



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 Porto Alegre, foram aplicadas 3 tarefas: crença falsa, aparência-realidade e crença, em duas modalidades. Usou-se de cada tarefa para obter melhor desempenho das crianças. Criou-se, também, para a tarefa de crença, uma justificativa, que permitiu às crianças corrigir as suas respostas iniciais. ANOVA com medidas repetidas mostrou que 3 e 4 anos apresentaram um desempenho similar nas 3 tarefas aplicadas, excetuando-se a modalidade de crença falsa, quando consideradas as justificativas das crianças às respostas. Quanto às tarefas utilizadas, se de forma hierárquica em relação 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 facilitative, 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 as the easiest one. Results are discussed concerning the cognitive demands of each task. Also, children's behaviour in the justification modality of 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 prever 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) e Perner (1988), entre outros,

mentre a um indivíduo se ele denuncia a crença falsa, ou seja, que a crença confundiu a base nisso, Wimmer e Perner criaram a tarefa chamada de crença falsa, que consiste na utilização desta referência para interpretar ou antecipar o comportamento das outras pessoas. A tarefa de crença falsa, de

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 garagem... Para o autor, assim, a crença falsa ficaria explicada, não tendo a criança que inferir-la. Outros aspectos considerados foram o efeito da interação com um par mais experiente (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 outros, elas já devem ter uma teoria da mente, já que elas

teoria da mente quando resolve a tarefa de distinção. Do outro lado, a discrepância entre os resultados pode ser explicada com relação à compreensão da crença. As crianças pequenas, muitas vezes, advém do uso de conceitos diferentes, tais como os de tipo experimental.

A linha de separação entre as crianças que respondem corretamente quanto ao desempenho nas tarefas de crença falsa existe na tarefa de distinção aparência/realidade (Flavell, 1986). A tarefa consiste em mostrar à criança uma pedra de granito. Aos 3 anos, as crianças ainda não conseguem entender esta distinção, mesmo quando expostas a controles (Flavell, Green & Flavell, 1986) ou expostas a controles (Flavell, Flavell & Green, 1983). Estes autores sugerem que a tarefa, cobrindo o objeto com um filtro colorido, torna a tarefa mais difícil, porque, no momento da pergunta, parte do objeto já foi descoberto. Não era necessário, então, lembrar a informação de como era o objeto original, pois a informação de como era o objeto era fornecida pelo filtro colorido visto pela criança.

Uma vez que ambas as tarefas, crença falsa e distinção entre realidade e falsidade, são resolvidas com sucesso por crianças da mesma faixa etária, é lícito supor que este resultado indica que a criança tem a mesma habilidade cognitiva, isto é, aquela de lidar com duas representações concorrentes: a representação do estado mental e a outra da realidade.

Com referência à questão do desenvolvimento da teoria da mente, Perner (1991) argumenta que o surgimento da teoria da crença falsa deve ser visto na resolução da tarefa de crença falsa de forma independente da tarefa de distinção, o que revolução conceitual que ocorreria aos 4 anos. Para Wellman (1990), esta habilidade da criança é precedida pelo sucesso da criança de 3 anos na tarefa de distinção, que envolve o comportamento do protagonista em função da crença falsa (Bartsch & Wellman, 1989). Para Wellman (1990), a tarefa de distinção é uma medida da habilidade de identificação com a crença falsa, que seria parte do próprio conceito de crença. Para Wellman (1990) pondera que, em situações de confronto entre a crença falsa e a realidade, a criança deve preferir a realidade, já que a crença falsa é sempre errada.

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 sairiam 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 cols., respectivamente, para a modalidade 1, de brigadeiro, e para a 2, uma peça de borracha com aparência de pedra.

