2004) indica que a estrutura narrativa das histórias de fantasia e das histórias a partir de gravuras apresenta-se completa aos 7 anos de idade, quando se mostra bem elaborada, com resolução da complicação presente na trama narrativa.

Do ponto de vista do desenvolvimento, as narrativas, em torno dos três anos de idade, são, em geral, mais curtas, descritivas e contam com uma estrutura menos elaborada quanto ao começo, meio e fim (Sperb, 2010). Tomasello (2003) observa que as narrativas das crianças entre dois e três anos são, geralmente, carentes de contexto/informação/orientação, ou seja, não apresentam informações precisas sobre quando, onde e como o evento aconteceu. Além disso, muitas vezes, a sequência de eventos também pode estar ao contrário quando contada pela criança. Na faixa etária referida, crianças tendem a não especificar quem está envolvido na história, omitem referências explícitas a outros participantes, bem como outras informações para ajudar seus ouvintes na tarefa de identificação. Com o avanço da idade, informações sobre o contexto espacial começam a aumentar em quantidade.

Cinco anos de idade, por sua vez, parece ser um marco importante na habilidade narrativa infantil, pelas importantes evoluções que apresenta. Aos cinco anos, as crianças apresentam uma estrutura narrativa mais completa, são capazes de utilizar mais recursos coesivos para conectar personagens, tempo e contexto, além de utilizarem a linguagem disponível para agrupar os eventos em unidades maiores (Sperb, 2010). De acordo com Tomasello (2003), estas mudanças continuam estendendo-se durante o período escolar, principalmente, no que tange à sequência temporal. Até os cinco anos, as crianças tendem a estabelecer um personagem como central e fazê-lo sujeito de cada uma das sucessivas falas das narrativas. A partir dos cinco anos, as crianças podem introduzir novos participantes, ao longo da história; conseguem contar histórias com mais participantes, com mais eventos por participante e com introduções posteriores dos

personagens, articulando os eventos de forma coerente. Um dos requisitos fundamentais para uma boa narrativa é a coerência.

## **8. A coerência narrativa**

A coerência narrativa é uma habilidade que envolve não somente um domínio na área da linguagem, mas também uma capacidade cognitiva para levar em conta o entendimento e a compreensão do interlocutor. Nesta linha, Aldrich, Tenenbaum, Brooks, Harrison, e Sines (2011) definem a coerência como a capacidade de transformar ou de organizar o conjunto de detalhes e informações que compõem uma história em uma versão apropriada para que a história faça sentido.

Dentre os autores que estudam a coerência, há concordância quanto ao entendimento de que esta seria responsável pela formação de sentido, pela compreensibilidade, ou ainda, pela relação entre os elementos, que confere unidade e continuidade a uma história (Aldrich et al., 2011; Spinillo & Martins, 1997). No caso do gênero narrativo, especificamente na produção de histórias, os autores observam que a coerência estaria ligada aos seus componentes estruturais, como descrição da cena, personagens, cadeia de eventos, trama, desfecho e resolução da trama. A presença desta estrutura narrativa seria o que assegura a compreensão do texto na perspectiva do ouvinte. Quando estes elementos não são articulados de forma adequada, o texto resultante, provavelmente, será menos coerente (Spinillo & Martins, 1997).

Apesar da definição de coerência narrativa ser semelhante em grande parte dos textos e pesquisas, isto é, referindo-se à produção de uma história bem elaborada e com sentido, os pesquisadores têm utilizado distintos indicadores para avaliar este construto em crianças, dependendo do objetivo de cada pesquisa.

Aldrich et al. (2011), por exemplo, utilizaram como indicadores de coerência a presença dos eventos principais da história, dos elementos e de características estruturais como o problema, a resolução, a presença do título, de uma introdução, de informações de orientação sobre personagem, tempo e local e os tradicionais encerramentos da história. Estes indicadores foram considerados formas de avaliar a capacidade da criança de levar em consideração outras perspectivas, já que tornam a história coerente e bem articulada.

A coerência narrativa de crianças também foi avaliada por Nelson e Fivush (2004), por meio do uso de informações de orientação, informações referenciais e avaliativas no relato de eventos experienciados em distintos momentos do passado. O

estudo chegou a conclusões já conhecidas, isto é, de que com o avanço na idade, as crianças passam a narrar histórias mais longas, coerentes e complexas. No período escolar, as crianças já são capazes de incluir marcadores temporais, bem como elementos de orientação de modo mais frequente.

Já Peterson e Roberts (2003) avaliaram o estilo narrativo de pais e filhos em relação a vários indicadores, como o comprimento das narrativas, orientação, coesão e a coerência, na produção de histórias de experiência pessoal sobre eventos passados. A coerência foi verificada a partir da frequência do emprego de indicadores temporais e de causalidade que explicitam como os eventos relacionam-se na história. Dentre os resultados deste estudo, encontrou-se que as mães e as meninas mais velhas são mais coesivas e coerentes em suas histórias do que os pais e os meninos em geral. A coerência foi melhor porque as mães e as meninas mais velhas incluíram um número maior de elos causais entre os eventos e de explicações mais claras a respeito destes. As meninas mais velhas também apresentaram melhor desempenho nestes aspectos do que as meninas mais jovens, o que mostra a influência da idade neste domínio.

Spinillo e Martins (1997), em um estudo precursor, investigaram a coerência narrativa na perspectiva do narrador em crianças na faixa dos seis a sete anos de idade. As autoras definiram critérios específicos de classificação de níveis de coerência baseados nas definições existentes de coerência macrotextual, relacionadas à manutenção do tópico e dos personagens, relação entre os eventos narrados no desenvolvimento da história e seu desfecho. Estes níveis são definidos em função do gênero narrativo. Ao longo da classificação estabelecida pelas autoras, observa-se que a manutenção do personagem não serviu como um diferenciador entre os níveis, visto que, mesmo em histórias classificadas no nível I, o personagem pode ser definido e se manter ao longo de toda a história. Já o tópico e o evento, assim como o desfecho, parecem ser os indicadores que mais diferenciaram os níveis de coerência nas histórias analisadas.

A produção de histórias coerentes por crianças menores, na faixa dos dois aos cinco anos de idade, foi pesquisada por Bennett-Kastor (1993). A reiteração e a manutenção dos sintagmas nominais (eventos e personagens) foram utilizadas como indicação da coerência narrativa. Os resultados mostraram que, desde os dois anos, as crianças já usavam os sintagmas nominais e estes eram reiterados ao longo das frases, sucessivamente. Entre os quatro e cinco anos, aumentava o tamanho das narrativas e o controle sobre os sintagmas nominais que eram usados no início e em outras partes da

história. As crianças de cinco anos utilizavam um número maior de personagens e eventos e conseguiam distanciar mais a enunciação dos sintagmas, antes de fazer uma nova menção a eles.

Shapiro e Hudson (1991) também avaliaram a coerência de crianças pequenas, através da presença de categorias estruturais e do nível de organização narrativa geral. As categorias estruturais, derivadas de Labov e Waletzki (1967), incluíram os tradicionais começos e finalizações das histórias, a descrição dos personagens, diálogos e ações, que são exigências mínimas para que uma narrativa seja inteligível. Estes pesquisadores incluíram ainda os objetivos e estados internos, obstáculos e reparação, essenciais ao desenvolvimento do enredo, como atributos de coerência. A segunda medida utilizada por estes autores foi o nível geral de organização da narrativa. Este foi avaliado por meio da inclusão de algum ou de todos os elementos estruturais na história produzida, o que gerou diferentes níveis de organização. Os resultados deste estudo mostraram que as crianças pré-escolares produziram narrativas coerentes quando expostas a gravuras que facilitavam a sequência de eventos. Já as crianças em idade escolar produziram histórias com estruturas mais complexas, com objetivos, linguagem mais avançada e conectivos temporais, do que as crianças pré-escolares, o que sugere, na visão dos pesquisadores, a aquisição de um conceito mais elaborado de história.

Do mesmo modo como o estilo narrativo parental apresenta associações com o estilo narrativo das crianças, a aquisição da coerência, possivelmente, também passa pela influência materna na forma de articulação das histórias e na aprendizagem do que é relevante para manter a atenção dos interlocutores. Como se observa, a atividade de contação de histórias é fundamental para o desenvolvimento da teoria da mente e da habilidade narrativa infantil.

## **9. Narrativas e teoria da mente: questões metodológicas em trabalhos empíricos**

Um número expressivo de estudos vem sendo realizado no campo da cognição social, em nível internacional, há mais de uma década. Estes estudos vêm fornecendo importantes subsídios para a compreensão e para a promoção do desenvolvimento da teoria da mente das crianças. Assim, por exemplo, têm sido analisadas a influência no desenvolvimento da teoria da mente das conversações pais-filhos (Bretherton & Beeghly, 1982; Dunn et al., 1991), do número de irmãos (Slomkowski & Dunn 1996) e do *background* familiar (Cutting & Dunn, 1999). De interesse para este trabalho são as pesquisas que relacionam a narrativa com a teoria da mente. Em alguns estudos, as



narrativas têm sido utilizadas como forma de acesso ao discurso de estados mentais das mães com o objetivo de verificar a sua associação com o desempenho das crianças nas tarefas que avaliam a teoria da mente (Adrian et al., 2007; Slaughter et al., 2007; Symons et al., 2005; Taumoepeau & Ruffman, 2006). Em outras pesquisas, a atividade narrativa tem sido considerada como um importante indicador na avaliação da capacidade de compreensão dos estados mentais das próprias crianças (Nicolopoulou & Richner, 2007; Losh & Capps, 2003; Symons et al., 2005). Além disso, há estudos que empregam a narrativa como ferramenta de intervenção para o desenvolvimento da capacidade de compreensão do outro enquanto agente mental (Domingues, 2006 e Panciera, 2007, in Maluf & Domingues, 2010; Guajardo & Watson, 2002; Miller, 2007). Os trabalhos empíricos citados serão descritos a seguir, com enfoque principal na questão metodológica empregada nas pesquisas.

### **9.1. A contação de histórias e a teoria da mente**

Em virtude do papel de destaque atribuído à linguagem materna no desenvolvimento da teoria da mente infantil, a contação de histórias pelas mães tem sido considerada como uma atividade interessante para observar a alusão aos estados mentais que é realizada por elas. Na maior parte destes estudos, as mães são convidadas a contar aos filhos histórias de livros de gravuras, sem texto. As histórias maternas são, então, analisadas quanto aos termos de estados mentais presentes, sejam cognitivos, emocionais ou perceptivos e estes índices são correlacionados com o desempenho dos filhos nas tarefas que avaliam a teoria da mente. A idéia presente nestes trabalhos é de que a referência aos estados mentais e a explicação destes pode incrementar o entendimento da mente pelas crianças.

Adrian et al. (2007), por exemplo, conduziram um estudo longitudinal para verificar a relação entre o uso precoce de verbos cognitivos pelas mães na leitura de histórias aos filhos e o entendimento de estados mentais destas crianças, um ano mais tarde. No tempo 1 da pesquisa, as crianças apresentavam idades entre três anos e meio e seis anos e, além da leitura de histórias, foram submetidas a tarefas que avaliaram o entendimento da crença falsa. No tempo 2, um ano mais tarde, novas histórias foram contadas pelas mães e as crianças foram submetidas a tarefas mais avançadas de teoria da mente, que avaliaram a compreensão da ironia. Os termos de estados mentais foram analisados nas narrativas maternas, visto que foi solicitado que as mães lessem quatro histórias de livros previamente testados por apresentarem eventos com óbvios

conteúdos mentais. A primeira história foi uma versão comercial da Branca de Neve que teve o texto removido. As demais histórias não eram conhecidas popularmente. Os pesquisadores centraram-se nos termos cognitivos empregados pelas mães por acreditarem que estes estariam mais relacionados ao entendimento da crença falsa das crianças. Além disso, na categorização dos termos cognitivos, os pesquisadores incluíram não apenas as falas relativas aos personagens da história, mas também comentários e questionamentos feitos à criança pelas mães. Os resultados deste estudo evidenciaram a associação entre o uso geral de termos mentais pelas mães e o entendimento dos estados mentais pelas crianças nos dois tempos do estudo.

A história contada pelas mães, a partir de um livro sem texto denominado “Carlos, o bom cachorro” foi utilizada por Slaughter et al. (2007) para identificar o uso de termos de estados mentais no discurso materno. Diferentemente do estudo anterior, Slaughter et al detiveram-se na amplitude de termos de estados mentais usados, incluindo os emocionais, perceptivos e de desejo, não apenas aqueles referentes à cognição, por acreditarem que todos estão associados ao desenvolvimento da teoria da mente. Outra diferença com relação ao estudo anterior foi a exclusão da categorização dos termos mentais que não se referiam estritamente aos personagens da história. Participaram do estudo cerca de trinta crianças com idades entre três anos e meio e cinco anos que frequentavam pré-escolas e um centro de educação infantil. As crianças foram também submetidas a testes para avaliar a capacidade de compreensão de crença falsa. Os autores observaram que em lares nos quais as conversas mãe-criança sobre estados mentais são frequentes e variadas, as crianças em idade pré-escolar desempenham-se de forma avançada em teoria da mente.

Nesta mesma linha, outra pesquisa foi realizada com mães e crianças menores, entre um ano e meio e dois anos de idade, objetivando estudar a relação entre linguagem materna e entendimento emocional das crianças (Taumoepeau & Ruffman, 2006). Foram utilizadas gravuras de pessoas, crianças e de animais expressando uma amplitude de emoções, e pediu-se às mães que descrevessem as figuras como se estivessem contando histórias. Em seus resultados, Taumoepeau e Ruffman (2006) referiram que apenas a conversa das mães sobre desejos da criança, e não a respeito de pensamentos e crenças, foi fator preditivo para o uso, aos 24 meses de idade, de termos mentais pela criança e seu desempenho em tarefas que avaliam a emoção. Os autores explicam este resultado observando que, para avançar na teoria da mente e alcançar o entendimento da crença falsa, a criança precisa primeiramente ser exposta ao entendimento dos próprios

estados mentais. A linguagem de desejos e de emoções é utilizada, primeiro, pela criança em virtude da necessidade de satisfazer os próprios desejos e emoções e porque estes vêm acompanhados de expressão facial, o que facilita a sua utilização.

Seguindo este raciocínio e os resultados encontrados em seu estudo de 2006, Taumoepeau e Ruffman (2008) propuseram-se a estudar, através da atividade de contação de histórias, se aos 24 meses de idade a referência das mães aos pensamentos e crenças dos outros seria fator preditivo do avanço na linguagem de estados mentais da criança aos 33 meses. Utilizaram as mesmas gravuras de pessoas e de animais do estudo anterior, solicitando às mães que, a partir destas, contassem histórias aos filhos. A linguagem de termos de estados mentais das mães presente nas narrativas foi categorizada em termos emocionais, de desejo e cognitivos, sendo que as crianças foram submetidas a testes de linguagem e tarefas de entendimento da emoção. Enquanto a linguagem referente a desejos das mães decresceu significativamente, a linguagem relativa a pensamentos e conhecimentos apresentou crescimento, confirmando a hipótese inicial dos pesquisadores de que a referência das mães a pensamentos e crenças dos outros em idades precoces prediziria o avanço da linguagem de estados mentais mais adiante.

Já Symons et al. (2005) conduziram um estudo com o objetivo de avaliar a relação entre narrativa e teoria da mente que seguiu a metodologia dos estudos descritos anteriormente, isto é, tiveram o propósito de avaliar o discurso de estados mentais de mães e crianças durante a leitura compartilhada de um livro de histórias e compará-lo com a teoria da mente das crianças. Os termos foram categorizados em mentais, físicos e comportamentais, com a inclusão tanto daqueles referentes aos personagens da história, quanto aos das mães e crianças. Os resultados do estudo mostraram relações positivas entre a referência aos estados mentais do personagem da história e os escores de teoria da mente das crianças, como constatado nos demais estudos que seguiram a mesma direção.

Além das histórias contadas pelas mães a partir de livros de gravuras com e sem texto, pesquisas recentes como a de Rodrigues et al (2007) e Rodrigues e Rubac (2008) também têm atribuído papel importante para os livros de história infantis, em decorrência das boas oportunidades que oferecem para aludir a estados mentais. A hipótese dos autores é que os livros de histórias para crianças pequenas, pelo conteúdo do material textual que apresentam, pelo tipo de linguagem que utilizam e por centrarem

suas ações e interações em pessoas ou animais personificados, contribuem para a compreensão infantil de conteúdos relacionados à mente.

Os pesquisadores analisaram 100 livros infantis quanto à presença de termos mentais emocionais, cognitivos, desejos/ intenções e obrigação moral; quanto à presença da ironia e da crença falsa; e quanto à concordância entre as figuras e termos de estados mentais. A análise dos livros realizada indicou um alto índice de referência à linguagem mental, sendo que 92% dos livros para crianças de 4 a 6 anos referiram termos de estados mentais. Os livros apresentaram, ainda, figuras condizentes com os termos mentais expressos, o que se constitui como mais um recurso importante para as crianças entenderem estados mentais, já que a imagem não é apenas complemento, mas forma de linguagem própria, importante para as crianças. A ironia, por sua vez, foi pouco explorada nos livros. Na opinião dos pesquisadores, ela é um dos aspectos que estimula a teoria da mente. Os autores observaram que os conceitos da teoria da mente fazem parte da literatura comumente lida para a criança em idade pré-escolar, o que permite afirmar que, mesmo crianças muito novas, se beneficiam dessa atividade para compreender a mente (Rodrigues et al., 2007; Rodrigues & Rubac, 2008).

## **9.2. A narrativa infantil como indicador da teoria da mente**

Estudos empíricos conduzidos por Symons et al. (2005) propuseram-se a avaliar as narrativas e histórias produzidas pelas próprias crianças, com idades entre quatro e cinco anos, como forma de investigar o entendimento dos estados mentais, e a relação destas histórias e narrativas com o seu desempenho em tarefas que avaliam a teoria da mente. Foi solicitado às crianças que contassem histórias a partir de gravuras na ausência dos pais, sendo que a referência aos estados mentais ficou restrita à narrativa sobre os personagens da história. Para os pesquisadores, o acesso às narrativas das crianças permitiria maior compreensão acerca da habilidade de compreensão e do entendimento das crianças sobre a mente. O discurso infantil foi categorizado em termos mentais totais, estes subdivididos em termos afetivos, cognitivos e perceptivos. Os resultados indicaram que as crianças pré-escolares, no decurso da elaboração de narrativas, que utilizam referências aos pensamentos e sentimentos dos personagens da história, apresentam melhor desempenho do que seus pares de mesma idade e competência verbal nas tarefas de crença falsa.

A utilização da produção narrativa para acessar o desenvolvimento da teoria da mente das crianças também foi utilizada por outros pesquisadores (Losh & Capps, 2003). Eles realizaram um estudo comparativo entre narrativas de crianças de desenvolvimento típico e as narrativas de crianças do espectro autista. Os pesquisadores encontraram que as primeiras utilizaram mais aspectos de avaliação e explicações causais em suas narrativas pessoais do que as últimas. Nas crianças com autismo, a habilidade de definir emoções correlacionou-se significativamente ao comprimento das narrativas, à frequência e diversidade sintática e ao uso da avaliação. A habilidade de definir emoções foi também associada à frequência da linguagem de estados mentais e ao uso da linguagem causal, o que indica que há vínculos entre o entendimento emocional e a habilidade de formular narrativas coerentes pelos autistas. Para os autores, por situar experiências em enquadres de tempo e de causalidade e incorporar perspectivas dos outros na formulação de explicações, as narrativas oportunizam a elaboração de experiências emocionais. Nas crianças autistas, foram encontradas correlações significativas positivas entre a capacidade de entendimento das emoções e a habilidade narrativa.

O papel central ocupado pela narrativa nos esforços da criança para construir realidade e identidade é observado por Nicolopoulou e Richner (2007). Para as autoras, a atividade narrativa de crianças jovens oferece uma excelente via de acesso para estudar o desenvolvimento de seus modos de pensamento e imagem do mundo, incluindo suas concepções de pessoa, desde que em contextos que sejam significativos e estimulantes para a criança. No estudo de intervenção realizado pelas pesquisadoras, a participação das crianças em atividades de contação de histórias melhorou as suas narrativas como também as capacidades de representação do personagem, o que se relaciona com a teoria da mente. Miller (2006), ao utilizar narrativas em intervenções clínicas que comportavam situações de leitura de livros e jogos de faz de conta, conseguiu ampliar o uso e o entendimento dos termos mentais dos participantes. A partir desta ampliação, acreditava que a criança também teria melhor desempenho na tarefa de crença falsa, aprimorando sua teoria da mente e, conseqüentemente, de interação social, o que foi confirmado pela intervenção realizada.

Nesta linha de estudos de intervenção, que relacionam a atividade de contação de histórias e a teoria da mente das crianças, encontram-se pesquisas brasileiras, como as conduzidas por Domingues (2006) e por Oliveira (2009), citadas por Maluf e Domingues (2010). Domingues realizou um estudo para verificar os efeitos de um

programa de intervenção sobre a habilidade de atribuir estados mentais de crença em crianças pequenas. A pesquisa foi desenvolvida em três fases, pré-teste, intervenção e pós-teste, com 44 crianças que tinham idade aproximada entre três e cinco anos. O grupo experimental participou de uma intervenção baseada em atividades de contação de histórias sobre situações de crença falsa com emprego de gestos e materiais lúdicos, e posterior discussões sobre as crenças dos personagens. O grupo controle foi exposto a outros tipos de tarefas como massinha, colagem e desenho. Na primeira e terceira fases as crianças foram avaliadas na tarefa de crença falsa. Os resultados mostraram o efeito positivo da intervenção e os autores concluíram sobre a efetividade das histórias e discussões no desempenho das crianças na teoria da mente.

Já o estudo de Oliveira teve como objetivo realizar um treinamento com mães de crianças pequenas para ensiná-las a contar histórias aos filhos e utilizar uma linguagem explicativa sobre os estados mentais dos personagens. Na fase de pré-teste, as crianças foram avaliadas até a quinta tarefa da escala de Wellman e Liu (2004) e às mães foi solicitado que contassem uma história aos filhos para registrar como desenvolviam a atividade. No grupo experimental, a intervenção com as mães consistiu em quatro sessões de treinamento, nas quais elas recebiam um livro de histórias e eram orientadas a contar as histórias aos filhos, utilizando termos para explicar os estados mentais dos personagens. As mães do grupo controle não receberam nenhum tipo de orientação para discussão dos termos mentais. Na fase pós-teste, as crianças foram avaliadas na mesma tarefa do pré-teste. Os resultados mostraram que as crianças dos dois grupos (experimental e controle) tiveram avanços na compreensão dos estados mentais, embora os ganhos tenham sido significativamente maiores no grupo experimental. As autoras concluíram que a linguagem e a situação de conversação e de contação de histórias por si só tem efeito sobre a teoria da mente, tendo, no entanto o emprego de termos mentais um efeito ainda maior. Esses resultados corroboram hipóteses presentes na literatura sobre a efetividade das interações linguísticas mãe-criança para o desenvolvimento da teoria da mente.

### **Problema e objetivos da pesquisa**

Pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas, na sua maior parte estrangeiras (Dunn, 1991; Adrián et al., 2007; Nelson, 2005; Slaughter et al., 2007), têm mostrado o papel importante desempenhado pelo discurso e linguagem maternas no desenvolvimento do entendimento das crianças sobre a mente. Mães que cultivam mais

discussões sobre estados mentais com os filhos, especialmente com uso de explicações e reflexões, apresentam mais chances de que as crianças desenvolvam um entendimento precoce da mente (Slaughter et al., 2007). As interações comunicativas mãe-criança, como as atividades de leitura de histórias e elaboração de narrativas, são consideradas situações propícias para discutir pontos de vista, confrontar perspectivas, fazer alusão a estados mentais e refletir sobre eles (Nelson, 2005; Symons et al., 2005), aspectos importantes para a teoria da mente. O primeiro estudo desta tese tem por objetivo examinar esta questão ao verificar a relação existente entre a utilização de termos mentais nas narrativas maternas em atividades de contação de histórias com o filho, e o desempenho das crianças em tarefas que avaliam teoria da mente.

O discurso narrativo das mães, quanto ao emprego de termos mentais, também pode favorecer a habilidade narrativa da criança, especificamente, quanto à coerência e avaliação, que são aspectos relacionados ao desenvolvimento da teoria da mente. Macedo (2011) observa, por exemplo, que as conversas familiares que fazem alusão a termos mentais como as emoções tendem a associar-se com o desenvolvimento de estratégias de regulação e da coerência na narrativa em crianças e adolescentes. Além disso, a literatura também mostra que o estilo narrativo das mães apresenta grande influência no desenvolvimento da habilidade narrativa da criança. Para Nelson e Fivush (2004), por exemplo, o modo como as mães estruturam suas histórias com os filhos possui forte relação com a forma utilizada pelas crianças para elaborar suas próprias narrativas. As crianças que possuem interações ricas em atividades comunicativas, como as histórias, também terão mais possibilidade de desenvolver o discurso narrativo (Hage et al., 2007) que, por sua vez, tanto é influenciado pela compreensão dos estados mentais, quanto contribui com o seu avanço. (Nicolopoulou & Richner, 2007). O segundo estudo endereça esta questão quando examina a relação entre o discurso narrativo da mãe em atividades de contação de histórias com o filho e o discurso narrativo da criança, no que diz respeito à alusão aos estados mentais, uso de explicações destes termos, coerência e avaliação.

O discurso narrativo das crianças também pode ser uma forma de verificar o desenvolvimento da teoria da mente. Symons et al. (2005) e Miller (2006) investigaram a construção de histórias pelas crianças e verificaram que a linguagem de estados mentais destas em suas próprias narrativas apresenta forte correlação com a aquisição da teoria da mente. O terceiro estudo pretende verificar a relação existente entre o desenvolvimento da teoria da mente da criança (a partir do desempenho na escala de

tarefas de teoria da mente e na tarefa específica de crença falsa), o discurso de estados mentais e a habilidade narrativa.

Os três estudos que compõem a tese têm como participantes as mesmas duplas mãe-criança, tendo as crianças idade entre quatro e cinco anos.



## **CAPÍTULO II: ESTUDO I**

### **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E TEORIA DA MENTE DAS CRIANÇAS**

As narrativas constituem-se uma fonte valiosa de dados para a compreensão da mente. Segundo Bruner (1986), as histórias são fundamentais para quem investiga a mente humana, pois elas não são independentes do que se passa na mente de quem delas participa. O autor afirma que as narrativas apresentam um duplo cenário: um de ação, que é organizado em torno de um tema, com a emergência de um problema; e um cenário de consciência, o qual abarca os objetivos, as motivações, emoções e crenças dos atores que realizam a ação. As narrativas, portanto, desempenham um importante papel no desenvolvimento sociocognitivo, pois através delas as crianças desenvolvem a linguagem, ampliam seu pensamento e a capacidade de compreensão do mundo, avançando na habilidade de relacionar estados mentais com o comportamento das pessoas.

A relação entre teoria da mente e linguagem é uma questão bastante aceita pelos pesquisadores deste campo de estudos (Maluf & Domingues, 2010; Rodrigues & Pires, 2010). Ao associar-se a linguagem e a interação social, o discurso parental, que envolve as conversas sobre pensamentos, desejos e sentimentos, surge como fator preponderante para que a criança desenvolva o entendimento social e a teoria da mente. Rodrigues e Pires (2010) observam que a atividade de contação de histórias, ou a leitura compartilhada de livros, é uma forma comum de discurso familiar entre pais e filhos que oportuniza descrever eventos e fazer reflexões sobre a história, sobre os pensamentos e sentimentos dos personagens. Este hábito, conforme os autores, permitiria, não apenas a apropriação de termos mentais, mas o desenvolvimento da teoria da mente.

