



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Jou, Graciela Inchausti de; Sperb, Tania Mara
O Contexto Experimental e a Teoria da Mente
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 17, núm. 2, 2004, pp. 167-176
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18817205>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O Contexto Experimental e a Teoria da Mente

Graciela Inchausti de Jou^{1 2 3}

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Tania Mara Sperb

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

Para investigar a aquisição e desenvolvimento da teoria da mente de 58 pré-escolares, entre 3 e 5 anos de idade, de Porto Alegre, foram aplicadas 3 tarefas: crença falsa, aparência-realidade e crença, em duas modalidades. Usou-se uma modalidade padrão e uma modalidade facilitada para cada tarefa para obter melhor desempenho das crianças. Criou-se, também, para a tarefa de crença falsa, uma modalidade justificativa, que permitiu às crianças corrigir as suas respostas iniciais. ANOVA com medidas repetidas mostrou que crianças de 3 e 4 anos apresentaram um desempenho similar nas 3 tarefas aplicadas, excetuando-se a modalidade padrão de crença falsa, quando consideradas as justificativas das crianças às respostas. Quanto às tarefas utilizadas, não houve diferença significativa entre as modalidades padrão e facilitada. Quanto à dificuldade, a crença falsa foi a mais difícil, seguida pela aparência-realidade e a crença. Os resultados são discutidos com relação às exigências cognitivas de cada tarefa e à metodologia utilizada. *Palavras-chave:* Teoria da mente; crença falsa; contexto.

The Experimental Context and the Theory of Mind

Abstract

Fifty-eight middle-class 3 to 5 preschool children of Porto Alegre were given 3 tasks in order to examine the development of the Theory of mind: false-belief, appearance-reality, and belief, standard and facilitated modalities. A standard and a facilitated modality were introduced in order to investigate children's best performance on the tasks. Children's justification was considered as another modality for the false-belief task, so children could confirm or correct their initial responses. Repeated measures showed that 3 and 4-year-olds performed similarly, except for appearance-reality and false-belief standard modality. Results are discussed concerning the cognitive demands of each task. Also, children's best performance on the false-belief task is discussed concerning methodological issues and the theory of mind.

Keywords: Theory of mind; false-belief; context.

Tem-se utilizado o termo teoria da mente para denominar a capacidade da criança de levar em consideração os próprios estados mentais, como também os das outras pessoas, com a finalidade de compreender e predizer o comportamento (Dias, 1992). Esta capacidade daria à criança a possibilidade de considerar o que as outras pessoas pensam e fazem, habilidade necessária em quase todas as situações sociais (Jou & Sperb, 1999).

Inspirados no estudo de Premack e Woodruff (1978), acerca da presença de uma *teoria da mente* em chimpanzés, Wimmer e Perner (1983) introduziram a tarefa de crença falsa, que consiste

em apresentar a um indivíduo se ele demonstra uma compreensão da crença falsa, ou seja, que a crença confere uma base nítida, Wimmer e Perner (1983) introduziram a tarefa chamada de crença falsa, em que as crianças pré-escolares eram incentivadas a demonstrar comportamentos através do qual a pessoa pensava a respeito de a pessoa praticar a prática de poder representar a crença. Esta tarefa consiste na utilização desta representação para interpretar ou antecipar o comportamento da pessoa. A tarefa de crença falsa

resolvendo, então, a tarefa, fazendo uso somente da representação da realidade, ou seja, de sua própria crença. Esta criança, portanto, não compreenderia os estados mentais nem como epistêmicos nem como preditivos de uma ação.

Os resultados de Wimmer e Perner (1983) mostraram que nenhuma das crianças de 3 a 4 anos de idade, 75% das de 4 a 6 anos e 86% das de 6 a 9 anos indicaram o lugar correto. Foi sugerido, então, que a representação da relação entre os estados epistêmicos de dois ou mais indivíduos surge entre os 4 e 6 anos.

Vários estudos têm mostrado, consistentemente, que a maioria das crianças de 3 anos, ao contrário das de 4, falham nas tarefas de crença falsa (Gopnik & Astington, 1988; Moses & Flavell, 1990). Moses e Flavell (1990) consideraram, no entanto, alguns aspectos que poderiam estar levando as crianças pequenas ao insucesso. Entre eles, as dificuldades originadas nas demandas lingüísticas da tarefa. Por exemplo, Siegel e Beattie (1991) incluíram a palavra *primeiro* na pergunta “Onde o protagonista vai (*primeiro*) procurar seu brinquedo?”. Este procedimento, segundo os autores, facilitaria à criança entender a intenção do experimentador. Lourenço (1992), por sua vez, introduz o verbo *pensar* na frase “...o gato está na sacada, mas João” pensa que está na garage... Para o autor, assim, a crença falsa ficaria explicada, não tendo a criança que inferi-la. Outros aspectos considerados foram o efeito da interação com um par mais esperto (Boyes, 1993) ou do aumento da interação experimentador-criança (Dias, Soares & Sá, 1994). A introdução destas modificações no contexto experimental levou as crianças menores a um melhor desempenho na tarefa, quando comparado àquele originado do *setting* tradicional.

