



C A P Í T U L O 13

PRÁTICAS DISCURSIVAS MATERNAS E O DESENVOLVIMENTO DA TEORIA DA MENTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4271625181113>

Fernanda Germani de Oliveira Chiaratti

Psicóloga e Pedagoga, Doutora em Educação

RESUMO: Este artigo examina como o desenvolvimento da Teoria da Mente na primeira infância depende das práticas discursivas maternas e das interações linguísticas cotidianas. A partir de estudos da pragmática e da psicologia do desenvolvimento, evidencia-se que a linguagem constitui um comportamento intencional que auxilia a criança na compreensão de seus próprios estados mentais e dos estados mentais de outras pessoas. Pesquisas indicam que a qualidade das conversas entre mãe e criança — especialmente aquelas que abordam emoções, desejos, crenças e explicações de ações — favorece a construção da capacidade infantil de compreender perspectivas e intenções. Intervenções estruturadas que estimulam a reflexão sobre estados mentais também ampliam o desempenho em tarefas de crença falsa. Os estudos analisados apontam que linguagem e Teoria da Mente se desenvolvem de forma interdependente, sendo as interações maternas fundamentais para o fortalecimento das habilidades sociocognitivas nos primeiros anos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: práticas discursivas maternas; teoria da mente; desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da linguagem na primeira infância tem sido amplamente investigado por diferentes áreas do conhecimento, com destaque para a linguística e a psicologia do desenvolvimento. Entre os diversos enfoques possíveis, destaca-se o papel das interações sociais, particularmente aquelas estabelecidas entre mães e crianças, como fundamento para a emergência dos comportamentos comunicativos, da aquisição linguística e da construção da Teoria da Mente.

Sob a perspectiva pragmática, a linguagem é concebida não apenas como um sistema formal, mas como um conjunto de práticas discursivas situadas, regidas por regras que orientam tanto a intenção comunicativa do falante quanto a interpretação do ouvinte (Searle, 1981). Desde muito cedo, a criança precisa recorrer a capacidades cognitivas para reconhecer estados mentais próprios e alheios, o que possibilita a coordenação de significados no ato comunicativo.

Estudos clássicos, como os de Bates (1979), mostram que a interação cotidiana entre o bebê e seus cuidadores — por meio de rotinas, jogos, olhares e vocalizações — constitui a base sobre a qual surgem os primeiros comportamentos intencionais e pré-linguísticos. Esses comportamentos iniciam um processo de crescente complexificação simbólica que culmina no uso das primeiras palavras e, posteriormente, na capacidade de empregar a linguagem para expressar desejos, percepções, emoções e cognições.

Pesquisas como as de Tager-Flusberg (1996), Fernandes (1996) e Astington (1998) ampliam essa compreensão ao demonstrar que o domínio pragmático da linguagem depende profundamente do contexto social. A elaboração de uma Teoria da Mente está intrinsecamente associada às experiências discursivas vivenciadas pela criança.

Nesse cenário, as práticas discursivas maternas assumem um papel central no desenvolvimento sociocognitivo infantil. A maneira como mães descrevem eventos, narram experiências, explicam emoções ou convidam a criança a considerar o ponto de vista de outra pessoa torna-se um mecanismo privilegiado na construção de significados e na compreensão de estados mentais.

Diante disso, investigar como tais práticas discursivas contribuem para o desenvolvimento da linguagem e da Teoria da Mente na primeira infância implica compreender como linguagem e pensamento se constituem mutuamente desde as interações iniciais. Este artigo discute essa relação a partir do diálogo entre referenciais teóricos da pragmática e achados empíricos da psicologia do desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO

No campo da linguística, o estudo da pragmática, analisa o uso da linguagem no contexto social que envolve alguns aspectos funcionais básicos da linguagem. Searle (1981) desenvolveu uma filosofia da linguagem, na qual utiliza-se da hipótese de que a linguagem pode ser compreendida como um comportamento intencional regido por regras. O autor afirma ainda que sendo a linguagem um comportamento intencional, falar uma língua seria adotar uma forma de comportamento regido por regras complexas que tornam o uso da linguagem regular e sistemático, ou seja, o conhecimento de como falar bem uma língua envolve o domínio de um sistema de regras que torna o uso dos elementos dessa língua regular e sistemático, pois as regras é que garantem a generalidade da língua.

