

**A METARREPRESENTAÇÃO NA BRINCADEIRA DE
FAZ-DE-CONTA: UMA INVESTIGAÇÃO DA TEORIA DA MENTE**

Luciane Carraro

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de mestre em
Psicologia sob a orientação da Profa. Dra. Tania Mara Sperb.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Curso de Pós-Graduação em Psicologia
Abril de 2003

**Para Anita, Gelci,
Fabiana e André**

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho a minha família, pelo apoio e presença incondicional em todos os momentos da minha vida. Ao meu irmão, agradeço pelo exemplo e incentivo à pesquisa acadêmica. A minha irmã, por sua coragem e determinação.

Em especial, e com muito carinho, agradeço a minha orientadora, professora Dra. Tania Mara Sperb, pela sua dedicação, confiança e pela forma profissional e ética com que conduz seus trabalhos nesta Universidade.

Com muita gratidão, aos alunos Tatiana P. M. Schmidt, Rafael P. Corsetti, Vitor H. Triska e Rodrigo Collin, bolsistas e colaboradores nas discussões e aplicação desta pesquisa.

Ao CNPq pelo tempo em que me concedeu bolsa de mestrado.

Um agradecimento especial também à Escola e às crianças que colaboraram e possibilitaram a realização do estudo.

Por fim, o meu muito obrigado, ao antigo grupo de estudos, Graciela I. de Jou, Nicolau K. Pergher, Alessandra Mainieri e Helen Laitano, onde tudo começou...

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	5
LISTA DE FIGURAS	6
RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Brincadeira de Faz-de-Conta.....	15
1.2 Tarefas Para Avaliar Teoria da Mente.....	26
1.2.1 Tarefa de Crença Falsa.....	26
1.2.2 Tarefa de Aparência e Realidade.....	31
1.3 Termos Mentais.....	32
1.4 Objetivo do Estudo.....	38
CAPÍTULO II – MÉTODO.....	39
2.1 Participantes.....	39
2.2 Material e Instrumentos.....	40
2.3 Delineamento e Procedimentos.....	40
2.4 Análise dos dados.....	41
CAPÍTULO III – RESULTADOS.....	46
3.1 Análise Global dos Casos.....	46
3.1.1 Resultados no WISC-III.....	46
3.1.2 Tarefa de Crença Falsa.....	47
3.1.3 Tarefa de Aparência e Realidade.....	47
3.1.4 Brincadeira de Faz-de-Conta.....	48
3.1.5 Presença de Termos Mentais.....	51
3.1.6 Síntese da Análise Global dos Casos.....	55
3.2 Análise Específica dos Casos.....	56
3.2.1 Caso André.....	56
3.2.2 Caso Camila.....	59
3.2.3 Caso Vinícius.....	62
3.2.4 Caso Gabriela.....	65
3.2.5 Caso Luana.....	68
3.2.6 Caso Silvana.....	71
3.2.7 Caso Carla.....	74
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO.....	79
4.1 <i>Status</i> Metarrepresentativo da Brincadeira de Faz-de-Conta e dos Termos Mentais.....	80
4.2 Relação entre a Brincaderira de Faz-de-Conta, as Tarefas de Crença Falsa, Aparência-Realidade e Termos Mentais.....	83
4.3 Considerações Finais.....	84
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXOS.....	93
Anexo A.....	93
Anexo B.....	94
Anexo C.....	95
Anexo D.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela A: Características demográficas dos participantes.....	39
Tabela 1: Resposta de cada um dos participantes à pergunta crítica da tarefa de crença falsa.....	47
Tabela 2: Resposta de cada um dos participantes à pergunta crítica da tarefa de aparência-realidade.....	47
Tabela 3: Porcentagem de cada uma das categorias da brincadeira de faz-de-conta utilizadas pelos participantes.....	48
Tabela 4: Porcentagem de cada uma das categorias utilizadas pelos participantes.....	50
Tabela 5: Porcentagem das categorias gerais de termos mentais utilizadas pelos participantes.....	51
Tabela 6: Porcentagem de cada uma das categorias para cada participante.....	53
Tabela 7: Porcentagem das subcategorias de termos mentais para cada participante.....	54

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Porcentagem das categorias da brincadeira de faz-de-conta utilizadas pelos participantes.....	49
Figura 2: Porcentagem das categorias da brincadeira de faz-de-conta não-metarrepresentativa e metarrepresentativa.....	49
Figura 3: Porcentagem de cada uma das categorias gerais da brincadeira de faz-de-conta utilizadas pelos participantes.....	51
Figura 4: Porcentagem das categorias gerais de termos mentais utilizadas pelos participantes.....	52
Figura 5: Porcentagem das categorias de termos mentais não-metarrepresentativos e metarrepresentativos.....	52
Figura 6: Porcentagem de cada uma das categorias de termos mentais utilizadas pelos participantes.....	53
Figura 7: Comparação dos participantes nas diferentes subcategorias de termos mentais.....	55
Figura 8: Porcentagem dos episódios de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa e não-metarrepresentativa	57
Figura 9: Porcentagem das categorias de brincadeira de faz-de-conta utilizadas por André.....	57
Figura 10: Porcentagem de locuções com e sem termos mentais utilizadas por André.....	58

Figura 11: Porcentagem das subcategorias de termos mentais utilizadas por André.....	59
Figura 12: Porcentagem dos episódios de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa e não-metarrepresentativa	60
Figura 13: Porcentagem das categorias de brincadeira de faz-de-conta utilizadas por Camila.....	60
Figura 14: Porcentagem de locuções com e sem termos mentais utilizadas por Camila.....	61
Figura 15: Porcentagem das subcategorias de termos mentais utilizadas por Camila.....	61
Figura 16: Porcentagem dos episódios de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa e não-metarrepresentativa	62
Figura 17: Porcentagem das categorias de brincadeira de faz-de-conta utilizadas por Vinícius.....	62
Figura 18: Porcentagem de locuções com e sem termos mentais utilizadas por Vinícius.....	63
Figura 19: Porcentagem das subcategorias de termos mentais utilizadas por Vinícius.....	64
Figura 20: Porcentagem dos episódios de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa e não-metarrepresentativa	65

Figura 21: Porcentagem das categorias de brincadeira de faz-de-conta utilizadas por Gabriela.....	65
Figura 22: Porcentagem de locuções com e sem termos mentais utilizadas por Gabriela.....	66
Figura 23: Porcentagem das subcategorias de termos mentais utilizadas por Gabriela.....	67
Figura 24: Porcentagem dos episódios de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa e não-metarrepresentativa	68
Figura 25: Porcentagem das categorias de brincadeira de faz-de-conta utilizadas por Luana.....	68
Figura 26: Porcentagem de locuções com e sem termos mentais utilizadas por Luana.....	69
Figura 27: Porcentagem das subcategorias de termos mentais utilizadas por Luana.....	70
Figura 28: Porcentagem dos episódios de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa e não-metarrepresentativa	71
Figura 29: Porcentagem das categorias de brincadeira de faz-de-conta utilizadas por Silvana.....	72
Figura 30: Porcentagem de locuções com e sem termos mentais utilizadas por Silvana.....	73

Figura 31: Porcentagem das subcategorias de termos mentais utilizadas por Silvana.....73

Figura 32: Porcentagem dos episódios de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa e não-metarrepresentativa75

Figura 33: Porcentagem das categorias de brincadeira de faz-de-conta utilizadas por Carla.....75

Figura 34: Porcentagem de locuções com e sem termos mentais utilizadas por Carla.....76

Figura 35: Porcentagem das subcategorias de termos mentais utilizadas por Carla.....77

RESUMO

A Teoria da Mente é uma área de estudo que investiga a compreensão da mente pelas crianças pequenas. Uma das questões centrais nesta investigação refere-se a quando a criança começa a entender a mente em sua dimensão metarrepresentativa. Neste estudo, examinou-se o *status* metarrepresentativo da brincadeira de faz-de-conta, considerada como uma das atividades que indicam a presença de uma teoria da mente, e a sua relação com o nível representativo apresentado nas tarefas de crença falsa e de aparência-realidade, e no emprego de termos mentais. Os dados foram obtidos através de testagem, entrevista e de uma sessão de observação, em que cada um dos sete participantes, com seis anos de idade, foi observado por vinte minutos. As crianças foram filmadas interagindo com colegas e brinquedos e suas falas gravadas, utilizando-se um microfone de lapela. Os resultados mostraram que todas as crianças do estudo resolveram as tarefas de crença falsa e de aparência-realidade, indicando a presença de uma teoria da mente e da capacidade de metarrepresentação. Quanto à brincadeira de faz-de-conta, houve predomínio de episódios categorizados como de brinquedo não-metarrepresentativo, apesar de seis crianças apresentarem episódios de faz-de-conta metarrepresentativo. Quanto ao uso de termos mentais, cinco crianças, em suas conversações, empregaram termos mentais considerados metarrepresentativos. Apesar das crianças apresentarem episódios de faz-de-conta metarrepresentativo, de resolverem corretamente as tarefas e de empregarem termos mentais que requerem metarrepresentação para serem compreendidos, não parece haver uma relação linear entre esses indicadores. Os resultados confirmam a hipótese de alguns autores de que a brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa ocorre mais tardiamente no desenvolvimento, estando estreitamente relacionada à compreensão da sintaxe do termo mental fazer de conta.

ABSTRACT

Theory of Mind is an area that investigates young children's comprehension of the mind. The age when children start to understand the mind in its metarepresentative dimension is a central concern of this area of investigation. The present study examined the metarepresentative status of pretend play, considered as an indicator of the presence of theory of mind, and its relation to the representative level shown in the false-belief and appearance-reality tasks, and in the use of mental terms. Data were gathered in the course of a 20 minutes observation session when each of the seven six-old-participants were videotaped and their conversations tape-recorded while interacting with peers and toys. Results showed all participants solving false-belief and appearance-reality tasks, indicating the presence of a theory of mind as well as of the metarepresentative capacity. Concerning pretend play, non-metarepresentative categories were prevalent, notwithstanding some episodes of metarepresentative pretend play shown by six children. Five participants used metarepresentative mental terms in their conversations. Thus, though children showed metarepresentative pretend play episodes, solved correctly the tasks and used mental terms that require metarepresentation to be understood, a linear relation was not found among these theory of mind indicators. Results confirm the hypothesis of a number of investigators who claims that the metarepresentative pretend play occurs late in children's development, and that is closely related to the comprehension of the syntax of mental terms.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A brincadeira de faz-de-conta é a atividade principal e predominante na infância. Ser capaz de fazer uma coisa significar outra é uma das maiores realizações da criança pequena. Segundo Lillard (1991), em uma referência feita por Flavell, Miller & Miller 1999, p. 70), a brincadeira de faz-de-conta é “a superposição intencional de uma situação suposta a uma situação real, com um espírito de diversão mais do que por sobrevivência”.

A literatura sobre o desenvolvimento da criança (Leslie, 1987; Piaget, 1978; Vygotsky, 1984) mostra a brincadeira de faz-de-conta como uma atividade de extrema importância para o desenvolvimento sociocognitivo da criança dos dois aos seis anos de idade. O desenvolvimento da habilidade de fazer de conta na infância foi bastante estudado por Piaget (1978) e Vygotsky (1984) e, mais recentemente, pelos teóricos da Teoria da Mente (Leslie, 1988; Lillard, 1993; e Perner, 1991).

Em geral, estes autores concordam que, em suas brincadeiras, a criança pequena oferece muitas pistas de que compreende que certas entidades podem representar objetos reais, de que pode fingir que é outra pessoa, de que um amigo também pode ser outra pessoa, de que pode assumir a perspectiva do outro, experimentar papéis e atribuir estados mentais a si e aos outros. Para isso, a criança tem que ter a capacidade cognitiva de representação para fazer de conta, por exemplo, de que um bastão de madeira é um cavalo, de que a boneca está chorando ou de que o colega é um bombeiro. Piaget e Vygotsky concordam que a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade que requer a capacidade representativa. Há alguns teóricos, no entanto, que entendem que, além da capacidade representativa, a brincadeira de faz-de-conta é também uma atividade metarrepresentativa. São os teóricos da Teoria da Mente (Leslie, 1987, 1988; Lillard, 1993).

A Teoria da Mente¹ tornou-se, nas últimas décadas, uma das áreas mais estudadas da psicologia do desenvolvimento. Os autores têm se interessado em investigar como a criança adquire uma teoria da mente e como ela consegue reconhecer diferentes estados

¹ Neste trabalho, o termo “Teoria da Mente” será utilizado para referir a área de estudo, enquanto “teoria da mente”, a capacidade cognitiva.

mentais que orientam o seu comportamento (Astington & Gopnik, 1988; Flavell, 2000; German & Leslie, 2001; Leslie, 1987, 1988; Lewis & Mitchell, 1994; Wellman, 1991; Wellman, Cross & Watson, 2001). A literatura sobre este tema apresenta um intenso debate com relação à natureza dessa capacidade cognitiva, bem como a quando a criança a adquire.

A teoria da mente foi primeiramente descrita por Premack e Woodruff (1978), no artigo “Teriam os chimpanzés uma teoria da mente?”, no qual se questionava a presença de uma teoria da mente nos chimpanzés. Ela é considerada como a capacidade de levar em consideração os próprios estados mentais como os dos outros, com a finalidade de compreender e prever o comportamento (Astington & Gopnik, 1991; Flavell, Miller & Miller, 1999; Lillard, 1998).

Wimmer e Perner (1983), inspirados no artigo de Premack e Woodruff, desenvolveram a tarefa de crença falsa que se tornou a forma mais conhecida de examinar a presença ou não de uma teoria da mente nas crianças pequenas. Esta tarefa consiste em colocar a criança frente a uma situação na qual a sua percepção é contrastada com a de um personagem. Nesse sentido, para a criança prever corretamente a ação do personagem, ela é obrigada a representar dois estados sobre o mundo, o dela própria e o de outro personagem. Só assim, ela atribuirá um estado mental ao personagem diferente do dela.

Assim como duas pessoas podem ter representações diferentes (crenças ou perspectivas) do mundo, uma única pessoa também pode representar um objeto de duas maneiras diferentes – o modo como ele aparece no momento presente e o modo como ele realmente é, isto é, a aparência e a realidade. A literatura mostra que crianças de quatro a seis anos tanto apresentam a capacidade de discernir entre crença e estado verdadeiro como entre aparência e realidade. Isto se deve a que a criança começa a compreender a natureza da representação. O entendimento da natureza da representação implica em alguma compreensão de que a mente medeia a experiência da realidade. Além desses dois indicadores da presença de uma teoria da mente, as tarefas de crença falsa e de aparência-realidade, também os termos mentais e a brincadeira de faz-de-conta têm sido considerados como tais.

Bretherton e Beeghly (1982) afirmam, por exemplo, que o emprego de termos mentais pelas crianças pequenas indica o início da compreensão dos próprios estados

mentais e das outras pessoas. Estudos empíricos têm mostrado que o período em que a criança começa a demonstrar que tem capacidade para compreender os termos mentais é também aquele em que ela desenvolve uma concepção da mente (Arcoverde & Roazzi, 1996).

A relação da brincadeira de faz-de-conta com o desenvolvimento da teoria da mente de crianças pequenas também tem sido objeto de um número significativo de estudos (Astington & Jenkins, 1995; Dias, 1994; Lillard, 1993; Youngblade & Dunn, 1995). Youngblade e Dunn (1995), por exemplo, observaram que crianças que brincam de faz-de-conta em suas casas, com mães e irmãos, apresentam uma melhor compreensão das crenças falsas. Similarmente, Astington e Jenkins (1995) observaram que o desempenho nas tarefas de crença falsa relacionou-se com a performance na brincadeira de faz-de-conta. Indo mais longe, Harris (1994) propõe que o entendimento da criança acerca dos estados mentais dos outros surge em parte de suas brincadeiras de faz-de-conta. Esta capacidade de fazer de conta permite a ela evocar estados mentais possíveis em bonecos e em pessoas, baseada, talvez, na consciência de seus próprios estados mentais e na capacidade de se imaginar neles.

Os teóricos da teoria da mente, em geral, consideram que a representação é importante para a compreensão dos estados mentais (Leslie, 1987, 1988; Perner, 1991). Esta representação, quando relacionada à teoria da mente, seria uma metarrepresentação que, na definição de Perner (1991), é a capacidade para pensar sobre a relação representacional. Nem todos os teóricos, no entanto, consideram que esta capacidade estaria presente na brincadeira de faz-de-conta e nos termos mentais empregados pelas crianças. Para muitos, ambos somente indicariam o início do surgimento de uma teoria da mente.

Em conseqüência, há divergência entre os vários autores quanto a considerarem o emprego de termos mentais e o brincar de faz-de-conta como atividades igualmente metarrepresentativas (Leslie, 1987, 1988; Lillard, 1993; Perner, 1991). Somando-se a esta divergência, há ainda aquela que se relaciona à metodologia empregada para investigar a teoria da mente. As pesquisas experimentais têm examinado a presença de teoria da mente em crianças, principalmente, através das tarefas de crença falsa e de aparência-realidade. Já os estudos de tipo naturalístico, realizam a observação da brincadeira de faz-de-conta e o uso de termos mentais em crianças nos seus mais diversos contextos (Jou e Sperb, 1999).

Com a finalidade de contribuir para o esclarecimento da controvérsia indicada acima, este estudo pretendeu investigar 1) o *status* metarrepresentativo da brincadeira de faz-de-conta, segundo o conceito de Perner² (1991) e 2) a relação entre o nível representativo das crianças pequenas na brincadeira de faz-de-conta e no uso de termos mentais.

Para tal, primeiramente, aborda-se o tópico relacionado à definição da brincadeira de faz-de-conta e do seu *status* metarrepresentativo. A seguir, discute-se a relação da brincadeira de faz-de-conta com as tarefas que avaliam teoria da mente e com os termos mentais.