Moses e Flavell (1990), no entanto, argumentam que a questão do surgimento da teoria da mente na criança pré-escolar é difícil de resolver. Aspectos como o que se entende por possuir uma teoria da mente e a possibilidade de acessá-la tornam esta tarefa difícil. Por exemplo, segundo Lourenço (1992), se for considerado que as crianças têm uma teoria da mente quando atribuem estados mentais a si próprias e aos

teoria da mente quando resolve a tarefa de crença falsa. Por outro lado, a discrepância entre os resultados obtidos com relação à compreensão da crença falsa em crianças pequenas, muitas vezes, advém do uso de procedimentos diferentes, tais como as de tipo experimental.

A linha de separação entre as crianças de 3 e 4 anos quanto ao desempenho nas tarefas de crença falsa não existe na tarefa de distinção aparência/realidade (Wimmer & Perner, 1986). A tarefa consiste em mostrar à criança uma aparência enganosa, por exemplo, uma pedra que parece uma pedra de granito. Aos 3 anos, as crianças não conseguem entender esta distinção, mesmo quando a tarefa é simplificada (Green & Flavell, 1986) ou expostas a contextos de apoio (Flavell, Flavell & Green, 1983). Estes autores sugerem que a tarefa, cobrindo o objeto com um filtro colorido, impede que, no momento da pergunta, parte do objeto seja descoberto. Não era necessário, então, lembrar a informação de como era o objeto antes de ele ser descoberto, pois a informação de como era o objeto antes de ele ser descoberto como aparecia com o filtro colorido ficava disponível à criança.

Uma vez que ambas as tarefas, crença falsa e distinção aparência/realidade, são resolvidas com sucesso por crianças da mesma faixa etária, é lícito supor que estas tarefas exigem a mesma habilidade cognitiva, isto é, a capacidade de lidar com duas representações conflitantes: a representação do estado mental e a outra, a representação da realidade.

Com referência à questão do desenvolvimento da teoria da mente, Perner (1991) argumenta que o desenvolvimento na resolução da tarefa de crença falsa de uma criança é uma revolução conceitual que ocorreria aos 4 anos. Para Wellman (1990), esta habilidade da criança de 4 anos precedida pelo sucesso da criança de 3 anos em lidar com o comportamento do protagonista em função de sua crença (Bartsch & Wellman, 1989). Para Wellman, esta habilidade que evoluirá a de identificação de estados mentais que seria parte do próprio conceito de teoria da mente (1990) pondera que, em situações de conflito, a criança de 4 anos

das crianças pequenas. Por último, quais seriam as implicações da interação experimentador-criança no resultado das tarefas.

Tradicionalmente, a metodologia de exame da criança, utilizada nos estudos inspirados pela teoria piagetiana, tenta desvendar a forma como a criança pensa a solução do problema. Isto tem sido feito, permitindo a ela justificar suas respostas. Este procedimento permite à criança refletir sobre a sua primeira resposta e, também, explicar o processo de resolução da tarefa, o que evidenciaria as estratégias empregadas nesta resolução que, sem este procedimento, ficariam ocultas na primeira resposta. Com isto, a criança poderia expressar a sua real capacidade.

Acompanhando a orientação dos pesquisadores em teoria da mente, procurou-se, neste estudo, coletar maiores informações sobre o tempo de surgimento da teoria da mente nos pré-escolares, como algumas tarefas empregadas para examinar o seu desenvolvimento relacionam-se entre si, e qual é a influência do contexto experimental nos resultados apresentados pelas crianças. Tinha-se a expectativa de que as crianças de 4 anos apresentariam um número maior de acertos nas tarefas de crença falsa e aparência e realidade do que as de 3 anos. Com relação à tarefa de crença, esperava-se que não houvesse diferenças entre as duas faixas etárias. Também esperava-se que todas as crianças se saíram melhor na modalidade facilitada das tarefas e, especialmente bem, na tarefa de crença falsa, quando lhes era dada a oportunidade de justificar suas respostas.