A forma que tal hipótese toma é a de que falar uma língua é executar atos de fala, isto é, emissões que implicam na realização de uma determinada ação. Assim, fazer afirmações, dar ordens, fazer perguntas, fazer promessas, entre outros e, num domínio mais abstrato, atos como referir e predicar implicam em um ato do falante para o ouvinte, expresso em palavras. Em geral, esses atos são possíveis graças a certas regras para o uso dos elementos lingüísticos em acordo com o contexto em que são emitidos, sendo que é em conformidade com elas (as regras) que eles (os atos) se realizam.

Para que falante e ouvinte possam se entender, é necessário que eles utilizem suas capacidades cognitivas, já que ambos necessitam reconhecer o estado mental um do outro. Reconhecer um estado mental envolveria utilizar capacidades representativas e meta-representativas.

Segundo Bates (1979), o desenvolvimento da capacidade de linguagem implica na aquisição ou construção da noção de intencionalidade e de capacidades cognitivas para simbolização. Para esta autora, a aquisição da linguagem somente é possível através da interação social. Assim, a inclusão do bebê em atividades rotineiras, possibilita um grande número de estimulações, o que torna possível o desenvolvimento da linguagem.

Com uma sólida experiência de anos de estudos observacionais da interação de bebês com seus familiares, Bates (1979) indica que os primeiros comportamentos intencionais do bebê ocorrem por volta dos 9 meses de vida. Observa-se que o bebê desta idade começa a esboçar atitudes que denotam a imposição de sua vontade e desejos sobre as pessoas e o mundo que o rodeia. Um comportamento característico desse período é o uso do choro para expressar uma vontade ou desejo específico; o bebê, então aumenta ou diminui a intensidade de seu choro conforme o adulto aproxima-se ou afasta-se do alvo pretendido. É interessante assinalar ainda, que é também neste período, que a criança começa a utilizar o olhar como outro indicador de sua intenção, como, por exemplo, alternar o olhar entre o objeto desejado e o adulto, a fim de que este ajude a conseguir o seu objetivo.

Por fim, a criança começa a fazer uso de sinais especiais desenvolvidos através de jogos e brincadeiras com seus cuidadores. Assim, grunhidos, balbucios e outros sons difusos tornam-se cada vez mais freqüentes e tomam a forma de pequenos rituais com regras específicas que são utilizados pelo bebê para regular a ação do adulto. Através destes três aspectos, o choro, o olhar e os jogos com os cuidadores, a criança vai desenvolvendo comportamentos que podem ser considerados como comunicativos, pois informam a intenção do bebê. No entanto, estes comportamentos ainda não estão diretamente relacionados ao social, pois apenas denotam a intenção da criança sobre o mundo, mas ainda não se referem às relações de troca, características dos comportamentos sociais.

Bates (1979) atribui o surgimento das primeiras palavras à capacidade simbólica, refletindo a complexificação do sistema cognitivo. Pode-se avaliar o desenvolvimento da comunicação verbal sob várias perspectivas desde o aspecto formal da linguagem, incluindo gramática e o uso de termos léxicos, até a própria produção sonora da fala (ritmo) e o uso comunicativo da linguagem, a pragmática. Tager-Flusberg (1996) define pragmática como o domínio da linguagem que tem a ver com o uso apropriado desta em contextos sociais e comunicativos.

Fernandes (1996) indica que as teorias pragmáticas da linguagem propõem a inclusão dos elementos do contexto, lingüístico ou não, no estudo da linguagem. A partir disso, poder-se-ia estabelecer as funções dos atos comunicativos, ou seja, o valor social da comunicação. Assim sendo, a interação determinaria os usos da linguagem, bem como também associar-se-ia ao desenvolvimento cognitivo e a experiência social na determinação do desenvolvimento da linguagem.

Astington (1998) argumenta nesse sentido, afirmando que a linguagem não seria apenas uma maneira de expressão do conhecimento, mas que o próprio conhecimento é adquirido através de interações lingüísticas. Isso porque o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento de uma teoria da mente estariam relacionados não apenas porque é através da linguagem que o indivíduo pode manifestar sua habilidade de atribuir estados mentais ao outro, mas porque eles estão implicados na construção um do outro.