Em um estudo precursor, de tipo longitudinal, Dunn et al. (1991) constataram a importância do discurso familiar para o entendimento emocional de crianças pequenas. As pesquisadoras verificaram que o uso que pais e mães fazem da linguagem que envolve sentimentos e emoções prediz o reconhecimento das emoções pela criança e a sua capacidade de levar em conta a perspectiva afetiva, três anos mais tarde. Todavia, Ruffman et al. (2002) verificaram que apenas a linguagem de estados mentais usada

com as crianças pequenas já prediz o sucesso destas em tarefas que avaliam a teoria da mente mais adiante.

Um expressivo número de pesquisas mostra que é preferencialmente o discurso sobre estados mentais nas narrativas maternas que apresenta correlações positivas com o desempenho das crianças em tarefas de crença falsa (Dunn, 1991; Maluf & Domingues, 2010; Slaughter, et al., 2007; Rodrigues & Pires, 2010; Symons et al., 2005; Taumoepeau & Ruffman, 2006). Estas pesquisas avaliam a atividade de contação de histórias das mães, uma vez que esta é considerada uma situação interessante para a alusão aos estados mentais. Na maior parte desses estudos, as mães são convidadas a contar aos filhos histórias de livros de gravuras, sem texto. As histórias maternas são, então, analisadas quanto aos termos de estados mentais presentes, sejam cognitivos, emocionais ou perceptivos, e estes índices são correlacionados com o desempenho dos filhos nas tarefas que avaliam a teoria da mente. A ideia presente nestes trabalhos é a de que a referência aos estados mentais e a explicação destes pode afetar o entendimento que as crianças têm da mente.

Seguindo esta linha, Symons et al. (2005) encontraram que comentários específicos realizados acerca dos estados mentais dos personagens da história pelas mães relacionaram-se positivamente com o desempenho das crianças em tarefas que examinam teoria da mente. Adrian et al. (2007), por sua vez, investigaram, em atividades de contação de história, o uso de verbos cognitivos pelas mães, como saber e pensar, e a sua relação com o entendimento da mente pela criança. Os resultados indicaram que o emprego precoce destes verbos cognitivos pela mãe, ao contar histórias ao filho, correlacionou-se positivamente com o posterior entendimento deste dos estados mentais. Também Slaughter et al. (2007) encontraram, entre os resultados de seu estudo, que o desempenho das crianças em tarefas de teoria da mente correlacionou-se positivamente com o discurso materno sobre cognição, quando este envolveu o uso de explicações, causalidades e contrastes e não apenas a simples menção aos termos cognitivos. Os estudos descritos, portanto, utilizam as histórias como forma de acesso à influência linguística materna e afirmam a potencialidade das narrativas maternas no desenvolvimento sociocognitivo infantil.

Tendo em vista os resultados dessas investigações, aliado à carência de investigações brasileiras com este enfoque, objetiva-se neste estudo:

1-verificar a relação existente entre o uso de termos mentais nas narrativas maternas em atividades de contação de histórias e o desempenho da criança em tarefas que avaliam a teoria da mente.

Tem-se como hipótese que o número de acertos das crianças na escala de tarefas de teoria da mente e na tarefa específica de crença falsa se correlacionará positivamente com o número de referências a estados mentais e com o tipo de indicadores de estados mentais utilizados pelas mães na atividade de contação de histórias.

## MÉTODO

### Participantes

Participaram deste estudo 25 duplas de mães e crianças, com idades aproximadas entre quatro e cinco anos ( $M= 54,12$  meses,  $DP= 4,94$ ), sendo 12 meninos e 13 meninas, alunos de uma escola da rede privada de Porto Alegre, todos de nível socioeconômico médio<sup>4</sup>, segundo a classificação de Hollingshead (1975). Esta classificação fornece um escore composto pela combinação dos níveis educacionais e ocupacionais dos pais. As tabelas 1 e 2 ilustram as características da amostra.

Tabela 1

*Caracterização da amostra: estatísticas descritivas para variáveis categóricas*

Variável	Categorias	F	%
Gênero	Masculino	12	48,0
	Feminino	13	52,0
Escolaridade das mães	Superior incompleto	1	4,0
	Superior completo	15	60,0
	Pós- graduação	9	36,0

Tabela 2

*Caracterização da amostra: estatísticas descritivas para variáveis quantitativas (N=25)*

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Idade da mãe (anos)	28	44	36,76	4,18
Número de irmãos	0	2	0,60	0,65
Idade da criança (meses)	48	63	54,12	4,94

<sup>4</sup> Considera-se como classe média quando pelo menos um dos pais possui nível superior e o outro, no mínimo, nível médio e com ocupação de, pelo menos um deles, sendo do tipo deliberativo (Hollingshead, 1975).

## **Instrumentos e materiais**

- Gravador digital e filmadora para registrar as histórias contadas pelas mães e pelas crianças.
- Três livros de histórias infantis sem texto utilizados em três sessões distintas. Os livros são compostos por histórias não convencionais para evitar que as crianças as conhecessem previamente, o que poderia influenciar a narrativa produzida. Na primeira e na segunda sessão foram utilizados, respectivamente, os livros “O aniversário de Carlos” (Day, 1995) e “Carlos, o bom cachorro” (Day, 1997), já usados em pesquisas anteriores estrangeiras sobre teoria da mente. Na terceira sessão foi utilizado o livro “Truks” (Furnari, 1998), escolhido a partir de um estudo piloto realizado com crianças da mesma faixa etária. O livro foi escolhido, dentre outros da mesma autora, por suscitar maior alusão aos termos de estados mentais.
- Escala de tarefas em teoria da mente traduzida por Domingues, Valério, Panciera e Maluff (2006) (anexo F). Foram utilizadas as seis primeiras tarefas da escala, que se referem aos diferentes níveis de entendimento dos estados mentais. Cada uma das tarefas contém duas perguntas a serem respondidas pela criança. A resposta tem pontuação 1 quando correta e 0, quando errada. Para a resposta ser considerada correta a criança deve acertar as duas questões.

### Tarefa 1: Desejos diferentes

Apresenta-se à criança um boneco de brinquedo que representa um adulto e uma folha de papel contendo os desenhos de uma cenoura e uma bolacha. O entrevistador diz: “Aqui está o Sr. João. Está na hora do lanche, então Sr. João quer comer alguma coisa. Aqui estão dois lanches diferentes: uma cenoura e uma bolacha. Qual lanche você iria preferir? Você iria gostar mais de uma cenoura ou mais de uma bolacha?” (Esta é a pergunta sobre o próprio desejo).

Se criança escolhe a cenoura: “Bem, é uma ótima escolha, mas o Sr. João gosta muito de bolacha. Ele não gosta de cenoura. O que ele mais gosta é de bolacha.” (Ou, se a criança escolhe a bolacha, diz que o Sr. João gosta de cenouras).

A seguir, pergunta-se à criança a questão-alvo: “Então, agora está na hora de comer. O Sr. João só pode escolher um lanchinho, só um. Qual lanche o Sr. João vai escolher? Uma cenoura ou uma bolacha?” (Esta é a pergunta alvo).

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

### Tarefa 2: Crenças diferentes

Apresenta-se à criança uma boneca e uma folha de papel com os desenhos de uma garagem e de uma árvore. O entrevistador diz: “Aqui está Maria. A Maria quer encontrar o gato dela. O gatinho pode estar escondido na árvore ou ele pode estar escondido na garagem. Onde você acha que o gato dela está? Na árvore ou na garagem?” (Esta é a pergunta sobre a própria crença).

Se a criança escolhe a árvore, o entrevistador diz: “Esta é uma boa escolha, mas Maria acha que o gatinho está na garagem. Ela pensa que o gatinho dela está lá na garagem.” (Ou se a criança opta pela garagem, inverte-se a opção da boneca). A seguir, pergunta-se a questão alvo: “Então, onde a Maria vai procurar o gatinho dela? Na árvore ou na garagem?”.

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

### Tarefa 3: Acesso à informação

Apresenta-se à criança uma caixa fechada contendo um cachorrinho de plástico dentro e pergunta-se: “Aqui está uma caixa. O que você acha que tem dentro desta caixa?” (Esta é a pergunta sobre o conhecimento da criança). A criança pode dar qualquer resposta ou dizer que não sabe o que há na caixa. Em seguida, abre-se a caixa e apresenta à criança o conteúdo: “Vamos ver... tem um cachorrinho dentro!!!” Fecha-se a caixa novamente e pergunta-se: “Certo, o que tem dentro da caixa?”

Então, uma boneca é apresentada: “A Polly nunca olhou dentro desta caixa. Agora, aqui vem a Polly.” O entrevistador pergunta: “Então, a Polly sabe o que tem dentro da caixa?” (Esta é a questão alvo). “A Polly olhou dentro desta caixa?” (questão de memória).

Para ser pontuada como correta, ou para ter sucesso nesta tarefa, a criança deve responder “não” na questão-alvo e “não” na questão de memória.

### Tarefa 4: Crença falsa: conteúdo

Apresenta-se à criança uma caixa de *Band-Aid* claramente identificada com um porquinho de plástico dentro desta caixa fechada. O entrevistador diz: “Aqui está uma caixa de *Band-Aid*. O que você acha que tem dentro desta caixa de *Band-Aid*?” Em seguida, a caixa é aberta e o entrevistador diz: “Vamos ver... tem um porquinho aqui dentro!” A caixa de *Band-Aid* é, então, fechada, e o entrevistador pergunta: “Certo, o que tem dentro a caixa de *Band-Aid*?”

Em seguida, um boneco é apresentado. O experimentador diz: “O João nunca olhou dentro desta caixa de *Band-Aid*.” Agora, aqui vem o João. “Então, o que o João pensa que tem dentro desta caixa? *Band-Aids* ou um porquinho?” (esta é a questão alvo). “O João olhou dentro desta caixa?” (questão de memória).

Para ser pontuada como correta, ou para ter sucesso nesta tarefa, a criança deve responder “*Band-Aid*” na questão-alvo e “não” na questão de memória.

#### Tarefa 5: Crença falsa: explícita

Apresenta-se à criança um boneco e uma folha de papel contendo os desenhos de uma mochila e de um armário. O entrevistador diz: “Aqui está o Scott. O Scott quer encontrar as canetinhas dele. As canetinhas dele podem estar na mochila, ou elas podem estar no armário. De verdade, as canetinhas do Scott estão na mochila. Mas o Scott pensa que as canetinhas estão no armário. Então, onde o Scott vai procurar primeiro as canetinhas dele? Na mochila ou no armário? (esta é a questão alvo de crença falsa). Onde as canetinhas do Scott estão de verdade? Na mochila ou no armário? (questão de realidade).

Para ser pontuada como correta, ou para ter sucesso nesta tarefa, a criança deve responder “armário” na questão-alvo de crença falsa e “mochila” na questão de realidade.

#### Tarefa 6: Crença e emoção

Apresenta-se à criança um boneco e uma caixa de bombons claramente identificada, mas com pedras dentro da caixa fechada. O entrevistador diz: “Aqui está uma caixa de bombons e aqui está o Teddy. O que você acha que tem dentro desta caixa?” Então, o entrevistador faz Teddy falar: “O Teddy está dizendo: que legal, porque eu adoro bombom. Bombom é o meu lanche favorito. Agora eu vou brincar.” Teddy é então colocado fora do campo de visão da criança.

Em seguida, a caixa de bombom é aberta e o seu conteúdo é mostrado à criança: “Vamos ver... tem pedra dentro e não tem bombom! A única coisa que tem é pedra.” A

caixa de bombons é fechada. O entrevistador diz: “Certo qual é o lanche favorito do Teddy?” Então Teddy é trazido à cena: “O Teddy nunca olhou dentro desta caixa. Agora, aqui vem o Teddy. O Teddy está de volta e está na hora do lanche. Vamos dar esta caixa para o Teddy. Então, como o Teddy se sente quando ele ganha esta caixa? Feliz ou triste?” (Esta é a questão alvo).

O entrevistador abre a caixa de brinquedos e deixa o boneco Teddy olhar dentro dela: “Como o Teddy se sente depois de olhar dentro da caixa? Feliz ou triste?” (questão de controle da emoção).

Para ser pontuada como correta, ou para ter sucesso nesta tarefa, a criança deve responder “feliz” na questão-alvo e “triste” na questão de controle-emoção.

4) Materiais lúdicos e gráficos como bonecos, desenhos e também outros objetos necessários para a realização de cada tarefa de teoria da mente.

5) Questionário de dados sociodemográficos para a caracterização do contexto familiar (Anexo C).

### **Delineamento e procedimentos gerais**

Delineamento: Utilizou-se um delineamento transversal para avaliar a associação entre as variáveis do estudo: uso de termos de estados mentais nas narrativas maternas e desempenho das crianças na escala de tarefas de teoria da mente.

Procedimentos: O estudo foi realizado com crianças de uma escola da rede privada de Porto Alegre, pelo procedimento de amostragem por conveniência (Salkind, 1997; Laville & Dione, 1999). Após a aceitação, por parte da escola e assinatura de concordância da direção (Anexo A), a pesquisadora participou das reuniões de pais da faixa etária escolhida para explicar a pesquisa e convidá-los a fazer parte do estudo. Com a concordância das famílias que aceitaram participar da pesquisa, foi, então, agendada a data para a realização das atividades no ambiente escolar. A pesquisadora participou, previamente à coleta dos dados, de atividades de inserção na rotina escolar das crianças para formação de vínculo, interação e familiarização (de duas a três atividades de inserção), durante o período de duas semanas.

### **Coleta das narrativas**

Após a participação nas atividades iniciais de interação com as crianças, foi agendada a primeira sessão de contação de histórias com as mães e crianças que se

dispuseram a participar da pesquisa. A coleta foi realizada em três sessões de contação de histórias distintas, com intervalo de cerca de três semanas, sendo que cada uma destas sessões tinha um livro de histórias específico, sem texto, que continha apenas gravuras, como descrito na parte dos instrumentos. A primeira sessão teve, inicialmente, a finalidade de conversar sobre a pesquisa, assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo B), preencher o instrumento de dados sociodemográficos (Anexo C) para, então, realizar a primeira sessão de contação de histórias. As mães foram convidadas a contar histórias de livros sem texto aos filhos e estas narrativas foram filmadas e gravadas pela pesquisadora. Após a narrativa de cada mãe, elas foram orientadas a solicitar que os filhos recontassem a história narrada do jeito como quisessem. A seguinte instrução foi dada às mães: “Gostaria que contasses uma história para o teu filho (a) a partir deste livro de gravuras, do jeito como quiseres, da forma mais natural possível, como se estivessem em casa. Após a tua contação, gostaria que pedisses para que teu filho (a) contasse também a história do jeito dele, do modo como quiser. Sugiro que, antes de iniciar a contação, tu olhes as gravuras do livro para teres uma idéia da história que irás narrar. Vocês ficarão sozinhos para que se sintam bem à vontade e deixarei o gravador e a filmadora ligados. Quando terminarem, por favor, me avise. Estarei na sala no andar de baixo.” As sessões aconteceram em um ambiente reservado dentro da escola, sem a presença do pesquisador, estratégia escolhida após a realização do estudo piloto com crianças da mesma faixa etária, para verificar o método de coleta de dados. No estudo piloto, verificou-se que as crianças apresentaram dificuldades para contar suas histórias na presença da mãe e da pesquisadora. Optou-se, assim, por manter apenas a interação entre a mãe e a criança durante a sessão de contação de histórias. Neste estudo foram analisadas apenas as narrativas das mães.

### **Aplicação da escala de tarefas de teoria da mente**

Após a primeira coleta da contação de histórias mãe-criança, a pesquisadora realizou a aplicação da escala de tarefas de teoria da mente nas crianças, durante o horário de aula, em salas reservadas, com a utilização do material lúdico e gráfico necessário para cada uma das atividades.



## **Considerações éticas**

Esse estudo foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob o nº de protocolo 2008/091, como os demais estudos da tese.

## **Procedimentos para análise dos dados**

Primeiramente, as filmagens e gravações de áudio das três sessões de contação de histórias das 25 duplas mãe-criança foram transcritas em sua totalidade pela pesquisadora, o que gerou um total de 75 narrativas de mães e cerca de 57 narrativas de crianças (algumas crianças não narraram suas histórias). Na sequência, cada uma das narrativas maternas, que são as que interessam ao presente estudo, foi analisada de acordo com a ocorrência dos itens especificados abaixo.

Para o cálculo da fidedignidade, dois juízes, treinados em reuniões individuais com a pesquisadora, classificaram, separadamente, 20% das narrativas das mães quanto à referência aos termos mentais gerais e aos tipos de termos mentais empregados (cognições, afetos e percepções, simples ou clarificados). Os juízes classificaram os termos, separadamente, e suas classificações foram comparadas à da pesquisadora para o cálculo da fidedignidade. Eventuais diferenças entre eles foram resolvidas por consenso. O índice utilizado entre os juízes foi calculado utilizando-se o ICC (Coeficiente de Correlação Intraclassas), que gerou um índice classificatório para cada um dos termos mentais: termos mentais: 0,956; cognições simples: 0,441; cognições clarificadas: 0,721; afetos clarificados: 0,790; percepções simples: 0,722; e percepções clarificadas: 0,977. Os índices menores do que 0,4 são considerados pobres; entre 0,4 e 0,75 são considerados satisfatórios; já os índices acima de 0,75 são considerados excelentes.

## **Narrativas das mães**

Primeiramente, as histórias das mães foram analisadas quanto ao número total de termos de estados mentais, estados físicos e estados comportamentais (Symon, 2005), sejam comentários sobre os personagens da história ou demais elaborações realizadas pelas mães. Na sequência, os termos de estados mentais foram codificados também em critérios específicos.

a) Codificação da totalidade de termos empregados pelas mães:

- total de termos de estados mentais (por exemplo, referência a sentimentos e pensamentos)
- total de termos de estados comportamentais (referência a ações)
- total de termos de estados físicos (referência a aspectos físicos da história)

b) Sistema de codificação das histórias contadas pelas mães quanto à referência aos indicadores de estados mentais (Slaugther et al., 2007): foram extraídas todas as falas que incluem conteúdos mentais, as quais foram classificadas e quantificadas em relação à frequência dos critérios abaixo:

- simples cognições: nomes, verbos ou adjetivos simplesmente descrevendo atos mentais de pensamento ou raciocínio, sem a elaboração dos conteúdos ou causas para aqueles estados mentais. Exemplo: ele pensou.
- cognições explicadas/clarificadas: frases ou sentenças esclarecendo estados mentais cognitivos. Exemplo: ela não viu o jogo, assim ela não saberá quem ganhou.
- simples afetos: nomes, verbos ou adjetivos simplesmente nomeando sentimentos, emoções, desejos, intenções, sem explicá-los. Exemplo: O bebê está feliz.
- clarificações dos afetos: frases ou sentenças clarificando estados afetivos. Exemplo: ele está feliz que mamãe está finalmente em casa.
- simples percepções/atensões: frases ou sentenças descrevendo estados ou processos relativos à percepção ou atenção. Exemplo: Ele viu pela janela.
- percepções/atensões clarificadas: frases ou sentenças clarificando estados de atenção ou percepção. Exemplo: Olhou pela janela para ver a mamãe.
- crenças falsas finais: termos ou frases tornando explícita a ignorância do personagem mãe sobre a história ou uma crença falsa sobre a situação final.

### **Procedimento para análise das tarefas de teoria da mente**

Após a aplicação das tarefas, as quais contêm duas questões cada, as respostas foram analisadas. Para a resposta ser considerada correta, a criança deve responder corretamente as duas questões. A resposta correta corresponde a 1 ponto e a resposta incorreta corresponde a 0.

Foram utilizados dois indicadores nesta escala: na tarefa 5, que corresponde à clássica tarefa de crença falsa, a presença ou ausência de acertos serviu como indicador da habilidade da criança de atribuir crença falsa ao outro; o outro indicador utilizado foi o número total de acertos obtidos pela criança, considerando todas as seis tarefas, que pode variar de 0 a 6.

### **Tratamento estatístico**

Foram realizadas análises de correlação para verificar a associação entre as variáveis das narrativas das mães (termos mentais gerais, termos comportamentais e físicos, bem como os tipos de termos de estados mentais) e os indicadores de teoria da mente da criança (score na escala de tarefas de teoria da mente e score na tarefa de crença falsa). Foram também empregadas análises de regressão para identificar relações de predição e de explicação entre as variáveis da narrativa da mãe e a teoria mente da criança.

## **RESULTADOS**

A apresentação dos resultados foi dividida em três partes, de acordo com as análises realizadas. Na primeira parte são apresentadas as descrições das variáveis das narrativas das mães e das variáveis que avaliaram a teoria da mente das crianças (score na escala de tarefas de teoria da mente e score na tarefa específica de crença falsa). Na segunda, apresentam-se os resultados das análises de correlação e de regressão entre as variáveis das narrativas das mães e o score de teoria da mente da criança. Já a parte 3 apresenta uma comparação entre o desempenho da criança na tarefa específica de crença falsa e as variáveis do discurso narrativo materno. Os termos mentais totais e os tipos específicos de termos mentais (cognições, afetos e percepções) não foram separados por histórias, mas compostos pela soma de todos estes indicadores empregados pelas mães em suas narrativas nas três sessões de histórias. Os resultados são apresentados de

modo a responder as hipóteses e objetivos formulados, com foco nos principais achados obtidos.

### **Parte 1: A análise descritiva das variáveis: termos mentais das mães e teoria da mente das crianças**

A tabela 3 mostra a frequência média de termos mentais, comportamentais e físicos encontrados nas narrativas das mães, nas três histórias utilizadas no estudo. A tabela mostra ainda a frequência média dos tipos de termos de estados mentais empregados pelas mães nas três sessões de histórias e a média dos totais de termos clarificados e simples.

Tabela 3

*Informações descritivas das variáveis das narrativas maternas (N=25)*

Variáveis	Média	DP
Total de Termos mentais	54,24	15,12
Total de Termos comportamentais	88,84	30,77
Total de Termos físicos	44,32	25,56
Cognições simples	1,96	1,65
Cognições clarificadas	13,80	7,27
Afeto simples	6,92	4,22
Afeto clarificado	13,16	5,01
Percepção simples	11,48	4,21
Percepção clarificada	6,60	3,16
Crença falsa final	1,00	0,76
Total de termos mentais simples	20,36	6,72
Total de termos clarificados	33,56	11,65

Os dados mostram uma grande variabilidade na utilização de termos mentais, comportamentais e físicos pelas mães, durante as histórias, assim como na atribuição de diferentes tipos de estados mentais aos personagens da história. O desvio padrão elevado evidencia esta variabilidade. As cognições clarificadas (M=13,80), seguido pelos afetos clarificados (M=13,16) e pelas percepções simples (M=11,48) são os tipos de termos mentais mais empregados pelas mães. Nota-se ainda que a utilização de explicações (termos clarificados) apresenta uma média de utilização pelas mães mais elevada (M=33,56) do que a simples menção (M=20,36) aos diferentes tipos de termos mentais (termos simples).

A tabela 4 apresenta o escore por criança na escala de tarefas de teoria da mente e a tabela 5 mostra a frequência de crianças que acertaram e que não acertaram a tarefa específica que avalia a crença falsa.

Tabela 4

*Frequência dos escores na escala de tarefas de teoria da mente por crianças*

Escore	Frequência de crianças	%
,00	1	4,0
1,00	1	4,0
2,00	1	4,0
3,00	4	16,0
4,00	4	16,0
5,00	7	28,0
6,00	7	28,0
Total	25	100,0

Observa-se que apenas uma criança não obteve nenhum acerto na escala de tarefas e que 14 crianças (7 crianças com 5 acertos e 7 crianças com 6 acertos) obtiveram escores entre 5 e 6 pontos na escala de tarefas de teoria da mente, o que significa 56% em termos de percentil.

Tabela 5

*Frequência de crianças que acertaram ou não a tarefa de crença falsa*

Tarefa Crença Falsa	Frequência de crianças	%
Não acertaram	11	44,0
Acertaram	14	56,0
Total	25	100,0

Verifica-se que do total de 25 crianças que participaram deste estudo, 14 acertaram a tarefa de crença falsa (56%) e 11 não obtiveram êxito (44%).

## **Parte 2: As histórias das mães e a teoria da mente das crianças na escala de teoria da mente: correlações e regressões**

A tabela 6 apresenta a correlação bivariada que emergiu entre os escores das crianças na escala de tarefas de teoria da mente e o uso de termos de estados mentais nas narrativas das mães.

Tabela 6

*Matriz de correlação de Pearson entre as variáveis da narrativa materna e o escore total das crianças na escala de tarefas de teoria da mente.*

	Escore teoria da mente crianças
Escore teoria da mente crianças	1,000
T. mentais mãe	0,207
T. comportamentais mãe	-0,437(*)
T.físicos mãe	-0,523(**)
Cognições simples mãe	0,097
Cognições clarificadas mãe	0,495(*)
Afetos simples mãe	-0,152
Afetos clarificados mãe	0,160
Percepções simples mãe	-0,023
Percepções clarificadas mãe	0,137
Crença Falsa Final História Mãe	0,001

\* Correlação significativa ao nível de significância de 5% ( $p < 0,05$ )

\*\* Correlação significativa ao nível de significância de 1% ( $p < 0,01$ )

Foram encontradas correlações significativas entre o escore total das crianças na escala de tarefas de teoria da mente e a frequência de uso de cognições clarificadas pelas mães. Além disso, o uso de termos físicos e de termos comportamentais pelas mães apresentou correlação significativa inversa com o desempenho da criança na escala de tarefas de teoria da mente: quanto mais frequente o uso de termos físicos e comportamentais pelas mães, menor o escore das crianças na escala de tarefas de teoria da mente. Ainda, a simples menção de termos cognitivos pelas mães não apresentou correlação significativa com o desempenho das crianças na escala, nem o uso de termos afetivos e perceptivos, simples ou clarificados/explicados, nem a presença da crença falsa da personagem mãe no final das histórias.

Para verificar relações de dependência e explicação entre as variáveis das mães e crianças foi realizada uma análise de Regressão Múltipla *Stepwise*. O objetivo foi verificar se as variáveis da narrativa materna (termos físicos, comportamentais e cognições clarificadas) que apresentaram correlação com o escore das crianças na escala de teoria da mente também seriam preditoras deste desempenho. A tabela 7 mostra o resumo do modelo de regressão realizado, tendo como variável dependente o escore das crianças na escala de tarefas de teoria da mente e como variáveis independentes as cognições clarificadas das mães e a frequência de emprego de termos físicos por elas nas histórias narradas.

Tabela 7

*Resumo da análise de regressão entre as variáveis da narrativa materna e o escore total das crianças na escala de tarefas de teoria da mente*

Variável Preditora	Beta	R	R <sup>2</sup>	p
Cognições Clarificadas Mãe	0,469	0,702	0,493	0,005
Termos físicos Mãe	-0,499	0,523	0,273	0,003

De acordo com a análise empregada, o valor de R (R= 0,702) mostra que a associação entre as variáveis é forte e que se pode explicar 49,3% (R<sup>2</sup>=0,493) das variações no escore total da escala de TM das crianças pela frequência de uso de termos mentais cognitivos clarificados pela mãe. Por outro lado, a diminuição da frequência de termos físicos pelas mães também apresenta associação com o escore das crianças na escala de teoria da mente (R= 0,523), mas explica apenas 27% das variações deste escore (R<sup>2</sup>=0,273). O modelo e os coeficientes foram significativos ao nível de 1% (p<0,01).

### **Parte 3: A análise das histórias das mães e o desempenho das crianças na tarefa de crença falsa**

A tabela 8 mostra a comparação das médias de variáveis da narrativa materna entre os grupos de crianças que tiveram presença ou ausência de pontuação na tarefa de crença falsa. Em virtude da variável tarefa de crença falsa ser binária foi utilizado o teste *t de Student* de comparação de médias.