Método

Participantes

Participaram do estudo 58 crianças (metade meninos e metade meninas) de classe média alta de Porto Alegre, com idades compreendidas entre 3 e 5 anos, agrupadas por nível: no nível 1 (Nível A) foram 20 crianças entre 4 anos e 8 meses e 5 anos; no nível 2 (Maternal II), 20 crianças entre 3 anos e 10 meses e 4 anos e 7 meses; no nível 3 (Maternal I), 18 crianças entre 3 anos e 3 anos e 7 meses.

tarefas criadas por Flavell e c
respectivamente, para a modalid
de brigadeiro, e para a 2, uma pe
borracha com aparência de ped

Delineamento e Procedimen

Depois de uma semana de
escolhidas foram convidadas, inc
uma brincadeira com historinhas,

Para a testagem da crença fals
se à criança um cenário com
protagonistas), e duas caixinhas
azul e laranja). Contava-se à
esperando pela mãe, que havia id
chocolate para fazer um bolo. M
o chocolate no armário azul e,
Ao fazer um bolo, a mãe peg
usar um pouco, o colocou no ar
bolo, a mãe saiu da cozinha e, q
com fome, lembrou que havia p
azul. Perguntava-se, então, o
chocolate, primeiro (ou no arm
a modalidade 2, o cenário inclu
um boneco *playmobile*, o João, q
gatinho. Com a intenção de facilit
dizia-se a ela, explicitamente, qu
está no quarto, quando, na realid
se, então, onde João iria procura
ou no quarto da mãe).

Crença, modalidade 1, foi te
composto por duas casinhas de
introduzindo um boneco *playmo*
se à criança que João/Maria esta
seu ursinho, quando sua mãe c
então, deixando o ursinho na ga
para brincar no pátio. Pergunta
procurará o brinquedo (garag

Finalmente, pergunta-se qual dos dois objetos é a pedra de verdade e qual é o que parece com uma pedra.

Utilizaram-se 6 sessões de testagem para cada criança. Para contrabalançar a ordem de apresentação das tarefas, as crianças foram separadas em 4 grupos, em cada idade. A testagem das mesmas crianças nas duas modalidades das tarefas levou duas semanas, respeitando-se os intervalos entre as tarefas.

Resultados

A *Análise de Variância com Medidas Repetidas* foi utilizada para testar as hipóteses deste estudo. Quando indicado, foi utilizado o *teste t* para amostras emparelhadas, para comparar pares de médias.

As *percentagens médias e desvios-padrão* dos acertos, nas duas modalidades de cada tarefa, por grupo, sexo, idade e nível, são apresentados na Tabela 1.

Realizou-se uma primeira análise, com a finalidade de investigar se a ordem de administração das tarefas (grupo) influenciou nas respostas das crianças. A análise não revelou um efeito principal significativo para grupo [$F(3,53)=0,18$, $p<0,908$], indicando que os resultados das crianças não se alteraram significativamente em função da ordem de apresentação das tarefas, em suas duas modalidades.

Também não foi encontrado um efeito principal para gênero nas duas modalidades de cada tarefa [$F(1,55)=1,26$, $p<0,266$] mostrando que não houve diferenças significativas entre o desempenho de meninos e meninas.

Como ilustração, a Figura 1 mostra como se comportaram os acertos de meninos e meninas nas três primeiras tarefas.

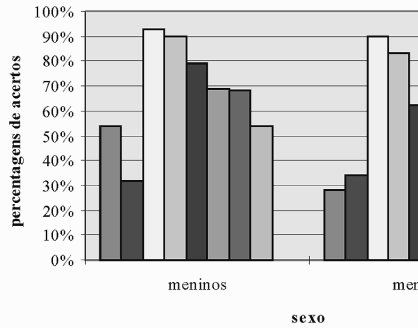


Figura 1. Percentagens de acertos por sexo e tarefa.

M1 = crença falsa mod.1 M2 = crença verdadeira mod.1
M3 = crença mod.1 M4 = crença verdadeira mod.2
M5 = aparência-realid.mod.1 M6 = Aparência-realid.mod.2
M7 = justificativa da M1 M8 = justificativa da M2

Tabela 1
Percentagem Média e Desvio-padrão dos Acertos em cada Tarefa, em suas duas Modalidades, por Grupo, Sexo, Idade e Nível.