1.1 Brincadeira de Faz-de-Conta

Piaget (1978) foi um dos principais estudiosos da brincadeira de faz-de-conta. Ele relacionou-a ao aparecimento e à evolução do símbolo. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre em fases, as quais evoluem através do equilíbrio dialético entre a acomodação e a assimilação. Na teoria piagetiana, o balanço entre esses dois pólos chama-se adaptação, sendo que o desenvolvimento mental é considerado como uma adaptação cada vez mais perfeita do indivíduo à realidade.

Através da acomodação, as estruturas do organismo se modificam em resposta a estímulos do ambiente. Essas mudanças vão se cristalizando e formam o que Piaget denomina de esquemas de ação. Já durante a assimilação, a criança incorpora novos estímulos ambientais à estrutura ou esquemas já adquiridos.

A brincadeira de faz-de-conta é para Piaget uma atividade essencialmente assimilativa. A criança, ao brincar, repete e incorpora novos objetos e ações a esquemas previamente acomodados. No entanto, observa-se que a brincadeira requer mais do que uma simples repetição, envolvendo a representação de ações, pessoas ou objetos. Por isso, dentro da perspectiva piagetiana, diz-se que, no faz-de-conta, a brincadeira e o símbolo estão relacionados. Por não possuir a capacidade da linguagem desenvolvida, a criança pequena comunica seu pensamento através dos símbolos.

² Nesse trabalho, a brincadeira de faz-de-conta será metarrepresentativa se atender à definição de Perner (1991). Para melhor compreensão ver método páginas 42 e 43.

No início, a brincadeira caracteriza-se por uma simples assimilação funcional ou reprodutora, confundindo-se com os esquemas sensoriomotores que são reproduzidos pelo mero prazer de dominá-los e pelo sentimento de eficácia e poder. É o que Piaget (1978) chama de jogos de exercício. Após os dois anos de idade, a brincadeira deixa de ser predominantemente um pensamento objetivo que se submete às exigências da realidade externa, para vir a adquirir o caráter da imaginação. Assim, surge a brincadeira simbólica ou de faz-de-conta. Mais tardiamente, com a socialização, a brincadeira adota regras e aproxima-se cada vez mais do mundo real. São os jogos de regras.

A brincadeira de faz-de-conta começa a declinar entre os quatro e sete anos de idade, quando se inicia uma aproximação maior com o real, ou seja, o símbolo acaba perdendo o seu caráter de deformação lúdica para se tornar uma simples representação imitativa da realidade. Para Piaget, essa fase caracteriza-se por três aspectos: uma tentativa de ordenar as construções lúdicas em seqüência, constituindo-se num progresso quanto às atividades lúdicas anteriores; uma crescente preocupação com a semelhança à realidade, representando o real da maneira mais fiel; e pelo início do simbolismo coletivo, em que os papéis se diferenciam cada vez mais e tornam-se complementares, caracterizando a brincadeira compartilhada.

Vygotsky (1984) também dedicou-se ao estudo da brincadeira de faz-de-conta, destacando a sua relevância para o desenvolvimento infantil. Para Vygotsky, o desenvolvimento da criança ocorre em dois níveis: um real e outro potencial. No primeiro nível estão as funções ou atividades que a criança pode realizar sozinha, sem necessitar da ajuda de outra pessoa. Já o segundo nível, é composto por aquelas tarefas que a criança não é capaz de realizar por si própria, mas torna-se capaz de desenvolvê-las com o auxílio de alguém, quer seja de uma criança mais velha ou de um adulto. A distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial caracteriza a zona de desenvolvimento proximal, onde através da interação social, a criança realiza as atividades para as quais ainda não possui as habilidades necessárias.

A brincadeira de faz-de-conta, caracteristicamente, cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois ao encenar papéis, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, situando-se um passo à frente do seu nível de

desenvolvimento real. A brincadeira de faz-de-conta, portanto, induz o desenvolvimento cognitivo.

Tanto Piaget quanto Vygotsky enfatizam o caráter representacional subjacente à brincadeira de faz-de-conta. Segundo Piaget, a brincadeira de faz-de-conta consiste em uma atividade representacional, pois quando a criança faz-de-conta que uma caixa representa um carrinho, ela dissocia o significante (caixa) do significado (carrinho). Essa dissociação caracteriza a representação, já que o objeto serve apenas para evocar a coisa ausente. Também para Vygotsky, a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade representacional, já que a criança, ao representar um objeto por outro, passa a se relacionar com o significado atribuído ao objeto e não mais com o objeto propriamente dito. Na medida em que a criança é capaz de distinguir o objeto do seu significado, ela está representando. Assim, durante a brincadeira de faz-de-conta, a criança torna-se capaz de separar a percepção que tem dos objetos e pessoas do seu significado.

Os autores em geral concordam que durante a brincadeira de faz-de-conta os objetos são transformados mentalmente (Piaget, 1978; Vygotsky, 1984), bem como que existe uma evolução desde a manipulação inicial do objeto até o uso simbólico do mesmo. Quando ocorre este último, os objetos ou pessoas são representados, progredindo a brincadeira da ação inicialmente ligada aos objetos à ação gerada pelas idéias.

A Teoria da Mente oferece outra forma de se entender a brincadeira de faz-de-conta. A mente se constitui como o principal diferencial entre as pessoas e as outras entidades. O conhecimento pela criança da natureza da mente lhe permite explicar o comportamento dos outros e prever suas ações, remetendo-se às suas crenças, desejos, percepções, pensamentos, emoções e intenções. Alguns teóricos da Teoria da Mente (Leslie, 1987, 1988; Lillard, 1993; Perner, 1991) acreditam que o faz-de-conta poderia indicar um entendimento da natureza da mente. Assim, por exemplo, uma criança dá sentido ao comportamento de seu amigo de revirar sua caixa de brinquedos, supondo que ele quer um brinquedo em particular, que acredita que pode ser encontrado ali, que pretende brincar com ele e que vai sentir-se triste se não o encontrar. O faz-de-conta poderia evidenciar um entendimento precoce de que as pessoas têm representações mentais da realidade.

Na perspectiva da teoria da mente, quando a criança compreende a mente como um sistema representacional ela passa de uma teoria mentalista do comportamento, em que os

estados mentais servem como conceitos para explicar as ações, para uma teoria da mente representacional. Os estados mentais são entendidos, então, como uma função metarrepresentativa. Porém, conceber a metarrepresentação como um processo cognitivo subjacente ao faz-de-conta não é consensual entre os autores.

Dentre aqueles que entendem que a brincadeira de faz-de-conta desde cedo já envolve metarrepresentação está Leslie (1988). Segundo o autor, por volta dos dois anos de idade, a criança começa a manifestar a habilidade de fazer de conta, devido à emergência da capacidade de representação mental de objetos e eventos. Mais precisamente, Leslie (1987) propõe um sistema representacional composto de dois níveis de representação. No início, a criança apresenta apenas representações primárias do mundo, ou seja, a criança vê o mundo diretamente e o representa da maneira que vê. A representação primária é definida em termos de sua relação semântica direta com o mundo, constituindo-se em uma representação literal dos diversos aspectos do mundo. Esta representação é entendida pelo autor como uma capacidade inata. A representação primária corresponde à primeira forma de brincadeira, a imediata, segundo Leslie. Esta brincadeira envolve representações que a criança faz a partir do que ela vê no mundo.

Já a brincadeira de faz-de-conta envolve o segundo nível do sistema representacional. Este nível lhe permite representar o mundo de forma distorcida. Para dar conta desta distorção, surge o sistema de representação secundária que envolve representações de representações ou metarrepresentações. A metarrepresentação seria uma representação interna, na qual as relações de referência ou transparência estariam suspensas, não sendo necessário, portanto, um critério de verdade ou mesmo de existência. Essa representação secundária permite uma forma de brincadeira de faz-de-conta mais elaborada, chamada por Leslie de brincadeiras planejada e lembrada. Enquanto na brincadeira planejada a criança ainda necessita de um objeto do meio para apoiar sua representação, na brincadeira lembrada a criança não precisa de objetos, não estando eles presentes. Em ambas as formas, a criança entende que um objeto pode substituir outro, sem confundir-se com suas relações semânticas. Uma quarta forma de brincadeira de faz-de-conta citada por Leslie é a brincadeira que envolve compreender o faz-de-conta no outro. Esta brincadeira tem início a partir do entendimento do que o outro está fazendo para explicar o seu comportamento. Estas três formas seriam atividades metarrepresentativas.

De acordo com a teoria de Leslie (1987, 1988), o faz-de-conta apresenta-se segundo três formas fundamentais, que surgem juntas por volta dos dezoito ou vinte e quatro meses de idade. Em uma primeira forma ocorre a substituição do objeto, quando o faz-de-conta refere-se a identidades ou tipos. Nesse caso, a criança pode fazer de conta que uma banana é um telefone. Na segunda forma, a criança passa a atribuir propriedades imaginárias, fazendo de conta que um objeto ou determinada situação possuem propriedades que não possuem na realidade. Pode-se ilustrar essa forma quando a criança faz-de-conta que uma boneca está dormindo. Na terceira, temos o objeto imaginário, quando a criança faz-de-conta que um objeto existe quando não há nenhum objeto. Nesse caso, a criança faz-de-conta que existe água dentro de uma xícara vazia. Segundo Leslie, se há evidências para acreditar que a brincadeira da criança envolve uma dessas formas, há razões suficientes para acreditar que a criança está fazendo de conta e, portanto, metarrepresentando. A brincadeira de faz-de-conta seria, portanto, uma das primeiras manifestações da habilidade para caracterizar e manipular as próprias relações cognitivas e as das outras pessoas. Vários estudos têm mostrado o papel metarrepresentacional da brincadeira de faz-de-conta, de acordo com a posição de Leslie (Flavell, 1988, 2000; Ferguson & Gopnik, 1988; Nielsen & Dissanayake, 2000; Schwebel, Rosen & Singer, 1999; Sperb & De Conti, 1998).

Já Perner (1991) compreende a capacidade metarrepresentativa diferentemente de Leslie (1987, 1988). Este autor define a metarrepresentação como o meio pelo qual uma coisa representa outra. Nessa perspectiva, Perner leva em consideração as dimensões de meio e de conteúdo presentes na representação. Segundo ele, há três níveis de representação: a representação primária, a representação secundária e a metarrepresentação. A criança pequena inicialmente realiza uma representação primária, que consiste em uma relação direta com a realidade, ou seja, um simples modelo do mundo, em que a criança apenas reconhece o objeto. Na representação secundária, a criança é capaz de representar onde o objeto está no momento e onde estava antes, caracterizando os modelos múltiplos, os quais permitem à criança estabelecer uma relação entre o passado e o presente. Assim, surge uma habilidade interpretativa por meio da formação prévia de múltiplos modelos. A criança aos quatro anos, no entanto, entende que um objeto representa alguma coisa, compreendendo que o objeto deve ser interpretado. A criança, nessa fase, passa a entender que existem diferentes interpretações para os mesmos objetos. Só quando a criança tivesse

consciência de que algo é uma representação, estaria manifestando uma capacidade metarrepresentativa. Perner utiliza o conceito de metarrepresentação com um sentido recursivo, ou seja, a metarrepresentação é a habilidade de compreender uma “representação de uma representação como uma representação”. Nesta definição de metarrepresentação, Perner utiliza a definição de metarrepresentação de Pylyshyn (1978, citado por Perner, 1991. p.35) que a considera como “uma habilidade de representar a própria relação representacional”.

Desta forma, para Perner, diferentemente de Leslie, a metarrepresentação requer uma complexa capacidade para representar relações simbólicas entre o real e o imaginário. Para ele, a criança ao observar um objeto real ao mesmo tempo em que olha para uma figura desse objeto tem que ser capaz de, internamente, compreender a relação entre a situação real e a situação interpretada. Para o autor, na brincadeira de faz-de-conta, a criança pequena não utiliza a metarrepresentação, ou seja, não compreende que as pessoas podem ter interpretações distintas sobre o mesmo objeto.

Lillard (1993) avança a teorização concernente à relação fazer de conta e metarrepresentar, ao fazer uma distinção entre os dois componentes, metarrepresentacional e de ação, que, segundo ela, são parte do faz-de-conta. O componente metarrepresentacional permitiria que a criança compreendesse a representação como uma representação, ou seja, permitiria entender a si mesma ou a outra pessoa como representando. Por exemplo, permitiria entender um pedaço de madeira como um doce. Já através do componente de ação, a criança seria capaz de saber que alguém está utilizando um pedaço de madeira como se fosse um doce. Com base nesta distinção, Lillard (1993), e também Woolley e Wellman (1990), argumentam que a criança, antes dos seis anos, tende a perceber o faz-de-conta mais como uma ação do que como um estado mental, ou seja, como uma ação e não como uma metarrepresentação.

Estas controvérsias têm gerado um grande interesse pelo estudo da brincadeira de faz-de-conta. Como estaria ela relacionada ao desenvolvimento da compreensão que as crianças pequenas têm da mente?

Uma das suposições é a de que a atividade de fazer de conta requer, de alguma forma, habilidades que indiquem a compreensão dos estados mentais. Lillard (1993) investigou três habilidades que estão implicadas, tanto no faz-de-conta como na teoria da

mente: a) a habilidade para representar um objeto como duas coisas ao mesmo tempo, b) a habilidade para ver um objeto como representando outro e c) a habilidade para representar representações mentais.

Para a autora, o faz-de-conta envolve manifestações no comportamento, como quando, por exemplo, alguém faz de conta que está dormindo, quando na realidade não está. No seguimento, o faz-de-conta envolve a substituição de objetos, de objetos imaginários ou, então, de papéis e situações imaginados. Segundo Lillard, há cinco características que podem ser consideradas necessárias e suficientes na brincadeira de faz-de-conta. São elas: 1- um ator (simulador), 2- uma realidade (obviamente onipresente), 3- uma representação mental que é diferente da realidade, 4- a sobreposição da representação à realidade, tal como ela existe dentro de um mesmo espaço e tempo, e 5- estar consciente dos componentes 2, 3 e 4. Finalmente há, ainda, um sexto elemento que, freqüentemente, acompanha o faz-de-conta, a ação.

Lillard (1993) propõe que, no faz-de-conta, a criança deve compreender a situação em dois níveis, ou seja, como uma situação real e como uma situação de faz-de-conta. Uma característica da brincadeira de faz-de-conta é que, durante a mesma, a criança normalmente faz-de-conta que um objeto representa algo para ela. Assim, a criança produz na mente uma identidade de faz-de-conta e uma identidade real do objeto, ou seja, representa um objeto como sendo duas coisas diferentes de uma só vez.

Lillard (1998) entende representação mental como um modelo mental de alguma entidade ou idéia, literalmente sua “re-presentação” dentro da mente. Este modelo mental não necessita combinar uma situação do mundo real ou objeto, pode se referir a casos de falsa representação ou de representações que são feitas de objetos imaginários, sem nunca terem sido vistos no mundo real. Segundo a autora (1994), o faz-de-conta claramente envolve representação mental, pois quando alguém faz-de-conta, projeta internamente a representação mental de algo sobre alguma situação real ou objeto. Enquanto a criança faz-de-conta que um lápis é um avião, mentalmente ela os representa como dois objetos (lápis e avião). Para tal, necessita entender que a representação mental no faz-de-conta é somente representação, e que pode aplicá-la a diferentes objetos e também aplicar múltiplas representações a um mesmo objeto.

Lillard e Flavell (1990,1992) sugerem que a criança pequena pode compreender o faz-de-conta apenas como ação ou “agindo como se”, antes de entendê-lo como um estado mental. Em um de seus estudos, Lillard e Flavell (1992) apresentaram a crianças bonecos que foram descritos, ou como fazendo de conta ou como pensando, que havia suco no armário, quando, de fato, no armário havia um urso de pelúcia. Depois que o urso foi revelado à criança, a experimentadora perguntava sobre o que o boneco tinha feito de conta ou pensado. Nas perguntas referentes ao pensar, em geral, as crianças respondiam que o boneco havia pensado que tinha um urso. Em contraste, nos casos de fazer de conta, as crianças respondiam que o boneco estava fazendo de conta que havia suco no armário. Segundo os autores, isto sugere que a criança, entre três e cinco anos de idade, compreende que fazer de conta pode diferir da realidade antes de compreender que crenças também podem diferir da realidade. Lillard sugere que a criança não entende o faz-de-conta como um estado mental, por isso, na condição da ação, depois que ouviu “Ela está fazendo de conta que há suco no armário”, a criança equivale o faz-de-conta do suco com a ação “pegando um copo”. Por outro lado, a criança não pode processar a declaração de “faz-de-conta” porque ela não é capaz de conceber o faz-de-conta como uma simples representação mental de uma coisa como outra.

Nesta mesma linha, Lillard (1993) apresentou um boneco que era incapaz de representar mentalmente algo, mas que foi, apesar disso, agindo parecido como esse algo tipicamente age. Por exemplo, “Ana não sabe nada sobre coelho, que coelho pula, mas apesar disso, ela está pulando parecido com um coelho. Pergunta-se a criança: tu dirias que Ana está fazendo de conta que é um coelho ou que ela não está fazendo de conta que é um coelho?” Os resultados desse estudo mostram que crianças de quatro e cinco anos afirmam que Ana está fazendo de conta que é um coelho, ou seja, a ação foi mais importante para o julgamento da criança do que a informação da representação mental. Observou-se também que crianças que falharam em considerar a brincadeira de faz-de-conta como representacional passaram nas tarefas de crença falsa. Esses resultados, replicados em outros estudos, sugerem que a criança compreende representação mental em contextos de crença antes de compreendê-la em contextos de faz-de-conta. Embora a criança pareça entender o faz-de-conta como uma ação antes de entender a crença (Lillard & Flavell, 1992), ela não o entende como uma representação mental antes da idade escolar.