Tabela 8

*Teste t de Student para comparação das médias das variáveis da narrativa materna de acordo com a presença ou ausência de pontuação na tarefa de crença falsa*

Variáveis	N	Crença falsa	Média	DP	Valor de p
Termos mentais	11	Não	47,730	11,680	0,046*
	14	Sim	59,360	15,911	
T. comportamentais	11	Não	101,820	34,091	0,060
	14	Sim	78,640	24,491	
T. Físicos	11	Não	55,360	30,190	0,053
	14	Sim	35,640	17,904	
Cognições simples	11	Não	1,910	1,221	0,894
	14	Sim	2,000	1,961	
Cognições clarificadas	11	Não	9,000	4,405	0,002**
	14	Sim	17,570	6,914	
Afetos simples	11	Não	7,090	4,482	0,862
	14	Sim	6,790	4,173	
Afetos clarificados	11	Não	10,910	2,625	0,044*
	14	Sim	14,930	5,784	
Percepções simples	11	Não	12,090	4,415	0,532
	14	Sim	11,000	4,151	
Percepções clarificadas	11	Não	5,450	2,339	0,110
	14	Sim	7,500	3,503	
Crença falsa final	11	Não	1,090	0,831	0,608
	14	Sim	0,930	0,730	

\* Diferença significativa entre médias ao nível de 5% ( $p < 0,05$ )

\*\* Diferença significativa entre médias ao nível de 1% ( $p < 0,01$ )

Os resultados mostram que houve relação significativa entre o grupo de crianças que acertaram a tarefa que avalia a crença falsa e a frequência de utilização de termos mentais, de cognições clarificadas e de afetos clarificados pelas mães. Comparativamente, no grupo que não acertou a tarefa, as mães empregaram estes termos com menor frequência em suas narrativas. Além disso, o uso de cognições simples, afetos simples e percepções não se diferenciaram entre os dois grupos avaliados.

## DISCUSSÃO

O presente estudo propôs-se verificar a relação existente entre o uso de termos mentais nas narrativas maternas, em atividades de contação de histórias, e a teoria da mente da criança por meio de duas variáveis: o escore na escala de tarefas de teoria da mente e o escore em uma tarefa específica de crença falsa. Complementarmente, o



estudo teve como objetivo descrever o desempenho das crianças nas tarefas que avaliaram a teoria da mente e descrever as narrativas maternas quanto à referência aos estados mentais. Algumas hipóteses foram oferecidas no sentido de verificar estes objetivos, que serão discutidos em duas partes.

### *O desempenho das crianças em teoria da mente e as narrativas maternas quanto aos estados mentais*

Os resultados da presente pesquisa mostram que 56% das crianças participantes do estudo, com idades aproximadas entre quatro e cinco anos, acertaram a tarefa clássica de crença falsa. Estes dados são consistentes com a literatura que indica que a partir dos quatro anos as crianças já apresentam capacidade para o entendimento da crença falsa, embora nesta idade esta compreensão esteja iniciando (Domingues & Maluf, 2008; Lyra et al., 2008; Wellman, 2004). No Brasil, o estudo de Panciera, Valério, Maluf e Deleau (2008), com crianças de nível socioeconômico médio, encontrou resultados semelhantes aos da presente pesquisa. As crianças de quatro anos, também no estudo em questão, não tiveram êxito total na tarefa, uma vez que de uma amostra de 20 crianças, apenas 9 acertaram. Já, dentre as crianças de cinco e seis anos, 19 de 20 acertaram a tarefa.

Os resultados do presente estudo mostram também que as mães das crianças pré-escolares variam na frequência com que utilizam os termos mentais em suas histórias, no tipo de termos utilizados e no emprego de clarificações ou explicações a respeito destes. Evidencia-se que elas utilizam uma variedade de termos mentais em suas histórias, sejam cognitivos, afetivos ou perceptivos. A literatura (Rodrigues & Pires, 2010) da área tem observado esta variabilidade no discurso materno quanto à referência aos estados mentais, indicando que quanto mais frequente é o emprego dos termos mentais por parte dos membros da família, especialmente das mães, mais avançada é a teoria da mente das crianças.

Para ilustrar as diferenças entre as mães, evidenciadas no presente estudo, são apresentados dois exemplos de trechos finais da história *O aniversário de Carlos* (no momento no qual Carlos e Madalena, que estavam espiando a mamãe preparar a festa surpresa, percebem que esta iria retornar à casa da vizinha para buscá-los, onde deveriam estar descansando e, então, rapidamente, eles voltam para a casa da vizinha, deitam e fingem que estavam dormindo). Uma mãe narra da seguinte forma este trecho:

E eles ó, saíram correndo por aquela portinha que eles tinham entrado, ela se agarrou como se o Carlos fosse um cavalo de corrida e chegou lá na casa da vizinha de volta, ó, bem deitada, ela e o Carlos se fazendo de dengoso, quando a mamãe chegou, exatamente. Que aconteceu, ah tavam dormindo os dois. Que bonitinho, né. Ó, chegou com a roupinha da Madalena e mais eu acho que uma fita pra botar no Carlos. Olha que linda ela ficou! Aqui ela já não tá de pé de fora. E olha ali, olha ali o que o danado botou no bolo pra disfarçar a mordida que ele e a Madalena deram: a flor que ele tinha na boca antes, tu viu que sapecos os dois? E olha aqui ó. Eu espero que você tenha tido um maravilhoso aniversário, Carlos, diz a mamãe. Eu acho que nós realmente enganamos você dessa vez, pensou, porque ela achou, a mamãe achou que eles tavam dormindo e eles foram lá e viram toda a festa sendo montada. E isso deve ter deixado mais legal ainda, porque eles aproveitaram a festa e a montagem da festa.

Já outra mãe contou a história da seguinte forma:

Botou a nenê em cima da cacunda dele e saiu correndo! Ai eles ficaram cansados! Deitaram em cima da cama! E tavam descansando um pouquinho! Ai a mamãe chegou e disse:- olha vamos acordar! Vamos botar uma roupa que nós vamos na festa! Ai colocou o vestido na menina! Colocou laço no Carlos! Ela também se arrumou! E quando eles chegaram na casa tava todo mundo esperando! Olha! Em cima da mesa com o bolo que a mamãe tinha feito! Com todos os presentes! Ai todo mundo gritou: Feliz Aniversário Carlos! Ai a mamãe disse: - eu espero que você tenha tido um aniversário maravilhoso Carlos! Eu acho que nós realmente enganamos você desta vez! Porque era uma festa surpresa!

Na primeira narrativa, a mãe salienta os termos cognitivos ao fazer alusão ao faz de conta e ao explicitar o pensamento da personagem “mãe”, que continha uma percepção errônea da realidade ou uma crença falsa sobre o que realmente Madalena e o cachorro haviam feito enquanto ela arrumava a festa. Esta narrativa também contém termos perceptivos, como “viram” e termos afetivos como “danado”, “sapeco”, além de expressões que sinalizam as preferências e avaliações sobre fatos da história. Já o mesmo trecho da segunda história apresentada acima é constituído por descrições dos fatos que ocorreram e dos aspectos físicos, sem mencionar termos mentais e nem a crença falsa final da história. Verifica-se, portanto, variações importantes no discurso narrativo de cada uma das mães exemplificadas que serão discutidas a seguir.

### *A relação entre o emprego de termos mentais pelas mães e a teoria da mente das crianças*

Os dados do presente estudo mostram que estas variações no discurso narrativo das mães quanto à utilização dos diferentes tipos de termos mentais (cognitivos e afetivos) estão associadas a diferenças individuais na aquisição da teoria da mente das crianças. Os resultados respondem ao objetivo 1 e confirmam a hipótese estabelecida para o estudo, ao mostrar correlações significativas e positivas entre os termos mentais empregados pelas mães, que verificou-se são os termos cognitivos clarificados, e as duas medidas de teoria da mente das crianças, o escore total da escala de tarefas de teoria da mente e a tarefa específica de crença falsa. As crianças cujas mães apresentaram frequência mais elevada de utilização dos termos mentais cognitivos clarificados demonstraram melhor desempenho na escala de tarefas de teoria da mente e, ainda, na tarefa específica que avalia a crença falsa.

Adrian et al. (2007) investigaram o emprego específico de verbos cognitivos pelas mães durante uma atividade de leitura compartilhada de história com seus filhos, em dois momentos distintos, com intervalo de um ano entre eles. Eles encontraram correlações positivas entre o entendimento de estados mentais pelas crianças e o uso de verbos cognitivos pelas mães, nos dois tempos do estudo. Além disso, os dados forneceram evidências longitudinais para supor que o uso de verbos cognitivos pelas mães, em idades precoces, constitui-se em um fator crítico para o desenvolvimento posterior da teoria da mente das crianças. Outras investigações referendam este resultado, isto é, de que são as cognições, mais do que outros termos mentais que auxiliam as crianças no desenvolvimento e no avanço da teoria da mente. (Adrian et al., 2007; Slaughter et al., 2007; Symons et al., 2005).

Dentre os termos mentais, as cognições clarificadas mostraram-se como o fator preditivo para o desempenho positivo na escala de tarefas de teoria da mente, que inclui a tarefa de crença falsa. Elas explicam grande parte da variabilidade no desempenho da teoria da mente das crianças. O mesmo ocorreu na pesquisa de Slaughter et al., (2007). Os resultados mostraram correlações estatísticas significativas entre os escores de crença falsa das crianças e o uso frequente de cognições clarificadas nas histórias contadas por suas mães. Também, além da correlação entre as variáveis, as cognições clarificadas no discurso da mãe contribuíram significativamente para explicar a variabilidade na teoria da mente das crianças.

Além da associação entre os termos mentais cognitivos empregados pelas mães e o desempenho das crianças na escala de teoria da mente e na tarefa de crença falsa, os resultados do presente estudo também indicaram correlações entre o uso de termos mentais gerais e os termos mentais afetivos<sup>5</sup> clarificados das mães e o desempenho das crianças na tarefa específica que avalia a crença falsa. Isto é, o grupo de crianças que apresentou respostas corretas nesta tarefa teve também uma frequência mais alta de afetos clarificados nas narrativas maternas, além das cognições clarificadas. A este respeito, apesar da importância das cognições nos resultados de um número expressivo de pesquisas, incluindo esta, há outros estudos que sugerem que o discurso dos pais com emprego frequente de uma variada amplitude de termos mentais, incluindo as emoções e desejos, além das crenças, contribuiria não somente para o sucesso das crianças na tarefa de crença falsa, mas também para o êxito em tarefas que avaliam o entendimento da emoção e de outros termos mentais (Adrian et al., 2007; Dunn & Brown, 1991; Taumoepeau & Ruffman, 2006). Rosnay, Pons, Harris e Morrel (2004) ratificam esta afirmação ao pontuarem que existe uma relação difusa e compartilhada entre os diversos termos mentais do discurso materno no entendimento emocional e cognitivo das crianças. Para este autor, estes dois campos não se constituem em domínios específicos, ou seja, não é o discurso sobre emoção que promoveria o entendimento da emoção e o discurso cognitivo que levaria ao entendimento cognitivo. Ambos estão articulados e se influenciam mutuamente. Esta posição de cautela com relação à separação entre cognição e emoção é feita por Souza (2008), ao reproduzir as palavras de Astington (2003, p. 34): “compreender estados cognitivos, como perceber que alguém é ignorante ou está enganado, é insuficiente para determinar como se comportar diante da pessoa. É preciso compreender também como eles se sentem em relação à situação”.

Os resultados do presente estudo reforçam a posição dos autores citados no que concerne ao papel dos dois tipos de termos mentais, cognitivos e afetivos, já que ambos os termos, seguidos de clarificações, se associaram à teoria da mente das crianças (tarefa de crença falsa e escala de tarefas). Assim como neste estudo, a literatura da área dá importância às clarificações, ao sugerir que a tendência a explicitar os termos mentais, seja estabelecendo relações de causalidade ou contrastando diferenças entre as pessoas e/ou a realidade, estaria mais associada ao desenvolvimento da teoria da mente do que a simples menção a eles (Slaughter et al., 2007; Ruffman, Slade & Crowe,

---

<sup>5</sup> Na classificação dos tipos de termos mentais utilizada no presente trabalho (Slaughter et al, 2007) os autores empregam o termo afetivo para designar emoções, sentimentos, desejos e intenções.

2002). Dunn (1996), na década de noventa, já havia encontrado que o uso de expressões cognitivas com explícita diferenciação entre estados mentais das pessoas, ou entre estados mentais e realidade correlacionou-se com o escore de crença falsa das crianças. Ruffman et al. (2002) sugeriu também que conversas entre pais e filhos, ricas em explicações causais para os estados mentais, estariam intimamente relacionadas com a compreensão da teoria da mente das crianças.

Os resultados similares aos estudos citados e a este, encontrados por Slaughter et al. (2007), com relação às associações entre teoria da mente e uso de explicações para os estados mentais dos personagens, presentes nas interações linguísticas entre mães e crianças, mostram que as explicações ampliam a percepção da criança sobre diferentes perspectivas e pontos de vista, favorecendo o desenvolvimento sociocognitivo e da teoria da mente. Nas opiniões de Slaughter et al. (2007), Nelson (1996) e Astington (2001), é difícil para as crianças compreenderem pensamentos que são discrepantes da realidade ou diferentes entre as pessoas, a menos que isso seja clarificado pelos pais, ao direcionarem sua atenção para estas questões e para o entendimento dos estados cognitivos que não são observáveis diretamente. Por meio das clarificações/explicações, os pais podem favorecer estas compreensões, explicando como os estados mentais relacionam-se ao comportamento, o que forneceria, portanto, suporte para a construção de uma coerente teoria da mente.

Por fim, o fato de que as cognições clarificadas foram os termos mais empregados pelas mães nas histórias narradas aos filhos é consistente com o desenvolvimento do entendimento da mente pelas crianças nesta faixa etária. Como afirmam os pesquisadores (Deleau et al., 2008; Lyra et al., 2008; Panciera, 2007; Roazzi & Santana, 1999; Wimmer & Perner, 1983), é em torno dos quatro e cinco anos que as crianças são capazes de compreender que as pessoas possuem diferentes pensamentos, crenças ou idéias sobre os fatos e que estes aspectos governam seus comportamentos. As mães parecem tender a ajustar seu vocabulário à habilidade de entendimento das crianças, o que também já foi assinalado por estudos anteriores (Adrian et al., 2007; Taumoepeau & Ruffman, 2006). Estas ponderações também podem explicar o fato de que, na presente pesquisa, foram encontradas correlações negativas entre o uso de termos físicos e comportamentais pelas mães em suas histórias e o desempenho das crianças em teoria da mente. Ou seja, quanto mais as mães empregaram este tipo de termo, menos as crianças tiveram êxito na tarefa de crença falsa, o que mostra que as mães deste estudo ajustaram-se às necessidades das crianças que, neste momento,

parecem necessitar discutir estados mentais para avançarem em seu entendimento da teoria da mente.

Além da contribuição do discurso de estados mentais das mães para o avanço na teoria da mente infantil, outros aspectos da narrativa podem favorecer o desenvolvimento sociocognitivo das crianças. O estudo a seguir examina como a coerência e os termos mentais presentes nas narrativas das mães influenciam a habilidade narrativa da criança.

## **CAPÍTULO III: ESTUDO II**

### **AS NARRATIVAS MATERNAS E A HABILIDADE NARRATIVA DAS CRIANÇAS**

É consensual entre os pesquisadores que as interações linguísticas entre pais e filhos apresentam estreitas relações com a aquisição da estrutura linguística e do vocabulário geral da criança. No âmbito da interação social, a atividade de contação de histórias é descrita como importante ferramenta para o desenvolvimento da linguagem, do aspecto cognitivo e social infantil e, de acordo com Sperb (2010), é preponderante também para o avanço da estrutura narrativa.

No contexto narrativo, papel dominante tem sido atribuído para as duplas mães-criança. Quanto ao emprego dos termos mentais nas narrativas maternas, a literatura indica correlações deste com a teoria da mente das crianças (Adrian et al. 2007; Rodrigues & Pires, 2010; Slaughter et al. 2007). Já os estudos de Oppenheim et al. (1997) e de Fivush, et al. (2004) apontam que crianças cujas mães contam histórias com mais referência aos estados internos tendem a apresentar mais condições de reconhecer e identificar os próprios estados mentais e dos demais, o que auxiliaria, portanto, na elaboração de narrativas com melhor nível de coerência. Macedo (2011), por sua vez, verificou, dentre os resultados de sua pesquisa, que o contexto da conversação familiar sobre experiências envolvendo emoções favorece o desenvolvimento de estratégias para lidar com as emoções de forma diferenciada e ainda o desenvolvimento da coerência na narrativa autobiográfica.

Além do discurso de estados mentais das mães, o estilo materno de contação de história é apontado como instrumental no desenvolvimento da habilidade narrativa da criança, por um número expressivo de pesquisadores da área. Recentemente, Tougu, Tulviste, Schroeder, Keller e Geer (2011) verificaram a influência do estilo narrativo materno em conversas sobre eventos passados, quanto ao tipo de elaboração usada pelas mães e sua relação com a elaboração das crianças. A amostra do estudo foi composta por três grupos distintos: um grupo originário de Berlin, outro de Talin e um último de Estocolmo. Contrariando resultados de estudos anteriores, os pesquisadores observaram que o estilo narrativo e conversacional materno pode variar, mesmo dentro de culturas similares. O número de elaborações das mães e das crianças não mostrou uma

associação significativa, mas o tipo de elaborações sim. Na amostra de crianças suecas, a confirmação verbal das mães, isto é, comentários que reforçam as falas da criança, foi o melhor preditor das elaborações das crianças. Já no grupo de Berlim, tanto a confirmação verbal quanto as declarações feitas pelas mães foram os melhores preditores das elaborações de seus filhos. Por fim, para as duplas de Talin, as questões abertas usadas pelas mães foram os melhores preditores das elaborações das crianças.

A importância das intervenções maternas também se fez presente nos resultados de Nelson e Fivush (2004). Estes investigadores mostraram que as mães que utilizam muitas questões e afirmações, que adicionam novas informações para a narrativa e que estimulam e valorizam a participação da criança contribuem para que esta apresente um estilo narrativo mais sofisticado.

Na mesma linha, Melzi e Caspe (2005) avaliaram os estilos narrativos maternos na atividade de contação de histórias fictícias, por meio de livros de gravuras sem texto. As autoras identificaram dois estilos narrativos nas mães: aquelas que contam a história como narradoras, estimulando pouco a participação da criança e oferecendo muitos detalhes e descrições; e as mães que constroem a narrativa em conjunto, tendendo a incluir informações reais sobre situações do mundo e experiências pessoais da criança. As autoras atribuem as diferenças no estilo narrativo materno não somente a características individuais, mas também a questões culturais. Elas concluem que, apesar do estilo materno de coconstrução da história ser apontado como melhor para o desenvolvimento da habilidade narrativa da criança, são necessárias outras investigações para avaliar como estes estilos podem influenciar o desenvolvimento narrativo infantil.

Os autores (Fivush et al, 2006; Melzi & Caspe, 2005; Nelson & Fivush, 2004; Tougu et al, 2011) concluem que, apesar das variações e diferenças culturais, o modo como as mães estruturam suas histórias com os filhos possui forte relação com a forma utilizada pelas crianças para elaborar suas próprias narrativas, com destaque para mães portadoras de um estilo elaborativo, por este oferecer mais oportunidades de informação e de participação para a criança. O estilo elaborativo também pode relacionar-se a outros aspectos do desenvolvimento sociocognitivo, como a compreensão das emoções e o entendimento da própria mente e da mente dos outros, de acordo com Reese e Cleveland (2006). Os autores observam que ao narrar eventos com ricos detalhes, as mães ajudam seus filhos a construir representações mais detalhadas dos



acontecimentos vivenciados, favorecendo o avanço na habilidade de contar uma história coerente.

Na atividade de contação de histórias, a coerência narrativa pode ser um importante indicador do desenvolvimento sociocognitivo, tanto no que concerne à consideração de diferentes perspectivas, à capacidade de inferência da mente do interlocutor como da relação entre estados mentais e comportamento. A coerência, que se refere à habilidade de contar uma história organizada e com sentido, reflete a capacidade de considerar o interlocutor. Aldrich et al. (2011) observam que uma história narrada com competência requer a aprendizagem de convenções sociais e a capacidade de manter as informações contextuais, monitorando a compreensão do ouvinte e seu envolvimento, através dos eventos narrados. São estas propriedades das histórias que auxiliam o ouvinte a construir, em sua própria mente, uma estrutura narrativa coerente e interessante. Aldrich et al. (2011) observam que, para manter a atenção do interlocutor, o narrador deve escolher informações e acontecimentos que considera interessantes e essenciais à história. Para os autores, a escolha de informações sobre o contexto e o personagem, a forma de resolução do problema, a utilização de tradicionais começos e finalizações, além do uso de uma linguagem específica de histórias auxilia na construção de uma narrativa coerente.

Nicolopoulou (2008) observa que a coerência é um conceito amplo, que se refere à interconexão e integração dos conteúdos de uma história, e propõe que a forma de avaliar a coerência deva obedecer ao gênero da narrativa. Para a autora, narrativas pessoais embasam-se em questões bem específicas, o que inviabilizaria utilizar os mesmos padrões para avaliar a coerência de histórias ficcionais. No presente trabalho, optou-se pelos critérios de coerência utilizados por Aldrich et al. (2011), que foram desenvolvidos para avaliar narrativas ficcionais e aspectos do desenvolvimento sociocognitivo. Os autores avaliam a coerência pela presença de características estruturais e elementos da história, como o título, introdução, orientação, delineamento do personagem, problema, resolução e coda (cf. Labov, 2007). Eles também avaliam o número de eventos presentes, os marcadores causais e temporais e a referência aos personagens da história.

Alguns estudos também incluem o uso de elementos avaliativos na análise da coerência (Shapiro & Hudson, 1991; Nelson & Fivush, 2004). Já Aldrich et al. (2011), por sua vez, concebem a avaliação como uma estratégia adicional que torna a narrativa ainda mais complexa, já que habilita o narrador a usar sua própria perspectiva para

narrar aspectos importantes da história aos seus interlocutores. A avaliação fornece interpretações significativas sobre os eventos, o que foi proposto originalmente por Labov e Waletzky (1967). Zilles, Héglan e Limberger (2007) ressaltam que a avaliação é o elemento que confere carga dramática à narrativa oral, pelo clima emocional e pela justificativa, perante o interlocutor, da importância do fato contado.

Já Aldrich et al. (2011) propõem que o uso da avaliação seja investigado através do emprego de termos mentais, dos tipos de fala ou discurso do personagem, do emprego de marcadores de causalidade, de intensificadores e de adjetivos. Os autores não incluem a avaliação dentro do conjunto de indicadores de coerência, mas acreditam que a avaliação feita pelo narrador confere ainda mais significado à narrativa.

A presença da avaliação na narrativa das crianças com idades entre quatro e cinco anos foi verificada nos estudos conduzidos por Macedo (2006), Stavan e Goldzweig (2008) e por Smith e Sperb (2010). Esses estudos mostraram que as crianças desta faixa etária já conseguem realizar alguma avaliação dos eventos que estão narrando, embora empreguem de forma mais frequente a função de orientação. Macedo (2007) observa ainda que os intensificadores e os estados mentais são os tipos de avaliação mais empregados pelas crianças desta idade, principalmente, pelas meninas. Smith e Sperb (2010) complementam que é somente a partir dos seis anos que as crianças passam a ter capacidade para utilizar em suas narrativas diferentes vozes e personagens, bem como noções de tempo, espaço, causalidade, consequências e intenções.

No presente estudo, considera-se que a coerência narrativa e o uso da função avaliativa são, também, habilidades influenciadas pelo estilo parental. Nelson e Fivush (2004) reforçam esta proposição ao observarem que, do mesmo modo como as mães ajudam as crianças na aprendizagem de habilidades para lembrar e para elaborar histórias, elas ajudam também a criança a construir narrativas mais coerentes. As autoras relatam estudos que descrevem que mães que usam mais elementos de orientação, fazem mais questionamentos ou fornecem informações mais detalhadas sobre os eventos têm crianças capazes de incorporar estes aspectos em suas próprias histórias, produzindo narrativas coerentes.

A atividade materna de contação de histórias constitui-se, desta forma, em um importante ato de passagem para participar da comunidade de mentes, que é a metáfora utilizada por Nelson (2005) para explicar o ingresso da criança no mundo social e cultural. Neste estudo, pretende-se verificar a relação entre as narrativas das mães em

atividade de contação de histórias e a habilidade narrativa das crianças, ambas quanto ao nível de coerência, de avaliação e de alusão aos estados mentais. Complementarmente, realizou-se uma descrição das características da narrativa infantil quanto à coerência e avaliação.

Tem-se como hipótese que: 1) que as narrativas das mães com maior número de referências a estados mentais e com uso de explicações destes termos se correlacionarão positivamente com o índice de coerência nas narrativas da criança; 2) e que o estilo narrativo das mães quanto aos índices de coerência e de avaliação se correlacionarão com os indicadores de coerência e avaliação das crianças.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Participaram deste estudo 19 duplas de mães e crianças, oriundas do banco de dados utilizado no estudo 1. Foram excluídas as duplas em que a criança não apresentou autoria na narração das histórias, isto é, aquelas em que as mães fizeram um grande número de interferências. Foi mantido o mesmo número de duplas para análise das três sessões de histórias.

### **Instrumentos e materiais**

- Gravador digital e filmadora para registrar as histórias contadas pelas mães e pelas crianças.
- Três livros de histórias infantis sem texto, utilizados em três sessões distintas. Os livros são compostos por histórias não convencionais para evitar que as crianças os conhecessem previamente, o que poderia influenciar a narrativa produzida. Na primeira e na segunda sessão foram utilizados, respectivamente, os livros “O aniversário de Carlos” (Day, 1995) e “Carlos, o bom cachorro” (Day, 1997), já usados em pesquisas anteriores estrangeiras. Na terceira sessão foi utilizado o livro “Truks” (Furnari, 1998), escolhido a partir de um estudo piloto realizado com crianças da mesma faixa etária. O livro foi escolhido, dentre outros da mesma autora, por suscitar maior alusão aos termos de estados mentais.

## **Delineamento e procedimentos gerais**

Delineamento: Foi utilizado um delineamento transversal correlacional para avaliar a associação entre as variáveis do estudo: narrativas maternas e habilidade narrativa da criança. Alguns aspectos da narrativa da criança foram analisados qualitativamente.

Procedimentos gerais: O estudo foi realizado com mães e com crianças de uma escola da rede privada de Porto Alegre, utilizando-se o procedimento de amostragem por conveniência (Salkind, 1997; Laville & Dione, 1999). As mães foram convidadas a contar uma história aos filhos que foi audiogravada pela pesquisadora, nas dependências da escola. Após a narrativa da mãe, foi solicitado a ela que pedisse para que a criança também contasse a história do livro, do jeito dela. Após a aceitação, por parte da escola e assinatura de concordância da direção, a pesquisadora participou da reunião de pais da faixa etária escolhida para explicar a pesquisa e convidá-los a fazer parte do estudo. Com a concordância das famílias, foi, então, agendada a data para a realização das atividades no ambiente escolar. A pesquisadora participou previamente à coleta dos dados, de atividades de inserção na rotina escolar das crianças para formação de vínculo, interação e familiarização (de duas a três atividades de inserção), durante o período de duas semanas.

## **Considerações éticas**

Esse estudo foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob o nº de protocolo 2008/091, como os demais estudos da tese.

## **Procedimentos para análise dos dados**

As narrativas das mães e das crianças foram analisadas separadamente em cada uma das três sessões de contação de história. Todas as codificações foram feitas por dois juízes independentes. Primeiramente, as histórias foram analisadas quanto ao número total de termos de estados mentais, sejam comentários sobre os personagens da história ou a respeito dos participantes e quanto ao tipo de estados mentais, conforme classificação indicada a seguir.