Taref/mod. ¹	Total		Grupo				Sexo		Idade		
	N	(58)	(15)	(15)	(14)	(14)	(29)	(29)	(22)	(36)	(20)
			1	2	3	4	M	F	3	4	1
M1		0,40 (0,49)	0,33 (0,49)	0,33 (0,49)	0,50 (0,52)	0,46 (0,52)	0,54 (0,51)	0,28 (0,45)	0,41 (0,45)	0,40 (0,50)	0,50 (0,51)
M2		0,33 (0,48)	0,47 (0,52)	0,20 (0,41)	0,36 (0,50)	0,31 (0,48)	0,32 (0,48)	0,34 (0,48)	0,23 (0,43)	0,40 (0,50)	0,45 (0,51)
M3		0,91 (0,28)	0,93 (0,26)	1,00 (0,00)	0,79 (0,43)	0,93 (0,27)	0,93 (0,26)	0,90 (0,31)	0,86 (0,35)	0,94 (0,23)	0,95 (0,22)
M4		0,86 (0,35)	0,80 (0,41)	0,80 (0,41)	1,00 (0,00)	0,86 (0,36)	0,90 (0,31)	0,83 (0,38)	0,82 (0,39)	0,94 (0,23)	0,85 (0,37)
M5		0,71 (0,28)	0,60 (0,26)	0,87 (0,00)	0,64 (0,43)	0,86 (0,27)	0,69 (0,26)	0,79 (0,31)	0,68 (0,35)	0,81 (0,23)	0,90 (0,22)

Apesar da diferença não ser significativa, os meninos acertaram consistentemente mais do que as meninas a tarefa de crença falsa, modalidade 1 (respectivamente 54% e 28%), e a tarefa de crença falsa modalidade 1 com justificativa (respectivamente 68% e 48%). Este resultado indica a possibilidade de que haja, efetivamente, uma diferença de gêneros, não detectada pela análise devido ao pequeno número de sujeitos. Esta diferença entre os sexos não é tão clara com relação às duas modalidades das outras duas tarefas, de crença e aparência-realidade, e à modalidade 2 da tarefa de crença falsa, com e sem justificativa.

No que concerne à diferença entre o número de acertos das crianças de 3 e 4 anos nas tarefas de crença falsa e aparência-realidade, os resultados indicaram que não houve um efeito principal significativo para o número de acertos entre as crianças de 3 e 4 anos nas duas modalidades das três tarefas [$F(1,55)=3,28$, $p<0,075$] nem diferenças significativas relacionadas a efeitos de interação idade-tarefa [$F(2,110)=0,70$, $p<0,497$], idade-modalidade [$F(1,55)=0,02$, $p<0,894$] e idade-tarefa-modalidade [$F(2,110)=1,16$; $p<0,316$]. Portanto, as crianças de 4 anos não apresentaram desempenho superior às de 3 anos, nas duas modalidades das tarefas de crença falsa e aparência-realidade, como também não o fizeram, conforme esperado, nas tarefas de crença.

Na Figura 2, pode-se observar as percentagens médias de acertos das crianças de 3 e 4 anos, nas duas modalidades de cada tarefa. O exame das médias indica que foi na tarefa de crença falsa, modalidade 1, que as crianças de 3 e 4 anos foram mais parecidas com relação a acertos (respectivamente, 41% e 40%), seguido pelo desempenho nas duas modalidades da tarefa de crença (respectivamente, 86% e 94%; 82% e 94%). Os dois grupos mostraram maior disparidade, quanto a acertos, na modalidade 1 da tarefa de aparência-realidade e

nas duas modalidades de crença (respectivamente, 55% e 83%;

Com a finalidade de examinar as idades, dividiu-se o grupo de Nível A, Maternal II e Maternal I ($m=57,60$ meses, $dp=1,31$ meses) e nível 3 ($m=40,00$ meses, $dp=2,72$ meses) e nível 3 ($m=40,00$ meses, $dp=2,72$ meses). Os resultados indicaram um efeito de idade [$F(2,54)=4,81$, $p<0,01$]. Análises de interação foram levadas a efeito para examinar as diferenças entre as duas modalidades, ocorreram diferenças significativas para a tarefa de crença falsa, modalidade 1 (respectivamente, $p<0,006$) e nas duas modalidades da tarefa de crença (respectivamente, $p<0,003$). O teste Tukey mostrou que, para as tarefas, o nível 3 diferenciou-se de nível 1, isto é, as crianças do Maternal I tiveram mais acertos na modalidade 1 da tarefa de crença falsa do que as crianças do Nível A. Os resultados são visualizados na Figura 3.