Apoiada nesta hipótese, Lillard (1996) propôs, ainda, alguns outros experimentos para investigar se a criança seria capaz de ver o faz-de-conta como um estado mental. Para tal, examinou se a criança colocava o faz-de-conta na mesma categoria dos outros estados mentais, como por exemplo, o pensamento. Ou, se ao contrário, o colocava junto com atividades, como pular. As crianças pequenas afirmaram, em questões que envolviam uma simples resposta sim ou não, que o cérebro era usado em tarefas cognitivas, mas não em tarefas físicas. Portanto, se o fazer de conta fosse entendido como uma atividade cognitiva, poderia se esperar que a criança dissesse que o faz-de-conta requer o cérebro, ou a mente. Por outro lado, se ela não o entendesse assim, significaria que ele era uma atividade física e não requeria o cérebro. Os resultados desse experimento indicaram que 88% das crianças de três a cinco anos de idade, quando perguntadas se o cérebro era necessário para pensar, imaginar, fazer de conta, pular, bater palmas entendiam que o cérebro era necessário somente para pensar. Apenas 12% entendiam que o cérebro era necessário para bater palmas. Ainda, apenas 40% das crianças trataram o faz-de-conta na mesma categoria do pensamento e de outros estados mentais; 60% negaram que o cérebro, ou a mente, era necessário para fazer de conta.

Lillard (1996) demonstrou, ainda, que, das crianças de seis e sete anos de idade, 65% entendiam o faz-de-conta como uma atividade principalmente mental. Já aos oito anos, 80% das crianças o entendiam assim, o mesmo que adultos. Posteriormente, Lillard (1996) investigou a compreensão da criança de que a mente estava envolvida no planejamento e na execução da brincadeira de faz-de-conta. Os resultados mostraram que, embora a maioria das crianças de oito anos compreendesse que a mente era usada no planejamento do faz-de-conta, menos da metade compreendia que quem faz-de-conta também usa a mente para imaginar a situação pretendida enquanto faz de conta (execução). Isto parece, de fato, sugerir que o faz-de-conta é entendido, preferencialmente, como uma ação.

Como visto, no que concerne ao *status* do faz-de-conta para o desenvolvimento da teoria da mente, não há consenso entre os autores. Woolley (1995), por exemplo, aponta para o fato de que mesmo que as crianças sejam capazes de fazer de conta e, como pensa Leslie (1988), indiquem por isto que entendem que os estados mentais podem diferir da realidade, elas têm dificuldade de entender os estados mentais fora do contexto da

brincadeira de faz-de-conta. Leslie, por sua vez, defende que o faz-de-conta é um primeiro indicador da existência de estados mentais, sendo por isto uma das primeiras manifestações do que se denomina de teoria da mente. Por outro lado, Woolley (1995) cita as pesquisas de Lillard (1993) e Perner, Baker e Hutton (1994) como exemplos de estudos que consideram que as crianças pequenas não estão conscientes que o faz-de-conta envolve estados mentais. Segundo Lillard e Perner, Baker e Hutton, as crianças possuem algum conhecimento da natureza mental do faz-de-conta, mas a ação que acompanha o faz-de-conta faz com que elas, freqüentemente, pensem o faz-de-conta, primeiramente, em termos de suas ações.

Tomando os estudos em conjunto, é possível dizer que é ao redor dos seis anos ou sete anos de idade que, possivelmente, as crianças teriam condições de começar a evidenciar o fazer de conta metarrepresentativo.

Apesar dos desacordos entre os pesquisadores com relação ao *status* metarrepresentativo da brincadeira de faz-de-conta, há consenso entre eles de que ela é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e das competências sociais das crianças (Bretherton & Beeghly, 1992). Investigadores têm estudado, por exemplo, a relação do faz-de-conta com o desenvolvimento da linguagem (Bretherton & Beeghly, 1992; McCune, 1995), tomada da perspectiva do outro (Rubin, Fein & Vandenberg, 1983), bem como os antecedentes de diferenças individuais na interação de famílias (Dunn, 1988). Devido a isto, recentemente, também tem aumentado o interesse dos teóricos no estudo da possível relação do faz-de-conta com o desenvolvimento da teoria da mente (Youngblade & Dunn, 1995).

Dentre estes teóricos, Youngblade e Dunn (1995) investigaram as diferenças no faz-de-conta compartilhado de crianças em diferentes contextos e diferentes relacionamentos com a mãe e os irmãos. Os resultados indicaram, além de diferenças individuais na quantidade e sofisticação da brincadeira de faz-de-conta de crianças, sugerindo que essas diferenças estão relacionadas com suas experiências em relação à mãe e aos irmãos, que o faz-de-conta compartilhado relacionou-se significativamente com o aumento da compreensão da criança dos sentimentos e crenças de outras pessoas. Esses dados estão de acordo com os encontrados por Astington e Jenkins (1995), que mostraram que as crianças que se engajaram mais cedo em brincadeiras de faz-de-conta compartilhada tiveram melhor desempenho nas tarefas de crença falsa e compreensão afetiva. Também, os resultados

apresentados concordam com a indicação de Flavell (1986) de que o faz-de-conta pode facilitar o entendimento da criança acerca da distinção entre representação mental interna e estímulos externos.

Um passo adiante é dado no estudo desenvolvido por Schwebel, Rosen e Singer (1999), quando foi investigada a relação entre a brincadeira de faz-de-conta e a compreensão da criança das tarefas que examinam a teoria da mente. Os autores observaram 85 crianças pequenas, de três a cinco anos, no contexto naturalístico da brincadeira, e testaram suas habilidades para diferenciar aparência e realidade e para compreender a crença falsa, em dois experimentos. Pretendeu-se avaliar se as crianças que se engajavam mais freqüentemente e mais elaboradamente na brincadeira de faz-de-conta demonstravam habilidade representacional mais desenvolvida. Também, investigar qual o tipo de brincadeira de faz-de-conta, solitária ou com pares, que estava mais fortemente relacionada com o desenvolvimento de uma teoria da mente. Os resultados do estudo sugerem que o faz-de-conta construído conjuntamente é, provavelmente, mais importante do que o solitário, para o desenvolvimento da habilidade representacional da criança. Também, que a brincadeira de faz-de-conta construída conjuntamente está relacionada com a habilidade para integrar representações conflitivas, como aquelas que aparecem na tarefa de aparência e realidade. No entanto, com relação à tarefa de crença falsa, esta não se correlacionou significativamente com as medidas de faz-de-conta.

Apesar de que em diferentes graus, os autores parecem concordar que a habilidade de ver um objeto como duas entidades ao mesmo tempo está presente tanto no faz-de-conta como nas tarefas da teoria da mente.

A brincadeira de faz-de-conta, considerada um indicador de teoria da mente, tem sido investigada, utilizando-se estudos de tipo naturalístico (Nielsen & Dissanayake, 2000; Schwebel, Rosen & Singer, 1999). Já a habilidade da teoria da mente tem sido examinada, predominantemente, através de duas tarefas: a tarefa de crença falsa, de Wimmer e Perner (1983), e a tarefa de distinção entre aparência e realidade, de Flavell, Flavell e Green (1983). Assim, o conhecimento acerca da teoria da mente das crianças provém de estudos experimentais (Cassidy, 1998; Davis, 2001; Roth & Leslie 1998). Em decorrência disto, a opinião dominante entre os pesquisadores é que a tarefa de crença falsa exige

metarrepresentação, enquanto os outros contextos não. Esta controvérsia é examinada no próximo segmento.

1.2 Tarefas para avaliar teoria da mente

1.2.1 Tarefa de crença falsa

Uma série de estudos realizados na área da teoria da mente considera os quatro anos de idade como um marco importante no estabelecimento da teoria da mente. Por exemplo, estudos sobre o entendimento das crenças falsas por crianças (Perner, Leekham & Wimmer, 1987), o processo de mudança representacional (Astington & Gopnik, 1988) e a distinção entre aparência e realidade (Flavell, Flavell & Green, 1983) mostram que estas habilidades modificam-se profundamente aos quatro anos de idade. Astington, Harris e Olson (1988) afirmam que nesta fase surge um novo entendimento da mente, constituindo, portanto, um novo estágio ou nível de desenvolvimento intelectual.

Wimmer e Perner (1983) foram pioneiros no desenvolvimento de trabalhos de investigação de uma teoria da mente nas crianças. Os autores, baseados nos estudos de Premack e Woodruff (1978), investigaram a habilidade da criança para entender como um personagem desenvolve uma crença falsa e como esta crença influencia o seu comportamento. Wimmer e Perner entendiam que uma pessoa seria capaz de atribuir uma teoria da mente a outra pessoa se ela demonstrasse compreensão da crença falsa, ou seja, de que a crença é diferente da realidade. Assim, Wimmer e Perner apresentaram uma tarefa que permitia observar se as crianças pequenas eram capazes de interpretar comportamentos através do que elas achavam que a outra pessoa poderia estar pensando. Esta tarefa investigava, especificamente, a compreensão da criança acerca da crença falsa.

A tarefa de crença falsa mais citada pelos teóricos é a de Maxi e o chocolate. Nesta história, Maxi ajuda a sua mãe a guardar as compras, colocando o chocolate dentro do armário verde. Maxi lembra onde colocou o chocolate, podendo voltar ao lugar e pegá-lo posteriormente. Então, Maxi vai para o pátio. Na sua ausência, sua mãe precisou pegar o chocolate para fazer um bolo. Ela pega o chocolate do armário verde, guardando-o depois, não dentro do armário verde, mas dentro do armário azul. A mãe, então, sai para comprar ovos, enquanto Maxi volta do pátio com fome, pensando no chocolate. O pesquisador, então, pergunta: “Onde Maxi procurará pelo chocolate?”

O sucesso desta tarefa consiste em a criança indicar o armário verde (cf. exemplo acima) como o lugar onde Maxi procurará o chocolate quando ele voltar à cozinha. Diz-se que a criança tem uma representação explícita da crença falsa do outro quando a criança é capaz de representar a crença falsa de Maxi. Assim, a criança entende que o chocolate está onde Maxi o deixou, diferente do que a criança sabe da realidade, ou seja, que o chocolate está onde a mãe de Maxi o colocou por último.

A tarefa de crença falsa testa a hipótese de que entender a crença falsa de outra pessoa (no exemplo, o protagonista da história) requer uma representação explícita do erro, isto é, da crença falsa do protagonista em relação ao conhecimento que a criança a ser testada possui. Em outras palavras, isto significa que a criança, ao representar a crença falsa de outra pessoa, utiliza-se desta representação como marco de referência para interpretar e antecipar a ação de outra pessoa.

As pesquisas de Wimmer e Perner (1983) envolvendo a tarefa de crença falsa de Maxi, aplicadas em crianças com idades entre três e nove anos, mostram que crianças de três anos respondem de forma errônea à pergunta de onde Maxi procurará o chocolate. Por outro lado, crianças de quatro anos apresentaram maior sucesso no desempenho desta tarefa. Os resultados de várias outras pesquisas corroboraram aqueles encontrados pelos autores.

Vários pesquisadores questionam-se sobre os fatores que levam as crianças a falhar na resolução da tarefa de crença falsa. Uma possibilidade é que as crianças pequenas não se engajam no raciocínio da crença-desejo. Assim, a criança entende que o comportamento de Maxi corresponde à realidade, ao invés de a uma crença, revelando incapacidade para compreender os aspectos mentais das crenças. Nesse caso, as crianças pequenas podem ser capazes de se engajar no raciocínio que envolve desejo, mas ainda falharem na tarefa de compreender crenças, particularmente crenças falsas.

Lillard e Flavell (1992) apresentam três explicações para o erro da criança nas tarefas de crença falsa. A primeira, é que as crianças são induzidas a apresentar a realidade, influenciadas pela percepção do cenário, ou seja, as crianças detêm-se em examinar a localização real do objeto, falhando em considerar a crença falsa do outro. A segunda explicação diz respeito ao fato de que a crença é um estado mental representativo, ou seja, um modelo mental do mundo. Assim, muitos teóricos acreditam que a criança falha na

tarefa de crença falsa porque não entende que os modelos mentais, ou representações, podem diferir da realidade. A terceira explicação refere-se à hipótese de que alguns estados mentais representativos podem ser mais difíceis de serem compreendidos pelas crianças. Por exemplo, alguns teóricos consideram que apenas os estados mentais representacionais que parecem crenças seriam problemáticos para a criança pequena, como pensar e parecer. A partir dessas hipóteses, os autores concluíram que as crianças de três anos compreendem que desejos podem diferir da realidade antes de compreender que as crenças também podem diferir da realidade (Wellman, 1991).

Assim, na tarefa de crença falsa, em que a criança precisa compreender que se trata de uma crença diferente da realidade, ela estaria representando a representação, isto é, metarrepresentando. Nesse sentido, diz-se que a criança possui uma teoria da mente, pois ela é capaz de colocar-se no lugar do outro. Mais precisamente, na tarefa de crença falsa, a criança inicialmente precisa inferir do comportamento do personagem a causalidade das ações, para representar a crença do protagonista, que é provocada por sua falta de acesso perceptual a um fato da história. Também, a criança necessita representar a realidade, a partir das ações do personagem. Assim, ao resolver a tarefa de crença falsa a criança utiliza a representação que ela fez de uma falsa representação do protagonista, ou seja, a criança deve considerar duas crenças ao mesmo tempo, a dela e a do personagem. Nessa modalidade, a criança teria que fazer uso da habilidade metarrepresentativa.

O questionamento do desempenho das crianças na tarefa de crença falsa também foi feito por Moses e Flavell (1990). Segundo eles, as crianças encontram dificuldades, pois elas devem considerar a crença do protagonista por este não ter acesso perceptual ao evento, já que Maxi não viu quando o chocolate foi transferido de lugar. Ainda, esta tarefa requer que a criança pense qual será o comportamento do protagonista baseada nas causas das crenças como, por exemplo, se viu ou não o acontecimento. Além destes fatores, os autores sugerem que a demanda lingüística da tarefa pode estar dificultando o desempenho das crianças pequenas.

Siegal e Beattie (1991), preocupados com esta última questão, ou seja, do papel da linguagem na resolução da tarefa, propuseram uma variação da pergunta feita à criança, questionando “Onde a criança procurará, primeiro, o chocolate?” Os resultados indicaram que as crianças de três anos de idade tendiam a responder corretamente, quando solicitadas

a prever o comportamento inicial do protagonista. Nesta mesma perspectiva, Dias (1993) realizou um estudo com crianças de classe média, baixa e de orfanato, sugerindo ao final, que crianças de orfanato tendem a apresentar uma teoria da mente por volta dos seis anos, enquanto as crianças de nível socioeconômico médio e baixo manifestariam esta capacidade ao redor dos quatro anos de idade. Posteriormente (1994), a autora mostrou que as crianças de orfanato melhoravam seus desempenhos na tarefa, ao adequar-se a linguagem utilizada na mesma. Preocupados com esta questão, outros autores desenharam tarefas similares a de crença falsa de Wimmer e Perner (1983), no entanto, sem as dificuldades lingüísticas encontradas nesta. Um exemplo é a tarefa *Smarties Candy Box*³, de Perner, Leekam e Wimmer (1987).

Já Wimmer e Perner (1983) e Astington e Gopnik (1988), indicam, como justificativa para o insucesso da criança pequena na resolução da tarefa de crença falsa, a sua incapacidade de considerar a presença de duas crenças contraditórias ao mesmo tempo, isto é, a crença do protagonista e a dela própria.

Wellman, Cross e Watson (2001) realizaram uma meta-análise para verificar inconsistências empíricas e controvérsias teóricas nos estudos sobre as tarefas da teoria da mente. Vários estudos e tarefas são usados para explicar a compreensão das crianças sobre o desenvolvimento da teoria da mente.

Com relação aos estudos, os primeiros pesquisadores centraram-se na compreensão das crenças falsas de crianças, pois entendiam que a compreensão dos estados mentais requer um entendimento de que tais estados podem refletir a realidade e podem manifestar-se em comportamentos declarados. Os estados mentais são internos e mentais, portanto, são distintos de eventos do mundo real, situações ou comportamentos. Assim, a compreensão da criança de que a pessoa tem uma crença falsa, ou seja, que tal conteúdo contraria a realidade, evidenciaria que ela compreende a distinção entre mente e mundo.

Já com relação às tarefas, a maioria dos estudos que envolve a tarefa de crença falsa evidencia que crianças de quatro e cinco anos de idade apresentam ótimo desempenho na resolução desta tarefa, enquanto que crianças de três anos falham. Wellman, Cross e Watson (2001) chamam a atenção para o fato de que esses resultados empíricos não

³ Traduzida por caixa de doces.

significam que as crianças de três anos não têm conhecimento sobre os estados mentais, mas sim, que elas falham em compreender estados mentais representacionais.

Um conjunto de estudos experimentais (Astington & Gopnik, 1988; Wimmer & Perner, 1983) e naturalísticos (Bretherton & Beeghly, 1982) sustenta a tese de Wellman, propondo que a criança desenvolve a compreensão de crença, desejo e intenção em momentos diferentes do desenvolvimento. O estudo de Feinfielda, Leea, Flavella, Greena e Flavell (1999) evidencia este fato ao investigar quando a criança começa a compreender a intenção como um estado mental representacional. Segundo os autores, a compreensão da intencionalidade é uma habilidade importante para o desenvolvimento da criança, pois possibilita que ela entenda porque as pessoas e os outros animais diferem dos objetos. Ainda, a compreensão da intencionalidade é necessária para o entendimento da moralidade e responsabilidade, bem como é necessária para compreender planos. Assim, aprender sobre a intenção e como ela se relaciona com os outros estados mentais e comportamentos é uma tarefa fundamental para o desenvolvimento da teoria da mente. Os resultados desta pesquisa mostram que crianças de três anos apresentam pouca habilidade para distinguir intenção de desejo, ao contrário das de quatro anos.