Para Nelson, Plesa e Henseler (1998) a linguagem não seria apenas uma estratégia de mediação pela qual se imporia a criança um ponto de vista adulto do mundo, é a linguagem que tornaria possível a criança construir novas maneiras de ver o mundo diário dos eventos sociais. A linguagem não substituiria a experiência, mas ela articularia e informaria a experiência, aumentando a consciência tanto sobre os próprios estados mentais e os estados mentais dos outros, como também sobre a relação entre os estados mentais e a ação, ampliando as possibilidades da criança de atribuir sentido ao mundo.

Em algum momento, quando a criança começa a falar e antes dela entrar na escola, inicia-se uma gradativa modificação em sua compreensão sobre a percepção, o comportamento (ação) e a fala. Nesse período, a criança começa a reconhecer diferentes estados mentais, tanto em si como nos outros, e que estes estados orientam o comportamento. A compreensão da mente faz parte do desenvolvimento das habilidades recursivas do pensamento e da linguagem.

Bretherton e Beeghly (1982) pertencem ao grupo de pesquisadores que acreditam que a habilidade de entender os estados mentais existe nas crianças desde muito cedo. Para fazer tal afirmação, as autoras baseiam-se no fato de que as crianças usam, espontaneamente, termos mentais como pensar, lembrar, achar,

saber, querer, sentir etc, para expressar estados mentais. O trabalho desenvolvido por essas autoras utilizou mães de crianças pequenas para registrar diferentes categorias de organização das expressões mentais. Os resultados deste estudo mostraram que crianças entre 2 anos e meio e 3 anos, usam os verbos mentais com seu real significado. As autoras apontam que surgiram evidências que permitem afirmar que as crianças, aos 28 meses, já interpretam os estados mentais próprios e os dos outros. Elas enfatizam também que o uso destas expressões obedece a uma hierarquia: aquelas que expressam desejos, percepções e estados psicológicos são mais comuns no vocabulário das crianças de 28 meses do que as que se referem a afeto e obrigações morais, sendo menos comuns as que expressam cognição, como pensar, lembrar, saber, entender, etc, as menos comuns.

As autoras esclarecem que estas habilidades das crianças pequenas não estariam significando que elas seriam capazes de refletir sobre seus estados mentais já possuidoras de uma teoria da mente, e que usam, no entanto, regras gramaticais que ainda não podem verbalizar.

As crianças pequenas possuiriam uma teoria da mente que ainda não as habilitaria a refletir sobre os estados mentais.

Bretherton e Beeghly (1982) consideraram um indício da aquisição de uma teoria da mente, as conversas das crianças sobre seus estados internos; o uso correto de “e”, “não”, “ou” e “se” antes de completar três anos de idade. Relacionam a compreensão dos estados mentais às intenções comunicativas, dizendo que uma capacidade rudimentária de adjudicar estados mentais a si próprio e a outros, emerge junto com as intenções comunicativas.

Então, a habilidade de falar sobre estados mentais se iniciaria por volta do segundo ou terceiro ano de vida, uma vez que a intenção de comunicar-se indicaria a presença de uma teoria da mente num estágio pré-verbal. Com o aperfeiçoamento da linguagem, a habilidade de compreender a mente tornar-se-ia mais aparente e explícita, porque a criança seria capaz de falar acerca de seus próprios estados mentais e dos outros.

Os autores, Shatz, Wellman e Silber (1983) consideram que os verbos mentais são usados pelas crianças pequenas com uma função apenas conversacional. Estes autores sugerem que, apesar destes verbos serem a expressão lingüística dos estados mentais, as crianças pequenas não fazem uso deles com o significado de estado mental. Somente na medida em que as crianças passam a usar estes verbos acompanhados da compreensão de seu significado, isto é, com significado de estado mental, é que poder-se-ia inferir que a criança considera a existência de uma entidade responsável por esses eventos. No estudo realizado por estes autores, crianças entre 2 anos e 4 meses e 3 anos foram observadas em situações de conversação espontânea. Como

resultado desta observação, os autores chegaram à conclusão de que o uso dos verbos indicando estados mentais, como pensar, aparece somente ao redor dos 4 anos de idade.

Dunn et al (1991) realizaram um estudo para investigar a influência da frequência e da qualidade (conteúdo) das conversas familiares na compreensão e na atribuição de estados mentais aos outros. Conversas sobre estados emocionais desenvolvidas por crianças podem ser coerentemente vistas como um sinal de sensibilidade social. Sugerem que a observação das interações das crianças com seus irmãos mais velhos, aos 3 anos de idade, possibilita a previsão da compreensão de crenças falsas por parte destas crianças aos 4 anos de vida. Os autores defendem ainda que a observação, por parte da criança, das interações mãe-irmão também pode ter facilitado a sofisticação de habilidades sociocognitivas observadas nestas crianças.