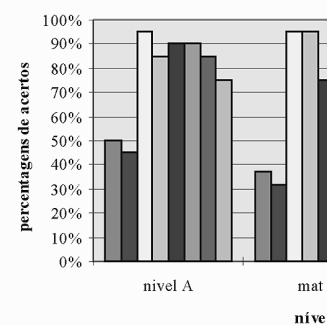
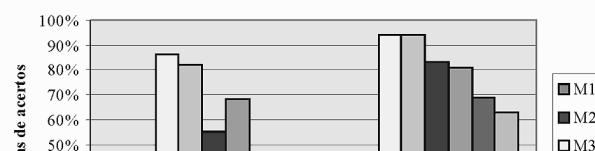


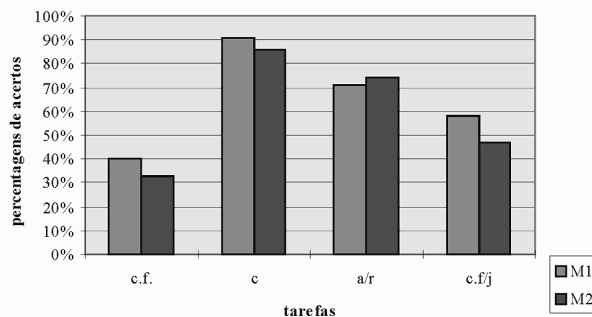
Figura 3. Percentagens de acertos

M1 = crença falsa mod.1

As crianças tiveram significativamente mais acertos na tarefa de crença do que na tarefa de crença falsa ($t(56)=7,13$; $p<0,001$). Também tiveram um maior número de acertos na tarefa de aparência-realidade do que na tarefa de crença falsa ($t(56)=4,51$; $p<0,001$) e mais na tarefa de crença do que em aparência-realidade ($t(57)=3,24$; $p<0,002$).

Quando se comparam as médias das modalidades 2 aos pares, os testes *t* também indicam uma diferença significativa entre as modalidades 2 das tarefas de crença falsa, de crença e de aparência-realidade: assim como ocorreu com a modalidade 1, a modalidade 2 da tarefa de crença falsa foi significativamente mais difícil do que a modalidade 2 da tarefa de crença ($t(56)=6,61$; $p<0,001$) e também significativamente mais difícil do que a tarefa de aparência-realidade ($t(56)=4,87$; $p<0,001$). O mesmo não ocorreu com referência à diferença entre as modalidades 2 das tarefas de crença e aparência-realidade: o número de acertos de ambas se equivaleram, não confirmando, para a modalidade 2, a mesma hierarquia de dificuldade das tarefas da modalidade 1.

Portanto, como já indicado nas análises de efeitos interativos para gênero, idade e modalidade, independente destes fatores, a tarefa de crença foi a mais fácil para todo o grupo de crianças (acompanhada da tarefa de aparência-realidade, para a modalidade 2). A tarefa de crença falsa, por outro lado, foi a mais difícil para todo o grupo, não se confirmando a equivalência de acertos entre as tarefas de crença falsa e aparência-realidade. A Figura 4 mostra estes resultados.



Com relação ao pedido de justificativa, os resultados mostraram-se de acordo com a hipótese, uma vez que as crianças dos dois grupos etários tiveram um número significativamente maior de acertos na tarefa de crença falsa, em resposta ao pedido de justificativa, após a resposta à modalidade 1 [$t(56)=-3,24$; $p<0,002$], e na modalidade 2 [$t(56)=-2,66$; $p<0,01$]. Este resultado indica que, quando convidadas a justificar a primeira resposta, as crianças tiveram um número significativamente maior de acertos. Na Figura 5, ilustram-se estes resultados.

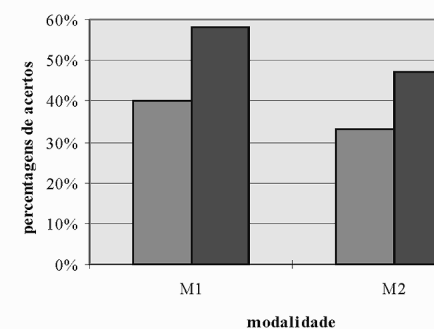


Figura 5. Percentagens de acertos das crianças em resposta ao pedido de justificativa da tarefa de crença falsa e de crença verdadeira.

Nota. M1=modalidade 1; M2=modalidade 2.