O desempenho no teste de crença falsa tem sido um marco para a compreensão da mente do ser humano. Assim, esta tarefa tem sido usada como uma medida para avaliar a influência das primeiras conversações familiares, da participação na brincadeira de faz-de-conta (Youngblade & Dunn, 1995) ou da estrutura familiar no desenvolvimento da teoria da mente. Ainda, o entendimento da crença falsa tem sido uma das ferramentas mais utilizadas pelos teóricos nas pesquisas de indivíduos com desenvolvimento prejudicado como, por exemplo, os autistas, crianças com síndrome de Down, síndrome de Asperger e com retardo mental (Baron-Cohen 1991; Bosa, 1998; Mainieri, 2000).

O sucesso da criança no desempenho da tarefa de crença falsa mostra que ela tem conhecimento de que a ação do protagonista (Maxi) depende de sua crença e não da situação real. Isto possibilita dizer que há uma divergência entre as crenças e a realidade. Encontramos este tipo de discussão, também, na tarefa de aparência-realidade, próximo tópico a ser tratado.

1.2. 2 Tarefa de aparência-realidade

A teoria da mente tem sido examinada também através da tarefa de aparência-realidade. A modalidade clássica de aparência-realidade é a do objeto enganoso (Flavell, Flavell & Green, 1983). Esta tarefa consiste em apresentar à criança um pedaço de esponja que se parece com um granito. À primeira vista, a criança responde que o objeto é um tipo de pedra. Logo após, o experimentador aperta a esponja e solicita que a criança faça o mesmo, experimentando as propriedades do objeto. Em seguida, o experimentador questiona a natureza do objeto, perguntando: “O que é isto realmente?” “É de verdade uma pedra ou é de verdade um pedaço de esponja?” Para questionar a aparência do objeto, pergunta-se à criança: “Quando tu olhas para o objeto com os teus olhos, parece uma pedra ou parece um pedaço de esponja?” As pesquisas desenvolvidas na tentativa de investigar o desempenho de crianças na tarefa de aparência-realidade indicam que as crianças de quatro anos têm mais sucesso na resolução da tarefa do que as crianças menores.

A capacidade de distinguir entre a aparência e a realidade sinaliza que há um entendimento de que a realidade pode ser representada de diferentes maneiras. Assim, na tarefa de aparência-realidade, investiga-se se a criança compreende de que nem sempre como o objeto aparece é como ele realmente é. Portanto, nesta tarefa exige-se uma representação de que a aparência física pode ser falsa em relação à identidade ou a uma propriedade de um objeto, como também uma representação pode ser falsa em relação a um objeto ou evento real (como nas crenças falsas e estímulos visuais ambíguos), o comportamento pode ser falso em relação a um estado mental (como quando uma pessoa triste sorri) e as visões ou crenças de uma pessoa podem diferir (tomada de perspectiva do outro).

No que concerne à tarefa aparência e realidade, constata-se que a criança necessita, em primeiro lugar, recorrer a uma representação primária para reconhecer o objeto. Depois, ao tocar o objeto, utiliza novamente uma representação primária, agora corrigida pela percepção. Na sequência, a criança deve comparar as duas representações, o que caracteriza a representação secundária, e apontar qual destas representações corresponde à realidade.

Com relação à equivalência representacional das tarefas de crença falsa e aparência-realidade, a maioria das crianças é capaz de resolver ambas a partir dos quatro

anos de idade, quando, portanto, evidencia-se uma teoria da mente e, portanto, a capacidade metarrepresentativa. Nesse mesmo período, encontram-se evidências de que as crianças também seriam capazes de entender o faz-de-conta e de usar termos mentais de forma metarrepresentacional.

De modo geral, os teóricos do desenvolvimento cognitivo consideram que os termos mentais que expressam estados mentais requerem uma capacidade metarrepresentativa para serem compreendidos. Desta maneira, os termos mentais são definidos como termos intencionais que apresentam conteúdos mentais, podendo ser considerados como indicadores da presença de uma teoria da mente (Bretherton & Beeghly, 1982; Tager-Flusberg, 1992).

1.3 Termos mentais

O entendimento de investigadores (Leslie, 1987, 1988; Wellman, 1991) de que a habilidade para compreender os estados mentais existiria desde muito cedo nas crianças evidencia-se, segundo eles, no uso espontâneo de termos mentais como pensar, lembrar, achar, saber, querer, sentir, entre outros que expressam estados mentais.

Bates (1979) indica que o desenvolvimento da linguagem implica na aquisição de uma noção de intencionalidade e de uma capacidade cognitiva para a simbolização. Segundo a autora, o bebê começa a manifestar seus primeiros comportamentos intencionais (por exemplo, o choro) por volta dos nove meses, através de atitudes que mostram a imposição de sua vontade e desejo sobre as pessoas e o mundo. Nesse período, a criança também utiliza o olhar como um indicador de sua intenção. Logo após, começa a fazer uso de sinais especiais desenvolvidos em jogos e brincadeiras realizados com seus cuidadores. O choro, o olhar e os jogos, portanto, podem ser considerados comportamentos comunicativos, pois expressam a intenção do bebê. Bates denominou esses comportamentos de proto-imperativos, pois se referem ao uso instrumental do outro para a satisfação de necessidades próprias. Mais tarde, por volta dos dez meses, a criança passa a utilizar os comportamentos proto-imperativos não apenas para suprir suas necessidades, mas também para compartilhar experiências com o outro. Nesse momento, a criança passa a emitir comportamentos cuja intenção é compartilhar um interesse; são os comportamentos proto-declarativos. Segundo a autora, os comportamentos proto-imperativos e proto-

declarativos seriam os primeiros sinais de uma comunicação intencional no desenvolvimento da linguagem da criança. Bates, portanto, utiliza-se do campo da pragmática para estudar o desenvolvimento da linguagem.

A pragmática permite a análise dos aspectos mais representativos da ação humana, ou seja, o compartilhamento de informações, conhecimentos e interesses sobre o mundo e as pessoas. Alguns aspectos da teoria da mente que se refletem na comunicação podem ser investigados através do uso que a criança faz dos termos mentais.

Schwanenflugel, Henderson e Fabricius (1998) mostram que a linguagem que a criança emprega nas atividades cognitivas indica o desenvolvimento de uma teoria da mente ingênua. Segundo os autores, a criança sempre usa termos mentais em suas conversações. Primeiramente, estes termos são empregados com a função de dirigir a interação com as outras pessoas; depois, na idade de dois e três anos, mostram uma coerência entre os próprios estados mentais e os das outras pessoas. Uma das funções dos verbos mentais que a criança começa a utilizar e entender nesta idade é o de marcar o grau de certeza de seus próprios estados mentais (por exemplo, “eu sei que eu perdi meu brinquedo”) ou comentar um termo mental percebido no outro (por exemplo, “Paula pensou [lembrou] que ela tinha perdido o seu brinquedo”). Os autores propõem que a criança passa a entender os termos mentais mais simples por volta dos quatro anos de idade. Porém, o emprego dos termos mentais evolui, por exemplo, na adolescência, quando são utilizados verbos mentais mais avançados como hipotetizar e inferir.

De acordo com esta hipótese, Olson e Astington (1990, citados por Schwanenflugel, Henderson & Fabricius, 1998) associam a compreensão dos termos mentais das crianças pequenas ao desenvolvimento de uma concepção de mente que se manifestaria nas tarefas de crença falsa, nas mudanças representacionais, na distinção entre aparência e realidade e na consciência dos próprios estados mentais e dos outros.

Autores, como Astington & Jenkins (1999) e Cutting & Dunn (1999), ressaltam a importância da linguagem para o desenvolvimento da teoria da mente, uma vez que ela contribui para a compreensão das crenças falsas. Por exemplo, Bretherton e Beeghly (1982) desenvolveram estudos na tentativa de relacionar a compreensão dos estados mentais às intenções comunicativas. Segundo as autoras, a habilidade para falar sobre estados mentais surgiria por volta do segundo ou terceiro ano de vida da criança, quando se evidencia uma

comunicação dotada de intenção. Esta comunicação intencional supõe a presença de uma teoria da mente, que se torna mais complexa com o aperfeiçoamento da linguagem, pois a criança pode, então, ser capaz de falar sobre seus próprios estados mentais e de outras pessoas. Shatz, Wellman e Silber (1983) mostraram, no estudo em que investigaram o uso inicial de termos mentais na linguagem natural de algumas crianças, que estas são capazes de usar verbos indicando estados mentais por volta dos quatro anos de idade. Antes disso, os termos mentais são usados de forma ingênua, com uma função apenas de dirigir a interação com as outras pessoas. Os verbos mentais identificados foram lembrar, pensar, saber e sonhar.

Arcoverde e Roazzi (1996) investigaram o conhecimento que crianças de três e sete anos tinham sobre os verbos cognitivos que acompanham sentenças-complemento na língua portuguesa (verbos fativos e contrafativos). Os resultados sugeriram, também, que a compreensão desses verbos ocorre por volta dos quatro anos de idade. Os autores indicam que há evidências de uma forte relação entre o desenvolvimento da capacidade de compreender verbos mentais e o desenvolvimento de uma concepção da mente. Eles sugerem, ainda, que as crianças que adquirem conhecimento sobre a teoria da mente tendem a lidar melhor tanto com o uso de expressões mentais quanto para refletir sobre seu uso. Para comprovar estes resultados, Arcoverde e Roazzi (1996) aconselham a análise do uso dos verbos na comunicação natural da criança, como na sala de aula, em casa, e em situações de brincadeira.

A relação entre o desenvolvimento da teoria da mente e a linguagem na escola infantil foi, também, analisada por Astington e Jenkins (1999). Os autores indicam a idade de cinco anos como aquela em que se evidencia a relação entre o desenvolvimento da teoria da mente e da linguagem. Nesta idade é que se desenvolveria uma teoria da mente, uma vez que a criança torna-se capaz de atribuir crenças falsas a si mesma e aos outros e de distinguir entre aparência e realidade.

As autoras chamam a atenção para a hipótese de que a complexidade lingüística exigida pelos testes da teoria da mente pode impedir um melhor desempenho de crianças de três anos na resolução destas tarefas. Esta hipótese sugere, então, que uma habilidade lingüística precoce pode estar relacionada a um maior sucesso nas tarefas de crença falsa. Outros pesquisadores (Baron-Cohen, 1991; Perner, 1991; Roth & Leslie, 1998) referem, no

entanto, que esta relação opera em outro sentido, ou seja, que a teoria da mente não é dependente de uma representação lingüística, isto porque acreditam que a crença falsa depende de um sistema modular inato que dá à criança a possibilidade de usar modelos mentais para representar suas crenças. Entretanto, há indicações de que a linguagem facilita o desenvolvimento da teoria da mente.

Astington e Jenkins (1999) relacionam os aspectos pragmáticos, semânticos e sintáticos da linguagem com a teoria da mente. A habilidade pragmática refere-se à capacidade para usar e interpretar a linguagem de forma apropriada, de maneira que o sentido das crenças e das intenções seja compartilhado entre falante e ouvinte. Os autores citam Chamman e Shmueli-Goetz (1998) que mostram que existe relação entre a produção narrativa e a compreensão das crenças falsas. Como o aspecto semântico está relacionado ao significado da palavra, esta habilidade facilitaria a participação da criança na interação social, sendo importante, portanto, para o desenvolvimento da teoria da mente (Dunn, 1988). Já a habilidade sintática é a habilidade que combina palavras dentro de sentenças. Sendo assim, ela poderia facilitar a representação de diferentes estados frente a uma dada realidade, o que envolve o raciocínio sobre crenças falsas. Mais especificamente, descrever estados mentais requer uma construção complexa, composta de uma sentença principal e de outras sentenças dentro dela. Durante os anos em que a criança está na escola infantil, ela adquire o domínio da forma sintática básica de sua linguagem, a qual, segundo de Villiers (1995, citado por Astington & Jenkins, 1999), dá o formato representacional necessário à compreensão da crença falsa.

Os resultados da pesquisa conduzida por Astington e Jenkins (1999), portanto, indicam que a habilidade lingüística é fundamental para o desenvolvimento da teoria da mente, pois a linguagem promove um suporte efetivo para a representação simbólica. Ainda, sugerem que os aspectos sintáticos da linguagem são os mais importantes, pois possibilitam a representação necessária nas tarefas da teoria da mente para atribuir crenças falsas a si e aos outros.

Assim como observado na brincadeira de faz-de-conta, o emprego dos termos mentais também envolve uma atividade metarrepresentativa, segundo Leslie (1988). Para o autor, subjacente ao uso do faz-de-conta e dos termos mentais há uma forma comum de

representação interna, que possibilita uma habilidade para compreender a cognição, ou seja, a teoria da mente, presente desde os quatro anos de idade na criança.

Dentro deste referencial, Sperb e de Conti (1998) investigaram se o domínio da capacidade cognitiva de metarrepresentação, atribuído à criança com mais de quatro anos, manifesta-se nos episódios da brincadeira de faz-de-conta e no emprego funcional dos termos mentais. Os resultados deste estudo evidenciaram que crianças, com uma média de idade de cinco anos, obtiveram um alto índice de utilização da capacidade metarrepresentativa na brincadeira de faz-de-conta, segundo as categorias de Leslie (1988). Porém, no que se refere ao emprego de termos mentais, estes foram muito pouco usados com a função de estado mental, o que indicaria a existência de uma teoria da mente. Portanto, não foi encontrada, com crianças dessa idade, uma relação entre o *status* metarrepresentativo da brincadeira de faz-de-conta e dos termos mentais.

Lillard (1993) entende que apenas as crianças de seis anos de idade são capazes de compreender o faz-de-conta como metarrepresentação. A autora justifica que antes desta idade a criança entende o faz-de-conta como “agir como se”, isto é, como uma ação. Somente depois, a criança muda a sua compreensão do faz-de-conta para entendê-lo como uma representação mental. Isso ocorre quando a criança aprende que os termos mentais têm uma certa sintaxe que também é manifestada pela brincadeira de faz-de-conta. De acordo com esta hipótese, o entendimento do faz-de-conta como atividade metarrepresentativa está relacionado ao entendimento da sintaxe dos verbos mentais.

Há fortes evidências de que a habilidade para usar uma teoria da mente emerge nos anos em que as crianças estão na escola infantil. Isto é visível em uma variedade de habilidades: nas crenças falsas, na distinção entre aparência e realidade, na brincadeira de faz-de-conta, em certos aspectos de situação comunicativa e na aquisição da linguagem como expressão de estados mentais. De uma maneira geral, há indicações nas pesquisas de que a teoria da mente emergiria em algum momento, entre os quatro e seis anos de idade.

Lewis e Mitchell (1994) assinalam que ainda há várias controvérsias sobre as limitações que caracterizam a compreensão da criança sobre a mente e sobre a natureza das mudanças cognitivas que ocorrem entre os dois e seis anos de idade. Até o presente momento, considerações quanto à compreensão da teoria da mente e à natureza da capacidade de metarrepresentação envolvida nessa habilidade ainda não estão claras.

A habilidade metarrepresentativa subjaz a todas estas manifestações, portanto é esta habilidade que propicia à criança pequena compreender os próprios estados mentais e os de outras pessoas, promovendo a aquisição de uma teoria da mente. O *status* metarrepresentativo da brincadeira de faz-de-conta em crianças pequenas, no entanto, é um dos tópicos de maior controvérsia entre os autores. Em consequência, não há também concordância com relação à existência ou não de uma relação de equivalência entre a brincadeira de faz-de-conta e o emprego de termos mentais, no que concerne à presença da capacidade metarrepresentativa. Essa controvérsia exemplifica-se nas posições do grupo de pesquisadores liderado por Leslie (1987, 1988), que admite estas atividades como metarrepresentativas, e do grupo que é contrário, entendendo que somente as tarefas de crença falsa e de aparência-realidade teriam este *status* (Lillard, 1993; Perner, 1991), como já informado ao longo deste trabalho. Somando-se a isto, a idade em que a teoria da mente manifesta-se na criança também traz controvérsias.

Leslie (1987, 1988, 1994), por exemplo, indica a idade de quatro anos como aquela em que a criança adquire uma teoria da mente, evidenciada pelo bom desempenho que as crianças têm nas tarefas de crença falsa e aparência-realidade, na brincadeira de faz-de-conta e no uso de termos mentais que expressam estados mentais, para ele atividades metarrepresentativas. Já Perner (1991), concorda com Leslie de que existe uma teoria da mente aos quatro anos quando a criança tem sucesso na tarefa de crença falsa, mas que a brincadeira de faz-de-conta e os termos mentais não indicariam a mesma coisa. Lillard, (1993) e Harris, Lillard e Perner (1994) aceitam que existe uma associação entre as tarefas de crença falsa e aparência-realidade, a brincadeira de faz-de-conta e o emprego de termos mentais somente em crianças de seis anos, quando estas compreenderiam o faz-de-conta metarrepresentativo, ao mesmo tempo que teriam consciência dos termos mentais empregados como estado mental.

Assim, pode-se classificar a brincadeira de faz-de-conta de crianças de seis anos como uma atividade metarrepresentativa, segundo o conceito de Perner? Além disso, pode-se dizer que a criança de seis anos de idade também apresenta capacidade metarrepresentativa ao empregar termos mentais cognitivos, considerados metarrepresentativos, em sua comunicação em geral?

1.4 Objetivo do estudo

Levando em consideração a discussão entre os autores, principalmente os diferentes entendimentos que têm quanto à compreensão da brincadeira de faz-de-conta como uma atividade metarrepresentativa, neste estudo, examinou-se o *status* metarrepresentativo da brincadeira de faz-de-conta, segundo a definição de Perner (1991). Ainda, relacionou-se a brincadeira de faz-de-conta ao desempenho nas tarefas de crença falsa e aparência-realidade e ao emprego de termos mentais, em crianças de seis anos de idade.