Os autores realizaram um estudo longitudinal, no qual seis crianças foram observadas com suas mães e seus irmãos mais velhos, em ambiente natural – em suas casa – em intervalos de dois meses, durante o 24 ao 36 mês de vida.

Os resultados sugeriram que a participação das crianças em conversas familiares estava associada ao bom desempenho nas tarefas de crença falsa. As crianças que participavam de meios familiares que privilegiavam conversações sobre sentimentos e sobre relações de causalidade demonstraram melhor desempenho nas tarefas de teoria da mente. Descobriram que a quantidade de conversas de estados emocionais das crianças para com suas mães não está relacionada à quantidade de conversas de estados emocionais da criança para com o irmão. Dessa forma, a conversa infantil sobre estados emocionais é específica do contexto. Muitas crianças que conversam pouco com suas mães conversam muito com seus irmãos e vice-versa. Isso torna errônea a caracterização de uma criança como precoce, e enfatiza a dificuldade de operacionalizar a sensibilidade social.

Concluindo que aos 24 meses, as crianças mostram-se capazes de utilizar termos relacionados a sentimentos e desejos, mas ainda não o faziam em relação aos estados mentais. E aos 36 meses, as seis crianças que participaram do estudo começaram a fazer uso de termos referentes a estados mentais e mostraram-se mais interessadas nos sentimentos e desejos de outras pessoas.

Tamis-LeMonda e Bomstein (1994) também defendem que a relação mãe-criança e o desenvolvimento sociocognitivo da criança, incluindo a aquisição da teoria, se apresentam como diferentes domínios que se influenciam mutuamente, por meio das trocas relacionais estabelecidas pelos parceiros diádicos. Tais autores ressaltam que a qualidade da relação mãe-criança pode, ao mesmo tempo, ser facilitada e incrementada pela aquisição de novas habilidades linguísticas e cognitivas, como também facilita a emergência de novos avanços no desenvolvimento simbólico da criança, no contexto das brincadeiras de faz-de-conta (Lyra, Roazzi, Garvey, 2008).

Em 1995, Youngblade e Dunn (in: Sperb, Carraro, 2008) investigaram as diferenças no faz-de-conta compartilhado de crianças pequenas em diferentes contextos e diferentes relacionamentos com a mãe e os irmãos. E os resultados mostraram, além de diferenças individuais na quantidade e sofisticação da brincadeira de faz-de-conta das crianças, sugerindo que essas diferenças estão relacionadas com suas experiências em relação a mãe e aos irmãos, uma correlação significativa entre o faz-de-conta compartilhado e o aumento da compreensão da criança dos sentimentos e crenças de outras pessoas.

Appleton e Reddy (1996) no seu estudo teve como objetivo o desenvolvimento de um procedimento de intervenção com crianças de 3 anos para acertarem as tarefas tradicionais de crença falsa. A pesquisa foi realizada com 47 crianças, sendo 24 meninos e 23 meninas, com idade média de 3 anos e 6 meses, que falharam na tarefa tradicional de crença falsa. Além da tarefa de crença falsa utilizada no pré-teste, foi também aplicada a escala “British Picture Vocabulary Scale” (BPVS). As crianças foram alocadas aleatoriamente para o grupo controle ou para o grupo experimental. Tanto um grupo, quanto o outro, foi formado por 23 crianças com idade média de 3,6 anos e com quase o mesmo escore de BPVS (7,74).

O grupo experimental participou de oito discussões sobre os 4 videocliques, por um período de duas semanas, e sessões de 10 a 15 minutos. O programa de intervenção envolvia um adulto que explicava a reação surpresa de um ator que aparecia em uma série de quatro videocliques, de curta duração, após a inesperada transferência de um objeto. Tratava-se de quatro cenas diferentes, onde um protagonista desempenhava ações e consequência de uma crença falsa sobre a localização esperada de um objeto. Cada intervenção envolvia: lembrança do evento inicial e a sua seqüência; questionamento factual sobre o evento e explanação dos pensamentos; e ações do protagonista do vídeo. Enquanto o grupo experimental participava do procedimento de intervenção, o grupo controle participava também de quatro sessões de 10 a 15 minutos, com o pesquisador, mas as sessões consistiam na leitura de histórias de alguns livros.