Delineamento e Procedimentos

Depois de uma semana de aulas escolhidas foram convidadas, individualmente, uma brincadeira com historinhas,

Para a testagem da crença falsa, mostrava-se à criança um cenário com protagonistas), e duas caixinhas de chocolate azul e laranja). Contava-se à criança que havia ido ao chocolate para fazer um bolo. Na cozinha, havia chocolate no armário azul e, ao lado, um bolo. Ao fazer um bolo, a mãe pegou um pouco de chocolate, primeiro (ou no armário azul). Perguntava-se, então, o que a mãe havia feito com o chocolate, primeiro (ou no armário azul). A modalidade 2, o cenário incluía um boneco playmobil, o João, que havia ido ao gatinho. Com a intenção de facilitar a resposta, dizia-se a ela, explicitamente, que João estava no quarto, quando, na realidade, estava na sala, entretanto, onde João iria procurar o chocolate (no armário azul).

Crença, modalidade 1, foi testada com 20 crianças, compostas por duas casinhas de chocolate, introduzindo um boneco playmobil. Mostrava-se à criança que João/Maria estava no quarto, quando sua mãe o levou para o banheiro, deixando o ursinho na gabinete para brincar no pátio. Perguntava-se a ela, explicitamente, que João/Maria estava no quarto, quando, na realidade, estava na sala, onde ele iria procurar o brinquedo (garagão).

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

Como ilustração, a Figura 1 mostra os acertos de meninos e meninas nas três modalidades das tarefas.

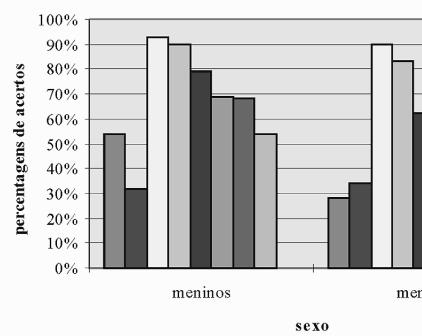


Figura 1. Percentagens de acertos por sexo.

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

Tabela 1

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

Tarefa/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)	0,40 (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)	0,40 (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)	0,94 (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)	0,94 (0,37)	
M5	0,71	0,60	0,87	0,64	0,86	0,69	0,79	0,68	0,81	0,90	

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 III ($m=57,60$ meses, $dp=1,31$ meses, $dp=2,72$ meses) e nível 3 ($m=40,60$ meses). Os resultados indicaram um efeito principal significativo [$F(2,54)=4,81, p<0,01$]. Análises de comparação entre as médias foram levadas a efeito para examinar as diferenças entre as três modalidades, ocorreram diferenças significativas entre a modalidade 1 da tarefa de aparência-realidade e as outras duas modalidades [aparência-realidade vs. modalidade 1 da tarefa de crença falsa, $p<0,006$] e nas duas modalidades de crença (respectivamente, $F(2,56)=6,38, p<0,003$). O teste Tukey para as diferenças entre as tarefas, o nível 3 diferenciou-se das outras duas modalidades, isto é, as crianças do Maternal I tiveram menor desempenho em acertos na modalidade 1 da tarefa de crença, quando comparadas às duas modalidades da tarefa de crença e às duas modalidades da tarefa de aparência-realidade. As diferenças entre as três modalidades de crença e entre as três modalidades de crença e as duas modalidades da tarefa de aparência-realidade foram visualizados na Figura 3.

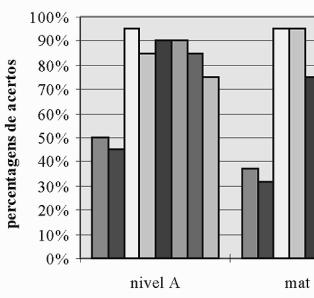
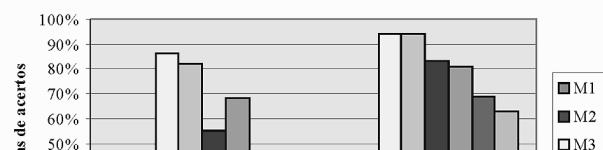