Pretendeu-se investigar se a criança que resolveu corretamente as tarefas de crença falsa e aparência-realidade, utilizadas neste estudo como controle da presença de uma teoria da mente e, portanto, da capacidade metarrepresentativa, apresentaria uma brincadeira de nível metarrepresentativo. Para tal, construiu-se um esquema de categorização da brincadeira de faz de conta, segundo seus níveis representacionais e metarrepresentacionais. Após, explorou-se a associação entre o faz-de-conta metarrepresentativo e o emprego de termos mentais que expressam estados mentais, considerado também como uma evidência de habilidade metarrepresentativa. Entende-se que essas habilidades metarrepresentativas denotam a existência de uma teoria da mente.

CAPÍTULO II

MÉTODO

2.1- Participantes

Participaram deste estudo 7 crianças de 6 anos de idade, de ambos os sexos, selecionadas a partir de um grupo inicial de 19. As crianças pertencem à classe média e são oriundas de uma escola particular de Porto Alegre. Todos os participantes freqüentavam a primeira série do ensino fundamental. Primeiramente, cada criança foi convidada a brincar com um colega, em uma sala devidamente preparada. Transcorrido um tempo, mais um colega engajava-se na brincadeira. As duplas e tríades não foram agrupadas por gênero. A tabela abaixo mostra as características demográficas dos participantes.

Tabela A.: Características Demográficas dos Participantes

Nome da Criança ⁴	Idade da Criança	Escolaridade dos Pais	Profissão dos Pais	Classe Social
André	6a 8m	Pai: médio Mãe: médio	Cabeleireiro Cabeleireiro	Média
Camila	6a 11m	Pai: superior incompleto Mãe: superior	Téc. Informática Assistente Social	Média
Vinícius	6a 9m	Pai: superior Mãe: superior incompleto	Sem Informações Sem Informações	Média
Gabriela	6a 8m	Pai: superior Mãe: médio	Aposentado Massoterapeuta	Média
Luana	6a 11m	Pai: superior Mãe: superior	Advogado Jornalista	Média
Silvana	6a 10m	Pai: médio Mãe: médio	Motorista Func. Pública	Média
Carla	6a 10m	Pai: superior Mãe: superior	Dentista Mestrado	Média

⁴Os nomes atribuídos às crianças são fictícios para preservar o anonimato dos participantes.

2.2- Material e Instrumentos

a) Teste de Inteligência Verbal: todas as crianças do grupo inicial foram testadas, individualmente, utilizando-se o teste WISC-III, adaptado para a amostra brasileira - Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – apropriada para crianças de seis anos, a fim de controlar o nível de inteligência verbal dos participantes. O teste WISC-III foi utilizado como medida de controle da capacidade lingüística das crianças, visto que a categorização foi realizada a partir das verbalizações produzidas durante a brincadeira de faz-de-conta. Para esta finalidade, foram utilizados os subtestes verbais de compreensão, semelhança e vocabulário (Kaplan , Sadock & Grebb, 1997).

b) Tarefas da teoria da mente: 1- Tarefa de crença falsa: utilizou-se a tarefa de crença falsa *Smarties Candy Box* (Perner, Leekam & Wimmer, 1987) (Anexo A);

2- Tarefa de aparência-realidade: utilizou-se uma variação da tarefa de aparência-realidade de Flavell, Flavell e Green (1983), A Bola e a Pedra (Jou, 1996) (Anexo B). As tarefas foram apresentadas em uma única sessão, para cada um dos participantes do grupo inicial e serviram de medida de controle para investigar a presença da capacidade metarrepresentativa, uma vez que, conforme os estudos experimentais, estas tarefas já são respondidas positivamente aos 4 anos de idade. A amostra do estudo foi selecionada a partir do desempenho das crianças nestas tarefas.

c) Sessão de observação: cada criança selecionada foi observada durante 20 minutos, divididos em duas partes: nos primeiros 10 minutos cada criança brincou com um colega e nos 10 minutos finais, um terceiro colega engajou-se na brincadeira. As crianças foram filmadas interagindo livremente com os colegas e brinquedos (peças de Lego e Playmobile), e suas falas foram gravadas, utilizando-se um microfone de lapela. Optou-se por esta modalidade de observação para reproduzir a situação da tarefa de crença falsa, em que a participação de um terceiro serve à finalidade de contrastar as crenças da criança com a de uma outra pessoa que estava ausente.

2.3- Delineamento e Procedimentos

Utilizou-se um delineamento de estudo de casos múltiplos – sete casos, em que cada criança constituiu um caso- segundo o modelo de estudo de caso proposto por Yin (2001).

A unidade de análise principal em cada estudo de caso é a capacidade metarrepresentativa das crianças. Três subunidades são consideradas: o desempenho nas tarefas de crença falsa e aparência-realidade, a observação na brincadeira de faz-de-conta e o uso de termos mentais na comunicação das crianças, expressos durante a brincadeira de faz-de-conta.

A pesquisadora participou das atividades de rotina da escola durante três semanas. A primeira semana serviu para familiarização e integração da experimentadora nas atividades diárias da escola. A segunda e a terceira semanas foram utilizadas para a aplicação dos testes e tarefas, para a observação e filmagem dos participantes na brincadeira, e gravação de seus diálogos.

Primeiramente, foi solicitado à professora que indicasse 19 crianças que apresentavam um bom desenvolvimento na linguagem, nas quais foi aplicado o teste de inteligência verbal e pediu-se para resolverem a tarefa de crença falsa e a tarefa de aparência-realidade. Dentre aquelas que responderam corretamente as tarefas, selecionou-se sete crianças de seis anos que apresentaram resultados semelhantes no teste de inteligência verbal para serem filmadas durante a brincadeira de faz-de-conta e suas falas gravadas, simultaneamente.

Antes do início do estudo, foi solicitada aos pais das crianças a assinatura do termo de consentimento informado (Anexo C), que foi enviado pela professora a cada um dos responsáveis.

2.4- Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada utilizando-se os resultados provenientes de cada um dos participantes nas tarefas de crença falsa e aparência-realidade, na sessão de brincadeira de faz-de-conta e no uso de termos mentais.

2.4.1 Tarefas da teoria da mente: a tarefa de crença falsa (Anexo A) e a tarefa de distinção entre a aparência e a realidade (Anexo B) foram utilizadas para avaliar a capacidade de teoria da mente das crianças pequenas. Assim, aquelas que responderam corretamente a tarefa foram consideradas como tendo uma teoria da mente.

2.4.2 Brincadeira de faz-de-conta: o nível representativo da brincadeira de faz-de-conta foi investigado através de seis categorias adaptadas da teoria de Leslie (1987, 1988) e

utilizadas no estudo de Nielsen e Dissanayake (2000): categorias de 2.4.2.1 a 2.4.2.6. Para investigar o nível metarrepresentativo do faz-de-conta, com base na definição de Perner (1991), criaram-se outras três categorias: categorias de 2.4.2.7 a 2.4.2.9. Todas as categorias estão descritas a seguir:

2.4.2.1 Brinquedo simbólico **(BS)** (*imaginary play*⁵): esta categoria é observada quando a criança imagina um objeto ou pessoa sem ter uma representação física deles no ambiente (por exemplo, a criança toma chá com um colega em uma xícara vazia ou a criança conversa longamente com uma pessoa imaginária em um telefone de brinquedo).

2.4.2.2 Animismo **(A)** (*attribution of animacy*): nesse caso a criança atribui propriedades da vida real a objetos inanimados tal como conversar com a boneca ou conversar com a boneca como se esperasse uma resposta.

2.4.2.3 Jogo de papéis **(JP)** (*role play*): nessa categoria, a criança interpreta um papel específico como, por exemplo, o de uma mãe que está alimentando o seu bebê. Nessa categoria, a criança não precisa, necessariamente, verbalizar qual o papel que está desempenhando.

2.4.2.4 Substituição de objeto **(SO)** (*object substitution*): quando a criança designa um objeto como sendo outro (por exemplo, a criança pega uma caneta e diz que é uma arma) ou quando a criança usa o objeto de uma forma que não é o seu uso normal (por exemplo, a criança usa uma madeira como sendo um telefone)

2.4.2.5 Designação de papéis **(DP)** (*role assignment*): aqui, a criança atribui um papel de faz-de-conta a si, a alguém ou a algum objeto de forma verbal ou explicitamente (por exemplo, a criança diz a um colega: você é o papai). Esta categoria não requer que a criança participe da atividade nem que o papel designado seja adotado.

2.4.2.6 Propostas conjuntas **(PC)** (*joint proposals*): diz respeito a comportamentos em que a criança faz referência a si ou a alguém, dentro de uma mesma cena (por exemplo, a criança diz ao colega: você tem que me servir mais chá. Ou: vamos jantar agora. Esta categoria é codificada somente durante a situação de faz-de-conta.

2.4.2.7 Diferentes crianças **(DC)**: diz respeito a presença do conflito de representações entre duas crianças, que aparece através dos seus diálogos, quando uma

⁵ Mantiveram-se os nomes em inglês dos diversos tipos de brincadeira porque a tradução foi feita apenas para esse trabalho.

atribui determinada representação a um objeto e a outra questiona ou sugere outra representação, entendendo que o mesmo objeto pode ser representado de formas diferentes por pessoas diferentes. Por exemplo:

A: - “Olha aqui, o que que é isso”?

B: - “É um... tá mais pra carro alegórico”. Risos.

A: - “Mas é um carro...”

B: - “Tá mas é um carro de carnaval”.

2.4.2.8 Mesma criança (**MC**): a mesma criança atribui representações diferentes para o mesmo objeto, ou seja, entende que é possível ver o mesmo objeto de diversas maneiras durante a brincadeira. Por exemplo:

C: - “Estou dirigindo uma caminhonete”.

G: - “Isso daí é uma caminhonete? Eu não acredito. O que eu estou vendo é mentira!”

C: - “Não, isso aqui é um... é um...”.

G: - “É uma caminhonete ou ônibus”.

C: - “É uma nave espacial”.

2.4.2.9 Hipotetização (**H**): a criança cria hipóteses a respeito de uma situação imaginária, planejando um evento ou ação. Por exemplo:

F: - “Eu tinha uma coisa que eu podia voar em cima dos carros. Vai ser duas asas. Eu vou conseguir voar! Eu até podia passar em cima duns carrinhos, daí. Eu vou ficar na frente!

2.4.3 Termos mentais: para a análise dos termos mentais foram utilizadas as categorias léxicas de termos de estados mentais utilizadas por Tager-Flusberg (1992). Para fins de categorização dos verbos mentais, considerou-se a subcategoria Cognição Mental (Cmental) como aquela que se refere aos estados mentais epistêmicos, que requerem a capacidade metarrepresentativa para serem compreendidos. A seguir são apresentadas todas as categorias:

2.4.3.1 Desejo: o uso conversacional de termos que se referem a estados de desejo pode ser distinguido da verdadeira referência ao estado mental de desejo. Assim, foram utilizadas duas subcategorias para classificar tais usos:

- Uso Conversacional (**Dconversacional**): para designar o uso de termos mentais que não se referem a um estado subjetivo de desejo, tais como querer, significando um pedido de ajuda do tipo: “eu quero a boneca” que poderia ser parafraseado por “me dá a boneca”.

- Estado mental (**Dmental**): quando a locução se refere a um estado mental propriamente, como “eu gostaria de brincar com um bichinho de pelúcia”.

- Indefinido (**Dindefinido**): quando o termo ou a locução em que está contido não é claro ou então ambíguo e de difícil classificação nas categorias anteriores.

2.4.3.2 Percepção: uso funcional de estados perceptuais, distinguindo-os de duas formas:

- Termos que se referem diretamente a um estado perceptual (**Pperceptual**) foram classificados de acordo com os cinco sentidos: visão, audição, gosto, tato e cheiro, como, por exemplo, “eu vi a boneca naquela caixa”.

- Atenção (**Patenção**): refere-se aos termos da percepção visual ou auditiva utilizados para chamar a atenção de alguém, como “tá vendo”, “olha só”, “escuta aqui”.

2.4.3.3 Emoção: os termos emocionais foram divididos naqueles que se referem a comportamentos emocionais e naqueles que se referem a emoções atuais ou sentimentos.

- Comportamental (**Ecomportamental**): termos ou locuções que indicam um comportamento utilizado para expressar emoções como, abraço, beijo, choro, sorriso.

- Disposicional (**Edisposicional**): locuções com palavras que indicam emoções (amor, gostar, feliz) utilizadas para descrever pessoa ou objeto – “a mamãe está feliz”; ou para descrever uma resposta sobre uma pessoa ou objeto – “eu adoro aquela boneca”. Portanto, todas as locuções codificadas aqui não se referem propriamente a estados emocionais subjetivos, e sim a descrições destes estados.

- Emoção (**Eemocional**): utilizada para locuções que continham termos emocionais que se referiam a estados emocionais claramente ligados a um evento ou uma situação causal. – “tu não falou nada sobre a boneca e eu fiquei com medo que ela tivesse se machucado”.

- Indefinido (**Eindefinido**): quando o termo utilizado não tinha uma referência clara.

2.4.3.4 Cognição: uso de termos cognitivos, diferenciando-os de uso idiomático e de discurso daqueles que se referem a estados mentais cognitivos propriamente.

- Expressão idiomática (**Cidiomático**): reservado para o uso da expressão “eu não sei”, freqüentemente utilizada.

- Uso conversacional (**Cconversacional**): uso de locuções que marcam a certeza sobre alguma coisa -“eu acho que a boneca está naquela caixa”; ou dirigem a interação social- “tu sabes onde a boneca foi guardada?”; ou clarificam uma informação anterior- “Ah, a boneca foi guardada nesta caixa, quer dizer naquela ali”.

- Termo mental (**Cmental**): quando o termo utilizado referir-se a um estado mental de crença, conhecimento, imaginação, sonho ou memória como, por exemplo, “eu lembrei que a boneca foi guardada na sala”.

- Indefinido (**Cindefinido**): uso ambíguo do termo cognitivo.

Para a análise dos dados, foi utilizada a transcrição das verbalizações de cada participante, produzidas durante a sessão de brincadeira. A codificação das categorias da brincadeira de faz-de-conta e dos termos mentais foi feita a cada sentença, registrando-se a categoria correspondente, quando ocorresse. Nas sentenças em que mais de uma categoria podia ser observada, optou-se pela de maior nível representativo.

A codificação das categorias foi realizada inicialmente por dois juizes independentes. Após, compararam-se os resultados e, nos casos de discordância, submeteu-se a codificação a um terceiro juiz, chegando-se a um resultado por consenso. Previamente, cada categoria foi exaustivamente discutida e todos os juizes foram treinados visando à codificação.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Os resultados são apresentados em duas partes. Na primeira, é feita uma apresentação global dos casos quanto aos resultados nos testes de inteligência verbal (WISC-III) e às tarefas de crença-falsa e de aparência-realidade, à brincadeira de faz-de-conta e ao emprego de termos mentais. Na segunda, são apresentados os resultados referentes a cada caso, ilustrando o nível metarrepresentativo da brincadeira de faz-de-conta e do emprego dos termos mentais. (Para ilustração de como foram analisados os casos, o anexo D expõe a transcrição do caso Gabriela).

3.1 1ª Parte: Análise Global dos Casos:

3.1.1 Resultados ponderados no WISC-III:

Os resultados ponderados nas subescalas semelhança, vocabulário e compreensão mostraram que todas as crianças da amostra apresentaram escore esperado para a idade, indicando um mesmo nível de inteligência verbal, como pode ser verificado na tabela abaixo.

Nome	André	Camila	Vinícius	Gabriela	Luana	Silvana	Carla
Pontos Brutos do Subteste	9	9	7	7	6	10	9
Semelhança							
Pontos Ponderados	14	14	12	12	11	15	14
Pontos Brutos do Subteste	15	17	19	18	20	17	17
Vocabulário							
Pontos Ponderados	12	13	15	14	15	13	13
Pontos Brutos do Subteste	13	12	10	11	14	9	14
Compreensão							
Pontos Ponderados	15	14	12	13	15	11	15
Soma dos Pontos	41	41	39	39	41	39	42
Ponderados							

3.1.2 Tarefa de crença falsa:

Os resultados apresentados na Tabela 1 indicam que todos os participantes responderam corretamente a tarefa de crença falsa de Perner, Leekam e Wimmer (1987).

Tabela 1.

Resposta de Cada um dos Participantes à Pergunta Crítica da Tarefa de Crença Falsa

	<i>Correta</i>	<i>Incorreta</i>
André	X	
Camila	X	
Vinícius	X	
Gabriela	X	
Luana	X	
Silvana	X	
Carla	X	

3.1.3 Tarefa de aparência-realidade:

Os resultados da Tabela 2 mostram que todos os participantes responderam corretamente a tarefa de aparência-realidade, representada pela tarefa clássica de Flavell, Flavell e Green (1983).

Tabela 2.

Respostas de Cada um dos Participantes à Pergunta Crítica da Tarefa de Aparência-realidade

	<i>Correta</i>	<i>Incorreta</i>
André	X	
Camila	X	
Vinícius	X	
Gabriela	X	
Luana	X	
Silvana	X	
Carla	X	

3.1.4 Brincadeira de faz-de-conta:

Os resultados apresentados na Tabela 3 e na Figura 1 indicam que a categoria da brincadeira de faz-de-conta utilizada com maior frequência entre os participantes foi Substituição de Objeto (35,29%), seguida por Diferentes Crianças⁶ (15,19%), Jogo de Papéis (13,23), Designação de Papéis (11,27%), Brinquedo Simbólico (6,37%), Animismo (6,37%), Hipotetização⁺ (4,90%), Mesmas Crianças⁺ (4,41%) e Propostas Conjuntas (2,94%).