Para o cálculo da fidedignidade, dois juízes classificaram, separadamente, 20% das narrativas das mães e das crianças quanto à referência aos termos mentais gerais, aos tipos de termos mentais empregados (cognições, afetos e percepções, simples ou clarificados) e quanto aos indicadores de coerência. Os juízes classificaram os termos,

separadamente, e suas classificações foram comparadas à da pesquisadora para o cálculo da fidedignidade. Eventuais diferenças entre eles foram resolvidas por consenso. O índice utilizado entre os juízes foi calculado utilizando-se o ICC (Coeficiente de Correlação Intraclasses), que gerou um índice classificatório para cada um dos termos mentais e para as variáveis da coerência. Quanto aos termos mentais das mães: 0,956 para termos mentais gerais; 0,441 para cognições simples; 0,721 para cognições clarificadas; 0,790 para afetos clarificados; 0,722 para percepções simples; e 0,977 para percepções clarificadas. Quanto aos indicadores de coerência das mães, os valores encontrados foram: 0,935 para somatório de coerência; 0,743 para total de características estruturais; 0,962 para os eventos da história e 0,619 para totais de temporalidade e referência ao personagem. Quanto aos termos mentais das crianças: 0,956 para termos mentais gerais; 0,441 para cognições simples; 0,952 para cognições clarificadas; 0,613 para afetos simples; 0,668 para afetos clarificados; 0,722 para percepções simples; e 0,721 para percepções clarificadas. Quanto aos indicadores de coerência das crianças, os valores foram: 0,954 para somatório de coerência; 0,651 para total de características estruturais; 0,943 para os eventos da história e 0,954 para totais de temporalidade e referência ao personagem. Os índices menores do que 0,4 são considerados pobres; entre 0,4 e 0,75 são considerados satisfatórios; já os índices acima de 0,75 são considerados excelentes.

#### Classificação quanto aos tipos de estados mentais, por frequência:

- simples cognições: nomes, verbos ou adjetivos simplesmente descrevendo atos mentais de pensamento ou raciocínio, sem a elaboração sobre os conteúdos ou causas para aqueles estados mentais. Ex: ele pensou.
- cognições explicadas/clarificadas: frases ou sentenças esclarecendo estados mentais cognitivos. Ex: ela não viu o jogo, assim ela não saberá quem ganhou.
- simples afetos: nomes, verbos ou adjetivos simplesmente nomeando sentimentos, emoções, desejos, intenções, sem explicar a respeito destes. Ex: o bebê está feliz.
- clarificações dos afetos: frases ou sentenças clarificando estados afetivos. Ex: ele está feliz que mamãe está finalmente em casa.

- simples percepções/atensões: frases ou sentenças descrevendo estados ou processos relativos à percepção ou atenção. Ex: ele viu pela janela.
- percepções/ atensões clarificadas: frases ou sentenças clarificando estados de atenção ou percepção. Ex: olhou pela janela para ver a mamãe.

Na sequência, as narrativas foram também analisadas quanto aos indicadores de coerência narrativa e de recursos avaliativos, conforme classificação utilizada por Aldrich et al. (2011). O comprimento da narrativa foi avaliado através do somatório do número total de palavras.

Critérios para avaliação da coerência, conforme Aldrich et al. (2011):

Estes se dividem em componentes estruturais e elementos da narrativa, número de eventos, marcadores causais e temporais e referência aos personagens da história.

- a) Os componentes estruturais e os elementos da narrativa (título, introdução, orientação, delineamento do personagem, problema, resolução e coda) foram avaliados pela sua presença ou ausência na narrativa. É necessário pontuar que nas três histórias o problema não foi considerado de acordo com a concepção tradicional de uma complicação envolvendo o personagem principal da narrativa. Nas duas primeiras histórias, o problema refere-se a uma situação de quebra de expectativas pela criança (por exemplo, descoberta da festa surpresa pelo personagem principal). Já na terceira história, o problema não se refere ao personagem principal, mas a um personagem secundário (o leão que é a vítima das mágicas da personagem principal).
- b) Os eventos foram avaliados pelo número de eventos principais presentes na história. Os eventos principais de cada um dos livros de história foram determinados pela pesquisadora, conforme procedimento utilizado em outros estudos realizados com estas mesmas histórias. Os eventos estão em anexo (anexo E).
- c) Os marcadores de causalidade/temporalidade receberam uma pontuação que poderia variar de 0 a 2, conforme os elementos utilizados. Se a narrativa não apresentou nenhum marcador, o escore atribuído é 0 (zero). Se houve a utilização de marcadores considerados mais simples (como, por exemplo, é, assim) o escore atribuído é 1 (um). Se a narrativa apresentou marcadores

mais elaborados (como, por exemplo, depois, porque), o escore atribuído é 2 (dois).

- d) Quanto à referência aos personagens, a pontuação variou de 0 a 3. Se os personagens não foram mencionados no começo da história, o escore atribuído é 0 (zero). Se os personagens foram mencionados por meio de pronomes indefinidos, o escore atribuído neste item é 1 (um). Se além de referir os personagens na história, eles foram apresentados com antecedência, usando artigo definido e substantivo, o escore atribuído é 2 (dois). Por fim, se a referência ao personagem ocorreu com antecedência, mas utilizando artigo indefinido e substantivo, o escore atribuído é 3 (três).
- e) O índice geral de coerência de cada narrativa foi computado pelo somatório total de todos estes itens. O protocolo de análise das narrativas utilizado na pesquisa está em anexo (anexo D).

Indicadores de uso da avaliação ou de recursos avaliativos (Aldrich et al, 2011): Estes indicadores foram verificados através da frequência de ocorrência de cada um deles nas narrativas de mães e de crianças e se encontram a seguir. O índice geral de avaliação de cada narrativa foi computado pelo somatório geral de todos estes itens.

- Termos mentais cognitivos, emocionais e perceptivos;
- Falas/ discurso direto do personagem;
- Discurso indireto do personagem;
- Marcadores de causalidade e finalidade;
- Uso de intensificadores;
- Adjetivos;
- Palavras com alto conteúdo avaliativo.

### **Tratamento estatístico**

Foram realizadas análises de correlação para verificar a relação entre as variáveis das narrativas maternas e as variáveis da habilidade narrativa da criança; para verificar quais variáveis da narrativa materna poderiam explicar melhor a variação na habilidade narrativa das crianças foram realizadas também análises de regressão.

## RESULTADOS

A apresentação dos resultados foi dividida em três partes: a primeira parte apresenta as descrições das variáveis das narrativas das mães e das crianças (coerência, avaliação e termos mentais) em cada uma das três sessões de contação de histórias (histórias 1, 2 e 3). Na segunda e terceira partes, respectivamente, são apresentados os resultados das análises de correlação e de regressão entre as variáveis das narrativas das mães e das crianças, em cada uma das três sessões de histórias. A divisão dos resultados por histórias foi realizada pelo fato das análises estatísticas terem revelado variações específicas em cada história. Os resultados são apresentados de modo a responder as hipóteses e objetivos formulados, com foco nos principais resultados obtidos.

### **Parte 1: Descrição das variáveis das narrativas de mães e crianças**

#### *As variáveis das narrativas das mães e das crianças na história 1*

A tabela 9 mostra as médias do comprimento das narrativas (número total de palavras), do somatório de coerência, do total de avaliação e dos termos mentais das narrativas de mães e de crianças, elaboradas a partir da história do livro utilizado na primeira sessão da pesquisa, intitulado “O aniversário de Carlos”. A tabela mostra ainda a frequência média dos tipos de termos de estados mentais clarificados empregados pelas mães e pelas crianças nas três histórias, os quais serão utilizados nas análises de correlação apresentadas na parte 2.



Tabela 9

*Informações descritivas das variáveis de mães e crianças na história 1 (N=19)*

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Comprimento mãe história 1	506	1970	1133,24	444,239
Comprimento criança história 1	0	585	206,72	202,461
Somatório Coerência mãe hist 1	14	19	17,08	1,32
Termos Mentais mãe hist 1	11	49	20,16	7,846
Total Avaliação mãe hist 1	27	124	62,2	25,24381
Somatório Coerência criança hist 1	0	16	8,4	6,25167
Termos Mentais criança hist 1	0	14	4,72	4,31586
Total Avaliação criança hist 1	0	37	11	11,10931
Termos mentais mãe	25	94	54,24	15,122
Cognições clarificadas mãe	2	33	13,8	7,269
Afetos clarificados mãe	4	26	13,16	5,014
Percepção clarificada mãe	2	13	6,6	3,162
Termos mentais criança	0	37	11,52	10,755
Cognições clarificadas criança	0	12	1,36	2,548
Afetos clarificadas criança	0	8	2,56	2,485

O comprimento da narrativa foi mensurado pelo número total de palavras de cada história.

A tabela 9 mostra uma grande diferença entre as narrativas das mães e das crianças com relação às frequências e médias de todas as variáveis. As narrativas maternas são mais longas do que as das crianças, bem como têm média mais elevada no emprego de indicadores de coerência e de avaliação. As mães também apresentam média mais alta do que a das crianças quanto ao emprego de termos mentais e quanto ao uso de termos mentais clarificados.

#### *As variáveis das narrativas das mães e das crianças na história 2*

A tabela 10 apresenta as médias do comprimento das narrativas (número total de palavras), do somatório de coerência, do total de avaliação e dos termos mentais das narrativas de mães e de crianças, na história 2.

Tabela 10

*Informações descritivas das variáveis de mães e crianças referentes à história 2 (N=19)*

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Comprimento mãe história 2	372	1691	813,56	383,36
Comprimento criança história 2	96	494	307,81	125,40
Somatório coerência mãe hist 2	12	16	15,19	1,28
Termos mentais mãe hist 2	3	29	14,44	6,77
Total avaliação mãe hist 2	16	77	41,06	19,81
Somatório coerência criança hist 2	9	13	11,50	1,32
Termos mentais criança hist 2	1	11	4,63	2,78
Total avaliação criança hist 2	3	42	15,25	10,14

Os dados apresentados na tabela 10 indicam que, assim como já descrito para a história 1, os comprimentos das histórias de mães e crianças diferem, sendo as narrativas maternas mais extensas que as narrativas das crianças. As médias do somatório de coerência são mais elevadas para as mães, embora esta diferença não tenha sido tão pronunciada nesta história. Já a média para o total de avaliação apresenta-se mais elevada nas mães do que nas crianças, assim como a média de emprego de termos mentais que também é mais elevada nas narrativas maternas.

*As variáveis das narrativas das mães e das crianças na história 3*

A tabela 11 mostra as médias do comprimento das narrativas (número total de palavras), do somatório de coerência, do total de avaliação e dos termos mentais, das narrativas de mães e de crianças, elaboradas a partir da história 3.

Tabela 11

*Informações descritivas das variáveis das narrativas de mães e crianças referente à história 3 (N=19)*

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Comprimento mãe história 3	302	1310	663,500	307,844
Comprimento criança história 3	104	457	267,625	109,467
Somatório Coerência mãe hist 3	15	18	16,625	1,088
Termos Mentais mãe hist 3	9	35	20,438	7,330
Total Avaliação mãe hist 3	21	76	52,625	18,129
Somatório Coerência criança hist 3	10	16	14,500	2,066
Termos Mentais criança hist 3	1	20	7,313	5,043
Total Avaliação criança hist 3	2	32	15,625	10,178

Verifica-se que também na história 3 as mães apresentam uma narrativa mais longa do que as crianças. As médias para o somatório da coerência também se apresentam mais altas nas narrativas das mães que na narrativa das crianças. As médias para o total de avaliação e para o uso de termos mentais nas histórias elaboradas a partir da história 3 também são mais elevadas para as mães do que para as crianças.

*Características das narrativas das crianças quanto a indicadores de coerência e de avaliação*

As tabelas 12 a 16 mostram as frequências e as porcentagens do emprego de alguns indicadores de coerência pelas crianças nas três histórias

Tabela 12  
*Frequências e porcentagens do emprego do título pelas crianças nas três histórias*

	História 1		História 2		História 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Não empregaram	14	73,7	10	52,6	14	73,7
Empregaram	5	26,3	9	47,4	5	26,3
Total	19	100	19	100	19	100

Tabela 13  
*Frequências e porcentagens do emprego da orientação pelas crianças nas três histórias*

	História 1		História 2		História 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Não empregaram	4	21,1	3	15,8	2	10,5
Empregaram	15	78,9	16	84,2	17	89,5
Total	19	100,0	19	100	19	100

Tabela 14

*Frequências e porcentagens do delineamento do personagem nas três histórias*

	História 1		História 2		História 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Não empregaram	18	94,7	18	94,7	17	89,5
Empregaram	1	5,3	1	5,3	2	10,5
Total	19	100,0	19	100	19	100

Tabela 15

*Frequências e porcentagens do problema nas narrativas das crianças nas três histórias*

	História 1		História 2		História 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Presença do problema	2	10,5	19	100	18	94,7
Ausência do problema	17	89,5	0	0	1	5,3
Total	19	100,0	19	100	19	100

Tabela 16

*Frequências e porcentagens da inserção da resolução nas narrativas das crianças nas três histórias*

	História 1		História 2		História 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ausência da resolução	12	63,2	12	63,2	12	63,2
Presença da resolução	7	36,8	7	36,8	7	36,8
Total	19	100,0	19	100,0	19	100,0

A análise das tabelas mostra que, na história 1, aproximadamente 26% das crianças indicaram o título da história, 5% delas descreveram o personagem de forma mais detalhada. Já quanto à orientação, grande parte das crianças (78%) empregou elementos de orientação na história. O problema da trama apareceu na história de 90% das crianças na história 1, mas a resolução esteve presente em apenas cerca de um terço das crianças (36%).

Quanto à história 2, observa-se que cerca de 50% das crianças usaram o título na história, porcentagem superior à primeira história. Da mesma forma que na história 1,

84% das crianças empregaram elementos de orientação da história e apenas 5% descreveu o personagem de forma mais detalhada. O problema da trama apareceu em 100% das crianças, mas a resolução esteve presente em apenas cerca de um terço das crianças (36%) do estudo.

Quanto à história 3, as tabelas mostram que as características das narrativas das crianças quanto à coerência são similares às encontradas nas histórias 1 e 2. O título é utilizado por 26% das crianças e o delineamento do personagem por 10% das crianças. Os elementos mais empregados permanecem sendo a orientação (cerca de 90% das crianças) e o problema da trama (95%). Já a resolução é utilizada por 76% das crianças, porcentagem mais elevada em relação às histórias 1 e 2.

As tabelas 17 a 19 mostram as médias do emprego de alguns indicadores de avaliação pelas crianças, respectivamente, nas histórias 1, 2 e 3.

Tabela 17

*Média do emprego de indicadores de avaliação pelas crianças na história 1 (N=19)*

	Termos Mentais criança hist 1	Fala direta criança hist 1	Fala indireta criança hist 1	Marcadores causais criança hist 1	Intensific. criança hist 1	Adjetivos criança hist 1
Média	6,2105	1,2105	,6316	1,2105	2,7368	1,9474
Mínimo	,00	,00	,00	,00	,00	,00
Máximo	14,00	7,00	2,00	3,00	14,00	7,00

A tabela 17 mostra que os termos mentais, seguidos pelos intensificadores e pelos adjetivos, são os indicadores de avaliação mais empregados pelas crianças na história 1.

Tabela 18

*Média do emprego de indicadores de avaliação pelas crianças na história 2 (N=19)*

	Termos Mentais criança hist 2	Fala direta criança hist 2	Fala indireta criança hist 2	Marcadores. causais criança hist 2	Intensif criança hist 2	Adjetivos criança hist 2
Média	4,3684	1,5789	,8421	1,3158	2,0526	2,2632
Mínimo	1,00	,00	,00	,00	,00	,00
Maximo	11,00	4,00	4,00	5,00	6,00	10,00

A tabela 18 mostra, novamente, que os termos mentais, seguidos pelos adjetivos e pelos intensificadores, são os recursos avaliativos mais utilizados pelas crianças na história 2.

Tabela 19

*Média do emprego de indicadores de avaliação pelas crianças na história 3 (N=19)*

	Termos Mentais criança hist 3	Fala direta criança hist 3	Fala indireta criança hist 3	Marcadores causais criança hist 3	Intensif. criança hist 3	Adjetivos criança hist 3
Média	7,0000	2,4737	,7895	,8947	2,1053	3,6842
Minimo	,00	,00	,00	,00	,00	,00
Maxim	20,00	12,00	3,00	4,00	6,00	12,00

A tabela 19 indica os termos mentais, seguidos pelos adjetivos, fala direta e intensificadores foram os elementos de avaliação mais empregados pelas crianças nas narrativas desta história.

## **Parte 2: Correlações entre variáveis das narrativas de mães e crianças**

### *Associações entre variáveis das narrativas das mães e crianças na história 1*

A tabela 20 mostra a correlação bivariada que emergiu entre variáveis da narrativa materna e da narrativa da criança. As variáveis avaliadas foram o somatório de coerência, o somatório total de avaliação, os termos mentais totais e os termos mentais clarificados ou com explicação.

Tabela 20

*Matriz de correlação de Pearson entre as variáveis da narrativa materna e as variáveis da narrativa da criança, na história 1*

	Somatório Coerência Criança Hist1	Total Avaliação criança Hist 1	Termos mentais criança Hist 1	Cognições clarificadas Criança	Afetos clarificados Criança
Somatório de coerência mãe hist1	0,435*	0,264	0,516* *	0,226	0,316
Total Avaliação mãe história 1	0,081	0,163	0,241	0,292	0,293
Termos mentais mãe hist 1	0,139	0,404*	0,355	0,349	0,371
Cognições clarificadas mãe	0,427*	0,432*	0,454*	0,450*	0,389
Afetos clarificados mãe	0,018	0,142	0,045	0,054	0,190

\* Correlação significativa ao nível de significância de 5% ( $p < 0,05$ )

\*\* Correlação significativa ao nível de significância de 1% ( $p < 0,01$ )

Nas narrativas elaboradas a partir da história 1 foram encontradas correlações significativas entre o somatório de coerência da mãe e o somatório de coerência da criança e também entre o somatório de coerência da mãe e a frequência de uso de termos mentais pelas crianças. Além disso, o uso de termos mentais pelas mães na história 1 também se correlacionou com o somatório de avaliação da criança nesta mesma história. Outras correlações significativas encontradas nesta história ocorreram entre o uso geral de cognições clarificadas/explicadas pelas mães e o somatório de coerência e de avaliação da criança, e entre as cognições clarificadas das mães e a frequência de uso de termos mentais gerais e de cognições clarificadas pela própria criança.

#### *Associações entre variáveis das narrativas das mães e crianças na história 2*

A tabela 21 apresenta a correlação bivariada entre variáveis da narrativa materna e da narrativa da criança: somatório de coerência, o somatório total de avaliação, os termos mentais totais e os termos mentais clarificados ou com explicação para a história utilizada no segundo momento do estudo.

Tabela 21

*Matriz de correlação de Pearson entre as variáveis da narrativa materna e as variáveis da narrativa da criança, na história 2.*

	Somatório de Coerência Criança Hist2	Total de avaliação Criança Hist2	Termos Mentais Criança Hist2	Cognições Clarificadas Criança	Afetos Clarificados Criança
Somatório de coerência mãe hist2	0,694**	0,398	0,454	0,402	0,622*
Total Avaliação mãe história 2	0,139	0,037	0,004	0,199	0,185
Termos mentais mãe hist 2	0,153	0,078	0,027	0,218	0,357
Cognições clarificadas mãe	0,282	0,073	0,134	0,408	0,276
Afetos clarificados mãe	0,018	0,290	0,123	0,080	0,317

\* Correlação significativa ao nível de significância de 5% ( $p < 0,05$ )

\*\* Correlação significativa ao nível de significância de 1% ( $p < 0,01$ )

Verifica-se que, nesta história, houve correlação significativa apenas entre os indicadores de coerência das mães e das crianças. Os dados mostram ainda, correlações significativas entre o somatório de coerência das mães na história 2 e a frequência geral de uso de afetos clarificados pelas crianças.

### *Associações entre variáveis das narrativas das mães e crianças na história 3*

A tabela 22 apresenta a correlação bivariada surgida na história 3 entre variáveis da narrativa materna e da narrativa da criança: somatório de coerência, o somatório total de avaliação, os termos mentais totais e os termos mentais clarificados ou com explicação.



Tabela 22

*Matriz de correlação de Pearson entre as variáveis da narrativa materna e as variáveis da narrativa da criança, na história 3.*

	Somatório coerência criança Hist3	Total avaliação criança Hist3	Termos mentais criança Hist3	Cognição clarificad a criança	Afetos clarificado s criança
Somatório de coerência mãe hist3	0,059	0,239	0,160	0,47	0,412
Total Avaliação mãe história 3	0,538*	0,094	0,384	0,251	0,386
Termos mentais mãe hist 3	0,522*	0,125	0,166	0,074	0,193
Cognições clarificadas mãe	0,748**	0,105	0,413	0,274	0,246
Afetos clarificados mãe	0,105	0,334	0,249	0,244	0,276

\* Correlação significativa ao nível de significância de 5% ( $p < 0,05$ )

\*\* Correlação significativa ao nível de significância de 1% ( $p < 0,01$ )

A matriz de correlação mostra que na história 3 houve correlações significativas entre variáveis da narrativa materna: frequência de uso de termos mentais nesta história, somatório total de avaliação e a frequência geral de emprego de cognições clarificadas e o somatório de coerência da criança.

### **Parte 3: Análise de regressão entre variáveis das narrativas de mães e crianças**

Para procurar por relações de dependência e explicação entre as variáveis do estudo 2, foi realizada uma análise de Regressão Múltipla *Stepwise*. O objetivo foi verificar se as variáveis da narrativa materna avaliadas neste estudo (coerência, avaliação, termos mentais e cognições clarificadas) que apresentaram correlação com os indicadores de coerência na narrativa da criança também poderiam servir como preditoras deste desempenho, nas três histórias utilizadas.

### *História 1*

A tabela 23 mostra o resumo do modelo de regressão realizado, tendo como variável dependente o somatório de coerência da criança na história 1 e como variável independente o somatório de coerência da mãe na história 1. Em uma primeira etapa, foram colocadas todas as variáveis da narrativa da mãe, sendo que apenas a coerência da narrativa da mãe permaneceu no modelo *stepwise* de análise de regressão.

Tabela 23

*Resumo da análise de regressão entre as variáveis da narrativa materna e o somatório de coerência da criança (história 1).*

Variável Preditora	Beta	R	R2	p
Somatório de Coerência da Mãe	0,435	0,435	0,189	0,030

De acordo com a análise empregada, o valor de R ( $R=0,435$ ) mostra que a associação entre as variáveis não é forte e que se pode explicar apenas 18,9% das variações no somatório de coerência da criança na história 1 a partir do somatório de coerência da mãe nesta mesma história ( $R^2=0,189$  ou 18% em porcentagem). O modelo e os coeficientes foram significativos ao nível de 5%, ou ( $p<0,05$ ).

### *História 2*

A análise de Regressão Múltipla Stepwise, tendo como variável dependente o somatório de coerência da criança e como variáveis independentes, todas as variáveis da mãe, para a história 2, não selecionou nenhuma para explicar as variações no somatório de coerência da criança.

### *História 3*

Em uma primeira etapa, foram colocadas todas as variáveis da narrativa da mãe, sendo que apenas a variável cognição clarificada permaneceu no modelo *stepwise* de análise de regressão.

A tabela 24 mostra o resumo do modelo de regressão realizado, tendo como variável dependente o somatório de coerência da criança na história 3 e como variável independente as cognições clarificadas da mãe na história 3.

Tabela 24

*Resumo da análise de regressão entre as variáveis da narrativa materna e o somatório de coerência da criança, na história 3.*

Variável Preditora	Beta	R	R2	p
Cognições Clarificadas da Mãe	0,748	0,748	0,560	0,001

De acordo com a análise empregada, o valor de R ( $R=0,748$ ) mostra que a associação entre as variáveis é forte e que se pode explicar 56% das variações no somatório de coerência da criança na história 3 a partir do uso de cognições clarificadas pela mãe ( $R^2=0,560$ ). O modelo e os coeficientes foram significativos ao nível de 1%, ou ( $p<0,01$ ).

## DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi examinar as correlações existentes entre a habilidade narrativa de mães, no decurso da atividade de contação de histórias, e a habilidade narrativa das crianças, no que concerne ao nível de coerência, ao uso de recursos avaliativos, ao emprego de termos de estados mentais e às explicações destes. Complementarmente, buscou-se descrever as características da narrativa das crianças participantes em relação aos indicadores de coerência e avaliação. Algumas hipóteses foram oferecidas para testar algumas variáveis, que serão discutidas em duas partes, conforme os objetivos estabelecidos.

### *Características das narrativas das crianças e das mães quanto à coerência e avaliação e suas diferenças*

Os resultados do presente estudo denotam características distintas na forma como as crianças e as mães elaboram e estruturam suas narrativas, no que concerne aos indicadores de coerência e de avaliação. As histórias das crianças são mais curtas que as histórias das mães e apresentam menos elementos de orientação e de avaliação. Em

termos estruturais, grande parte das crianças do estudo usou elementos de orientação, indicou o problema da trama e alguns eventos. A resolução está presente em aproximadamente um terço das narrativas das crianças nas sessões das histórias 1 e 2, sendo que na 3, a frequência da resolução foi maior.

As histórias das crianças deste estudo apresentam, ainda, um menor emprego da avaliação, como já esperado para esta faixa etária (Smith & Sperb 2010). Os recursos avaliativos mais usados por elas foram os termos mentais, os intensificadores e os adjetivos, embora suas médias sejam bem menores do que as das mães. Quando se observa os termos mentais empregados pelas crianças, verifica-se que as emoções básicas, como alegria, felicidade, medo, e raiva, foram os termos mentais mais empregados por elas. Já os adjetivos mais utilizados foram aqueles que indicam noções estéticas, como bonito, feio e os referentes às cores dos objetos e dos personagens.

Estes resultados se aproximam dos encontrados por Macedo (2006), Smith e Sperb (2010) e Stavan e Goldzweig (2008). Esses estudos mostram que, entre quatro e cinco anos, as crianças já conseguem realizar alguma avaliação dos eventos que estão narrando, embora a função de orientação seja utilizada em maior escala. Macedo (2006) observa ainda que os intensificadores e os estados mentais são os tipos de avaliação mais empregados pelas crianças desta idade, principalmente, pelas meninas. A menor frequência na utilização do discurso direto e indireto, bem como dos marcadores de causalidade pelas crianças do presente estudo, é condizente com as observações de Smith e Sperb (2010). Segundo as autoras, somente a partir dos seis anos as crianças passam a ter capacidade para utilizar em suas narrativas diferentes vozes e personagens, bem como noções de tempo, espaço, causalidade, consequências e intenções.

O avanço na habilidade narrativa da criança quanto ao emprego de elementos estruturais e de recursos de avaliação, verificado através de uma análise qualitativa das narrativas das crianças com idades próximas aos cinco anos, quando comparadas às crianças de quatro anos, pode ser explicado em função do desenvolvimento cognitivo infantil. Entre os quatro e cinco anos, segundo Smith e Sperb (2010), as crianças ainda estão em processo de transição do pensamento fantasioso e livre da lógica para uma forma de compreensão de cunho mais reflexivo e objetivo acerca da realidade e do contexto social. A partir dos cinco anos, o desenvolvimento cognitivo possibilita a evolução da estrutura narrativa, que passa a incorporar o estilo convencional de narração da sociedade aliado a uma maior autonomia para narrar e avaliar as histórias produzidas. Além destes aspectos, o crescente domínio de estruturas lógicas e

psicológicas também permite a utilização de noções de tempo, espaço e causalidade com maior propriedade na elaboração das histórias (Piaget, 1972), como observado nas crianças de cinco anos deste estudo.

As diferenças entre os indicadores de habilidade narrativa da mãe e da criança são ilustrados pelos trechos de histórias elaboradas por uma das duplas participantes da pesquisa. Os trechos utilizados se referem à história 2, “O aniversário de Carlos”. A mãe narra a história da seguinte forma:

Agora, então eu vou te contar o livro ‘O aniversário de Carlos’. Olha que legal. Quem será que é o Carlos? C – O cachorrinho. M – O cachorro, né. Vamos lá. Você está convidado para a festa de aniversário do Carlos. Será no sábado a tarde, as 16 horas e é uma festa surpresa..