Figura 3. Percentagens de acertos

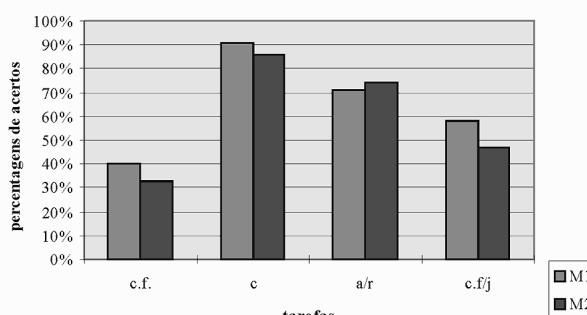
M1 = crença falsa mod.1



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 compararam 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 justificativas, os resultados mostraram-se de acordo com a expectativa, 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 [$t(56)=-2,66; p<0,01$] e menor número de acertos na modalidade 2 [$t(56)=-2,66; p<0,01$]. Estas diferenças, quando convidadas a justificar a primeira resposta, mostraram que, quando convidadas a justificar a primeira resposta, as crianças tiveram um número significativamente maior de acertos. Na Figura 5, ilustram-se estes resultados.

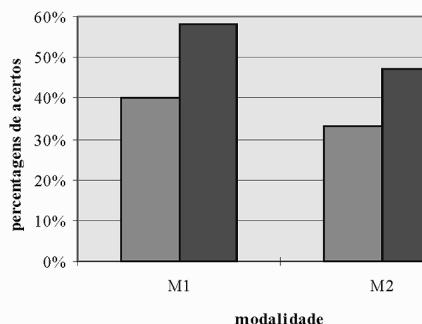


Figura 5. Percentagens de acertos das crianças em tarefas de crença falsa e de crença falsa.

Nota. M1=modalidade1; M2=modalidade2.

Discussão

No que concerne aos resultados das crianças de 3 e 4 anos, nas tarefas de crença falsa, aparência-realidade e crença, 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 entre as tarefas de crença e de crença falsa. Por sua vez, a não-ocorrência de diferenças significativas no desempenho entre as crianças de 3 e 4 anos nas tarefas de crença falsa, contraria o conceito de déficit cognitivo.

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 Sperber (1999), fica ainda sem resposta o que a criança adquire aos 4 anos que propicia 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 acreditar em algo mais fácil, a de crença. Inclusive, a realidade mostrou-se mais perto da crença falsa, indicando que, pelas crianças, as tarefas de crença e não se equivaleram em dificuldade.

Um último comentário acerca do respeito à aproximação entre a crença falsa e aparência-realidade, que foi maior para as crianças de 3 a 5 anos novas. Há, portanto, a possibilidade entre as duas tarefas aconteça para sugerindo que, nessa fase, a criança tem a possibilidade de distinguir duas realidades. Isto mostraria que o distanciamento entre elas ocorreria gradualmente, indicando que, quando as crianças de 3 a 5 anos velhas, é mais fácil distinguir qual é diferente do que realmente é de fato.

Quanto ao exame da influência no desempenho das crianças nas teses de Siegel e Beattie (1991), colaboradores (1993) e Dia (1993) mostraram que, dependendo do tipo de experimento empregado, os resultados variam. Neste estudo, a introdução da nova contextual facilitadora, não produziu efeitos positivos. No entanto, o contrário aconteceu quando as justificativas dadas para a tarefa

O aumento dos acertos considerada a justificativa à resposta constitui a novidade trazida pelos resultados das modalidades falsa - respectivamente 40% e resultados da mesma tarefa, depondo - respectivamente 58% e 47%

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 aconselhamentos (1976) ou atuar no nível de desenvolvimento (Vygotsky, 1984).

Este estudo, portanto, coloca em evidência a compreensão dos estados mentais, desempenho nas tarefas da teoria da mente e a importância mais cedo do que o sugerido pelos resultados usadas de forma padrão. Parece fundamental considerar a importância da consideração o contexto experimental, investigador é o de acessar a real capacidade das crianças. Em síntese, o que parece faltar é a teoria da mente é a observação das implicações sociocognitivos nas respostas das crianças. No entanto, considerar estes aspectos poderia integrar as duas tradições de pesquisa, que têm sido utilizadas para investigar a aquisição e desenvolvimento da competência social das crianças, ou seja, as tradições experimental e qualitativa (Astington & Olson, 1995; Feldman, 1992).