Tabela 3.

Porcentagem de Cada uma das Categorias da Brincadeira de Faz-de-Conta Utilizadas Pelos Participantes

Categories	Frequência	Porcentagem
Brinquedo Simbólico (BS)	13	6,37
Animismo (A)	13	6,37
Jogo de Papeis (JP)	27	13,23
Substituição d Objetos (SO)	72	35,29
Designação de Papéis (DP)	23	11,27
Propostas Conjuntas (PC)	6	2,94
Diferentes Crianças (DC+)	31	15,19
Mesma Criança (MC+)	9	4,41
Hipotetização (H+)	10	4,90

⁶ Para facilitar a compreensão do leitor, as categorias metarrepresentativas serão seguidas pelo sinal “+”.

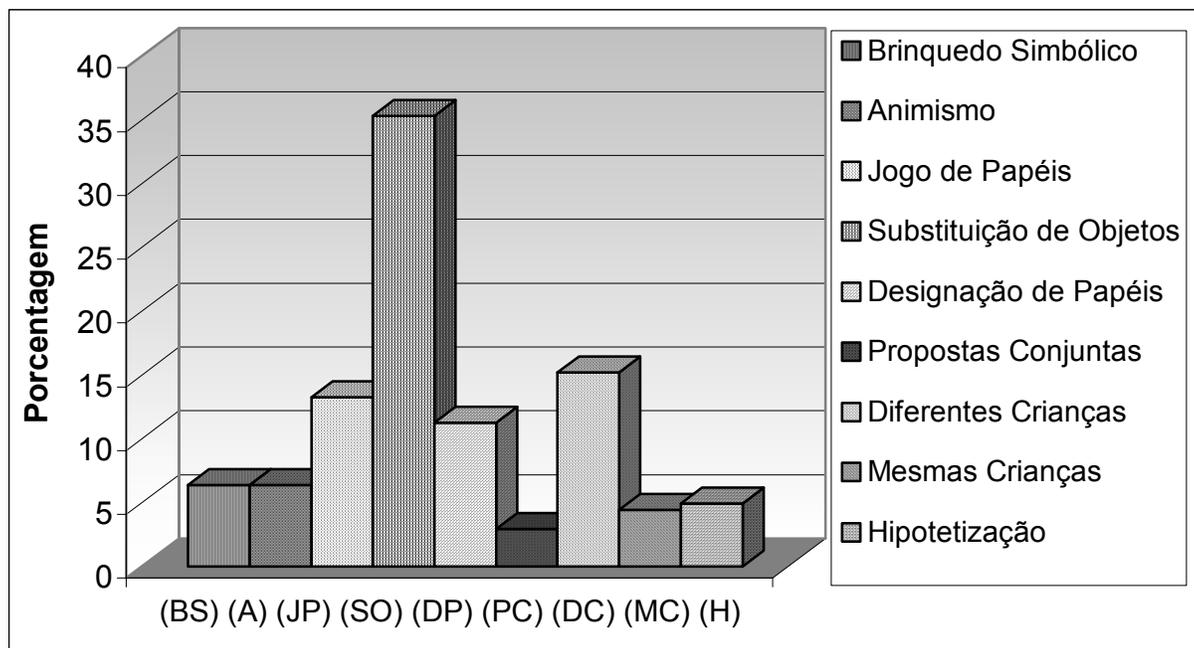


Figura 1. Percentagem das categorias da brincadeira de faz-de-conta utilizadas pelos participantes

Os resultados apresentados na Figura 2 indicam que as categorias não-metarrepresentativas aparecem com uma frequência de 75,5%, enquanto que as categorias metarrepresentativas totalizam 24,5%.

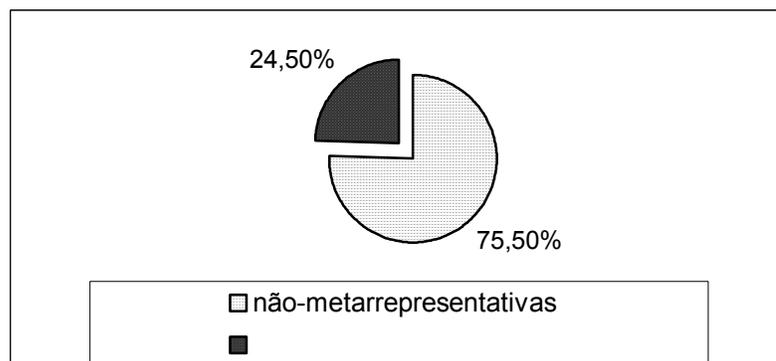


Figura 2. Percentagem das categorias da brincadeira de faz-de-conta não-metarrepresentativa e metarrepresentativa

Na Tabela 4 e Figura 3, são apresentados os resultados referentes à frequência de cada uma das categorias da brincadeira de faz-de-conta utilizadas pelos participantes. Pode-se observar que não houve um padrão na frequência das categorias entre os participantes.

No entanto, constata-se que as categorias não-metarrepresentativas predominaram na maioria dos participantes: PC 33,33% (André), DP 4,16% (Camila.), BS 46,15% (Vinícius), SO 8,33% (Silvana) e JP 92,59% (Carla). Já para os participantes Gabriela e Luana, a categoria de maior frequência foi metarrepresentativa: DC+ 48,38% (Gabriela) e H+ 40% (Luana). É interessante ressaltar que apenas Camila não apresentou categorias metarrepresentativas na brincadeira de faz-de-conta.

Tabela 4.

Porcentagem de Cada uma das Categorias de Brincadeira de az-de-Conta Utilizadas Pelos Participantes

	André	Camila	Vinícius	Gabriela	Luana	Silvana	Carla
BS	7,69	0	46,15	7,69	7,69	7,69	23,07
A	7,69	0	15,38	23,07	0	0	53,84
JP	0	0	3,7	0	0	3,7	92,59
SO	27,77	4,16	12,5	18,05	19,44	8,33	9,72
DP	8,69	4,34	26,08	0	17,39	4,34	39,13
PC	33,33	0	0	0	0	0	66,66
DC+	29,03	0	9,67	48,38	6,45	6,45	0
MC+	22,22	0	11,11	44,44	22,22	0	0
H+	20	0	10	10	40	0	20

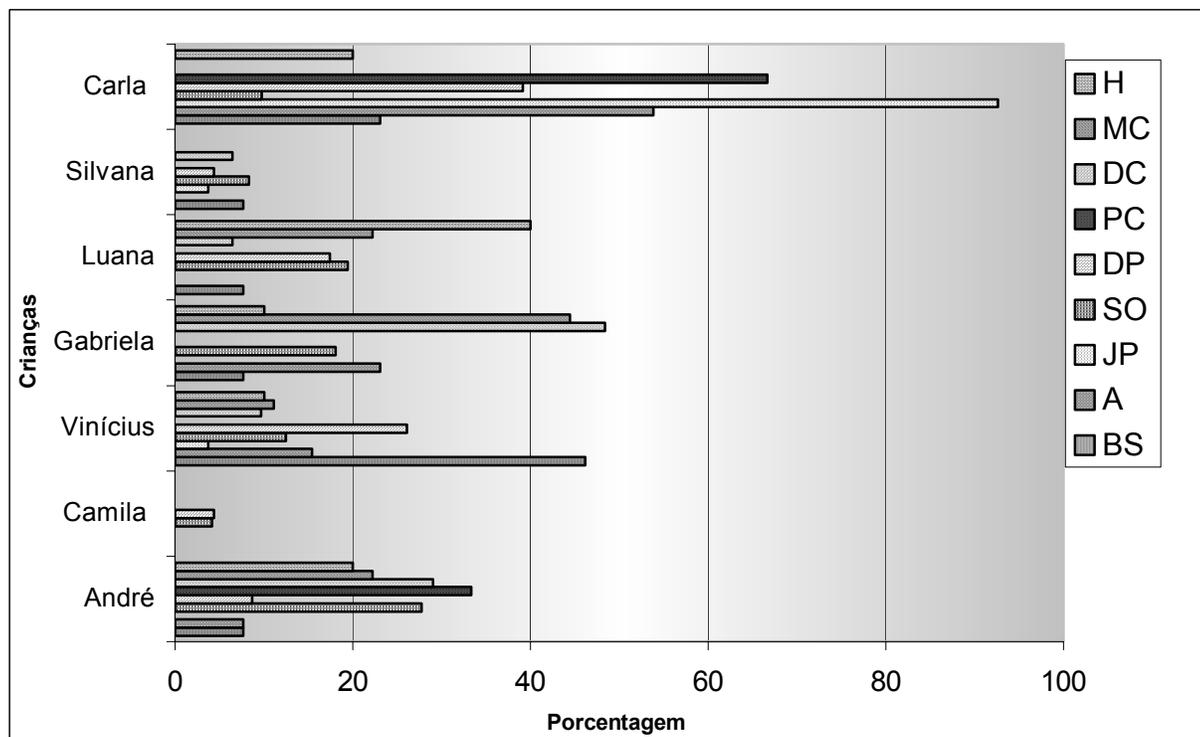


Figura 3. Porcentagem de cada uma das categorias gerais da brincadeira de faz-de-conta utilizadas pelos participantes

3.1.5 Presença de termos mentais:

Os resultados apresentados na Tabela 5 e na Figura 4 mostram que as categorias dos termos mentais mais empregadas pelos participantes foram Percepção (49,54%), seguida da Cognição (32,88%), Emoção (9,00%) e Desejo (8,55).

Tabela 5.

Porcentagem das Categorias Gerais de Termos Mentais Utilizadas Pelos Participantes

Categorias	Frequência	Porcentagem
Desejo (D)	19	8,55
Percepção (P)	110	49,54
Emoção (E)	20	9,00
Cognição (C)	73	32,88

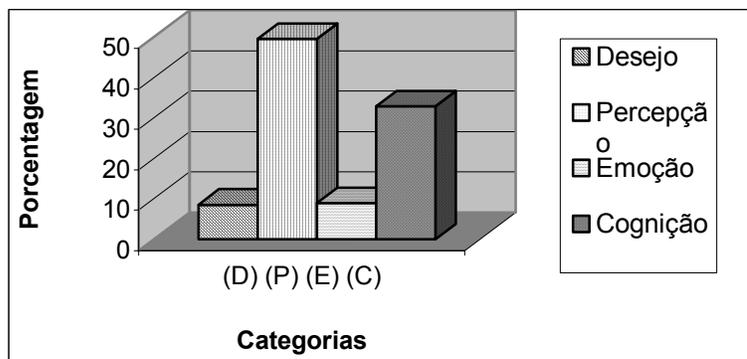


Figura 4. Percentagens das categorias gerais de termos mentais utilizadas pelos participantes

Os resultados apresentados na Figura 5 indicam que, do total de locuções com termos mentais, 67% não envolveram termos mentais cognitivos e 33% envolveram termos mentais cognitivos. Desta porcentagem, apenas 12% corresponderam à subcategoria de estado mental cognitivo (**Cmental**), considerada metarrepresentativa.

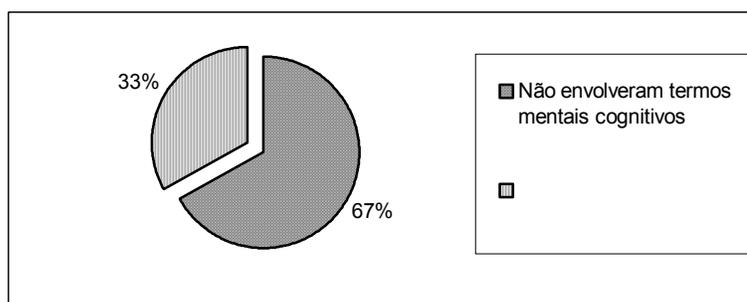


Figura 5. Percentagem das categorias de termos mentais não-cognitivos e cognitivos

Na Tabela 6 e Figura 6, são apresentadas as freqüências das categorias nos diferentes participantes. Observa-se que houve a predominância do emprego da categoria Desejo entre os participantes. André (26,31%), Camila (10,52%) e Vinícius (26,31%). Já a categoria Cognição foi mais freqüente entre os participantes: Gabriela (42,46%), Silvana (10,95%) e Carla (21,91%). Apenas para a participante Luana, a categoria de maior ocorrência foi Emoção (15%). A segunda maior categoria utilizada por André, Silvana e Carla foi Percepção, correspondendo, respectivamente, a 24,54%, 4,54% e 20%. A categoria Emoção foi a segunda categoria mais utilizada por Vinícius (15%) e Gabriela

(40%). Para Camila e Luana, a segunda categoria de maior frequência foi Cognição, totalizando 5,47% em ambas. Destaca-se que Luana não apresentou a categoria de termos mentais Desejo, enquanto Silvana não apresentou as categorias Desejo e Emoção.

Tabela 6.

Porcentagem de Cada uma das Categorias de Termos Mentais Para Cada Participante

	Desejo	Percepção	Emoção	Cognição
André	26,31	24,54	10	12,32
Camila	10,52	4,54	5	5,47
Vinícius	26,31	12,72	15	1,36
Gabriela	26,31	29,09	40	42,46
Luana	0	4,54	15	5,47
Silvana	0	4,54	0	10,95
Carla	10,52	20	15	21,91

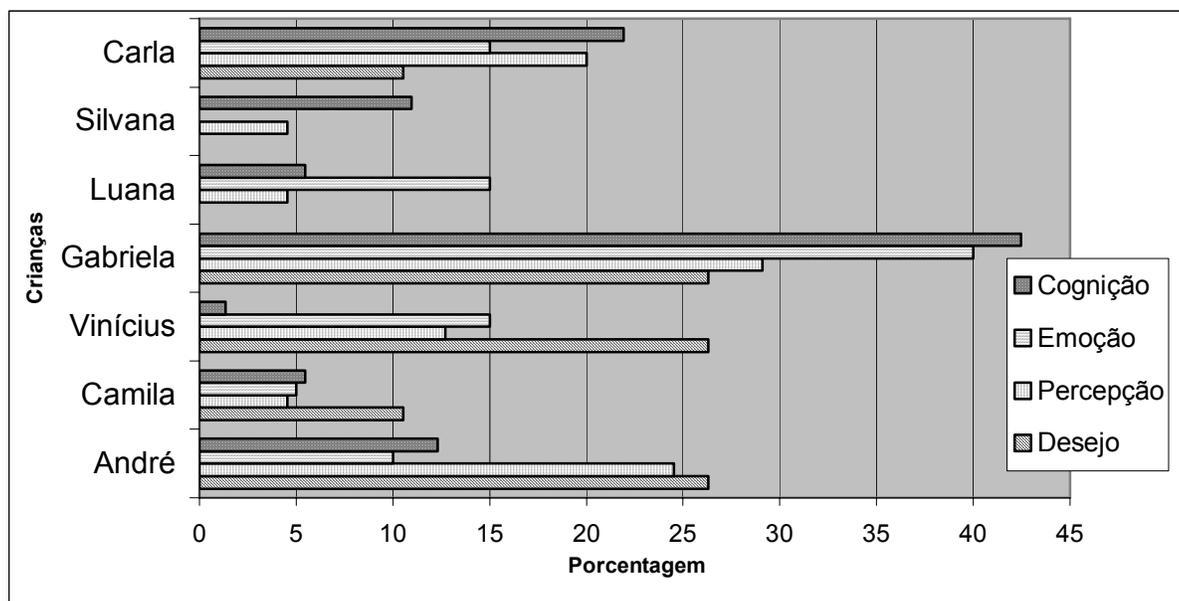


Figura 6. Porcentagem de cada uma das categorias de termos mentais utilizadas pelos participantes

Os resultados apresentados na Tabela 7 e Figura 7 indicam a frequência das subcategorias de termos mentais empregadas pelos participantes. Pode-se observar que a subcategoria Patenção foi a mais empregada pelos participantes, com exceção de Camila que teve maior frequência na subcategoria Pperceptual. Além disso, constata-se que a subcategoria Dmental foi a segunda mais utilizada por André, Camila e Vinícius. Já os participantes Gabriela, Silvana e Carla tiveram como segunda subcategoria de maior frequência Cmental+. Apenas Luana apresentou a subcategoria Edisposicional como a segunda maior. A subcategoria metarrepresentativa Cmental+ não foi observada em Camila e Luana.

Tabela 7.