Discussão

No que concerne aos resultados das tarefas de crença falsa, aparência-realidade e crença verdadeira, o que se observou é que, considerando os dois grupos etários, não se manifestaram diferenças significativas. A expectativa foi apenas parcialmente confirmada, uma vez que já se esperava que não houvesse diferenças significativas na tarefa de crença. Por sua vez, a não-ocorrência de diferenças significativas no desempenho entre as crianças de 3 e 4 anos na tarefa de crença falsa, contraria o conceito de déficit de crença verdadeira, que se espera que seja mais desenvolvido em crianças de 4 anos.

vez que as diferenças, neste estudo, não ocorreram entre as idades de 3 e 4 anos, mas sim entre os mais novos de 3 anos e os mais velhos de 4 anos. Por outro lado, com relação à tarefa de crença falsa, é importante salientar a influência, nos resultados, do efeito da situação experimental. Esta influência já se evidenciou no estudo de Dias e colaboradores (1994), quando, com uma amostra de crianças do nordeste brasileiro, foi verificado que, ao manipular-se a linguagem e a interação com o experimentador, os resultados se modificaram para melhor.

Como aporte à discussão teórica, os resultados deste estudo permitem sugerir que há, efetivamente, uma diferença entre as crianças de 3 e 4 anos com relação à tarefa de crença falsa, mas esta diferença não representaria uma linha divisória tão definida no desenvolvimento de uma teoria da mente na criança. Segundo Jou e Sperb (1999), fica ainda sem resposta o que a criança adquire aos 4 anos que propiciaria tal mudança. Seria uma revolução conceitual o que ocorre aos 4 anos, indicando um déficit cognitivo na criança de 3 anos, como propõe Perner (1991), ou um aprimoramento, com o passar do tempo, da capacidade da criança para lidar com os estados mentais e para interpretar as representações dos outros, como propõe Wellman (1990)? Os resultados deste estudo parecem sugerir a segunda possibilidade, opinião que também é compartilhada por Jenkins e Astington (1993, citado em Dalke, 1995), que apontam a variabilidade do desempenho das crianças como um indicador de que esta habilidade de entender crenças falsas desenvolve-se gradualmente.

Dentro desta mesma linha de raciocínio, deve-se considerar ainda que os resultados contrariam aqueles encontrados por Wimmer e Perner (1983), os quais indicaram que nenhuma criança entre 3 e 4 anos, 57% das crianças entre 4 e 6 anos e 86% das crianças entre 6 e 9 anos apontaram corretamente, na tarefa de crença falsa, o lugar em que se encontrava o objeto. No presente estudo, que já foi delineado seguindo a facilitação lingüística proposta por Siegel e Beattie (1991), 33% das crianças pequenas conseguiram acertar a

evento. Este estudo, no entanto, não confirmou esta expectativa evidenciada entre as tarefas indicadas de crença falsa, seguida da de aparência-realidade, a mais fácil, a de crença. Incluso a realidade mostrou-se mais perturbadora que a crença falsa, indicando que, para as crianças, as tarefas de crença falsa não se equivaleram em dificuldade.

Um último comentário a respeito à aproximação entre crença falsa e aparência-realidade, que foi maior para as crianças de 3 anos, sugere a possibilidade de que a tarefa de crença falsa seja mais difícil que a de aparência-realidade. Há, portanto, a possibilidade de que a tarefa de crença falsa seja mais difícil que a de aparência-realidade. Isto mostraria que o distanciamento entre as duas tarefas aconteça gradualmente, indicando que a tarefa de crença falsa seja mais difícil que a de aparência-realidade. Isto mostraria que o distanciamento entre as duas tarefas aconteça gradualmente, indicando que a tarefa de crença falsa seja mais difícil que a de aparência-realidade.

Quanto ao exame da influência do desempenho das crianças nas tarefas de crença falsa, os resultados de Siegel e Beattie (1991), de Jenkins e Astington (1993) e de Dias e colaboradores (1994) mostraram que, dependendo do contexto experimental empregado, os resultados variam. Neste estudo, a introdução da modalidade contextual facilitadora, não produziu o efeito esperado. No entanto, o contrário aconteceu, pois as justificativas dadas para a tarefa de crença falsa foram mais corretas que as dadas para a tarefa de aparência-realidade.

O aumento dos acertos na tarefa de crença falsa foi considerada a justificativa à respeito da novidade trazida por este estudo. Os resultados das modalidades de crença falsa - respectivamente 40% e 33% - e de aparência-realidade - respectivamente 58% e 47% - mostram que a tarefa de crença falsa é mais difícil que a de aparência-realidade.

principalmente, usar a linguagem verbal para explicar as respostas, o que prejudicou acentuadamente as justificativas às respostas que, em sua maioria, foram dadas através de gestos.