Conclusões

A discrepância entre os dados obtidos por pesquisadores do desenvolvimento social e cognitivo e existente uma teoria da mente já nas crianças (Bretherton & Beeghly, 1982; Dunn, 1991) pode ser explicada pelo desenvolvimento cognitivo, que afirma que é preciso falar de uma teoria da mente quando a criança consegue realizar tarefas de crença falsa (Astington, 1993; Peleg, 1993). No entanto, deve-se ao uso de metodologias distintas que os dois métodos estariam obviamente fazendo uso de estudos naturais e de observação da criança em seu ambiente natural, e de uma metodologia experimental (Astington, 1993).

Para resolver esta discrepância, Astington et al. (1993) sugerem que os dois métodos estariam observando níveis diferentes do desenvolvimento de uma competência social subjacente à habilidade de interpretar ações e intenções. A função dos desejos e crenças neste, chamado de competência social. Sendo assim, como salienta Feldman (1992), a competência social é a capacidade de interpretar as ações e intenções de outros, de acordo com suas crenças e desejos.

da psicologia popular da cultura à qual a criança pertence (Jou & Sperber, 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 aproximasse 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 realizada quando a criança considerasse que havia uma verdadeira crença falsa (Astington, 1995). No entanto, se ia ainda aceitar a proposta de que consideram que as duas teorias da mente, verdade, estariam observadas no desenvolvimento da teoria da mente.

De um modo geral, o que esta consideração é que, se há muitos insucessos das crianças em sua compreensão de certos aspectos contextuais, estes devem ser ignorados, sob pena dos resultados de estudos que oferecerem confiabilidade questionável. Perguntar, então, como faz Feldman (1992) para estabelecer novas regras para se estudar a teoria da mente.

Referências

- Astington, J. W. & Gopnik, A. (1988). Knowledge and children's understanding of representation. In L. Harris & D. R. Olson (Orgs.), *Children's understanding of representation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Astington, J. W. (1993). *The child's discovery of causality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Astington, J. W. & Olson, R. (1995). The development of children's theory of mind. In R. Olson & J. Astington (Eds.), *Developmental perspectives on the theory of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartsch, K. & Wellman, H. M. (1989). Young children's causal beliefs and desires. *Child Development*, 60, 1263-1277.
- Boyes, M. (1993). Internalization of social categories: The development of young children's theories of mind. In J. Astington & R. Olson (Eds.), *Developmental perspectives on the theory of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bretherton, I. & Beeghly Y. M. (1982). Talking about the self: The development of an explicit theory of mind. *Development and Psychopathology*, 4, 25-38.
- Bruner, J. (1995). Comentário. *Human Development*, 6, 1263-1277.
- Chandler, M. J., Fritz, A. S. & Hala, S. (1995). The development of causal reasoning in 2, 3 and 4 year-olds' early theories of mind. *Human Development*, 6, 1263-1277.
- Dalke, D. E. (1995). Explaining young children's causal theories: Representational deficits or contextual influences? *Human Development*, 6, 1263-1277.
- Dias, M. G. B. B. (1992). Até quando precisam as crianças de terem uma teoria da mente? *Revista Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento e das Relações Interpessoais*, 13, 209-222.

- 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 equilíbrio das estruturas cognitivas* (L. France, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Original published 1932).
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Siegel, M. & Beattie, K. (1991). Where to look first for children's theory of mind? *Cognition*, 38, 1-12.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Hucitecna.
- Wellman, H. M. (1988). First steps in the child's theorizing about mental states. In W. Astington, P. L. Harris & D. R. Olson (Org.), *Developing theories of mind* (pp. 64-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: A test of two contrasting theories of premetaphysical theory formation. *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.