Porcentagem das Subcategorias de Termos Mentais Para Cada Participante

	Dco nver sacio nal	Dmen tal	Din defi nido l	Pperc eptua l	Pat en ção	Ecomp ortame ntal	E dis posi cional	Ee moc iona l	Ein defi nido	Cidio mátic o	Ccon versa cional	Cme ntal+	Cind efinid o
André	2,32	9,3	0	9,3	53,48	2,32	2,32	0	0	2,32	6,97	6,97	4,65
Camila	0	16,66	0	33,33	8,33	0	8,33	0	0	16,66	16,66	0	0
Vinícius	0	21,73	0	17,39	43,47	0	13,04	0	0	0	0	4,34	0
Gabriela	2,63	3,94	0	6,57	35,52	3,94	6,57	0	0	0	15,78	17,1	7,89
Luana	0	0	0	8,33	33,33	0	25	0	0	8,33	8,33	0	16,66
Silvana	0	0	0	0	38,46	0	0	0	0	7,69	15,38	23,07	15,38
Carla	0	4,65	0	6,97	44,18	0	6,97	0	0	9,3	9,3	11,62	6,97

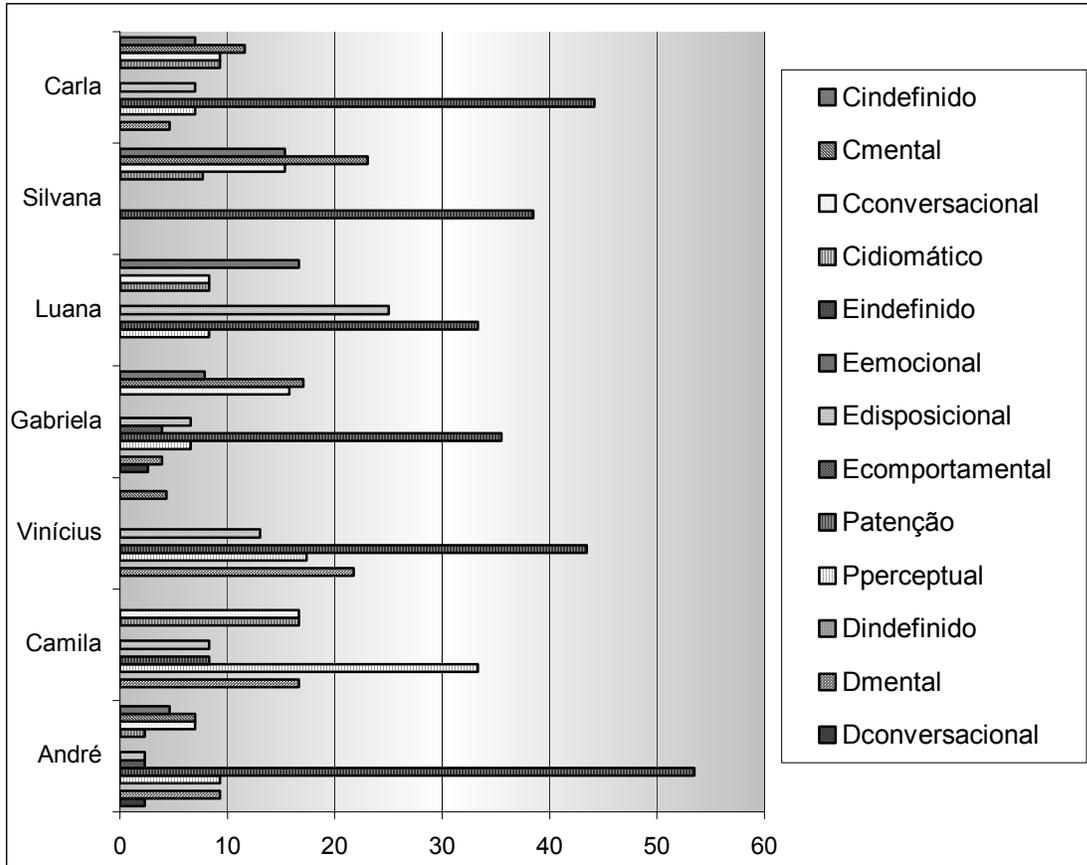


Figura 7. Comparação dos participantes nas diferentes subcategorias de termos mentais

3.1.6 Síntese da Análise Global dos Casos:

A análise global dos casos mostra que todos os participantes da amostra apresentaram resultado esperado para a faixa etária no teste WISC-III, adaptado para a amostra brasileira, indicando um mesmo nível de inteligência verbal entre eles. Todas as crianças também responderam corretamente as tarefas de crença falsa e de aparência-realidade, denotando a capacidade metarrepresentativa que é exigida para a compreensão da teoria da mente.

No que concerne à brincadeira de faz-de-conta, os resultados globais mostram que a categoria utilizada com maior frequência pelos participantes foi Substituição de Objeto, correspondendo a uma categoria não-metarrepresentativa. No entanto, a categoria metarrepresentativa Diferentes Crianças foi a segunda mais frequente. De uma forma geral, não se observou um padrão na frequência das categorias de brincadeira de faz-de-conta entre as crianças, mas pôde-se constatar o predomínio de categorias não-

metarrepresentativas na maioria dos participantes. Apesar das categorias metarrepresentativas aparecerem na brincadeira de faz-de-conta das crianças da amostra, ainda observa-se a prevalência das categorias não-metarrepresentativas.

Quanto aos termos mentais, a categoria mais utilizada pelos participantes foi Percepção, uma categoria não-metarrepresentativa. Já a categoria Cognição apareceu em segundo lugar, embora apenas 12% dos termos mentais denotaram estados mentais epistêmicos, considerados metarrepresentativos. Também não se observou um padrão na frequência das categorias de termos mentais entre as crianças. Do total de locuções com termos mentais empregados, houve predomínio de termos mentais não-metarrepresentativos, destacando-se a categoria percepção que foi utilizada pelas crianças para chamar a atenção do outro dentro da brincadeira de faz-de-conta compartilhada.

3.2 - 2^a Parte: Análise específica dos casos:

Para melhor compreensão dos resultados, realizou-se uma análise detalhada de cada caso, com ênfase nos níveis metarrepresentativos da brincadeira de faz-de-conta e dos termos mentais empregados por cada um dos participantes durante a brincadeira. Ao final de cada caso são apresentados fragmentos dos diálogos das crianças com a finalidade de demonstrar como foi realizada a categorização dos dados. Foram escolhidos trechos que melhor ilustram as categorias da brincadeira de faz-de-conta e dos termos mentais metarrepresentativos mais utilizadas por cada um dos participantes.

3. 2.1- Caso André:

A) Brincadeira de Faz-de-Conta:

André apresentou um total de 39 episódios de brincadeira de faz-de-conta que foram categorizados. Desse total, 67% não apresentaram o nível metarrepresentativo e 33% apresentaram, como pode ser observado na Figura 8.

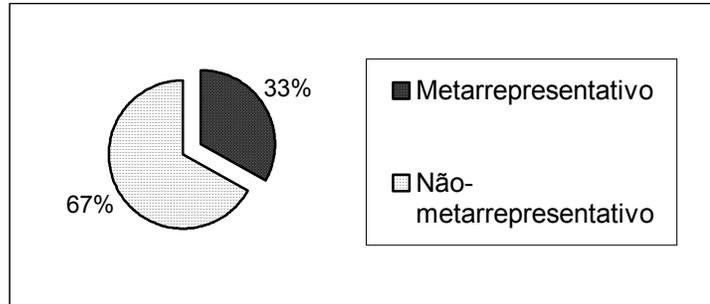


Figura 8. Porcentagem dos episódios de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa e não-metarreresentativa

Do total de episódios de brincadeira de faz-de-conta, foi realizada uma contagem das freqüências dos diferentes tipos de brincadeira observados. Como pode ser notado na Figura 9, a categoria utilizada com maior freqüência por André foi a SO (51,28%), seguida de DC+ (23,07%). Com menor freqüência aparecem DP (5,12%), PC (5,12%), MC+ (5,12%), H+ (5,12%), BS (2,56%), A (2,56%). A categoria JP não foi registrada.

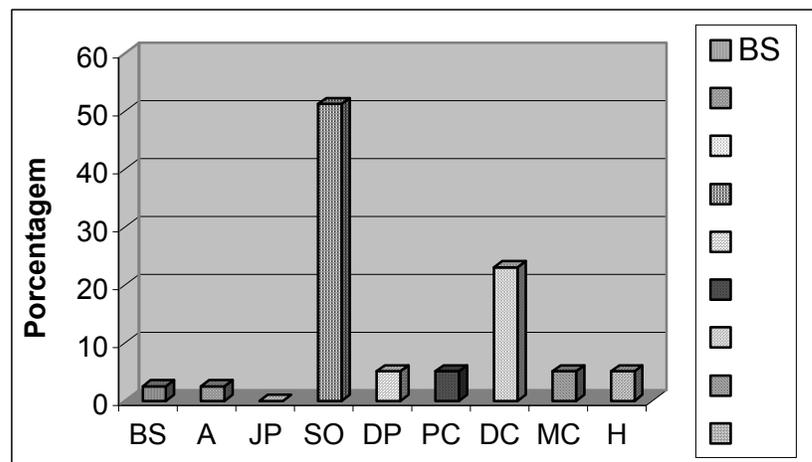


Figura 9. Porcentagem das categorias da brincadeira de faz-de-conta utilizadas por André

Os trechos abaixo foram extraídos de diálogos de André durante a brincadeira de faz-de-conta, enquanto brincava com mais dois colegas, e ilustram o emprego das categorias de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativas utilizadas por ele.

Ricardo: Mangueira! Uma mangueirinha!

*André: Mangueira? É **antena (DC+)**. Antena um.*

Ricardo: O que?

*André: **Dinheiro.***

*Ricardo: Eba... isso aqui **não é dinheiro...** não é dinheiro.*

*André: Achei um potinho cheio de **dinheiro (DC+).***

*André: Oh, a nossa **vela**, em vez de ser **abajur (MC+).***

Ricardo: Oh, tu pega fogo daqui, abre o vidro, oh, e solta, tá?

*André: Tá. Eu quero montar outro. Aqui, oh. **Fogo pra soltar nos bandidos (H+).***

B) Termos Mentais:

André apresentou um total de 174 locuções, sendo que deste total 75,29% não apresentaram termos mentais e 24,71% apresentaram, como é indicado na Figura 10. Do total de locuções com termos mentais, André apresentou 20,93% de termos mentais cognitivos, sendo que destes, 6,97% eram metarrepresentativos.

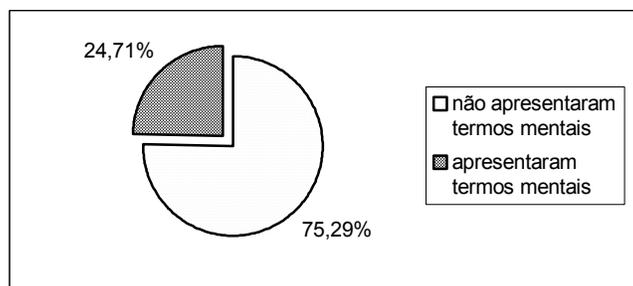


Figura 10. Porcentagem de locuções com e sem termos mentais utilizadas por André

Do total de locuções com termos mentais utilizados por André, foi realizada uma contagem das frequências dos diferentes tipos de termos mentais utilizados. A subcategoria mais freqüente foi Patenção 53,48%, seguida em ordem decrescente pelas categorias Dmental 9,30%; Pperceptual 9,30%; Cconversacional 6,97%; Cmental+ 6,97%; C indefinido 4,65%; Dconversacional 2,32%; Ecomportamental 2,32%; Edisposicional 2,32%; Cidiomático 2,32. As categorias Dindefinido; Emental e E indefinido não apareceram. A Figura 11 mostra estes resultados.

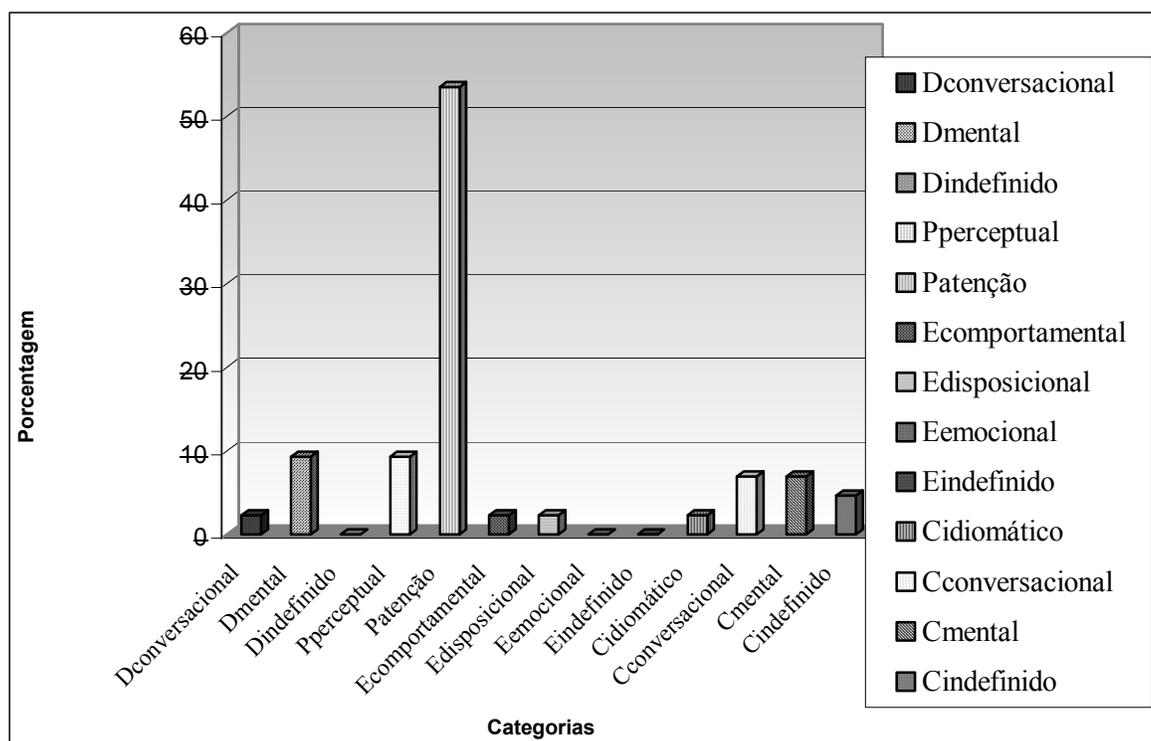


Figura 11. Porcentagem das subcategorias de termos mentais utilizadas por André

O trecho a seguir foi retirado de diálogos de André com seus colegas, durante a brincadeira de faz-de-conta, com o objetivo de analisar o emprego dos termos mentais metarrepresentativos.

André: Já sei (Cmental+) o que eu vou fazer!

3. 2.1.1- Síntese do caso André:

André apresentou escore esperado para a sua idade no teste de inteligência verbal do WISC-III. Também, respondeu corretamente as tarefas de crença falsa e de aparência-realidade, o que denota a presença de teoria da mente e da capacidade metarrepresentativa. No entanto, na brincadeira de faz-de-conta, observou-se o predomínio de categorias não-metarrepresentativas como Substituição de Objeto. O mesmo foi constatado no emprego de termos mentais pela prevalência daqueles não-metarrepresentativos, como a categoria percepção, para chamar a atenção do outro na brincadeira compartilhada. Apesar de

aparecerem categorias metarrepresentativas na brincadeira de faz-de-conta e no uso dos termos mentais, as categorias não-metarrepresentativas foram mais freqüentes.

3. 2.2- Caso Camila:

A) Brincadeira de Faz-de-Conta:

Camila apresentou um total de quatro episódios de brincadeira de faz-de-conta que foram categorizados. Desse total, 100% não apresentaram o nível metarrepresentativo, como pode ser observado na Figura 12.

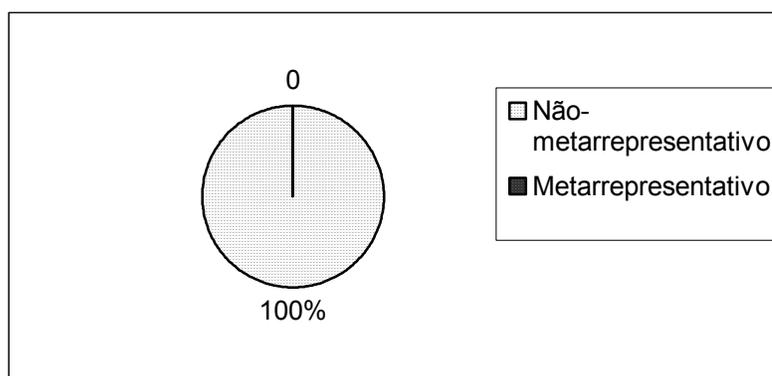


Figura 12. Porcentagem dos episódios de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa e não-metarrepresentativa

Do total de episódios de brincadeira de faz-de-conta, foi realizada uma contagem das freqüências dos diferentes tipos de brincadeira observados. Como mostra a Figura 13, a categoria utilizada com maior freqüência por Camila foi SO (75%), seguida de DP (25%). As categorias BS, A, JP, PC, DC+, MC+ e H+ não apareceram.

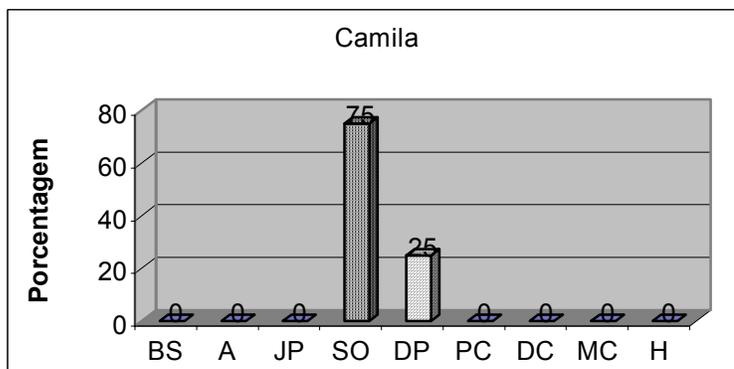


Figura 13. Porcentagem das categorias da brincadeira de faz-de-conta utilizadas por Camila. Camila não apresentou categorias metarrepresentativas em sua brincadeira de faz-de-conta.

B) Termos Mentais:

Camila apresentou um total de 34 locuções, sendo que deste total 64,71% não apresentaram termos mentais e 35,29% apresentaram, como é indicado na Figura 14. Do total de locuções com termos mentais, Camila apresentou 33,33% de termos mentais cognitivos, porém, destes, nenhum era metarrepresentativo.