Neste trecho estão presentes o título da história, uma introdução (auxilia a criança na passagem do mundo real para o mundo da história que será narrada) e elementos de orientação sobre o contexto e sobre o personagem.

O trecho seguinte da mesma história indica outros marcadores da narrativa:

Como a Madalena era pequeninha, ela conseguiu entrar junto com o Carlos. Aí, o Carlos e a Madalena ficaram espiando, porque eles moravam nessa aqui, eles tavam na casa da vizinha. Ficaram espiando pela janela. A minha mãe tá comprando balão? Por que será? C – pro aniversário do Carlos. M – Psiu! Mas é surpresa. Aí sabe o que que eles fizeram? Eles resolveram sair da casa sem ninguém perceber e entraram por essa entrada de cachorro aqui (...) e voltaram pra casa deles bem escondidinhos. E aí depois saíram e foram lá pro quarto da Madalena, fizeram de conta que tavam dormindo pra ninguém perceber que eles tinham feito bagunça, que eles tinham ido na cozinha, que tinham posto açúcar no suco, que tinham ido na sala, que tinham comido o bolo de aniversário. Foram lá pro quarto, ó, bem silencioso e fizeram de conta que tavam dormindo.

Neste recorte da narrativa materna observa-se a descrição de características do personagem (a Madalena era pequeninha), o uso de marcadores de causalidade (porque), a presença do problema da história (eles espiaram a festa que era para ser surpresa) e da resolução (foram para o quarto e fizeram de conta que tavam dormindo) ao final. Já o uso da avaliação pode ser observado nos seguintes turnos da narrativa da mãe:

Ele subiu em cima da pia, pegou o açúcar e começou a botar mais dentro do suco. Acho que vai ficar **muito doce** esse suco. Aí eles espiaram a mamãe da

Madalena na sala juntando todos os brinquedos. (...) E a mãe da Madalena com uma roupa **bem bonita, porque** eu acho que tava chegando a hora de ir pra festa de aniversário, né. (...) aí eles cantaram parabéns e todo mundo abriu seus presentes. (...) **fizeram de conta** que tavam dormindo pra ninguém **perceber** que ele tinham feito bagunça (...) Ah, aí diz assim ó, a mãe da Madalena dizendo: “Eu espero que você tenha gostado do seu aniversário **maravilhoso**, Carlos, eu acho que nós realmente **enganamos** você desta vez.

A mãe apresenta vários termos mentais (espiar, fazer de conta, enganar, gostar, perceber), assim como falas diretas (acho que vai ficar muito doce esse suco) e falas indiretas (eles cantaram parabéns), marcadores causais e de finalidade (porque), intensificadores (muito, bem) e adjetivos (bonita, maravilhoso). Esta mãe utilizou muitos recursos avaliativos e apresentou uma estrutura bastante completa da história narrada.

Já a mesma história narrada pela criança desta dupla, aos cinco anos de idade, ilustra as características da habilidade narrativa infantil descrita acima:

O aniversário do Carlos. A mãe deles pediu pro vizinho se a Madalena, a Madalena e o Carlos podiam dormir, e eles, daí. Os balões vieram e eles espiaram pra não ser surpresa a festa do, do, do...Carlos. E, eles entraram pela porta do cachorro da, do, pra descobrir a festa. Foram pra cozinha fazer um bolo. E daí a mamãe juntando os brinquedos pela parede. E viu embrulhando o presente e ela escondeu no tapete. E daí a Madalena foi brincar com o Carlos e viram uns brinquedos que tavam bonitos. Ela abriu o presente e depois embrulhou e a mamãe, ela espiou ali dentro. E pegaram os brinquedos e botaram debaixo da mesa e daí ela arrumou o bolo e ela deu na boca do Carlos. E ele botou uma flor ali na mordida. E daí ela abriu e uma convidada chegou. E daí eles foram pra lá e fingiu que tavam dormindo.

A criança narra a história com a indicação do título e alguns elementos de orientação, referência aos personagens e contexto (pedir para o vizinho se podiam dormir). Há a presença do problema da trama (espiaram para não ser surpresa a festa) e da forma de resolução (foram pra lá e fingiram que estavam dormindo), bem como de marcadores de temporalidade (depois). Já os componentes avaliativos podem ser indicados no trecho que segue:

E ela vestiu os dois pra poder ir pra festa e daí todos **viram e disseram** “**Parabéns pro Carlos**. E as crianças ficaram assim, e eles ficaram ali na frente,

o Carlos assoprou a velinha e eles ficaram **felizes**. Ela cheirando com a boca o nariz do Carlos.

Ainda quanto a aspectos avaliativos, a criança apresenta o emprego de alguns termos mentais (ver, felizes, fingir), da fala direta (Parabéns pro Carlos), marcadores de finalidade (pra poder ir) e adjetivo (felizes). A narrativa da criança está bem estruturada para a faixa etária (mostra orientação, problema e resolução) e apresenta o uso de alguns recursos avaliativos (fala direta, marcadores causais e adjetivos) que já começam a ser utilizados pelas crianças neste momento do desenvolvimento. Ambas as narrativas, da mãe e da criança, apresentadas demonstram bons indicadores de coerência e avaliação.

A análise dos aspectos descritivos das narrativas produzidas mostra ainda que as crianças, aos cinco anos, já são autônomas no que concerne à narração de histórias a partir de gravuras, como refere a literatura, necessitando muito pouco do auxílio do interlocutor (Aldrich et al, 2011), visto que cerca de 70% delas narraram a história com autoria e com poucas intervenções das mães. A aquisição desta habilidade de narrar, relativa ao gênero ficcional, é fruto de um conhecimento adquirido a partir de livros, filmes, histórias e, principalmente, a partir da interação social. Os dados deste estudo mostram a importância das trocas linguísticas entre mães e crianças, uma vez que as produções narrativas das crianças foram similares à produção narrativa das mães, quanto à coerência e avaliação, como indicado nas análises de correlação efetuadas e que são discutidas seguir.

#### *As histórias das mães e as correlações entre a habilidade narrativa das mães e das crianças*

Resultados desta pesquisa indicam que as mães diferem entre si na forma como narram suas histórias, como utilizam os marcadores de coerência e os recursos avaliativos. O exemplo a seguir ilustra as variações no estilo narrativo das mães. Uma das mães narra o trecho final da história 2 (Carlos, bom cachorro), no momento em que o cachorro preocupa-se com a possibilidade do retorno da mãe, da seguinte forma:

Ele viu que a mãe do Guilherme tava voltando. Lembra que lá no começo ele olhou pela janela também? Ohhh. Então agora ele olhou pela janela e viu que a mãe do Guilherme tava voltando para casa! Aí ele oh, saiu correndo, arrumou a cama, guardou todas as coisas na estante da mãe do Guilherme e aí, quem é que chega? C- A mãe... M- A mãe do Guilherme! M- O bebê tava dormindo bem bonitinho, o Carlos tava deitado no chão, como se nada tivesse acontecido, né?

Ninguém ficou sabendo de toda a bagunça que eles fizeram! E aí o que a mãe do Guilherme falou pro Carlos? Carlos, bom cachorro, porque cuidou direitinho do meu nenê.

Já uma segunda mãe, narra o mesmo trecho deste modo:

Limpou o chão que tava sujo, e ficou cuidando a mamãezinha oh. Tapou o, arrumou a cama da mamãe . Arrumou a maquiagem, tudinho. E ai mamãe chegou de volta oh. E o cachorro tava pertinho do bebê dormindo bemm tranquilo. Oh esperando. E o que que a mamãe disse? Carlos bom cachorro.

A análise destes trechos mostra que na primeira narrativa, além do comprimento ser mais longo, indicadores de coerência, como a resolução (arrumar a casa e fazer de conta que estavam dormindo) e marcadores de causalidade (porque), estão presentes acompanhados de explicação e de riqueza de detalhes, o que torna a narrativa mais interessante e significativa para o ouvinte, no caso, a criança. Além disso, esta história também apresentou uma pontuação mais elevada em coerência, com indicadores que não estão explicitados neste trecho por comporem a íntegra da história. No mesmo trecho da narrativa da outra mãe, observa-se uma narração mais sucinta e a resolução não se mostra tão elaborada quanto à anterior, contando apenas que os personagens arrumaram a bagunça e esperaram a mamãe chegar, sem alusão à estratégia de fingir que nada aconteceu. Esta narrativa de forma geral também teve um menor escore em coerência, em comparação com a anterior.

Neste estudo, os resultados mostram que as variações nas narrativas das mães estão associadas com a habilidade narrativa das crianças e com o uso de termos de estados mentais empregados por elas em suas histórias. Com relação à hipótese de que narrativas maternas com maior índice de coerência se correlacionariam positivamente com o índice de coerência nas narrativas das crianças, os resultados indicam que ela foi confirmada. Encontraram-se correlações significativas entre os indicadores de coerência narrativa da mãe e os indicadores de coerência narrativa da criança, nas duas primeiras sessões de histórias narradas, histórias 1 e 2 (O aniversário de Carlos e Carlos o bom cachorro). Estes dados são condizentes com aqueles encontrados em investigações da área, segundo as quais o estilo materno influencia o desenvolvimento da habilidade narrativa da criança e possui forte relação com a forma utilizada por elas para elaborar suas próprias narrativas (Fivush, 1991; Fivush et al., 2006; Macedo, 2007; Nelson & Fivush, 2004; Stavans & Goldweig, 2008; McCabe & Peterson, 1991).



Especificamente com relação à coerência, Peterson e Roberts (2003) avaliaram o estilo narrativo de pais (pais e mães) e crianças quanto a esta habilidade e encontraram correlações entre a coerência narrativa de mães e filhas, o que relacionaram com questões de gênero, implícitas na cultura, e com as interações linguísticas familiares. Já Nelson e Fivush (2004) observaram que, assim como os adultos auxiliam as crianças a desenvolverem a habilidade de escutar, repetir e elaborar acontecimentos passados, eles auxiliam também as crianças a construir narrativas mais coerentes. As autoras citam resultados de pesquisas que verificaram que mães que usam mais informações de orientação, questionam e fornecem mais dados sobre como e onde os eventos ocorreram, também têm crianças que conseguem incorporar mais informações em suas narrativas, produzindo histórias mais coerentes. Portanto, mães que contam histórias coerentes e significativas contribuiriam para o desenvolvimento da coerência narrativa de seus filhos.

Na sessão de da história 3 (Truks), contudo, houve correlação entre a coerência apresentada pela criança ao narrar e os indicadores de avaliação das mães. As crianças cujas mães utilizaram um maior número de recursos avaliativos em suas narrativas na história 3, elaboraram narrativas mais coerentes. Também, conforme já indicado na literatura (Aldrich et al, 2011; Labov & Waletzky, 1967), a avaliação é um recurso adicional utilizado pelo narrador para dar sentido à história e torná-la ainda mais interessante. Ao usar recursos avaliativos na história, o narrador utiliza interpretações e atribui significados por meio do emprego de termos mentais, adjetivos e outros recursos que qualificam a narrativa.

É possível que a explicação para a diferença nos resultados em relação às variáveis da narrativa materna (coerência e avaliação) e sua relação com a coerência da criança, nas 3 histórias, resida nelas mesmas. As histórias das sessões 1 e 2 (O aniversário de Carlos e Carlos, o bom cachorro) são histórias norte-americanas, apresentando sequência bastante marcada e que retratam atividades da rotina de uma família, ou seja, mostram situações reais e cotidianas, como uma festa de aniversário e o cuidado de uma criança. A fantasia fica por conta de o protagonista ser um cachorro que cuida da criança e da rotina da casa. Já a história 3 (Truks), de uma autora brasileira, apresenta um enredo situado no campo da fantasia e da magia, que não envolve atividades de caráter realístico. Trata-se de uma bruxa que faz magias e transforma os animais que estão por perto, muitas vezes, de forma atrapalhada. Diferentemente das duas primeiras histórias, nas quais a estrutura das narrativas das mães correlacionou-se

com a coerência das narrativas das crianças - os indicadores de coerência estão vinculados à estrutura e a eventos -, na terceira história, que tem um caráter inusitado, a correlação ocorreu entre a coerência da criança e o uso da avaliação realizado pelas mães. Isto é, a interpretação da história realizada pelas mães, com mais termos mentais, marcadores de causalidade e adjetivos que amplificam o significado da história, permitiram à criança elaborar sua história com coerência. Outra explicação possível para esta diferença é a própria ordem em que as histórias foram apresentadas: na última história, a forma de conduzir a atividade pode já ter sido facilitada para as duplas mães-criança pelas duas histórias anteriores, permitindo o uso da avaliação para garantir a coerência e o sentido na narrativa da criança, sem necessidade de utilizar um enquadre mais estruturado.

Os resultados do estudo, no que concerne à história 1, mostraram ainda que as narrativas maternas com maior índice de coerência apresentaram correlação positiva com o número de referência a estados mentais feito pelas crianças em suas narrativas. Ou seja, as narrativas maternas que apresentaram pontuação mais elevada, na história 1, em coerência relacionaram-se de forma significativa com a frequência do uso de termos mentais empregados pelas crianças nesta história. Apesar de não terem sido encontrados na literatura da área estudos específicos sobre coerência narrativa materna e uso de termos mentais pelas crianças, algumas considerações teóricas sobre coerência podem explicar a correlação entre as variáveis.

A coerência, que caracteriza a produção de uma história com sentido, envolve a escolha de informações que prendam a atenção do ouvinte, portanto, pressupõe o conhecimento ou a inferência sobre a mente do outro. Aldrich et al (2011), em linha com estas proposições, observam que o conhecimento que um narrador possui da influência do mundo real sobre os estados internos e psicológicos reflete-se na construção da narrativa e este saber é utilizado na compreensão dos demais ouvintes. Para os autores, o narrador que conta histórias coerentes e complexas avalia informações que considera interessantes para manter a atenção da audiência. Para Tomasello (2003), isso ocorre porque a linguagem não é nada mais do que um outro tipo de habilidade de atenção compartilhada, no sentido de que as pessoas usam a linguagem para influenciar e manipular a atenção do outro. Ou seja, na visão desses autores, para que a narrativa seja coerente e, assim, desperte a atenção do ouvinte, o autor deve ser hábil na escolha de declarações que conectem os eventos da história, forneçam adequadas informações de orientação e *setting*, resoluções, começos e

finalizações. As mães que produzem narrativas coerentes, capazes de manter a atenção de seus filhos estariam, portanto, favorecendo esta habilidade nas crianças. O uso de termos mentais seria, desta forma, um recurso a mais usado pela criança para tornar a narrativa curiosa e interessante, já que traz à tona a vida mental dos personagens.

A relação entre a coerência narrativa materna e o uso de termos mentais pelas crianças também corrobora posições teóricas de alguns pesquisadores, como Fivush et al. (2006). Para estes autores, o estilo narrativo materno influencia também o desenvolvimento sociocognitivo da criança, como, por exemplo, a compreensão da mente. De acordo com Nelson e Fivush (2004), a expressão narrativa reflete não apenas a sofisticação linguística da criança, mas seu entendimento de causa e efeito, bem como a capacidade de representação. Um número expressivo de pesquisas tem observado, ainda, que mães com estilo mais elaborativo (fornecem ricas e variadas informações e detalhes, além da busca de coparticipação através de questionamentos) têm crianças mais avançadas no entendimento da mente (Reese & Cleveland, 2006). Quando as mães produzem histórias coerentes, bem elaboradas, que envolvem um maior número de informações, detalhes e relações sobre os fatos e a vida mental dos personagens, elas auxiliam a criança na construção de representações mais detalhadas dos eventos e no estabelecimento de ligações entre estados internos e comportamentos (Fivush et al., 2006). Portanto, mães com narrativas coerentes também estariam auxiliando os filhos a transitarem nos domínios da teoria da mente, através do uso de termos mentais.

Quanto à hipótese sobre a relação positiva entre o uso de termos mentais seguidos de explicações pelas mães e a coerência narrativa das crianças, esta também foi confirmada. Neste estudo, encontraram-se correlações significativas entre o uso de cognições clarificadas por parte das mães e os indicadores de coerência narrativa e de avaliação da criança na história 1 e na história 3, além do uso de termos mentais pela criança na história 1. Como referem Fivush et al. (2006), são os estados internos que tornam as experiências importantes e significativas, o que possivelmente explica a relação entre o uso de cognições clarificadas por parte da mãe e os escores elevados de coerência e de avaliação da criança. Os autores entendem que crianças cujas mães **falam mais sobre estados mentais nas histórias teriam mais condições de reconhecer e identificar os próprios estados mentais e dos demais, tornando a narrativa mais interessante, significativa e, portanto, coerente.** Ainda, quanto mais as mães utilizam termos mentais com clarificações ou explicações, que explicitam relações de

causalidade entre estados internos e comportamento, mais favorecem a produção de histórias bem elaboradas e coerentes pela criança. O emprego de termos mentais clarificados pelas mães também propicia a ampliação do conhecimento, a reflexão e a utilização destes pelas crianças em suas narrativas, como encontrado na história 1, o que contribuiria ainda para o desenvolvimento da teoria da mente.

Por fim, quanto aos livros de histórias utilizados nas três sessões, os resultados do estudo mostraram que a história 2 (Carlos, o bom cachorro) foi a que apresentou um número menor de correlações entre as variáveis da narrativa materna e da narrativa da criança. As correlações foram encontradas apenas em relação aos indicadores de coerência de mães e crianças. Já no que concerne às histórias 1 e 3, foram encontradas correlações entre cognições clarificadas, avaliação e termos mentais das mães com os índices de coerência, avaliação e termos mentais das crianças. A história 2 parece ter sido a que desencadeou menor entusiasmo por parte das mães na narração, visto que nesta sessão, elas foram muito mais descritivas, apresentando menor frequência de emprego de termos mentais e de recursos avaliativos, quando comparada às demais. Estes aspectos poderiam explicar, de alguma forma, os resultados encontrados.

A coerência narrativa, o emprego de termos mentais pelas crianças em suas histórias e o desempenho nas tarefas de teoria da mente serão discutidos a seguir quanto às implicações para o desenvolvimento sociocognitivo infantil.

## **CAPÍTULO IV: ESTUDO 3**

### **TEORIA DA MENTE E HABILIDADE NARRATIVA DAS CRIANÇAS**

Um expressivo número de pesquisas nos últimos anos tem investigado a importância do discurso sobre estados mentais em contextos interacionais para o desenvolvimento e avanço da teoria da mente das crianças (Deleau et al., 2008; Rodrigues & Pires, 2010). As conversas sobre pensamentos, crenças, sentimentos e desejos têm sido consideradas como essenciais ao entendimento social e à entrada na comunidade de mentes, como descreve Nelson (2003). Para adquirir esta capacidade de representação da própria mente e da mente do outro, relacionando a vida mental ao comportamento, habilidade chamada de teoria da mente, as crianças precisam desenvolver a possibilidade de levar em conta as distintas perspectivas e pontos de vista. Aldrich et al. (2011) observam que, gradualmente, através das trocas sociais, as crianças compreendem que as pessoas têm informações diferentes e percepções diferentes acerca das mesmas situações, até chegarem à possibilidade de pensar e elaborar teorias a respeito destes distintos pontos de vista. Pesquisas destacam o papel do discurso parental de estados mentais para a aquisição desta habilidade, com atenção especial à linguagem materna em atividades de contação de histórias, e a influência desta linguagem no desenvolvimento sociocognitivo infantil (Adrian et al., 2007; Pessoa, Mendes & Seidl-de-Moura, 2010; Slaughter et al., 2007).

O discurso de estados mentais da mãe é sempre apontado como um fator explicativo e significativamente associado ao entendimento dos estados mentais e ao avanço da teoria da mente infantil. Contudo, o discurso de termos mentais da criança pode também relacionar-se ao desenvolvimento da teoria da mente, como mostram alguns estudos (Miller, 2006; Symon et al., 2005). Symons et al. (2005) constatou que a linguagem de estados mentais utilizada pela criança seria um indicador da aquisição e do desenvolvimento da teoria da mente. Embora Ruffman, Slade e Crowe (2002), em estudo precursor, não tenham encontrado associações entre a linguagem de estados mentais das crianças e o desempenho delas em tarefas que avaliam a teoria da mente, Symon et al. (2005) constataram correlações positivas entre estas variáveis. Miller (2006) também verificou correlações positivas entre o emprego de termos mentais pelas crianças em suas histórias, a partir de um treinamento realizado em estudo de

intervenção, e o desempenho das crianças na tarefa de crença falsa. Para estes pesquisadores, se a linguagem de estados mentais é internalizada pela criança a partir do contexto social, em situações de conversação e de contação de histórias, para servir como base para o entendimento de seus próprios estados mentais e dos outros, o discurso de termos mentais poderia ser um indicador a mais do desenvolvimento da teoria da mente.

Neste contexto, as histórias podem ser importantes ferramentas culturais para acessar o entendimento sociocognitivo dos sentimentos, pensamentos e crenças. Ao elaborar narrativas, as crianças fornecem valiosas informações sobre a teoria da mente. Isso porque, além da possibilidade de emprego dos diferentes termos de estados mentais, uma história coerente, ou seja, bem organizada, articulada e com sentido, pressupõe não somente a habilidade de representação da história, mas também algum conhecimento do ouvinte, ou a representação do estado mental do ouvinte, de acordo com Lorusso et al (2007). Aldrich et al. (2011) observam que o conhecimento que um narrador possui da influência do mundo real sobre os estados internos e psicológicos é refletido na construção da narrativa e utilizado para manter a atenção dos interlocutores por meio da avaliação de informações consideradas interessantes. A habilidade da criança de elaborar uma narrativa coerente, que leve em conta a perspectiva do ouvinte, portanto, apresentaria estreitas relações com aquisição de uma teoria da mente, seja avaliada através de tarefas específicas ou através da linguagem de termos mentais.

Dunn e Brophy (2005) examinam esta capacidade de levar em conta a perspectiva do ouvinte por meio da habilidade de comunicação conectada. As autoras entendem a comunicação conectada como a capacidade de sintonia com os interesses e intenções do interlocutor o que, portanto, exigiria alguma capacidade de levar em conta as perspectivas alheias. Resultados de pesquisas realizadas pelas autoras mostraram associações positivas entre o desempenho das crianças em tarefas de teoria da mente e a comunicação conectada, seja com amigos (Slomkowski & Dunn, 1996) ou com as mães (Brophy & Dunn, 2002). Estes dados sugerem que crianças que apresentam escores mais elevados nas tarefas de teoria da mente, como a de crença falsa, também poderiam produzir narrativas mais coerentes, ao levarem em consideração o ponto de vista de seus interlocutores.

Apesar das possíveis associações entre a teoria da mente e coerência narrativa ou comunicação conectada, indicada por Aldrich e por Dunn e Brophy, outros autores, como Nicolopoulou e Richner (2007), afirmam que existem discrepâncias entre o

campo da narrativa e da cognição social no que concerne o desenvolvimento infantil. Nicolopoulou e Richner (2007) observam que, enquanto o domínio da teoria da mente pode ocorrer aos quatro anos de idade, a partir da avaliação da tarefa de crença falsa, nas narrativas, a representação dos estados internos do personagem e a relação com o comportamento só aparece mais tarde, após os cinco anos de idade, aproximadamente. No estudo com as narrativas de crianças entre três e cinco anos de idade, Nicolopoulou e Richner (2007) verificaram que as crianças pequenas, aos três anos, tendem a descrever mais ações e os estados físicos dos personagens. Já aos quatro anos, as crianças conseguem retratar os personagens com algumas capacidades psicológicas mais simples, como as intenções para realizar ações, emoções e temperamento; aos cinco anos, por sua vez, as crianças começam a ser capazes de representar os personagens com capacidades psicológicas mais complexas, como desejos, intenções e crenças, e relacioná-las com ação ou com a realidade.

As autoras concluem que, embora as crianças pequenas já tenham uma adequada compreensão sobre as emoções, intenções e desejos, a demanda exigida pela atividade de contação de histórias, na qual a criança necessita articular o seu entendimento social com os temas e conteúdos do enredo, seria uma explicação para o atraso no aparecimento de indicadores da teoria da mente na história. Esta capacidade de representar os personagens da história como dotados de vida interna que interfere nas ações, apesar de algumas diferenças quanto ao gênero, tende a seguir parâmetros desenvolvimentais e, portanto, avançar com a idade.

Este estudo pretende examinar a relação existente entre o desenvolvimento da teoria da mente, através do desempenho na escala de tarefas de teoria da mente e na tarefa específica de crença falsa já apresentada nos estudos anteriores, o uso de termos mentais na elaboração de histórias e a habilidade narrativa da criança, quanto à coerência e avaliação. Têm-se como hipóteses:

(1) que as respostas corretas das crianças na escala de tarefas de teoria da mente e na tarefa específica de crença falsa se correlacionarão positivamente com o índice de termos mentais em suas narrativas;

(2) que as respostas corretas das crianças na escala de tarefas de teoria da mente e na tarefa específica de crença falsa se correlacionarão positivamente com os indicadores de habilidade narrativa (coerência e avaliação);

(3) e que o índice de termos mentais alcançado pelas crianças em suas narrativas considerado como uma forma de avaliar sua teoria da mente se correlacionará com os níveis de coerência e de avaliação observados nas mesmas.

## MÉTODO

### Participantes

Participaram deste estudo 19 crianças, com idades aproximadas entre quatro e cinco anos ( $M= 54,12$  meses,  $DP= 4,94$ ), sendo 8 meninos e 11 meninas, alunos de uma escola da rede privada de Porto Alegre, todas de nível socioeconômico médio<sup>6</sup>, segundo a classificação de Hollingshead (1975), que fornece um escore composto pela combinação dos níveis educacional e ocupacional dos pais. As crianças fazem parte das 25 duplas de mães e crianças participantes do estudo 1, sendo que foram excluídas do presente estudo aquelas crianças que não apresentaram autoria na narração de suas histórias, isto é, tiveram um grande número de intervenções maternas e apenas complementavam questionamentos e afirmações das mães. As tabelas 25 e 26 ilustram as características da amostra.

Tabela 25

*Caracterização da amostra: estatísticas descritivas para variáveis categóricas*

Variável	Categorias	f	%
Gênero	Masculino	8	42,0
	Feminino	11	58,0
Escolaridade das mães	Superior incompleto	1	5,0
	Superior completo	11	58,0
	Pós graduação	7	37,0

Tabela 26

*Caracterização da amostra: estatísticas descritivas para variáveis quantitativas (N=19)*

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Idade da mãe (anos)	28	44	36,76	4,18
Número de irmãos	0	2	0,60	0,65
Idade da criança (meses)	45	63	54,12	4,94

<sup>6</sup> Considera-se como classe média quando pelo menos um dos pais possui nível superior e o outro, no mínimo nível médio e a ocupação de, pelo menos um deles, ser do tipo deliberativo (Hollingshead, 1975).



## **Instrumentos e materiais**

- Gravador digital para registrar as histórias contadas pelas crianças.
- Três livros de histórias infantis sem texto, utilizados em três sessões distintas.

Os livros são compostos por histórias não convencionais para evitar que as crianças conhecessem previamente, o que poderia influenciar a narrativa produzida. Na primeira e na segunda sessão foram utilizados, respectivamente, os livros “O aniversário de Carlos” (Day, 1995) e “Carlos, o bom cachorro” (Day, 1997), já usados em pesquisas anteriores estrangeiras. Na terceira sessão foi utilizado o livro “Truks” (Furnari, 1998), escolhido a partir de um estudo piloto realizado com crianças da mesma faixa etária. O livro foi escolhido, dentre outros da mesma autora, por suscitar maior alusão aos termos de estados mentais.