Ambos os grupos foram submetidos a um pós-teste, com tarefas de crença falsa, tarefa de aparência enganosa, imediatamente após a quarta sessão de intervenção e a quarta sessão de leitura. Os resultados apontaram que a performance do grupo experimental foi, significativamente, melhor em relação às crianças do grupo controle. Duas semanas após o primeiro pós-teste, as crianças foram reavaliadas, desta feita, com duas tarefas, aparência enganosa e localização inesperada, e os resultados foram similares. Esses resultados evidenciam que os procedimentos de intervenção contribuem para o desenvolvimento da habilidade de atribuir crença ao outro e que melhores falantes têm melhor desempenho após o procedimento.

Um estudo realizado por Ruffman, Perner (1999), investigou se as mães facilitam a compreensão de crenças falsas e, se for esse o caso, que estratégias são particularmente relevantes. Mães de 64 crianças entre 3 e 4 anos receberam questionários que pediam informações sobre o nível de instrução da mãe, a profissão da mãe, o número de irmãos mais velhos e mais novos da criança, o tempo que a criança passa com a mãe e como a mãe lida com seu filho em 5 situações que envolvem disciplina.

Como materiais utilizaram as histórias de crenças falsas tiradas de Clemens (1995) e foram encenadas em um vídeo com personagens de desenho animado. Havia duas versões. Uma versão mostrava dois buracos de rato em uma parede. Ao lado do primeiro buraco, havia uma caixa azul, e ao lado do segundo buraco, havia uma caixa vermelha. Havia ainda dois camundongos, 'Sam' e 'Katy'. A outra versão trazia uma casa de dois andares e envolvia uma personagem chamada 'Amy'. Em cada andar havia uma caixa de correio. A caixa do andar de cima era verde, e a do andar de baixo era amarela. Cada história tinha um narrador que falava com vozes diferentes em cada uma.

O teste de vocabulário receptivo foi o British Picture Vocabulary Scale ("Escala Britânica de Vocabulário de Imagens") (Perner & Ruffman (1999). Este teste é o equivalente britânico do Peabody Picture Vocabulary Test. No BPVS, o pesquisador lê uma palavra (por exemplo, 'balde') e a criança tem que apontar para uma dentre quatro figuras para identificar o referente.

Três variantes foram positivamente co-relacionadas com a compreensão das crenças: a idade, o número de irmãos mais velhos e o número de vezes em que a mãe respondeu ao problema de disciplina pedindo à criança que refletisse sobre os sentimentos da vítima (respostas do tipo 'Como ele se sente' – How Feel responses). Essas três variantes tiveram efeitos independentes na compreensão de crenças, pois cada uma delas foi significativa depois de se levar em conta a influência devida às outras duas variáveis. Em contrapartida, não houve nenhuma relação positiva entre a compreensão de crenças e as mães que tiveram com seus filhos discussões gerais e exploração das questões disciplinares, ou que simplesmente repreenderam a criança sem discutir a situação. Os efeitos do número de irmãos mais velhos e de respostas do tipo 'Como ele se sente' se mantiveram, mesmo após serem levados em conta a idade da criança, a idade mental verbal, o tempo passado com a mãe e o número de irmãos mais novos.

Os resultados complementam os de outros estudos, ao ajudar a delinear as origens sociais das compreensões de estados mentais. Eles disponibilizam evidências convergentes para estudos que indicam que os pais são facilitadores importantes da compreensão das crenças. Os resultados sugerem que a compreensão das crenças é facilitada se os pais pedem a seus filhos que reflitam sobre os sentimentos das

vítimas em situações que envolvem problemas de disciplina. Eles ajudam a ampliar os resultados de Dunn et al. (1991), que descobriram que os esforços dos pais para controlar os irmãos mais velhos se correlacionam com a compreensão de falsas crenças. De modo geral, parece haver uma contribuição tanto de irmãos e amigos mais velhos quanto dos pais. Uma possibilidade é que a tendência dos irmãos mais velhos de dizer à criança sobre como ele mesmo se sente (Brown e Dunn, 1991) preenche uma função similar à das respostas do tipo ‘Como ele se sente’ das mães. Nossos resultados se unem a um conjunto crescente de evidências que mostram que a compreensão da criança sobre estados mentais se desenvolve em interações com os outros.