Várias hipóteses podem ser levantadas para explicar a alteração no número de acertos ocorrida após a justificativa às respostas dadas em primeiro lugar, no caso das crianças do Nível A e das do Maternal II. De acordo com a teoria piagetiana, quando, por exemplo, pergunta-se à criança: “*porque tu achas que (o protagonista) vai buscar o (objeto) aí?*”, se estaria provocando o desequilíbrio necessário para uma nova acomodação e assimilação por regulações sucessivas (Piaget, 1976). Isto aconteceria, particularmente, nos casos de mudança da resposta, quando outros observáveis surgiriam. Já quando a resposta não muda, mas, na justificativa, a criança esclarece, por exemplo, que: “*...a mãe (ou outro) contou para ele/ela onde estava o chocolate*” ou o protagonista “*ficou espiando*”, a criança teria raciocinado, possivelmente, como nos ensina Wellman (1991), priorizando o desejo (de achar o objeto). A criança, ao mencionar outros elementos na história para justificar sua resposta, deixa claro que está considerando a crença do protagonista a partir do acesso perceptual (estado mental), mas essa crença não está sendo utilizada para resolver satisfatoriamente a tarefa.

Dentro de uma perspectiva vygotskiana, se poderia supor que a criança, ao usufruir da relação com o experimentador, conseguiria mostrar um melhor desempenho. Por exemplo, Boyes (1993) argumenta que levar em conta a perspectiva vygotskiana de internalização permitiria aos investigadores repensar a distinção clássica competência-desempenho. Este autor propõe que o critério atual de competência, em termos de uma teoria da mente funcional, poderia ser substituído por critérios que considerassem aspectos das tarefas que pudessem transformar em sucessos os insucessos atuais. O autor acrescenta que o reconhecimento da natureza essencial da intersubjetividade seria um pré-requisito necessário

criança-experimentador, fazer novas ações (Wellman, 1976) ou atuar no nível de desenvolvimento (Vygotsky, 1984).

Este estudo, portanto, coloca em questão a compreensão dos estados mentais, o desempenho nas tarefas da teoria da mente e o tempo mais cedo do que o sugerido pelos resultados das tarefas usadas de forma padrão. Parece fundamental considerar o contexto experimental, o papel do investigador e o de acessar a real capacidade das crianças. Em síntese, o que parece faltar na teoria da mente é a observação das implicações sociocognitivas nas respostas das crianças. Além disso, no resto, considerar estes aspectos poderia ajudar a conciliar as duas tradições de pesquisa, que têm se dedicado a investigar a aquisição e desenvolvimento da teoria da mente das crianças, ou seja, as tradições experimental e naturalista (Astington & Olson, 1995; Feldman, 1992).

Conclusões

A discrepância entre os dados dos estudos com pesquisadores do desenvolvimento social e os dados da teoria da mente já nas crianças sugere que existe uma teoria da mente já nas crianças (Bretherton & Beeghly, 1982; Dunn, 1991). No entanto, o desenvolvimento cognitivo, que afirma a importância de falar de uma teoria da mente quando a criança realiza tarefas de crença falsa (Astington, 1993; Peterson, 1993), deve-se ao uso de metodologias distintas. Os estudos naturais estariam fazendo uso de estudos naturais e a observação da criança em seu ambiente natural, enquanto os estudos de uma metodologia experimental (Astington, 1993).

Para resolver esta discrepância, Astington (1993) sugere que os dois métodos estariam observando diferentes níveis do desenvolvimento de uma criança. A base subjacente à habilidade de interpretar ações e intenções é a função dos desejos e crenças deste, caracterizada pela teoria da mente. Sendo assim, como salienta Feldman (1992),

da psicologia popular da cultura à qual a criança pertence (Jou & Sperb, 1999).

No entanto, a procura da ciência experimental/hermenêutica, ou seja, a união da perspectiva causal e interpretativa, proposta por Astington e Olson (1995), não parece satisfazer autores como Bruner (1995) e Feldman (1992), que argumentam que ambas as perspectivas são irredutivelmente diferentes, admitindo, no entanto, que poderiam ser complementares.