- Escala de tarefas em teoria da mente de Wellman e Liu (2004) traduzida e adaptada por Panciera et al. (2006), cujo protocolo está em anexo (Anexo F). Foram utilizadas as seis primeiras tarefas da escala, que se referem aos diferentes níveis de entendimento dos estados mentais. Cada uma das tarefas contém duas perguntas a serem respondidas pela criança. A resposta tem pontuação 1 quando correta e 0, quando errada. Para a resposta ser considerada correta a criança deve acertar as duas questões.

### Tarefa 1: Desejos diferentes

Apresenta-se à criança um boneco de brinquedo que representa um adulto e uma folha de papel contendo os desenhos de uma cenoura e uma bolacha. O entrevistador diz: “Aqui está o Sr. João. Está na hora do lanche, então Sr. João quer comer alguma coisa. Aqui estão dois lanches diferentes: uma cenoura e uma bolacha. Qual lanche você iria preferir? Você iria gostar mais de uma cenoura ou mais de uma bolacha?” (Esta é a pergunta sobre o próprio desejo).

Se criança escolhe a cenoura: “Bem, é uma ótima escolha, mas o Sr. João gosta muito de bolacha. Ele não gosta de cenoura. O que ele mais gosta é de bolacha.” (Ou, se a criança escolhe a bolacha, diz que o Sr. João gosta de cenouras).

A seguir, pergunta-se à criança a questão-alvo: “Então, agora está na hora de comer. O Sr. João só pode escolher um lanchinho, só um. Qual lanche o Sr. João vai escolher? Uma cenoura ou uma bolacha?” (Esta é a pergunta alvo).

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

### Tarefa 2: Crenças diferentes

Apresenta-se à criança uma boneca e uma folha de papel com os desenhos de uma garagem e de uma árvore. O entrevistador diz: “Aqui está Maria. A Maria quer encontrar o gato dela. O gatinho pode estar escondido na árvore ou ele pode estar escondido na garagem. Onde você acha que o gato dela está? Na árvore ou na garagem?” (Esta é a pergunta sobre a própria crença).

Se a criança escolhe a árvore, o entrevistador diz: “Esta é uma boa escolha, mas Maria acha que o gatinho está na garagem. Ela pensa que o gatinho dela está lá na garagem.” (Ou se a criança opta pela garagem, inverte-se a opção da boneca). A seguir, pergunta-se a questão alvo: “Então, onde a Maria vai procurar o gatinho dela? Na árvore ou na garagem?”.

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

#### Tarefa 3: Acesso à informação

Apresenta-se à criança uma caixa fechada contendo um cachorrinho de plástico dentro e pergunta-se: “Aqui está uma caixa. O que você acha que tem dentro desta caixa?” (Esta é a pergunta sobre o conhecimento da criança). A criança pode dar qualquer resposta ou dizer que não sabe o que há na caixa. Em seguida, abre-se a caixa e apresenta à criança o conteúdo: “Vamos ver... tem um cachorrinho dentro!!!” Fecha-se a caixa novamente e pergunta-se: “Certo, o que tem dentro da caixa?”

Então, uma boneca é apresentada: “A Polly nunca olhou dentro desta caixa. Agora, aqui vem a Polly.” O entrevistador pergunta: “Então, a Polly sabe o que tem dentro da caixa?” (Esta é a questão alvo). “A Polly olhou dentro desta caixa?” (questão de memória).

Para ser pontuada como correta, ou para ter sucesso nesta tarefa, a criança deve responder “não” na questão-alvo e “não” na questão de memória.

#### Tarefa 4: Crença falsa: conteúdo

Apresenta-se à criança uma caixa de *Band-Aid* claramente identificada com um porquinho de plástico dentro desta caixa fechada. O entrevistador diz: “Aqui está uma caixa de *Band-Aid*. O que você acha que tem dentro desta caixa de *Band-Aid*?” Em seguida, a caixa é aberta e o entrevistador diz: “Vamos ver... tem um porquinho aqui dentro!” A caixa de *Band-Aid* é, então, fechada, e o entrevistador pergunta: “Certo, o que tem dentro a caixa de *Band-Aid*?”

Em seguida, um boneco é apresentado. O experimentador diz: “O João nunca olhou dentro desta caixa de *Band-Aid*.” Agora, aqui vem o João. “Então, o que o João

pensa que tem dentro desta caixa? *Band-Aids* ou um porquinho?” (esta é a questão alvo). “O João olhou dentro desta caixa?” (questão de memória).

Para ser pontuada como correta, ou para ter sucesso nesta tarefa, a criança deve responder “*Band-Aid*” na questão-alvo e “não” na questão de memória.

#### Tarefa 5: Crença falsa: explícita

Apresenta-se à criança um boneco e uma folha de papel contendo os desenhos de uma mochila e de um armário. O entrevistador diz: “Aqui está o Scott. O Scott quer encontrar as canetinhas dele. As canetinhas dele podem estar na mochila, ou elas podem estar no armário. De verdade, as canetinhas do Scott estão na mochila. Mas o Scott pensa que as canetinhas estão no armário. Então, onde o Scott vai procurar primeiro as canetinhas dele? Na mochila ou no armário? (esta é a questão alvo de crença falsa). Onde as canetinhas do Scott estão de verdade? Na mochila ou no armário? (questão de realidade).

Para ser pontuada como correta, ou para ter sucesso nesta tarefa, a criança deve responder “armário” na questão-alvo de crença falsa e “mochila” na questão de realidade.

#### Tarefa 6: Crença e emoção

Apresenta-se à criança um boneco e uma caixa de bombons claramente identificada, mas com pedras dentro da caixa fechada. O entrevistador diz: “Aqui está uma caixa de bombons e aqui está o Teddy. O que você acha que tem dentro desta caixa?” Então, o entrevistador faz Teddy falar: “O Teddy está dizendo: que legal, porque eu adoro bombom. Bombom é o meu lanche favorito. Agora eu vou brincar.” Teddy é então colocado fora do campo de visão da criança.

Em seguida, a caixa de bombom é aberta e o seu conteúdo é mostrado à criança: “Vamos ver... tem pedra dentro e não tem bombom! A única coisa que tem é pedra.” A caixa de bombons é fechada. O entrevistador diz: “Certo qual é o lanche favorito do Teddy?” Então Teddy é trazido à cena: “O Teddy nunca olhou dentro desta caixa. Agora, aqui vem o Teddy. O Teddy está de volta e está na hora do lanche. Vamos dar esta caixa para o Teddy. Então, como o Teddy se sente quando ele ganha esta caixa? Feliz ou triste?” (Esta é a questão alvo).

O entrevistador abre a caixa de brinquedos e deixa o boneco Teddy olhar dentro dela: “Como o Teddy se sente depois de olhar dentro da caixa? Feliz ou triste?” (questão de controle da emoção).

Para ser pontuada como correta, ou para ter sucesso nesta tarefa, a criança deve responder “feliz” na questão-alvo e “triste” na questão de controle-emoção.

- Materiais lúdicos e gráficos como bonecos, desenhos e também outros objetos necessários para a realização de cada tarefa de teoria da mente.
- Questionário de dados sociodemográficos para a caracterização do contexto familiar (anexo C).
- Termo de consentimento livre e esclarecido. Participaram da pesquisa apenas as crianças cujos pais concordaram com a pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo B).

## **Delineamento e Procedimentos Gerais**

### **Delineamento**

Este estudo tem um delineamento transversal correlacional para avaliar a associação entre as variáveis do estudo: uso de termos de estados mentais nas narrativas das crianças, desempenho na escala de tarefas de teoria da mente e indicadores de coerência e de avaliação nas histórias infantis.

### **Procedimentos gerais**

O estudo foi realizado com crianças de uma escola da rede privada de Porto Alegre, pelo procedimento de amostragem por conveniência (Salkind, 1997; Laville & Dione, 1999). Após a aceitação, por parte da escola e assinatura de concordância da direção, a pesquisadora participou da reunião de pais da faixa etária escolhida para explicar a pesquisa e convidá-los a fazer parte do estudo. Com a concordância das famílias, foi, então, agendada a data para a realização das atividades no ambiente escolar. A pesquisadora participou previamente à coleta dos dados, de atividades de inserção na rotina escolar das crianças para formação de vínculo, interação e familiarização (de duas a três atividades de inserção), durante o período de duas semanas.

### Coleta das narrativas

Após a participação nas atividades iniciais de interação com as crianças, foi agendada a primeira sessão de contação de histórias com as mães e crianças que se dispuseram a participar da pesquisa. A coleta foi realizada em três sessões de contação

de histórias distintas, com intervalo de cerca de três semanas, sendo cada uma destas sessões com livros de histórias distintos, sem textos, que continham apenas gravuras. A primeira sessão teve, inicialmente, a finalidade de conversar sobre a pesquisa, assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo B), preencher o instrumento de dados sociodemográficos (Anexo C) para, então, realizar a primeira contação de histórias mãe-criança. As sessões aconteceram em um ambiente reservado dentro da escola, e as crianças eram solicitadas pelas suas mães para que contassem histórias do jeito delas, a partir do livro fornecido pela pesquisadora e que já havia sido narrado inicialmente pelas mães, no começo da sessão, conforme descrito nos procedimentos de coleta do estudo 1. Foi enfatizado que a contação de histórias fosse o mais natural possível, como no ambiente de casa. Neste estudo foram analisadas apenas as narrativas das crianças.

#### Aplicação da escala de tarefas de teoria da mente

Após a primeira coleta da contação de histórias mãe-criança, a pesquisadora realizou a aplicação da escala de tarefas de teoria da mente nas crianças, durante o horário de aula, em salas reservadas, com a utilização do material lúdico e gráfico necessário para cada uma das atividades.

#### **Considerações éticas**

Esse estudo foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob o nº de protocolo 2008/091, como os demais estudos da tese.

#### **Procedimentos para análise dos dados**

As narrativas das crianças foram analisadas separadamente em relação a cada uma das três sessões de contação de história, conforme a presença dos indicadores abaixo.

Para o cálculo da fidedignidade, dois juízes classificaram, separadamente, 20% das narrativas das crianças quanto à referência aos termos mentais gerais, aos tipos de termos mentais empregados (cognições, afetos e percepções, simples ou clarificados) e quanto aos indicadores de coerência. Os juízes classificaram os termos, separadamente, e suas classificações foram comparadas à da pesquisadora para o cálculo da fidedignidade. Eventuais diferenças entre eles foram resolvidas por consenso. O índice

utilizado entre os juízes foi calculado utilizando-se o ICC (Coeficiente de Correlação Intraclassas), que gerou um índice classificatório para cada um dos termos mentais e para as variáveis da coerência. Quanto aos termos mentais das crianças: 0,956 para termos mentais gerais; 0,441 para cognições simples; 0,952 para cognições clarificadas; 0,613 para afetos simples; 0,668 para afetos clarificados; 0,722 para percepções simples; e 0,721 para percepções clarificadas. Quanto aos indicadores de coerência das crianças, os valores foram: 0,954 para somatório de coerência; 0,651 para total de características estruturais; 0,943 para os eventos da história e 0,954 para totais de temporalidade e referência ao personagem. Os índices menores do que 0,4 são considerados pobres; entre 0,4 e 0,75 são considerados satisfatórios; já os índices acima de 0,75 são considerados excelentes.

#### Análise das narrativas das crianças

Primeiramente, as histórias foram analisadas quanto ao número total de termos de estados mentais, sejam comentários sobre os personagens da história ou a respeito dos participantes e quanto ao tipo de estados mentais, conforme classificação indicada abaixo. As narrativas foram também analisadas quanto aos indicadores de coerência narrativa e de recursos avaliativos. O comprimento da narrativa foi avaliado através do somatório do número total de palavras.

*Classificação quanto aos tipos de estados mentais, por frequência (Slaughter et al, 2007):*

- simples cognições: nomes, verbos ou adjetivos simplesmente descrevendo atos mentais de pensamento ou raciocínio, sem a elaboração sobre os conteúdos ou causas para aqueles estados mentais. Ex: ele pensou.
- cognições explicadas/clarificadas: frases ou sentenças esclarecendo estados mentais cognitivos. Ex: ela não viu o jogo, assim ela não saberá quem ganhou.
- simples afetos: nomes, verbos ou adjetivos simplesmente nomeando sentimentos, emoções, desejos, intenções, sem explicar a respeito destes. Ex: o bebê está feliz.
- clarificações dos afetos: frases ou sentenças clarificando estados afetivos. Ex: ele está feliz que mamãe está finalmente em casa.

- simples percepções/atensões: frases ou sentenças descrevendo estados ou processos relativos à percepção ou atenção. Ex: Ele viu pela janela.
- percepções/ atensões clarificadas: frases ou sentenças clarificando estados de atenção ou percepção. Ex: Olhou pela janela para a ver a mãe.

Na sequência, as narrativas foram também analisadas quanto aos indicadores de coerência narrativa e de recursos avaliativos, conforme classificação utilizada por Aldrich et al. (2011). O comprimento da narrativa foi avaliado através do somatório do número total de palavras.

*Critérios para avaliação da coerência, conforme Aldrich et al. (2011);*

Estes se dividem em componentes estruturais e elementos da narrativa, número de eventos, marcadores causais e temporais e referência aos personagens da história.

- a) Os componentes estruturais e os elementos da narrativa (título, introdução, orientação, delineamento do personagem, problema, resolução e coda) foram avaliados pela sua presença ou ausência na narrativa. É necessário pontuar que nas três histórias o problema não foi considerado de acordo com a concepção tradicional de uma complicação envolvendo o personagem principal da narrativa. Nas duas primeiras histórias, o problema refere-se a uma situação de quebra de expectativas pela criança (por exemplo, descoberta da festa surpresa pelo personagem principal). Já na terceira história, o problema não se refere ao personagem principal, mas a um personagem secundário (o leão que é a vítima das mágicas da personagem principal).
- b) Os eventos foram avaliados pelo número de eventos principais presentes na história. Os eventos principais de cada um dos livros de história foram determinados pela pesquisadora, conforme procedimento utilizado em outros estudos realizados com estas mesmas histórias. Os eventos estão em anexo (Anexo E).
- c) Os marcadores de causalidade/temporalidade receberam uma pontuação que poderia variar de 0 a 2, conforme os elementos utilizados. Se a narrativa não apresentou nenhum marcador, o escore atribuído é 0 (zero). Se houve a utilização de marcadores considerados mais simples (como, por exemplo, é, assim) o escore atribuído é 1 (um). Se a narrativa apresentou marcadores

mais elaborados (como, por exemplo, depois, porque), o escore atribuído é 2 (dois).

- d) Quanto à referência aos personagens, a pontuação variou de 0 a 3. Se os personagens não foram mencionados no começo da história, o escore atribuído é 0 (zero). Se os personagens foram mencionados por meio de pronomes indefinidos, o escore atribuído neste item é 1 (um). Se além de referir os personagens na história, eles foram apresentados com antecedência, usando artigo definido e substantivo, o escore atribuído é 2 (dois). Por fim, se a referência ao personagem ocorreu com antecedência, mas utilizando artigo indefinido e substantivo, o escore atribuído é 3 (três).
- e) O índice geral de coerência de cada narrativa foi computado pelo somatório geral de todos estes itens. O protocolo de análise das narrativas utilizado na pesquisa está em anexo (Anexo D).

*Indicadores de uso da avaliação ou de recursos avaliativos (Aldrich et al, 2011):*

Estes indicadores foram verificados através da frequência de ocorrência de cada um deles nas narrativas de mães e de crianças e se encontram a seguir. O índice geral de avaliação de cada narrativa foi computado pelo somatório geral de todos estes itens.

- a. Termos mentais cognitivos, emocionais e perceptivos;
- b. Falas/ discurso direto do personagem;
- c. Discurso indireto do personagem;
- d. Marcadores de causalidade;
- e. Uso de intensificadores;
- f. Adjetivos;
- g. Palavras com alto conteúdo avaliativo.

Análise das tarefas de teoria da mente

Após a aplicação das tarefas, as quais contêm duas questões cada, as respostas foram analisadas. Para a resposta ser considerada correta, a criança deve responder corretamente as duas questões. A resposta correta corresponde a 1 ponto e a resposta incorreta corresponde a 0.

Foram utilizados dois indicadores nesta escala: na tarefa 5, que corresponde à clássica tarefa de crença falsa, o número de acertos serviu como indicador da habilidade



da criança de atribuir crença falsa ao outro; o outro indicador utilizado foi o número de acertos obtidos pela criança, considerando todas as seis tarefas, que pode variar de 0 a 6.

### **Tratamento estatístico**

Foram realizadas análises de correlação para verificar a associação entre as variáveis das narrativas das crianças (termos mentais, coerência e avaliação) e os indicadores de teoria da mente da criança (escore na escala de tarefas de teoria da mente e escore na tarefa de crença falsa); e entre o discurso de termos mentais e o indicadores de coerência e de avaliação.

## **RESULTADOS**

A apresentação dos resultados foi dividida em três partes: na primeira parte são apresentadas as estatísticas descritivas para as variáveis das crianças analisadas neste estudo. A segunda e terceira partes referem-se, respectivamente, às análises de correlação estabelecidas entre os indicadores de teoria da mente (escala de teoria da mente e tarefa de crença falsa) e as variáveis da narrativa da criança (termos mentais e indicadores de coerência e de avaliação); e entre as variáveis da narrativa da criança quanto ao discurso de estados mentais e habilidade narrativa (coerência e avaliação). Na quarta parte são apresentadas as comparações entre as variáveis das narrativas das crianças, conforme o gênero, a idade e aspectos da configuração familiar (ser primogênito ou não). Neste estudo, os resultados provenientes da análise das variáveis das narrativas (coerência e avaliação) de cada uma das três sessões (histórias 1,2 e 3) foram somados e o total usado como índice para análise. Os resultados buscam responder as hipóteses e objetivos formulados, com foco nos principais resultados obtidos.

### **Parte 1: Estatísticas descritivas para as variáveis da criança**

A tabela 27 apresenta estatísticas descritivas das variáveis avaliadas quanto aos termos de estados mentais e características da narrativa (comprimento, coerência e avaliação) com as médias, mínimas e máximas, e desvio-padrão de cada história.

Tabela 27

*Estatísticas descritivas para variáveis das crianças (N=19)*

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Termos mentais criança	0	37	15,158	9,799
Cognições clarif. criança	0	12	1,789	2,800
Afetos clarif. criança	0	8	3,368	2,314
Percepção clarif. criança	0	4	1,053	1,177
Comprimento criança história 1	0	585	272,000	189,503
Somatório Coerência criança hist 1	0	16	11,053	4,600
Termos Mentais criança hist 1	0	14	6,211	3,881
Total Avaliação criança hist 1	0	37	14,474	10,559
Comprimento criança história 2	96	494	302,526	123,931
Somatório Coerência criança hist 2	9	13	11,316	1,336
Termos Mentais criança hist 2	1	11	4,368	2,629
Total Avaliação criança hist 2	3	42	14,000	9,770
Comprimento criança história 3	104	457	274,579	106,611
Somatório Coerência criança hist 3	0	16	13,211	3,735
Termos Mentais criança hist 3	0	20	7,000	4,955
Total Avaliação criança hist 3	0	32	15,000	10,028
Escore Tarefas Teoria Mente criança	3	6	4,737	1,046

As crianças apresentaram variabilidade nas médias de cada variável entre as três sessões de histórias. Dentre os resultados, verifica-se que as médias de emprego de termos mentais são mais elevadas nas histórias 1 (M= 6,21) e 3 (M=7,0), do que na história 2 (M=4,36). Já a média do somatório de coerência aproxima-se nas histórias 1 (M=11,05) e 2 (M=11,31), apresentando-se mais elevada na história 3 (M=13,21). A média de acertos na escala de tarefas de teoria da mente foi 4,73.

A tabela 28 mostra as médias dos tipos de termos mentais empregados pelas crianças nas três sessões de histórias.

Tabela 28

*Estatística descritiva para as médias dos tipos de termos mentais usados pelas crianças (N=19)*

	Minimo	Máximo	Média	DP
Termos mentais	0	37	15,16	9,80
Cognições Simples	0	5	1,05	1,51
Cognições Clarificadas	0	12	1,79	2,80
Afetos Simples	0	10	3,95	3,10
Afetos Clarificados	0	8	3,37	2,31
Percepções Simples	0	14	5,32	4,01
Percepções Clarificadas	0	4	1,05	1,18

Verifica-se que as crianças apresentaram uma frequência média de emprego de 15 estados mentais ( $M=15,16$ ;  $DP=9,80$ ) em suas três sessões de histórias, embora se note que existe uma grande variação neste emprego, já que as mínimas e máximas ficam entre 0 e 37. Quanto aos tipos de termos mentais, verifica-se que as crianças empregam mais as percepções simples ( $M=5,32$ ), seguido dos afetos simples ( $M=3,95$ ) e dos afetos clarificados ( $M=3,37$ ).

A tabela 29 apresenta o número de crianças participantes do estudo que acertaram e que não acertaram a tarefa específica de crença falsa.

Tabela 29

*Frequência de crianças que acertaram e que não acertaram a tarefa de crença falsa.*

Tarefa Crença Falsa	Frequência	%
Não acertou	7	36,8
Acertou	12	63,2
Total	19	100,0

Observa-se que a maior parte das crianças do estudo (63%) acertou a tarefa que avalia a crença falsa. Apenas 33,8% das crianças não obtiveram êxito nesta tarefa.

## **Parte 2: Correlações entre a teoria da mente e as variáveis da narrativa da criança**

### *A teoria da mente e o discurso de estados mentais*

A tabela 30 mostra a análise de correlação entre o desempenho das crianças na escala de tarefa de teoria da mente e o uso de termos mentais no discurso das crianças a partir da contação de histórias.

Tabela 30

*Matriz de correlações de Pearson entre escala de tarefas de teoria da mente e uso de termos mentais pelas crianças nas narrativas*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Termos mentais	1,000	,248	,776	,594	,362	,606	-,077
2. Cognições clarificadas	,248	1,000	,184	,607	,645	,536	,075
3. Afetos clarificados	,776	,184	1,000	,498	,488	,320	,111
4. Termos Mentais hist 1	,594	,607	,498	1,000	,384	,468	,055
5. Termos Mentais hist 2	,362	,645	,488	,384	1,000	,380	,239
6. Termos Mentais hist 3	,606	,536	,320	,468	,380	1,000	-,021
7. Escore Escala Teoria Mente	-,077	,075	,111	,055	,239	-,021	1,000

\* Diferença significativa entre médias ao nível de 5% ( $p < 0,05$ )

\*\* Diferença significativa entre médias ao nível de 1% ( $p < 0,01$ )

Os resultados mostram que, neste estudo, não houve correlações significativas entre o desempenho das crianças na escala de tarefas de teoria da mente e o uso de termos de estados mentais em suas narrativas.

A tabela 31 mostra a análise empregada para comparar as médias da frequência de utilização de termos mentais nas narrativas entre os grupos de crianças que tiveram presença ou ausência de pontuação na tarefa específica da escala que avalia a crença falsa. Em virtude desta variável (tarefa de crença falsa) ser binária foi usado, o teste *t de Student* de comparação de médias.

Tabela 31

*Teste t para comparar frequências médias de termos mentais na narrativa da criança e os acertos na tarefa de crença falsa*

	Tarefa Crença Falsa	n	Média	DP	p
Termos mentais criança	Não	7	13,714	10,275	0,637
	Sim	12	16,000	9,872	
Cognições clarif. Criança	Não	7	0,571	1,512	0,153
	Sim	12	2,500	3,177	
Termos Mentais criança hist 1	Não	7	5,000	3,512	0,313
	Sim	12	6,917	4,055	
Termos Mentais criança hist 2	Não	7	3,571	2,370	0,327
	Sim	12	4,833	2,758	
Termos Mentais criança hist 3	Não	7	5,857	3,891	0,458
	Sim	12	7,667	5,532	
Afetos clarif. Criança	Não	7	2,857	2,035	0,478
	Sim	12	3,667	2,498	

\* Diferença significativa entre médias ao nível de 5% ( $p < 0,05$ )

\*\* Diferença significativa entre médias ao nível de 1% ( $p < 0,01$ )

A tabela mostra que não houve diferença significativa nas médias de emprego dos termos mentais entre o grupo que obteve acerto e o que não obteve na tarefa específica de crença falsa. Contudo, observa-se que as médias de emprego de termos mentais gerais e específicos pelas crianças que acertaram a tarefa de crença falsa são mais elevadas do que as crianças que não acertaram a tarefa.

#### *A teoria da mente e a habilidade narrativa da criança*

A tabela 32 apresenta a matriz de correlações entre o desempenho das crianças na escala de tarefas de teoria da mente e os indicadores de coerência e de avaliação nas narrativas das crianças.

Tabela 32

*Matriz de correlações de Pearson entre escala de tarefas de teoria da mente e os indicadores de coerência e de avaliação nas narrativas das crianças.*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Som. Coerência hist 1	1,000	,672	,458	,420	,714	,308	,049
2.Total Avaliação hist 1	,672	1,000	,560	,379	,517	,370	,223
3. Som. Coerência hist 2	,458	,560	1,000	,703	,231	,079	,341
4. Total Avaliação hist 2	,420	,379	,703	1,000	,234	,189	,120
5. Som. Coerência hist 3	,714	,517	,231	,234	1,000	,344	-,141
6. Total Aval. hist 3	,308	,370	,079	,189	,344	1,000	,106
7. Escala Teoria Mente	,049	,223	,341	,120	-,141	,106	1,000

\* Diferença significativa entre médias ao nível de 5% ( $p < 0,05$ )

\*\* Diferença significativa entre médias ao nível de 1% ( $p < 0,01$ )

A tabela mostra que não foram encontradas correlações significativas entre o desempenho das crianças na escala de tarefas de teoria da mente e os indicadores de coerência e de avaliação na narrativa das crianças.

A tabela 33 mostra a análise empregada para comparar as médias dos indicadores de coerência e de avaliação entre as crianças que tiveram presença ou ausência de pontuação na tarefa específica da escala que avalia a crença falsa.

Tabela 33

*Teste t para comparar médias de coerência e avaliação na narrativa da criança e os acertos na tarefa de crença falsa*

	Crença Falsa a	n	Média	DP	p
Somatório Coerência criança hist 1	Não	7	9,857	4,880	0,402
	Sim	12	11,750	4,495	
Total Avaliação criança hist 1	Não	7	9,286	5,936	0,103
	Sim	12	17,500	11,666	
Somatório Coerência criança hist 2	Não	7	10,857	1,345	0,265
	Sim	12	11,583	1,311	
Total Avaliação criança hist 2	Não	7	16,000	12,369	0,511
	Sim	12	12,833	8,288	
Somatório Coerência criança hist 3	Não	7	12,286	1,976	0,425
	Sim	12	13,750	4,454	
Total Avaliação criança hist 3	Não	7	13,000	10,801	0,522
	Sim	12	16,167	9,843	

\* Diferença significativa entre médias ao nível de 5% ( $p < 0,05$ ) \*\* Diferença significativa entre médias ao nível de 1% ( $p < 0,01$ )

Os dados mostram que não houve correlações significativas entre os grupos que acertaram e que não tiveram êxito na tarefa de crença falsa, quanto à coerência e avaliação.

### Parte 3: Correlações entre discurso de estados mentais e habilidade narrativa infantil

A tabela 34 apresenta a matriz de correlações que emergiu entre o emprego de termos mentais nas histórias (discurso de termos mentais) e os indicadores da habilidade narrativa das crianças (coerência e avaliação).