Outro estudo que investigou o efeito de uma intervenção na explicação da situação de crença falsa foi o realizado por Clements, Rustin e McCallum (2000). Participaram do estudo 91 crianças entre 2;10 e 5;0 anos de idade, que foram divididas em três grupos: um grupo que participou de uma intervenção chamada de “explicação”; outro que participou de uma intervenção chamada de “prática”; e, um grupo controle. Foram realizadas 2 sessões de intervenção com os grupos experimentais.

O primeiro grupo participou de uma intervenção na explicação da situação de falsa crença, e recebeu uma explicação detalhada sobre o porquê suas respostas estavam erradas ou corretas. O grupo da intervenção “prática” era apenas informado se as suas respostas estavam corretas ou incorretas. As crianças do grupo controle ouviram uma história neutra. Os resultados indicaram que apenas o grupo que recebeu a intervenção em “explicação” teve uma melhora significativa no julgamento e justificativa das futuras ações de um protagonista em uma situação de crença falsa. Esse dado indicaria que a explicação sobre os princípios subjacentes à situação de falsa crença é mais eficiente para levar a uma melhora no desempenho na tarefa de crença falsa que apenas a informação se a resposta da criança está correta ou não. Outro resultado encontrado pelos autores indica que a natureza da melhora no desempenho das crianças dependeria do seu nível de conhecimento na ocasião do pré-teste.

A importância das características das conversas no contexto familiar também é evidenciada pelo estudo de Le Soum-Bissaoui e Deleau (2001). Os autores realizaram uma pesquisa com 50 crianças de 36 a 42 meses, em que pediam às mães para contarem às crianças histórias que envolviam os estados mentais dos personagens e identificado o nível de desenvolvimento da linguagem da criança, assim como o desempenho em tarefas de atribuição de estados mentais emocionais ou cognitivos.

Os resultados apontaram na mesma direção dos dados obtidos por Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla e Youngblade (1991), e indicaram também que o desempenho das crianças aos 42 meses estava mais fortemente ligado ao discurso da mãe aos 36 meses do que ao nível de desenvolvimento da linguagem da criança ou ao desempenho nas tarefas de atribuição de estados mentais em crianças da mesma idade.

O estudo desenvolvido por Hale e Tager-Flusberg (2003) teve por objetivo investigar o papel da linguagem no desenvolvimento da teoria da mente. Os autores partiram da hipótese de que a aquisição das propriedades sintáticas e semânticas de complementação de sentenças facilitaria o desenvolvimento representacional da teoria da mente.

Participaram da pesquisa sessenta crianças, sendo 25 meninas e 35 meninos, com idades entre 36 e 58 meses, as quais foram pré-testadas e falharam nas tarefas de crença falsa, complementação de sentença e orações relativas. As crianças foram divididas, aleatoriamente, em um dos três grupos de treinamento de falsa crença, complementação de sentenças e orações relativas (como um grupo de controle). Após a divisão das crianças em grupos, duas sessões de treino foram programadas dentro de uma semana. Cada sessão de treinamento consistiu em quatro experimentações. Cada um dos grupos foi treinado com tarefas específicas, ou seja, um grupo experimental, com tarefas que envolviam complementação de sentença, o outro grupo experimental, com tarefa de falsa crença e o grupo controle, com orações relativas. As crianças foram pós-testadas entre três a cinco dias após a segunda sessão de treino.

A principal constatação foi de que o grupo treinado em complementação de sentença não somente adquiriu conhecimento lingüístico promovido pelo treinamento, como também aumentou significativamente seus pontos em uma escala de tarefas de crença falsa. Em contraste, o treino de falsa crença somente conduziu a uma melhora na pontuação da teoria da mente, mas não teve influência na linguagem. O treino do grupo controle de orações relativas não mostrou nenhuma melhora no pós-teste da teoria da mente. Os autores concluem que os resultados evidenciam que a aquisição de complementação de sentenças contribui para o desenvolvimento da teoria da mente em pré-escolares.

Domingues (2006) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo foi verificar os efeitos de uma intervenção sobre a habilidade de atribuição de estados mentais de crenças, em crianças pequenas. O estudo foi desenvolvido em três fases: pré-teste, intervenção, pós-testes. Como pré-teste foi feita a aplicação individual de duas tarefas de falsa crença, com objetivo de selecionar as crianças que preenchessem os critérios para participar da pesquisa: idade de 3,0 a 4,11 anos e não ter acertado nenhuma das duas tarefas de falsa crença aplicadas.