Com relação ao estudo presente, após a análise e discussão dos dados, cabe salientar, também, questões metodológicas. Como a maior parte dos estudos sobre teoria da mente, este estudo surgiu de reflexões cognitivistas e de uma tradição metodológica experimental-quantitativa. As restrições que esta escolha metodológica trouxe impediram que se levasse em conta alguns aspectos sociais que ficaram evidentes durante o exame das crianças. Este estudo mostrou que, ao modificar-se o contexto experimental, favorecendo a interação social com o experimentador, isto é, quando se deu às crianças a oportunidade de justificar suas respostas, o desempenho das de quatro anos aumentou significativamente. Este fato permitiria sugerir, então, que modificando-se a situação experimental de forma adequada às crianças de 3 anos, diminuindo, por exemplo, as exigências referentes à atenção, memória ou inferências lógicas, se poderia, também, obter dados que se aproximassem mais daqueles obtidos pelos pesquisadores do desenvolvimento social. Já que neste estudo, evidenciou-se a dificuldade das crianças de 3 anos em manter a atenção durante o tempo exigido, em memorizar aspectos mais salientes da história e em usar a expressão verbal, torna-se evidente que não se pode utilizar, com estas crianças, o mesmo procedimento que se utiliza com as crianças de 4 anos, uma vez que os resultados acerca da teoria da mente poderiam ser decorrentes do não-desenvolvimento de outras funções cognitivas.

Por outro lado, seria pertinente pensar que a

metarrepresentar, esta só seria possível quando a criança compreendesse a existência de crença falsa (Astington, 1995). Se se-ia ainda aceitar a proposta de que as crianças que consideram que as duas perspectivas são a verdade, estariam observando o desenvolvimento da teoria da mente.

De um modo geral, o que se considera é que, se há mais êxito nos testes de sucesso nos aspectos contextuais, estes são ignorados, sob pena dos resultados não oferecerem confiabilidade. Então, perguntar, então, como faz Feldman (1992) novas regras para se estudar a

Referên

- Astington, J. W. & Gopnik, A. (1988). Knowledge of representation in children's understanding of representational change. In L. Harris & D. R. Olson (Orgs.), *Development of language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Astington, J. W. (1993). *The child's discovery of the mind*. University Press.
- Astington, J. W. & Olson, R. (1995). The development of understanding of mind. *Human Development*, 28, 179-199.
- Bartsch, K. & Wellman, H. M. (1989). Young children's beliefs and desires. *Child Development*, 60, 149-161.
- Boyes, M. (1993). Internalization of social concepts in the development of young children's theory of mind. *Biennial Meeting of the Society of Research in Child Development* (LA) (pp. 25-28).
- Bretherton, I. & Beechly, Y. M. (1982). Talking about the mind: an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 585-598.
- Bruner, J. (1995). Commentary. *Human Development*, 28, 200-201.
- Chandler, M. J., Fritz, A. S. & Hala, S. (1989). The emergence of a marker of 2, 3 and 4 year-olds' early theory of mind. *Child Development*, 60, 1263-1277.
- Dalke, D. E. (1995). Explaining young children's theory of mind: Representational deficits or contextual factors? *Developmental Psychology*, 31, 209-222.
- Dias, M. G. B. B. (1992). Até quando prever o desenvolvimento da teoria da mente?

- Flavell, J. H., Green, F. L. & Flavell, E. R. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 61, 915-928.
- Fodor, J. A. (1992). Discussion: A theory of the child's theory of mind. *Cognition*, 44, 283-296.
- Glenn, S. M., Johnson, K. & Parry, F. (1993). Onset of theory: Methodological considerations. *Early Child Development and Care*, 86, 39-51.
- Gopnik, A. & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational distinction. *Child Development*, 59, 1366-1371.
- Jou, G. I. & Sperb, T. M. (1999). Teoria da mente: Diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 287-306.
- Leslie, A. M. (1987). Pretence and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-416.
- Lourenço, O. (1992). Teorias da mente na criança e o desenvolvimento de crenças falsas: falsas de quem? *Análise Psicológica*, 4, 431-442.
- Moses, L. J. & Flavell, J. H. (1990). Inferring false beliefs from actions and reactions. *Child Development*, 61, 929-945.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA.: Bradford Books/MIT Press.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas* (Piaget, J., Trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Original published in France, Trad.).
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). 'Does the chimpanzee have a theory of mind?' *Behavioural and Brain Science*, 1, 515-526.
- Siegel, M. & Beattie, K. (1991). Where to look first for children's false beliefs. *Cognition*, 38, 1-12.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Wellman, H. M. (1988). First steps in the child's theory of mind. In W. Astington, P. L. Harris & D. R. Olson (Orgs.), *Development of theory of mind* (pp. 64-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: The concealing function of wrong beliefs in young children's deception. *Cognition*, 13, 103-28.

Sobre as autoras

Graciela Inchausti de Jou é Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professora da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. **Tânia Mara Sperb** é Psicóloga, Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.