Tabela 34

*Matriz de Correlação de Pearson entre a frequência de uso de termos de estados mentais nas histórias e habilidade narrativa da criança (coerência e avaliação)*

	Som. Coerência Hist. 1	Total Avaliação Hist 1	Som. Coerência Hist 2	Total Avaliação Hist 2	Som. Coerência Hist 3	Total Avaliação Hist 3
1. Termos mentais	,690**	,596*	,454	,274	,503*	,267
2. Cognições clarificadas	,337	,539*	,420	,303	,392	,386
3. Afetos clarificados	,614**	,497*	,715**	,486*	,427	,053
4. Termos mentais hist 1	,731**	,793**	,554*	,391	,591**	,113
5. Termos mentais hist 2	,343	,456*	,740**	,757**	,297	,415
6. Termos mentais hist 3	,232	,466	,218	,095	,459*	,482*

\* Correlação significativa ao nível de 5% ( $p < 0,05$ )

\*\* Correlação significativa ao nível de 1% ( $p < 0,01$ )

A tabela 34 mostra que houve associação entre um número considerável de variáveis empregadas na análise que representam o discurso de estados mentais (uso de termos mentais) das crianças e os indicadores de habilidade narrativa (coerência e avaliação). As mais relevantes para o estudo são: correlações significativas entre o índice geral de uso de termos mentais pelas crianças e o somatório de coerência e de avaliação nas histórias 1 e 3; correlação significativa entre o índice geral de uso de afetos clarificados pelas crianças e os somatórios de coerência e de avaliação nas histórias 2 e 3. Tendo em consideração cada uma das três sessões das histórias 1,2 e 3, os dados mostraram correlações entre: os termos mentais da história 1 e os indicadores

de coerência e avaliação desta mesma história; os termos mentais empregados na história 2 narrada pelas crianças e os indicadores de coerência e de avaliação da mesma história; e por fim, entre os termos mentais utilizados na história 3 e os indicadores de coerência e de avaliação nesta história.

A tabela 35 ilustra as correlações encontradas entre o somatório geral de coerência e de avaliação nas três histórias e os termos mentais e cognições clarificadas das crianças, que foram os tipos de termos mentais que se correlacionaram nas histórias analisadas individualmente.

Tabela 35

*Matriz de Correlação de Pearson entre somatório geral de coerência e avaliação e termos mentais da criança.*

	Termos Mentais	Cognições Clarificadas
Somatório Coerência Geral	0,674 **	0,430
Somatório Avaliação Geral	0,520 *	0,559*

\* Diferença significativa entre médias ao nível de 5% ( $p < 0,05$ )

\*\* Diferença significativa entre médias ao nível de 1% ( $p < 0,01$ )

A tabela 35 mostra que houve correlações significativas entre o somatório geral de coerência e de avaliação das crianças e a frequência de emprego de termos mentais e de cognições clarificadas por elas em suas narrativas.

## DISCUSSÃO

O presente estudo propôs-se a verificar as relações existentes entre o discurso narrativo da criança, quanto aos termos mentais e indicadores de coerência e de avaliação e o desempenho em tarefas que avaliam a teoria da mente. Os resultados obtidos são discutidos conforme os objetivos e hipóteses estabelecidas para o estudo.

*O desempenho das crianças nas tarefas que avaliam a teoria da mente e o discurso de termos mentais em suas histórias*

Na presente pesquisa, da mesma forma que fizeram Symon et al. (2005) e Miller (2006), considerou-se que o discurso ou a linguagem de termos mentais da criança em



suas narrativas poderiam ser indicadores do desenvolvimento da teoria da mente. Para esses pesquisadores, a linguagem que a criança utiliza acerca de pensamentos, sentimentos, desejos, crenças é um importante correlato da teoria da mente.

Seguindo esta linha, a primeira hipótese deste estudo era de que o desempenho das crianças na escala de tarefas de teoria da mente e na tarefa específica de crença falsa se correlacionaria positivamente com o índice de termos mentais em suas narrativas, já que ambos indicadores poderiam refletir a teoria da mente das crianças. Esta hipótese, no entanto, não foi confirmada, visto que os termos de estados mentais utilizados pelas crianças em suas narrativas, seja o índice geral de termos mentais ou os termos específicos de cada história, não apresentaram correlações estatisticamente significativas com o escore total da escala de teoria da mente e com a tarefa específica de crença falsa. Estes resultados corroboram os de Ruffman et al. (2002), uma vez que estes pesquisadores, igualmente, não encontraram correlações entre a linguagem de estados mentais das crianças e o desempenho em tarefas que avaliam a teoria da mente. Os investigadores atribuíram estes resultados a questões metodológicas, como a utilização de narrativas não espontâneas das crianças.

Em contrapartida, Symon et al. (2005) encontraram correlações significativas entre as variáveis descritas, ou seja, o discurso de estados mentais e o desempenho em tarefas que avaliam a teoria da mente, como a de crença falsa. Apesar de que no presente estudo, as crianças que acertaram a tarefa específica que avalia a crença falsa (aproximadamente 63% das participantes) obtiveram médias superiores àquelas que não acertaram a tarefa, a diferença não foi significativa. É possível que o reduzido número de participantes - foram consideradas apenas as crianças que elaboraram suas narrativas sem a excessiva ajuda da mãe, isto é com autoria – tenha contribuído para esses resultados.

A correlação entre o desempenho das crianças nas tarefas de teoria da mente e os indicadores de coerência também não foi encontrada dentre os resultados do presente trabalho, confirmando a teoria de Nicolopoulou e Richner (2007). As autoras observam que, aos quatro anos, as crianças conseguem retratar os personagens com algumas capacidades psicológicas mais simples e que, aos cinco anos, elas já são capazes de representar os personagens com capacidades psicológicas mais complexas, como, por exemplo, desejos e crenças, e relacioná-las com ação ou comportamento. Contudo, contar uma boa história, na visão das pesquisadoras, exige mais do que entender e relacionar experiências sociais, requer também que a criança consiga integrar o seu

entendimento social com os temas e conteúdos da história, o que exige mais habilidades do que a realização de algumas tarefas de tipo experimental. Ou seja, apesar das crianças do presente estudo terem apresentado bons resultados na escala de teoria da mente e na tarefa de crença falsa, como se espera para a faixa etária em questão, este desenvolvimento ainda não aparece plenamente no discurso narrativo.

Já a terceira hipótese do presente estudo, de que a frequência de emprego de termos mentais pelas crianças em suas próprias narrativas se correlacionaria com o nível de coerência e de avaliação, foi confirmada. Foram encontradas correlações significativas entre a frequência de uso de termos mentais pelas crianças e o somatório de coerência e de avaliação nas histórias 1 e 3. Especificamente em cada uma das três sessões de histórias, apareceram também correlações entre os termos mentais de cada história e os indicadores de coerência e avaliação das mesmas histórias. Além disso, o índice geral de uso de afetos clarificados pelas crianças também se correlacionou com os somatórios de coerência e de avaliação nas histórias 2 e 3. Ainda, os dados também mostraram correlações significativas entre o somatório geral de coerência em todas as histórias e a frequência geral de uso de termos mentais em todas as histórias.

Estes resultados apontam para relações relevantes entre o discurso de estados mentais da criança e os indicadores de coerência e de avaliação presentes em suas narrativas. Entende-se que o uso de termos mentais é uma forma de indicar o desenvolvimento da teoria da mente, já que, ao escolher elementos que conferem significado à história, o interlocutor é levado em conta. A coerência, por sua vez, pode ser também considerada uma habilidade que requer a representação da mente do outro, já que exige a avaliação e a escolha de informações que sejam interessantes e que prendam a atenção do ouvinte. As crianças que mais empregaram termos mentais, também obtiveram índices mais elevados de coerência e de avaliação. A avaliação, que agrega a interpretação e o significado atribuído pelo narrador, constitui-se como uma forma adicional de produzir uma história interessante e com sentido (Aldrich et al., 2011). As crianças, portanto, que conseguem manejar e expressar mais eficientemente os termos mentais, mesmo que isso não signifique entendimento aprofundado de cada um deles, são crianças que conseguem dispor melhor das informações e da forma de estruturar uma história para torná-la mais coerente e também significativa ao interlocutor. Ou seja, são crianças que podem apresentar melhores condições de representação da vida mental, seja dos personagens da história (Nicolopoulou &

Richner, 2007), seja da mente do outro interlocutor (Aldrich et al, 2011; Lorusso & Galli, 2007).

A análise qualitativa das narrativas mostra que as histórias produzidas nas sessões 1 e 3 foram as que apresentaram maior média de emprego de termos mentais, o que pode justificar a correlação encontrada entre os termos mentais gerais e os indicadores de coerência e de avaliação dessas histórias. Como já sinalizado no estudo 1, estas duas sessões de histórias pareceram ser as que mais entusiasmaram mães e crianças, não apenas pelo uso mais frequente de termos mentais, mas por contemplar um menor número de descrições repetitivas das ações. Já a correlação de afetos clarificados com a coerência e avaliação nas histórias elaboradas nas sessões 2 e 3, poderia estar relacionada ao fato de que nestas duas últimas histórias, provavelmente por já estarem familiarizadas com a atividade, as crianças utilizaram mais termos afetivos do que perceptivos, mesmo as histórias sendo diferentes em seu estilo, como explicitado no estudo 2.

## CAPÍTULO V: DISCUSSÃO GERAL

O objetivo central deste estudo foi investigar a relação entre teoria da mente e narrativa no desenvolvimento de crianças pequenas. Nos três estudos que compõem a tese foram utilizadas narrativas produzidas na atividade de contação de histórias realizada pelas mães e pelas crianças. A discussão geral dos resultados efetua-se com relação aos aspectos teóricos e metodológicos que se destacaram nos três estudos e, ao final, são tecidas algumas considerações gerais.

### 1. Aspectos Teóricos

Quanto ao desenvolvimento da teoria da mente das crianças, o resultado deste estudo, no que concerne à controvérsia presente na literatura sobre se o discurso de estados mentais da criança poderia ser considerado como um indicador da aquisição da teoria da mente, alinha-se àqueles que não identificam correspondência entre estas duas variáveis (tarefa de crença falsa e termos mentais da criança), uma vez que não foi encontrada correlação entre o emprego de termos mentais pelas crianças em suas narrativas e o escore nas duas tarefas de teoria da mente utilizadas. Este resultado confirma os de Ruffman et al. (2002), que igualmente não encontrou correspondência entre a tarefa de crença falsa e os termos mentais da criança, e se contrapõe aos de Symon et al. (2005) em que esta correlação foi encontrada.

No entanto, apesar da ausência de correlações estatísticas entre teoria da mente e discurso de estados mentais da criança, quando se observam as médias de emprego dos termos mentais pelas crianças que acertaram a tarefa de crença falsa (tanto os termos gerais, quanto os tipos específicos), nota-se que estas médias são maiores do que as das crianças que não tiveram êxito na mesma tarefa. Ou seja, existe uma tendência para que esta relação ocorra, mas provavelmente, o tamanho da amostra - o número de participantes ficou mais restrito no terceiro estudo - impediu que se obtivesse uma correlação significativa entre as duas variáveis. Portanto, os resultados deste estudo devem ser considerados com cautela antes de se defender uma posição no que concerne à controvérsia aludida acima.

A relação entre teoria da mente e habilidade narrativa infantil, igualmente, não se evidenciou no presente estudo. Os indicadores de coerência e de avaliação não se correlacionaram com nenhuma das duas medidas de teoria da mente utilizadas (escala de teoria da mente e tarefa específica de crença falsa). É possível que isso tenha

ocorrido pelo fato de que, como afirmam Nicolopoulou e Richner (2007), a crença falsa ser um domínio cognitivo que é adquirido mais cedo do que o domínio da aquisição da estrutura narrativa no desenvolvimento infantil. As autoras sugerem que narrar uma história coerente exige das crianças uma habilidade maior do que responder às tarefas de crença falsa. Na elaboração de uma narrativa, a capacidade de representar a vida mental dos personagens precisa ser cuidadosamente articulada com os elementos da narrativa, com os eventos e com o tema da história, de forma que o enredo mostre-se significativo. Embora a linguagem acompanhe o desenvolvimento da teoria da mente, a coerência é um domínio que tende a se estabelecer mais tarde. Possivelmente, com crianças mais velhas, a partir dos seis anos, que já apresentam uma habilidade narrativa desenvolvida, esta correlação entre teoria da mente e coerência possa ser encontrada.

É interessante ressaltar que, por outro lado, os dados do presente trabalho mostram que as variáveis da criança que se correlacionaram foram as medidas específicas da linguagem: encontrou-se correlação entre a linguagem de termos mentais e a habilidade narrativa da criança, ou seja, a coerência. O emprego de termos mentais pelas crianças em suas histórias se correlacionou de forma significativa com as medidas de coerência nas três histórias narradas pelas crianças. Como neste estudo os termos mentais mostraram-se como indicadores do desenvolvimento da teoria da mente e não da sua aquisição, possivelmente, o desenvolvimento narrativo se correlaciona com o desenvolvimento da teoria da mente e não com a sua aquisição. É possível supor ainda que as medidas que fazem parte do domínio da linguagem avançam de forma integrada no desenvolvimento infantil.

Por outro lado, quando se observa a relação mãe-criança e os indicadores linguísticos que as mães usam em suas narrativas, o cenário se modifica. Os resultados deste estudo demonstram que a teoria da mente da criança se correlacionou significativamente com o emprego de termos mentais nas narrativas das mães. Este resultado era esperado, tendo em vista aqueles já descritos em outras pesquisas (Adrian et al., 2007; Symon et al., 2005). Os termos mentais gerais das mães se correlacionaram com a tarefa de crença falsa e com a escala de tarefas de teoria da mente. Todavia, quanto aos tipos específicos de termos mentais, verifica-se que nem todos produziram esta correlação. São especificamente os termos mentais clarificados, tanto afetivos quanto cognitivos, que são os responsáveis pela correlação com a teoria da mente. Este resultado também tem sido encontrado em estudos internacionais (Slaughter et al., 2007; Taumoepeau & Ruffman, 2008). Estas pesquisas observam que só a menção aos

termos mentais não é suficiente para o desenvolvimento da teoria da mente das crianças, é importante que os termos sejam seguidos de explicação. Já pesquisas nacionais, como de Rodrigues e Rubac (2008) e Oliveira (2009, in Maluf & Domingues, 2010), não fazem distinção quanto aos tipos de termos metais, mas sugerem que o emprego destes termos de forma geral contribui para o desenvolvimento da teoria da mente das crianças.

Além das correlações significativas apontadas acima no que concerne aos termos mentais, os resultados deste estudo indicam que as cognições clarificadas das mães não só se correlacionam com a teoria da mente das crianças e com o desenvolvimento da habilidade narrativa, mas explicam e predizem o desempenho das crianças na escala de teoria da mente e nos indicadores de coerência das mesmas, confirmando os resultados encontrados na literatura quanto ao papel das cognições clarificadas para o desenvolvimento sociocognitivo das crianças (Astington, 2001; Nelson, 1996; Slaughter et al., 2007; Taumoepeau & Ruffman, 2008).

Os resultados do presente trabalho permitem discutir alguns aspectos do desenvolvimento infantil, com relação à teoria da mente e habilidade narrativa. Com relação às tarefas de teoria da mente, quando se examinam as diferenças entre os dois grupos etários considerados no estudo 3 (4-4,6 e 4,6-5), as médias das crianças maiores se mostram mais altas do que as das crianças menores. No entanto, esta diferença não é significativa quanto à tarefa específica de crença falsa, mas sim na escala geral de tarefas de teoria da mente. Quando se observa o escore das tarefas iniciais da escala, percebe-se que são altos nas crianças mais velhas, o que explica o resultado encontrado. Computando-se às tarefas iniciais o escore da tarefa de crença falsa, o somatório de acertos na escala apresenta-se mais elevado e significativo para as crianças mais velhas. A literatura tem mostrado que é no período entre quatro e cinco anos, “mais precisamente a partir dos quatro anos e meio [que] as crianças começam, explicitamente, a se demonstrar hábeis a expressar sua teoria da mente.” (Santana & Roazzi, 2008; p.158).

Com referência ao desenvolvimento da habilidade narrativa, o exame das médias mostrou que as crianças mais velhas, a partir de quatro anos e meio, apresentam um nível mais elevado de coerência e de avaliação do que as crianças mais novas, apesar de que estas diferenças não foram significativas estatisticamente. Como a coerência narrativa é composta em grande parte pelos elementos estruturais, a avaliação destes aspectos fornece uma boa indicação do desenvolvimento narrativo da criança. Quanto à estrutura narrativa, portanto, a maior parte das crianças do presente estudo mostrou em

suas narrativas, como esperado para a faixa etária (Macedo, 2006; Smith & Sperm, 2010), o emprego da função de orientação e a presença do problema. Já a resolução aparece em menos da metade das crianças da amostra, sendo a presença do delineamento do personagem ainda menor. Estes indicadores ratificam a literatura da área que indica que aos cinco anos ainda aparece nas crianças alguma dificuldade quanto aos aspectos estruturais da narrativa relativos às resoluções e fechamentos (Becker, 2004), embora elas já consigam manejar recursos de orientação para conectar personagens, tempo e contexto (Sperm, 2010).

Já com relação à função avaliativa, também parte da estrutura narrativa para Labov (2007), e recurso adicional à coerência, para Aldrich et al (2011), observou-se nas crianças do presente estudo uma frequência mais elevada de emprego dos termos mentais, dos intensificadores e dos adjetivos. Outros estudos já relataram estes resultados (Macedo, 2007, Smith & Sperm, 2010) e, possivelmente, refletem características do desenvolvimento cognitivo infantil. No período dos quatro aos cinco anos, as crianças ainda não apresentam o domínio completo das estruturas lógicas que permitem articular noções de causalidade na elaboração de histórias (Piaget, 1972), bem como utilizar a reflexão para pensar a realidade e o contexto social (Smith & Sperm, 2010).

## **2. Aspectos metodológicos**

Em primeiro lugar é importante destacar o acerto em utilizar três sessões de contação de histórias, cada uma com um livro diferente, para coletar os dados da pesquisa. Ao se consultar a literatura, observa-se que este foi um procedimento inovador, dentre os trabalhos da área. As três sessões de histórias permitiram o surgimento de resultados interessantes, ou seja, de que muitas das variáveis utilizadas no estudo se correlacionassem, pois houve maior possibilidade das mães e crianças se expressarem e, deste modo, aportarem um número expressivo de estados mentais e de indicadores de coerência e avaliação.

Além disso, por serem as histórias diferentes, houve possibilidade de surgirem distintos modos de narrar e de empregar os indicadores avaliados no estudo. Ou seja, as histórias produziram efeitos metodológicos e tiveram um papel importante na variação dos resultados. A escolha das histórias foi precedida pela realização de um estudo piloto que confirmou a potencialidade das histórias em suscitar os elementos importantes para a execução do estudo. O resultado do estudo piloto foi o critério utilizado para a

escolha da história 3; já para as histórias 1 e 2, a escolha obedeceu ao critério da presença de alusão à crença falsa em seus respectivos desfechos. Seguindo este critério, foram escolhidas duas histórias extensamente usadas na literatura internacional. Estas duas histórias tratam de eventos cotidianos. Já a história produzida no Brasil foi escolhida por enfatizar o mundo imaginário. Neste sentido, fazia um contraponto às duas outras. Os resultados mostram que a história 3 foi a que produziu um número mais elevado de termos mentais e médias mais altas de coerência. No entanto, se apenas uma história fosse usada, procedimento largamente utilizado nos estudos internacionais, não se teriam encontrado alguns dos resultados do presente estudo. A história 3, por exemplo, foi a que produziu mais entusiasmo e curiosidade, tanto das mães quanto das crianças, mas os resultados mostram que, com relação ao termos mentais e à coerência e avaliação foram igualmente importantes tanto a história 1 quanto a 3, sendo a menos produtiva a história 2. A diversidade de dados encontrados em cada uma das sessões de narrativas mostra também que os resultados não podem ser generalizados a partir de uma única história e que, portanto, é interessante o emprego de mais sessões de contação de história nas pesquisas da área.

Vale ressaltar ainda o envolvimento das mães, de forma geral, com a pesquisa. É possível que esta motivação esteja relacionada com a situação de interação entre as duplas. Observou-se que as mães, de forma geral, se vincularam muito à pesquisa e demonstraram apreciar o momento de proximidade com o filho, principalmente, nas duas primeiras sessões. Dentre as crianças participantes do estudo houve variabilidade no que concerne à adesão: umas mostraram-se muito empolgadas com a narração, participando da história da mãe, e também entusiasmadas em contar a própria história; outras mais tímidas foram ouvintes concentradas, mas menos participativas, o que dificultou a produção de narrativas por parte de algumas crianças. Este foi o motivo dos estudos 2 e 3 terem um número menor de participantes, uma vez que foi nestes estudos que as narrativas das crianças foram utilizadas. Nestes, foram descartadas as narrativas de crianças que não apresentaram autoria na narração das histórias, isto é, quando as mães tiveram que fazer muitas interferências, impedindo a construção narrativa das crianças. Um número maior de participantes poderia favorecer as análises estatísticas nos estudos 2 e 3, embora a amostra não seja diferente, em relação ao número de participantes, das pesquisas que trabalham com esta abordagem (Slaughter et al., 2007; Symon et al., 2005).



Outro aspecto que merece ser avaliado e que se relaciona com a escolha metodológica feita no presente estudo é o emprego das duplas mães-criança para avaliar o efeito da interação no desenvolvimento narrativo e da teoria da mente das crianças entre 4 e 5 anos. Por um lado, acreditava-se que este procedimento poderia facilitar a narração pelo vínculo das crianças com a mãe. Por outro, alguns pesquisadores (por exemplo, Dunn, 1991) sugerem que a criança tende a utilizar mais termos mentais e referência aos estados internos dos personagens quando interagem com os pares, irmãos ou amigos. Isso porque Dunn acredita que a presença dos adultos leva a criança a pensar que estes compreendem facilmente suas intenções – facilitando a emergência dos aspectos egocêntricos que ainda persistem nesta idade (Piaget, 1972) - e que, portanto se encarregarão de conduzir o processo narrativo.

### **3. Considerações finais**

Esta tese traz algumas contribuições. A primeira diz respeito à importância do emprego das cognições clarificadas pelas mães em suas narrativas para o desenvolvimento do discurso narrativo e da teoria da mente das crianças. Estes resultados, que também aparecem na literatura internacional (Adrian et al., 2007; Slaughter et al., 2007; Tamoepeau & Ruffman, 2008), fornecem subsídios para que se possa considerar a presença de cognições clarificadas nas histórias das mães como fator explicativo desses dois desenvolvimentos também em crianças brasileiras.

No campo da teoria da mente, a falta de relação entre o discurso de termos mentais da criança e a teoria da mente, medida pelas tarefas empregadas, encontrada neste estudo, ratifica alguns resultados presentes na literatura sobre a relação entre estas duas variáveis, no entanto, sem consolidá-los. Deve-se isto a questões metodológicas que podem estar relativizando os resultados encontrados. Este estudo deixa, portanto, algumas questões não respondidas, sugerindo a realização de novas investigações que contemplem amostras maiores. Por outro lado, as medidas linguísticas avaliadas na criança, como a coerência, avaliação e o emprego de termos mentais, correlacionaram-se, sugerindo que no campo da linguagem o desenvolvimento processa-se de forma integrada.

Além disso, embora a habilidade narrativa (coerência e avaliação) e a teoria da mente sejam domínios inter-relacionados e que teoricamente um deva receber a influência do outro, estes dois domínios não se correlacionaram nesta etapa do

desenvolvimento. Sugere-se que pesquisas posteriores testem esta relação em crianças maiores, uma vez que estas duas variáveis, segundo alguns autores, podem não apresentar simultaneidade cronológica com relação ao desenvolvimento.

O presente estudo mostra ainda o importante papel desempenhado pelo emprego de termos mentais nas narrativas de mães e crianças para o desenvolvimento sociocognitivo infantil. Enquanto o discurso de termos mentais da mãe favorece tanto a teoria da mente, quanto a coerência narrativa das crianças, o discurso de termos mentais da própria criança apresenta relação estreita com a sua habilidade narrativa.

A contação de histórias emerge desta pesquisa como uma efetiva ferramenta para ambos, incentivar o desenvolvimento infantil, tanto da teoria da mente quanto da habilidade narrativa, e como instrumental metodológico para acessar estes dois domínios. Levar em conta o tipo de histórias que são apresentadas às crianças e seu potencial de fazer emergir as variáveis desejadas é uma tarefa que demanda maiores investigações. Ao mesmo tempo, a contação de histórias deveria ser pensada em outros contextos na faixa etária contemplada neste estudo, como de pares, sabidamente importante para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Para finalizar, ainda são poucas as pesquisas no Brasil que investigam a relação entre teoria da mente e narrativa, havendo necessidade de desenvolvê-las em maior número. Sugere-se que em estudos futuros, além da ampliação do número de participantes, medidas de controle relacionadas ao desenvolvimento linguístico das crianças sejam utilizadas com o propósito de averiguar como os aspectos linguísticos interferem no desempenho na escala de tarefas de teoria da mente. Seria interessante também investigar a relação entre teoria da mente e narrativa em diferentes classes sociais.

## REFERÊNCIAS

- Adrian, J., Clemente, A. & Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: a longitudinal study. *Child Development*, 78 (4), 1052-1067.
- Aldrich, N.; Tenenbaum, H.; Brooks, P.; Harrison, K. & Sines, J. (2011). Perspective taking in children's narratives about jealousy British Journal of *Developmental Psychology*, 29, 86-109
- Astington, J. W. & Baird, J.A. (2005). *Why language matters for theory of mind*. New York: Oxford University Press.
- Astington, J. & Baird, J.A. (2004). Why language matters for theory of mind. *Supplement to International society for the Study of Behavioural Development*, 28 (3).
- Astington, J. (1990). Narrative and the child's theory of mind. Em B. Britton e A. Pellegrini (Org), *Narrative Thought and narrative language* (pp. 151-171). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life Story*, 7, 335-342.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. & Cohen, D. (1994). *Understanding other minds: perspectives from autism*. New York: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S. (1999). The evolution of a theory of mind. In M.C. Corballis & S. E. G. Lea (Eds). *The descent of mind: Psychological perspectives on hominid evolution* (pp.261-277). New York: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S. & Ring, H. (1994). A model of mindreading system: Neuropsychological and neurobiological perspectives. In C. Lewis & P. Mitchell (eds), *Children in Early Understanding of mind: Origins and development*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Becker, T. (2004). The role of narrative interaction in narrative development. Em U. Quasthoff & T. Becker (Org), *Narrative Interaction* (pp. 93-112). Amsterdã: John Benjamins Publishing Company.
- Bennett-Kastor, T. (1983). Noun phrases and coherence in child narratives. *Journal of child language*, 10, 135-149.

- Bretherton I., Beeghly M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Dev. Psychol.* 18, 906–921.
- Brophy, M. & Dunn, J. (2002). What Did Mummy Say? Dyadic Interactions Between Young “Hard to Manage” Children and Their Mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30 (2), 103-112.
- Bruner, J. (1991). *Realidade mental mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Day, A. (1995). *Carl's Birthday*. New York: Farrar Straus Giroux.
- Day, A. (1997). *Good dog, Carl*. New York: Aladdin Paperbacks.
- Deleau, M., Maluf, M.R. & Panciera, S. (2008). O papel da linguagem no desenvolvimento de uma teoria da mente: como e quando as crianças se tornam capazes de representações de estados mentais. Em T.M. Sperb e M.R. Maluf (Org), *Desenvolvimento Sociocognitivo: Estudos Brasileiros sobre Teoria da Mente* (pp. 93-130). São Paulo: Vetor.
- Domingues, S., Valério, A., Panciera, S. & Maluf, M.R. (2007). Tarefas de crença falsa na avaliação de atribuição de estados mentais e crença. Em P. Schelini (Org), *Alguns domínios da avaliação psicológica* (pp. 141-161).
- Dunn, J., Brown, J. & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of other's emotion. *Developmental Psychology*, 27, 159- 164.
- Dunn, J. (1991). *The beginnings of social understanding*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dunn, J. & Brophy, M. (2005). Communication, relationships, and individual differences in children's understanding of mind. Em J. Astington & J. Baird (Eds), *Why language matters for theory of mind*. (pp. 51-70). New York: Oxford University.
- Furnari, E. (1998). *Truks*. São Paulo: Ed. Ática.
- Geist, E. & Aldridge, J. (2002). The Developmental Progression of Children's Oral Story Inventions. *Journal of Instructional Psychology*, 29 (1), 33-39.
- Guajardo, N. & Watson, A. (2002). Narrative discourse and theory of mind development. *The Journal of Genetic Psychology*, 163 (3), 305-325.
- Hage, S., Resegue, M., Viveiros, D. & Pacheco, E. (2007). Análise do perfil das habilidades pragmáticas em crianças pequenas normais. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 19, 1, 49-58.