Foram selecionadas 44 crianças de ambos os sexos, com idade variando de 3,5 a 4,7 anos, que freqüentavam uma creche. As crianças foram designadas, aleatoriamente, para compor o grupo experimental (GE) e o grupo controle (GC). O procedimento de intervenção em crença falsa foi elaborado com base no estudo de Appleton e Reddy (1996) e consistiu em 4 histórias que envolviam atribuição de falsa crença.

As histórias eram contadas utilizando um cenário (que era) montado em uma casinha de madeira medindo 67cm de largura, 49cm de profundidade e 44cm de altura. Os materiais que compunham o cenário eram modificados em função de cada história. Além dos materiais sempre havia dois personagens que estavam envolvidos na trama da história. Após cada história foi feita uma discussão com a criança.

O contexto da conversa se dava em torno do cenário de cada história. As conversas utilizaram linguagens com atribuição de estados mentais, desejos, intenções e crenças dos personagens. Na explanação o experimentador interagiu com a criança verbalmente e manipulando os diferentes materiais e personagens presentes no cenário de cada história. Ao grupo controle foi proposto um conjunto de quatro atividades que não utilizavam linguagem, de modo a não concorrer para o desenvolvimento da habilidade de compreender e atribuir estados mentais. As atividades propostas e realizadas pelas foram: desenho, massinha, colagem e quebra-cabeça.

Os resultados obtidos através das conversações realizadas com as crianças para falar sobre eventos que implicam ações mentais, juntamente com demonstrações e manipulação do material, indicaram que as crianças do grupo experimental se beneficiaram, parcialmente, com o procedimento de intervenção e, a exceção de uma única tarefa, foi observada uma diferença significativa no desempenho do grupo experimental em relação ao desempenho do grupo controle. As atividades favoreceram o surgimento da habilidade de atribuição de estados mentais de crença e os efeitos se mantiveram no grupo experimental após três semanas.

A intervenção mostrou-se parcialmente eficaz, uma vez que produziu os efeitos esperados sobre a habilidade de compreensão da mente do outro. Deve ser aceita a hipótese da pesquisa no sentido de que as conversações com as crianças, realizadas em situações lúdicas, durante as quais são explicados estados mentais de crença dos personagens, utilizando-se verbos mentais, produz efeito positivo no desempenho de tarefas de crença falsa.

Visto que a literatura da área aponta para a existência de uma relação entre a habilidade de atribuição de estados mentais de crença e desenvolvimento da linguagem vista sob diferentes aspectos. As conversações realizadas com as crianças para falar sobre eventos que implicam ações mentais parecem influenciar na habilidade de atribuir crença ao outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão teórica e empírica apresentada evidencia de forma consistente que o desenvolvimento da Teoria da Mente na primeira infância está profundamente entrelaçado às práticas discursivas maternas e às interações linguísticas que compõem o cotidiano da criança. Os estudos analisados convergem ao demonstrar que não é apenas a quantidade de exposição verbal que favorece a compreensão infantil de estados mentais, mas, sobretudo, a qualidade dessas trocas — explicações sobre emoções, narrativas sobre intenções, comentários sobre crenças e mediações interpretativas.

A linguagem emerge como instrumento privilegiado para explicitar relações entre mente e comportamento, permitindo que a criança passe a representar e antecipar estados internos próprios e alheios. Rotinas discursivas, brincadeiras de faz-de-conta, explicações parentais e intervenções estruturadas constituem contextos fundamentais para o desenvolvimento de competências sociocognitivas, refletidas no desempenho em tarefas de crença falsa e na ampliação do vocabulário mentalista.

Em síntese, os achados sugerem que as práticas discursivas maternas exercem papel decisivo na construção da Teoria da Mente, sustentando a natureza interdependente entre linguagem e cognição nos primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

ASTINGTON, Janet W. *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

BATES, Elizabeth. *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press, 1979.

FERNANDES, Flory. *Aquisição da linguagem: Uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Cortez, 1996.

SEARLE, John R. *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

TAGER-FLUSBERG, Helen. A psychological approach to understanding the social and communicative impairments in autism. *International Review of Psychiatry*, v. 8, n. 4, p. 325–334, 1996.