- Harris, P. (2005). Conversation, pretense and theory of mind. Em J. Astington & J. Baird (Eds), *Why language matters for theory of mind*. (pp. 71-83). New York: Oxford University Press.
- Hollingshead, A. B. (1975). *Four factor index of social status*. Working paper, Yale University, New Haven, CT.
- Jou, G. & Sperb, T. (1999). Teoria da mente: diferentes abordagens. *Psicologia e Reflexão e Crítica*, 12 (2), 287-306.
- Kern, F. & Quasthoff, U. (2004). Fantasy stories and conversational narratives of personal experience: genre-specific, interacional and developmental perspectives. Em U. Quasthoff & T. Becker (Org), *Narrative Interaction* (pp. 93-112). Amsterdã: John Benjamins Publishing Company.
- Labov, W. (2007) Narrative pre-construction. In M. Bamberg (Ed.), *Narrative – State of the Art* (pp.47-56). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experiences. Em J. Helm (Org.), *Essays on verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Leslie, A.M. (1994). Pretending and believing: issues in the theory of ToMM. *Cognition*, 50, 211-238.
- Losh, M. & Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with Autism or Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (3), 239-250.
- Lorusso, M.L., Galli, R. Libera, L.; Gagliardi, C., Borgatti, R. & Hollebrandse, B. (2007). Indicators of theory of mind in narrative production: a comparison between individuals with genetic syndromes and typically developing children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 21(1), 37–53.
- Lyra, P., Roazzi, A. & Garvey, A. (2008). Emergência da teoria da mente em relações sociais. Em T.M. Sperb e M.R. Maluf (Org), *Desenvolvimento Sociocognitivo: Estudos Brasileiros sobre Teoria da Mente* (pp. 55-92). São Paulo: Vetor.
- Macedo, L.S.R. (2007). *Conversar sobre o passado na interação mãe-criança*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

- Macedo, L.S.R. (2011). Conversações sobre experiências envolvendo emoções no contexto familiar e o desenvolvimento de pré-adolescentes. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Maluf, M. R., Deleau, M., Panciera, S. D. P., Valério, A., & Domingues, S. F. S. (2004). A teoria da mente: mais um passo na compreensão da mente das crianças. Em M. R. Maluf (Org.), *Psicologia educacional: questões contemporâneas* (pp. 09-222) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M.R. & Domingues, S. (2010). Teoria da mente e linguagem: importância e contribuições dos estudos de intervenção. Em M.C. Rodrigues & T.M. Sperb (Org.), *Contextos de desenvolvimento da linguagem* (pp.137-158) São Paulo: Vetor.
- Melo, L. (2006). Competências pragmáticas e lingüísticas na criança: relato de uma experiência. *Estudos Lingüísticos*, 35, 1107-1112.
- Miller, C. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 142-154.
- Moeller, M. & Schick, B. (2006). Relations between maternal *input* and Theory of Mind understanding in deaf children. *Child Development*, 77 (3), 751-766.
- Moses, L.J. & Flavell, J.H. (1990). Inferring false beliefs from actions and reactions. *Child Development*, 61, 929-945.
- Nelson, K. (2006). Construction of the cultural self in early narratives. Em C. Daiute & C. Lightfoot (Org), *Narrative Analysis: Studying the Development of Individuals in Society*. (pp. 87-109). Sage.
- Nelson, K. (2005). Language pathways into the community of minds. Em J. Astington e J. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind*. (pp. 27- 49). New York: Oxford University Press.
- Nelson, K. & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111 (2), 486-511.
- Nicolopoulou, A. & Richner, E. (2007). From actors to agent to persons: the development of character representation in young children's narratives. *Child Development*, 78 (2), 412-429.

- Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S. & Emde, R.N. (1997). Emotion regulation in mother-child narrative co-construction: associations with children's narratives and adaptation. *Developmental Psychology*, 33 (2), 284-294.
- Pancier, S. D. P. (2007). *Linguagem e desenvolvimento da Teoria da Mente: um estudo com crianças de 3 a 5 anos*. Tese de Doutorado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo (Brasil) e Departamento de Psicologia do Desenvolvimento, Université de Rennes 2, Rennes, França.
- Perroni, M.C. (1992). *O desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pessoa, L.; Mendes, D.M. & Seidl-de-Moura, M.L. (2010); Interações linguísticas mãe-bebê e o desenvolvimento da linguagem inicial. Em M.C. Rodrigues & T.M. Sperb (Org.), *Contextos de desenvolvimento da linguagem* (pp.137-158) São Paulo: Vetor
- Peterson, C. & Roberts, C. (2003). Like Mother, Like Daughter: Similarities in Narrative Style. *Developmental Psychology*, 39 (3), 551-562.
- Piaget, J. (1961). *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura. (Original publicado em 1923).
- Piaget, J. (1951). *The Child's conception of the world*. Savage, MA: Littelfield Adams Quality Paperbacks. (Original publicado em 1929).
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Reese, E., Haden, C. & Fivush, R. (1993). Mother-child conversation about the past: relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*, 8, 403-430.
- Rodrigues, M., Oliveira, P., Rubac, J. e Tavares, A. (2007). Literatura infantil, teoria da mente e processamento de informação social. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)*, 11 (1), 77-88.
- Rodrigues, M. & Rubac, J. (2008). Histórias infantis: um recurso para a compreensão dos estados mentais. *Estudos de Psicologia*, 13(1), 31-37.

- Rodrigues, MC. & Pires, L. (2010). Teoria da mente: linguagem e contextos de desenvolvimento infantil. Em M.C. Rodrigues & T.M. Sperb (Org.), *Contextos de desenvolvimento da linguagem* (pp.137-158) São Paulo: Vetor.
- Rosnay, M., Pons, F., Harris, P. L., & Morrell, J. M. B. (2004). A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers' mental-state language. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 197 – 218.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between child and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73, 734–751.
- Shapiro, L. & Hudson, J. (1991). Tell Me a Make-Believe Story: Coherence and Cohesion in young Children's Picture-Elicited Narratives. *Developmental Psychology*, 27(6), 960-974.
- Slaughter, V., Peterson, C. & Mackintosh, E. (2007). Mind what mother says: narrative *input* and theory of mind in typical children and those on the autism spectrum. *Child Development*, 78 (3), 839-858.
- Slomkowski, C. & Dunn, J. (1996). Young children's understanding of other people's beliefs and feelings and their connected communication with friends. *Developmental Psychology*, 3(32), 442-447.
- Souza, D.B. (2008). De onde e para onde? As interfaces entre linguagem, teoria da mente e desenvolvimento social. Em T.M. Sperb e M.R. Maluf (Org), *Desenvolvimento Sociocognitivo: Estudos Brasileiros sobre Teoria da Mente* (pp. 33-54). São Paulo: Vetor.
- Smith, V. & Sperb, TM. (2010) A criação de um contexto para a produção e escuta de narrativas na escola infantil. Em M.C. Rodrigues & T.M. Sperb (Org.), *Contextos de desenvolvimento da linguagem* (pp.137-158) São Paulo: Vetor
- Sperb, T.M. (2010). Gêneros narrativos e desenvolvimento. Em Z. Eizemberg & M. A. Parente (Org.), *Psicologia da Linguagem: da construção da fala às primeiras narrativas*. São Paulo: Vetor.
- Spinillo, A. & Martins, R. (1997). Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 10 (2), 219-248.
- Stavans, A. & Goldzweig, G. (2008). Parent-child-adult storytelling. *Narrative Inquiry*, 18, 230–257.



- Symons, D., Peterson, C., Slaughter, V., Roche, J. & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 1-24.
- Taumoepeau, M. & Ruffman, T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child Development*, 77 (2), 465-481.
- Taumoepeau, M. & Ruffman, T. (2008). Stepping Stones to Others' Minds: Maternal Talk Relates to Child Mental State Language and Emotion Understanding at 15, 24, and 33 Months, *Child Development*, 79 (2), 284-302.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tougu, P., Tulviste, T., Schroder, L., Keller, H. & Geer, B. (2011). Socialization of past event talk: cultural differences in maternal elaborative reminiscing. *Cognitive Development*, 26, 142-154.
- Wahler, R. (2009). Parents' Autobiographical Narratives: Setting Events for Their Contemplation of Mindful Changes. *Journal Child Family Stud*, 18, 520-529.
- Wellman, H. (2004). Theory of mind: developing core human cognitions. *Supplement to International society for the Study of Behavioural Development*, 28 (3).
- Wellman, H. & Liu, D. (2004). Scaling o theory of mind tasks. *Child Develpoment*, 75 (2), 523-541.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Zilles, A., Heglan, H. & Limberger, B. (2007). A avaliação na co-construção denarrativas a partir de um livro de gravuras por mães e suas filhas de três anos. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 3 (2), 151-181.

## ANEXO A

### AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA – ESCOLA

Estamos realizando uma pesquisa com a finalidade de compreender as relações entre atividade de contação de histórias e o desenvolvimento lingüístico e sociocognitivo infantil. Especificamente, nosso objetivo é verificar se a forma pela qual as mães contam histórias para os seus filhos (influência materna) relaciona-se com o desenvolvimento da habilidade narrativa e da habilidade de compreensão de estados mentais das crianças pequenas.

A escola constitui-se em um espaço fundamental para o desenvolvimento infantil que contribui para o incremento das habilidades lingüística, social e cognitiva das crianças que dele participam. Além disso, os pais das crianças menores costumam ter uma participação bastante ativa na vida escolar, o que possibilitaria o acesso da pesquisadora a estas famílias.

Esta pesquisa possui caráter longitudinal que será realizada em dois momentos diferentes, com intervalo de um ano entre cada um deles, com a aplicação das mesmas tarefas para coleta dos dados. No primeiro tempo, as crianças deverão ter idade entre três anos e meio e quatro anos; no segundo, elas deverão estar na faixa dos quatro anos e meio e cinco anos de idade. Para realização da pesquisa, solicitaremos às mães que contem aos filhos uma história, a partir de um livro de gravuras que será fornecido pela pesquisadora. Após a narrativa materna, será solicitado às crianças que narrem uma história inventada por elas, que poderá ter ou não relação com a história contada pela mãe. Também será aplicada uma escala de tarefas de compreensão de estados mentais em cada criança. A pesquisadora participará, previamente à avaliação, de atividades de interação, combinadas com as professoras, com vistas à familiarização com as crianças. Todas as atividades com as mães e com as crianças serão gravadas e realizadas nas dependências da escola.

Os dados obtidos serão mantidos em sigilo, utilizados apenas para fins de pesquisa e depositados por um período não inferior a oito anos no Instituto de Psicologia da UFRGS. A escola e os participantes não serão identificados, sendo mantido o caráter confidencial das informações registradas.

Os pesquisadores responsáveis por este projeto de pesquisa são a Prof. Dra. Tânia Mara Sperb, do programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento

da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a doutoranda Greicy Boness de Araujo.

Pelo presente termo, declaramos que fomos informados dos objetivos da presente pesquisa e autorizamos a sua realização na nossa escola.

---

Direção da Escola

## **ANEXO B**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estamos realizando uma pesquisa com a finalidade de compreender as relações entre atividade de contação de histórias e o desenvolvimento lingüístico e social das crianças pequenas. Especificamente, nosso objetivo é verificar se a maneira como as mães contam histórias relaciona-se com o desenvolvimento da habilidade narrativa de seus filhos e também com sua habilidade de compreender estados mentais.

Para realização da pesquisa, solicitaremos às mães, em três momentos distintos ao longo do ano, com intervalo de um mês entre cada um deles, que contem aos filhos uma história, a partir de um livro de gravuras que será fornecido pela pesquisadora. Após a narrativa materna, será solicitado a elas que peçam para a criança narrar aquela história que foi contada do seu jeito. Também serão aplicadas pequenas tarefas de compreensão de estados mentais em cada criança. A pesquisadora participará, previamente à avaliação, de atividades de interação, combinadas com as professoras, com vistas à familiarização com as crianças. Todas as atividades com as mães e com as crianças serão gravadas e realizadas nas dependências da escola.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, sobre os objetivos deste projeto de pesquisa. Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, e terei total liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para meu filho. Entendo que este estudo oferece a segurança de que eu não serei identificado, nem meu filho e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com nossa privacidade. Entendo também que as informações coletadas para o desenvolvimento do projeto serão usadas somente para fins de pesquisa e mantidas por um período não inferior a oito anos no Instituto de Psicologia da UFRGS. Assim, concordo em participar do estudo e em permitir a participação de meu filho.

As pesquisadoras responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Prof<sup>a</sup> Dra. Tania Mara Sperb e a doutoranda Greicy Boness de Araujo que poderão ser encontradas, respectivamente, nos telefones 51 33251997 e 51 99864452; 51 81239502 ou 51 37378238.

Caso haja necessidade, o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia situa-se na Av. Ramiro Barcelos, 2600, Bairro Santana, Porto Alegre, RS , telefone 51 33085066 e e-mail: cep-psico@ufrgs.br.

---

Professora Dra. Tânia Mara Sperb

---

Doutoranda Greicy Boness de Araujo

---

Nome e assinatura da mãe participante

## ANEXO C

### QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E SOBRE O CONTEXTO FAMILIAR

#### Mãe

Idade: Estado Civil:  
Escolaridade: Profissão: Ocupação:  
Número de filhos:

#### Cônjuge

Idade: Estado Civil:  
Escolaridade: Profissão: Ocupação:

A criança possui irmãos?

Convive com outras crianças?

Alguém tem o hábito de contar histórias para as crianças?

Em que situações? Com que frequência?

Que histórias mais utiliza?

O seu filho gosta de ouvir histórias? Quais ele prefere?

E de contar histórias? De que tipo?

Qual a participação/reação da criança durante a contação de histórias em casa?

Qual a sua experiência com leituras e com histórias na infância?

## ANEXO D

### PROTOCOLO PARA ANÁLISE DAS NARRATIVAS

<b>Dupla:</b>	<b>História:</b>	
<b>1. Coerência Narrativa (1= presença 0= ausência)</b>	<b>Criança</b>	<b>Mãe</b>
<b>1.1. Características Estruturais da História</b>		
<b>Resumo/Título</b>		
<b>Introdução</b> (Aberturas convencionais, por ex, <i>um dia, era uma vez</i> )		
<b>Orientação</b> (Demarcar o cenário da narrativa, por introduzir o personagem, o contexto e o tempo) Personagem, por ex, <i>Era um cachorro</i> Contexto, por ex, <i>Estava em um parque</i> Tempo, por ex, <i>Era um dia de inverno</i>		
<b>Delineamento do personagem</b> (Identificações específicas do personagem, por ex, <i>o pequeno bebê, o cachorro preto</i> )		
<b>Problema</b> (Por ex. <i>O cachorro caiu da cama.</i> )		
<b>Resolução</b> (Menção a ações corretivas dirigidas ao problema da história) OBS: A resolução só pode ser creditada se o problema tiver sido explicitado.		
<b>Coda</b>		
<b>TOTAL CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DA HISTÓRIA</b>		
<b>1.2. Eventos da história (somatório)</b>		
<b>1.3. Temporalidade e referência</b>		
<u>Conetivos Temporalidade e Causalidade</u> Ausência (escore 0) E, assim, então (escore 1) Porque, mas, apenas, antes, depois (escore 2)		
<u>Referência aos personagens da história</u> Sem menção ao personagem no começo da história (escore 0) Uso de pronomes indefinidos: <i>ele, eles, alguém</i> (escore 1) Referência com antecedência usando artigo definido + substantivo (escore 2) Referência ao personagem em antecedência, utilizando artigo indefinido + substantivo (escore 3)		
<b>TOTAL TEMPORALIDADE E REFERÊNCIA</b>		
<b>SOMATÓRIO GERAL COERÊNCIA</b>		
<b>2. Comprimento da narrativa (nº total de palavras)</b>		
<b>3. Termos comportamentais (Frequência)</b>		
<b>4. Termos Físicos (Frequência)</b>		
<b>5. Termos mentais (Frequência)</b>		
Cognição Simples Mãe		
Cognições Clarificadas Mãe		
Afetos Simples Mãe		
Afetos Clarificados Mãe		
Percepções Simples Mãe		
Percepções Clarificadas Mãe		
Crença Falsa Final (1= presença; 0 =ausência)		

<b>Eventos das Histórias (1= presença 0= ausência)</b>	<b>Criança</b>	<b>Mãe</b>
<b>O aniversário de Carlos</b>		
- Mãe deixa Carlos e Madalena na casa da vizinha para arrumar a festa surpresa		
- Carlos e Madalena fogem e espiam a festa		
- Carlos e Madalena brincam com as coisas da festa/comem o bolo/bagunçam		
- Carlos e Madalena arrumam tudo, voltam para a casa da vizinha		
- Fingem que estão dormindo		
- Mãe prepara os dois para a festa		
- Os convidados chegam		
- Surpresa/Parabéns para Carlos		
- Mãe pensa que enganou Carlos com a festa surpresa		
<b>Total de eventos</b>		
<b>Carlos, o bom cachorro</b>		
- Mamãe sai e deixa Carlos com o bebê		
- Carlos e o bebê esperam a mãe sair e escapam do quarto/brincam/aprontam		
- Carlos limpa a bagunça/banho no bebê/coloca no berço		
- Mamãe retorna		
- Carlos está deitado ao lado do berço, junto com o bebê quando a mamãe chega		
- Mamãe abraça Carlos/agradece/ não percebe o que aconteceu		
<b>Total Eventos</b>		
<b>Truks</b>	<b>Criança</b>	<b>Mãe</b>
- Bruxa resolve fazer mágica na caixa		
- O leão entra na caixa/deixa o rabo de fora		
- Transforma leão em dragão/rabo de leão		
- Leão fica insatisfeito com a transformação		
- Bruxa faz várias tentativas de reparar a mágica		
- Consegue reparar o leão		
-Transforma o passarinho e a borboleta		

<b>Análise recursos avaliativos – frequência</b>	<b>Criança</b>	<b>Mãe</b>
<b>Termos mentais (cognitivos, emocionais e perceptivos)</b>		
<b>Tipos de falas:</b>		
<b>Diálogos- fala direta</b>		
<b>Fala indireta</b>		
<b>Marcadores causais</b>		
<b>Intensificadores</b>		
<b>Adjetivos</b>		
<b>Palavras com alto conteúdo avaliativo</b>		



## ANEXO E

### EVENTOS DAS HISTÓRIAS

Eventos das histórias
<b>O aniversário de Carlos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Mãe deixa Carlos e Madalena na casa da vizinha para arrumar a festa surpresa</li><li>- Carlos e Madalena fogem e espiam a festa</li><li>- Carlos e Madalena brincam com as coisas da festa/comem o bolo/bagunçam</li><li>- Carlos e Madalena arrumam tudo, voltam para a casa da vizinha</li><li>- Fingem que estão dormindo</li><li>- Mãe prepara os dois para a festa</li><li>- Os convidados chegam</li><li>- Surpresa/Parabéns para Carlos</li><li>- Mãe pensa que enganou Carlos com a festa surpresa</li></ul>
<b>Carlos, o bom cachorro</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Mamãe sai e deixa Carlos com o bebê</li><li>- Carlos e o bebê esperam a mãe sair e escapam do quarto/brincam/aprontam</li><li>- Carlos limpa a bagunça/banho no bebê/coloca no berço</li><li>- Mamãe retorna</li><li>- Carlos está deitado ao lado do berço, junto com o bebê quando a mamãe chega</li><li>- Mamãe abraça Carlos/agradece/ não percebe o que aconteceu</li></ul>
<b>Truks</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Bruxa resolve fazer mágica na caixa</li><li>- O leão entra na caixa/deixa o rabo de fora</li><li>- Transforma leão em dragão/rabo de leão</li><li>- Leão fica insatisfeito com a transformação</li><li>- Bruxa faz várias tentativas de reparar a mágica</li><li>- Consegue reparar o leão</li><li>- Transforma o passarinho e a borboleta</li></ul>

## ANEXO F

### PROTOCOLO ESCALA DE TAREFAS DE TEORIA DA MENTE

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

	Descrição da Tarefa	Pont
Tarefa 1: Desejos diferentes	<p>Apresenta-se à criança um boneco de brinquedo que representa um adulto e uma folha de papel contendo os desenhos de uma cenoura e uma bolacha. O entrevistador diz:</p> <p>“Aqui está o Sr. João. Está na hora do lanche, então Sr. João quer comer alguma coisa. Aqui estão dois lanches diferentes: uma cenoura e uma bolacha. Qual lanche você iria preferir? Você iria gostar mais de uma cenoura ou mais de uma bolacha?” _____.</p> <p>“Bem, é uma ótima escolha, mas o Sr. João gosta muito de _____. Ele não gosta _____.</p> <p>O que ele mais gosta é de _____.”</p> <p>A seguir, pergunta-se à criança a questão-alvo: “Então, agora está na hora de comer. O Sr. João só pode escolher um lanchinho, só um. Qual lanche o Sr. João vai escolher? Uma cenoura ou uma bolacha?”</p> <p>_____ Por quê? _____</p>	
Tarefa 2: Crenças diferentes	<p>Apresenta-se à criança uma boneca e uma folha de papel com os desenhos de uma garagem e de uma árvore. O entrevistador diz:</p> <p>“Aqui está Maria. A Maria quer encontrar o gato dela. O gatinho pode estar escondido na árvore ou ele pode estar escondido na garagem. Onde você acha que o gato dela está? Na árvore ou na garagem?”</p> <p>_____ (Esta é a pergunta sobre a própria crença).</p> <p>“Esta é uma boa escolha, mas Maria acha que o gatinho está escondido na _____. Ela pensa que o gatinho dela está lá na _____.”</p> <p>“Agora, Maria vai procurar o gatinho. Então, onde a Maria vai procurar o gatinho dela? Na árvore ou na garagem?”</p> <p>_____ Por quê? _____</p>	
Tarefa 3: Acesso à informação	<p>Apresenta-se à criança uma caixa fechada contendo um cachorrinho de plástico dentro e pergunta-se: “Aqui está uma caixa. O que você acha que tem dentro desta caixa?” _____.</p> <p>“Vamos ver... tem um cachorrinho dentro!!!” Fecha-se a caixa novamente e pergunta-se: “Certo, o que tem dentro da caixa?”</p> <p>_____</p> <p>Então, uma boneca é apresentada: “Esta é a Polly. A Polly nunca olhou dentro desta caixa. Agora, aqui vem a Polly: “Então, a Polly sabe o que tem dentro da caixa?” _____ Por quê? _____</p> <p>_____</p> <p>A Polly olhou dentro desta caixa? _____.</p>	
Tarefa 4: Crença falsa: conteúdo	<p>Apresenta-se à criança uma caixa de Band-Aid claramente identificada com um porquinho de plástico dentro desta caixa fechada.</p> <p>“Aqui está uma caixa de Band-Aid. O que você acha que tem dentro desta caixa de Band-Aid?” _____.</p> <p>“Vamos ver... tem um porquinho aqui dentro e não Band-Aid!” A caixa de Band-Aid é, então, fechada, e o entrevistador pergunta: “Certo, o que tem dentro a caixa de Band-Aid?” _____</p> <p>Em seguida, um boneco é apresentado. “Este aqui é o João. O João nunca olhou dentro desta caixa de Band-Aid.” Agora, aqui vem o João. “Então, o que o João pensa que tem dentro desta caixa? Band-Aids ou um porquinho?”</p> <p>_____ Por quê? _____</p> <p>_____</p> <p>“O João olhou dentro desta caixa?” _____.</p>	

## PROTOCOLO DE COLETA DE DADOS

	Descrição da Tarefa	Pont
Tarefa 5: Crença falsa: explícitas	<p>Apresenta-se à criança um boneco e uma folha de papel contendo os desenhos de uma mochila e de um armário. O entrevistador diz: “Aqui está o Scott. O Scott quer encontrar as canetinhas dele. As canetinhas dele podem estar na mochila, ou elas podem estar no armário. De verdade, as canetinhas do Scott estão na mochila. Mas o Scott pensa que as canetinhas estão no armário. Então, onde o Scott vai procurar primeiro as canetinhas dele? Na mochila ou no armário? _____ . Por quê? _____</p> <p>Onde as canetinhas do Scott estão de verdade? Na mochila ou no armário? _____.</p>	
Tarefa 6: Crença e emoção	<p>Apresenta-se à criança um boneco e uma caixa de bombons claramente identificada, mas com pedras dentro da caixa fechada. O entrevistador diz: “Aqui está uma caixa de bombons e aqui está o Teddy. O que você acha que tem dentro desta caixa?” _____.</p> <p>“O Teddy está dizendo: que legal, porque eu adoro bombom. Bombom é o lanche que eu mais gosto de comer. Agora eu vou brincar.” Teddy vai brincar bem longe daqui. (então colocado fora do campo de visão da criança). Agora que o Teddy não está mais aqui, vamos ver o que tem dentro da caixa? Vamos ver....</p> <p>Em seguida a caixa de bombom é aberta e o seu conteúdo é mostrado à criança: “Vamos ver... tem pedra dentro e não tem bombom! A única coisa que tem é pedra.”</p> <p>A caixa de bombons é fechada. O entrevistador diz: “Certo o que o Teddy mais gosta de comer mesmo? _____.</p> <p>Então Teddy é trazido à cena: “O Teddy <b>nunca</b> olhou dentro desta caixa. Ele <b>não</b> viu o que tem aqui dentro. Agora, aqui vem o Teddy. O Teddy está de volta e está na hora do lanche. Vamos dar esta caixa para o Teddy? Então, como o Teddy se sente quando ele ganha esta caixa? Feliz ou triste?” _____ . Por quê? _____.</p> <p style="text-align: center;">O entrevistador abre a caixa de brinquedos e deixa o boneco Teddy olhar dentro dela: “Como o Teddy se sente depois de olhar dentro da caixa? Feliz ou triste?” _____ . Por quê? _____.</p> <p>Se respondeu às demais corretamente: E por que ele ficou feliz antes, quando ele ganhou a caixa? _____</p>	

Tarefa 7: Emoção real-aparente

Apresenta-se à criança uma prancha com três fazes desenhadas (um roto feliz, um neutro e um rosto triste) para verificar se a criança conhece as três expressões de emoção. Então, mostra-se à criança uma folha com a figura de um menino de costas, de forma que a expressão facial do menino não pode ser vista.

O entrevistador diz: “Esta é a história sobre um menino. Eu vou perguntar para você como este menino se sente por dentro e como ele parece se sentir no rosto. Ele pode se sentir de um jeito por dentro, mas parecer de um jeito diferente no seu rosto. Ou ele pode se sentir de um jeito por dentro e parecer do mesmo jeito no seu rosto. Eu quero que você me diga como ele se sente por dentro e como ele parece no seu rosto.

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

Em seguida fazem-se duas checadas de memória com a criança:

O que as outras crianças fizeram quando a Rosa contou a piada tirando sarro do Mateus?

Na história, o que as outras crianças iam fazer/falar se elas soubessem como o Mateus se sentia?

Apresenta-se a prancha com o desenho das três faces:

Como o Mateus se sentiu quando todo mundo riu? Ele se sentiu feliz, triste ou normal? (questão alvo sentimento) \_\_\_\_\_

Como Mateus tentou parecer no seu rosto quando todo mundo riu? Ele pareceu feliz, triste ou normal? (questão-alvo aparência) \_\_\_\_\_

Para ser pontuada como correta, a resposta para a questão-alvo sentimento deve ser mais negativa que sua resposta para a questão-alvo aparência.