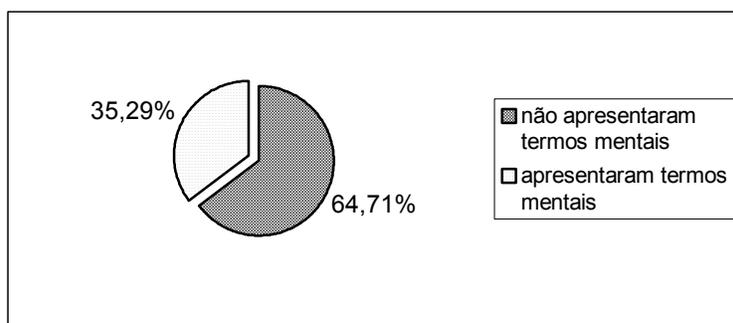


Figura 14. Porcentagem de locuções com e sem termos mentais utilizadas por Camila

Do total de locuções com termos mentais utilizados por Camila, foi realizada uma contagem das frequências dos diferentes tipos de termos mentais utilizados. A Figura 15 mostra que a subcategoria com maior frequência foi Pperceptual 33,33%, seguida de Dmental 16,66%, Cidiomático 16,66% e Cconversacional 16,66%. Seguem-se as subcategorias Patenção 8,33% e Edisposicional 8,33%. As demais subcategorias (Dconversacional, Dindefinido, Ecomportamental, Emental, Eindefinido, Cmental+ e Cindefinido) não apareceram.

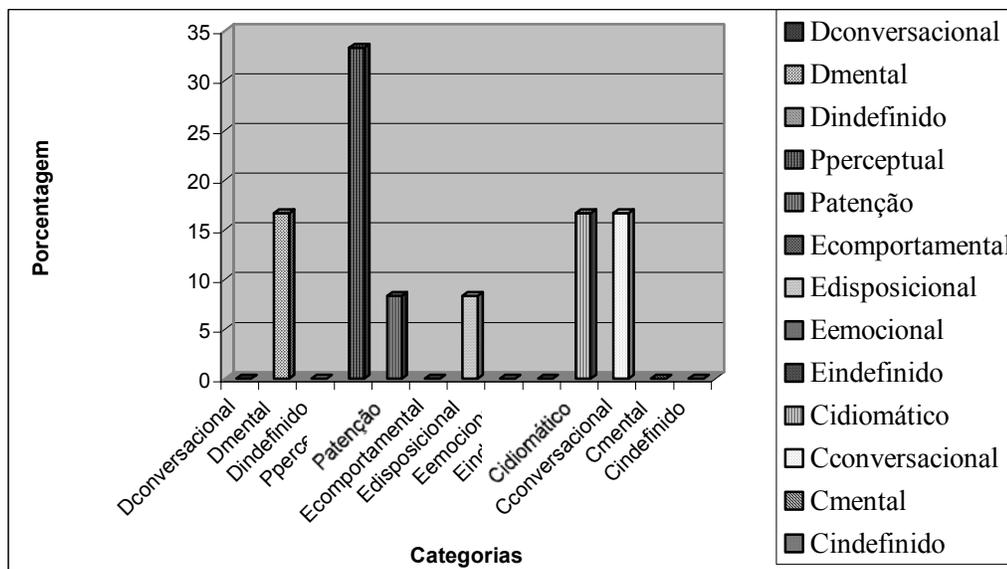


Figura 15. Porcentagem das subcategorias de termos mentais utilizadas por Camila

Como Camila não empregou termos mentais metarrepresentativos durante a brincadeira de faz-de-conta, não foram retirados trechos de seu diálogo .

3. 2.2.1- Síntese do caso Camila:

Camila apresentou score esperado no teste WISC-III, indicando um nível de inteligência verbal equivalente com a sua faixa etária. Também, respondeu corretamente as tarefas de crença falsa e de aparência-realidade, que mostram a compreensão da teoria da mente e a presença da capacidade metarrepresentativa. Em sua brincadeira de faz-de-conta, não foram registradas categorias metarrepresentativas. Quanto ao emprego de termos mentais, houve predomínio das categorias não-metarrepresentativas como a categoria percepção relacionada aos cinco sentidos. Neste caso, tanto na brincadeira de faz-de-conta, quanto no uso de termos mentais, não foi possível registrar categorias metarrepresentativas.

3.2.3- Caso Vinícius:

A) Brincadeira de Faz-de-Conta:

Vinícius apresentou um total de 29 episódios de brincadeira de faz-de-conta que foram categorizados. Desse total, 83% não apresentaram o nível metarrepresentativo e 17% apresentaram, como pode ser observado na Figura 16.

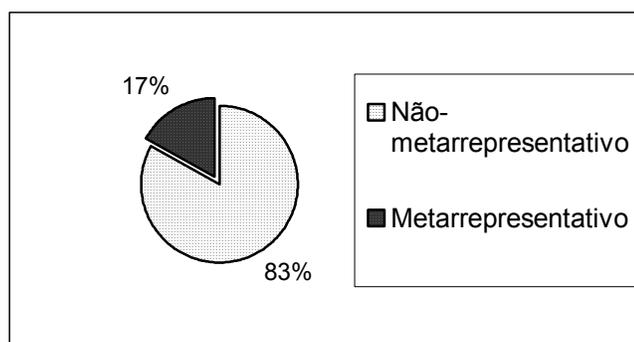


Figura 16. Porcentagem dos episódios de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa e não-metarrrepresentativa

Do total de episódios de brincadeira de faz-de-conta, foi realizada uma contagem das frequências dos diferentes tipos de brincadeira observados. As categorias utilizadas com maior frequência por Vinícius foram: SO (31,03%), BS (20,68%) e DP (20,68%), seguidas por DC+ (10,34%), A (6,89%), JP (3,44%), MC+ (3,44%), H+ (3,44%). A categoria PC não apareceu.

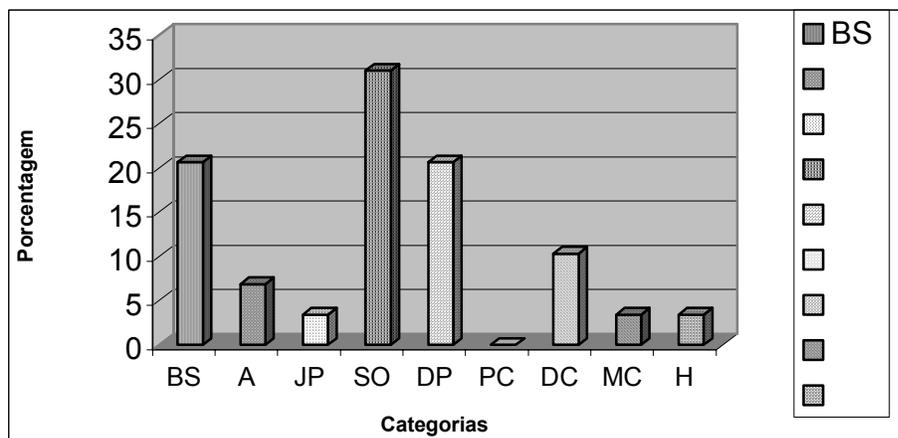


Figura 17. Porcentagem das categorias de brincadeira de faz-de-conta utilizadas por Vinícius

Os trechos abaixo foram retirados de diálogos de Vinícius durante a brincadeira de faz-de-conta, enquanto brincava com mais dois colegas, e ilustram o emprego das categorias de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativas utilizadas por ele.

Renato: Olha aqui, uma **espaçonave**! Parece. Olha!

Vinícius: E daí que é uma espaçonave. Por que tu não monta. Isso é um **míssil (DC+)**.

Vinícius: O meu deixava bombas explosivas. Oh por trás. Olha uma **roda**. Eu vou pegar mais uma roda grátis.

Renato: Essa roda não funciona.

Vinícius: Deixa, ela vai ser o meu **amortecedor (MC+)**.

B) Termos Mentais:

Vinícius apresentou um total de 137 locuções, sendo que deste total 83,22% não apresentaram termos mentais e 16,78% apresentaram, como é indicado na Figura 18. Do total de locuções com termos mentais, Vinícius apresentou 4,34% de termos mentais cognitivos, sendo que destes, todos foram metarrepresentativos.

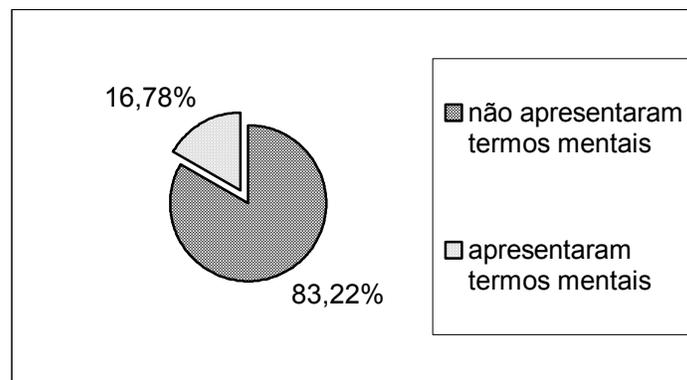


Figura 18. Porcentagem de locuções com e sem termos mentais utilizadas por Vinícius

Do total de locuções com termos mentais utilizados por Vinícius, foi realizada uma contagem das freqüências dos diferentes tipos de termos mentais utilizados. A Figura 19 mostra as subcategorias com maior freqüência: Patenção 43,47% foi a mais utilizada, seguida de Dmental 21,73% e Pperceptual 17,39%. A seguir aparecem Edisposicional 13,04 e Cmental+ 4,34%. As subcategorias Dconversacional, Dindefinido, Ecomportamental, Emental, Eindefinido, Cidiomático, Cconversacional e Cindefinido não foram utilizadas.

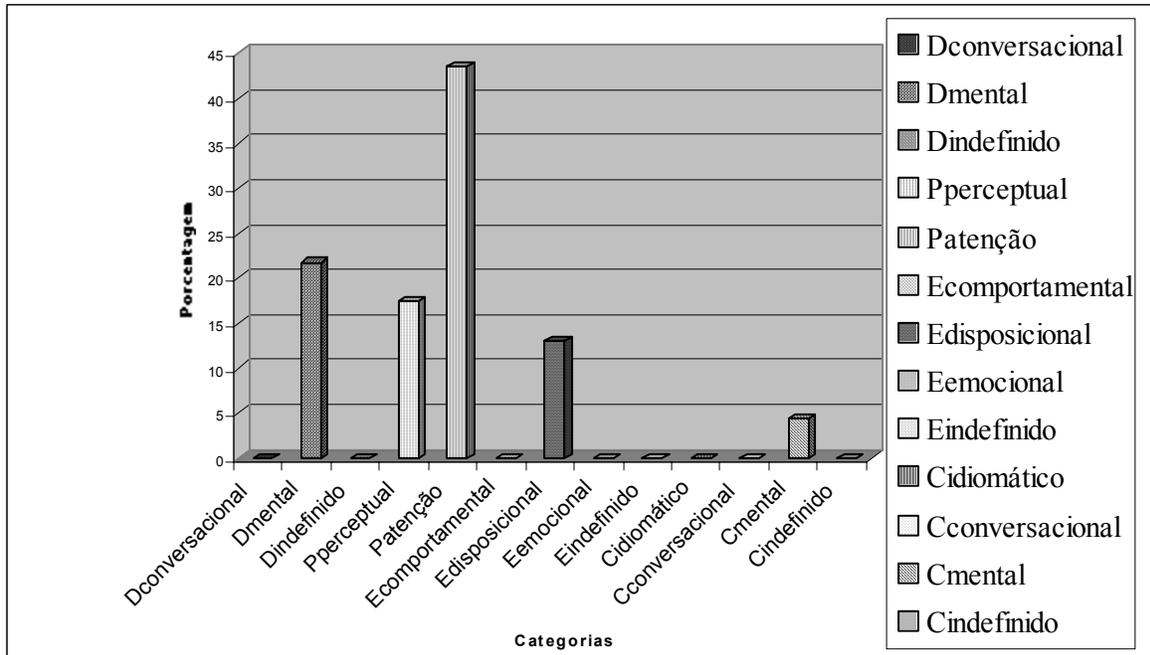


Figura 19. Porcentagem das subcategorias de termos mentais utilizadas por Vinícius

O trecho a seguir foi retirado de diálogos de Vinícius com seus colegas, durante a brincadeira de faz-de-conta, com o objetivo de analisar o emprego dos termos mentais metarrepresentativos.

Vinícius: Ah, eu vou ter uma asa bem legal, que ninguém vai acreditar (Cmental+).

3.2.3.1- Síntese do Caso Vinícius:

Vinícius apresentou escore esperado para a sua idade na escala de inteligência verbal do teste WISC-III. Também resolveu, corretamente, as tarefas de crença falsa e de aparência-realidade, mostrando a aquisição da teoria da mente e da habilidade metarrepresentativa. Na brincadeira de faz-de-conta, as categorias não-metarrepresentativas, como substituição de objeto, prevaleceram sobre as categorias metarrepresentativas. No uso de termos mentais, observou-se o predomínio da categoria não-metarrepresentativa Percepção, utilizada para chamar a atenção do outro na brincadeira compartilhada. Destaca-se que o único termo mental cognitivo usado por Vinícius referiu-se ao estado mental metarrepresentativo, porém sua frequência não foi expressiva.

3.2.4- Caso Gabriela:

A) Brincadeira de Faz-de-Conta:

Gabriela apresentou um total de 37 episódios de brincadeira de faz-de-conta que foram categorizados. Desse total, 46% não apresentaram o nível metarrepresentativo e 54% apresentaram, como pode ser observado na Figura 20.

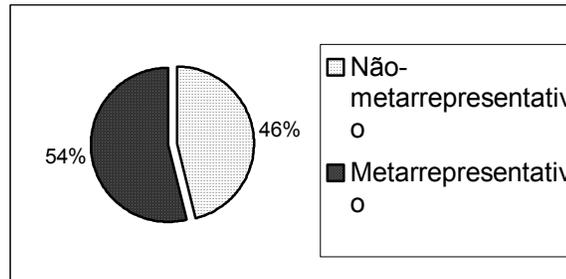


Figura 20. Porcentagem dos episódios de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa e não-metarrepresentativa

Do total de episódios de brincadeira de faz-de-conta, foi realizada uma contagem das frequências dos diferentes tipos de brincadeira observados. As categorias utilizadas com maior frequência por Gabriela foram: DC+ (40,54%) e SO (35,13%), seguidas por MC+ (10,81%), A (8,10%), BS (2,70%) e H+ (2,70%). Não foram registradas as categorias JP, DP e PC.

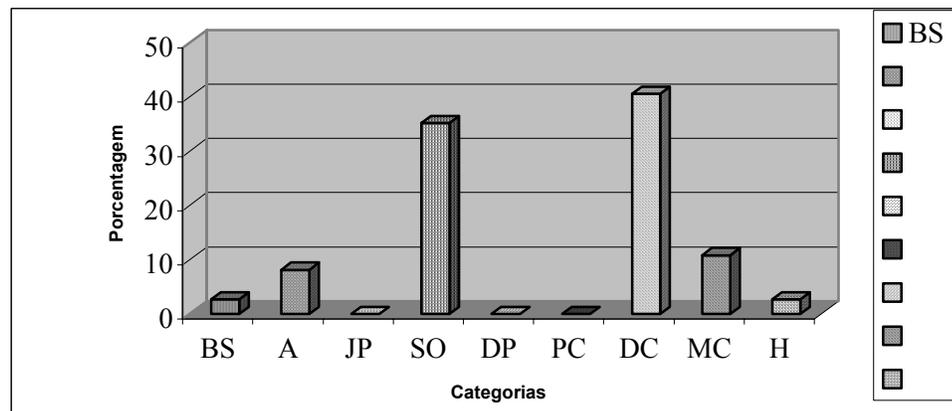


Figura 21. Porcentagem das categorias de brincadeira de faz-de-conta utilizadas por Gabriela

Os trechos abaixo foram retirados de diálogos de Gabriela durante a brincadeira de faz-de-conta, enquanto brincava com mais dois colegas, e ilustram o emprego das categorias de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativas utilizadas por ela.

Gabriela: O que tu tá montando?

Cristina: Um carro.

*Gabriela: **Isso é um carro (DC+)?** Nunca pensei que existisse carro assim...*

Gabriela: Olha aqui, que que é isso?

Jaqueline: É um... tá mais pra carro alegórico.

*Gabriela: Mas é um **carro**.*

Jaqueline: Tá, mas é um carro de carnaval.

*Gabriela: **Nave espacial (MC+)***

*Cristina: Olha, uma **nave espacial**.*

*Gabriela: Isso daí é um **E.T. (DC+)**. Um E.T.*

Cristina: E.T.? Isso aí é um E.T.?

B) Termos Mentais:

Gabriela apresentou um total de 175 locuções, sendo que deste total 56,58% não apresentaram termos mentais e 43,42% apresentaram, como é indicado na Figura 22. Do total de locuções com termos mentais, Gabriela apresentou 40,78% de termos mentais cognitivos, sendo que destes, 17,10% eram metarrepresentativos.

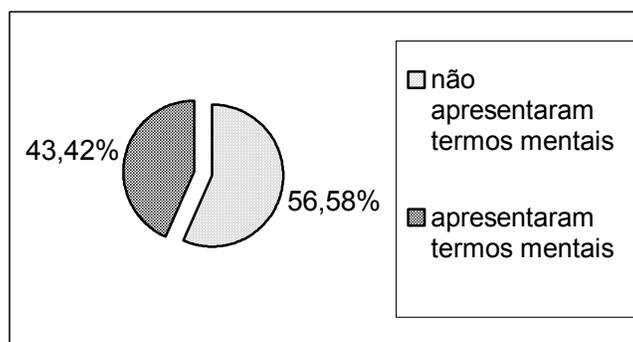


Figura 22. Porcentagem de locuções com e sem termos mentais utilizadas por Gabriela

Do total de locuções com termos mentais utilizados por Gabriela, foi realizada uma contagem das frequências dos diferentes tipos de termos mentais utilizados. A subcategoria com maior frequência foi Patenção 35,52%, seguida de Cmental+ 17,10% e Cconversacional 15,78%. Seguem, em ordem decrescente, Cindefinido 7,89%, Pperceptual 6,57%; Edisposicional 6,57%; Dmental 3,94%; Ecomportamental 3,94% e Dconversacional 2,63%. As subcategorias Dindefinido, Emental, Eindefinido e Cidiomático não foram registradas.

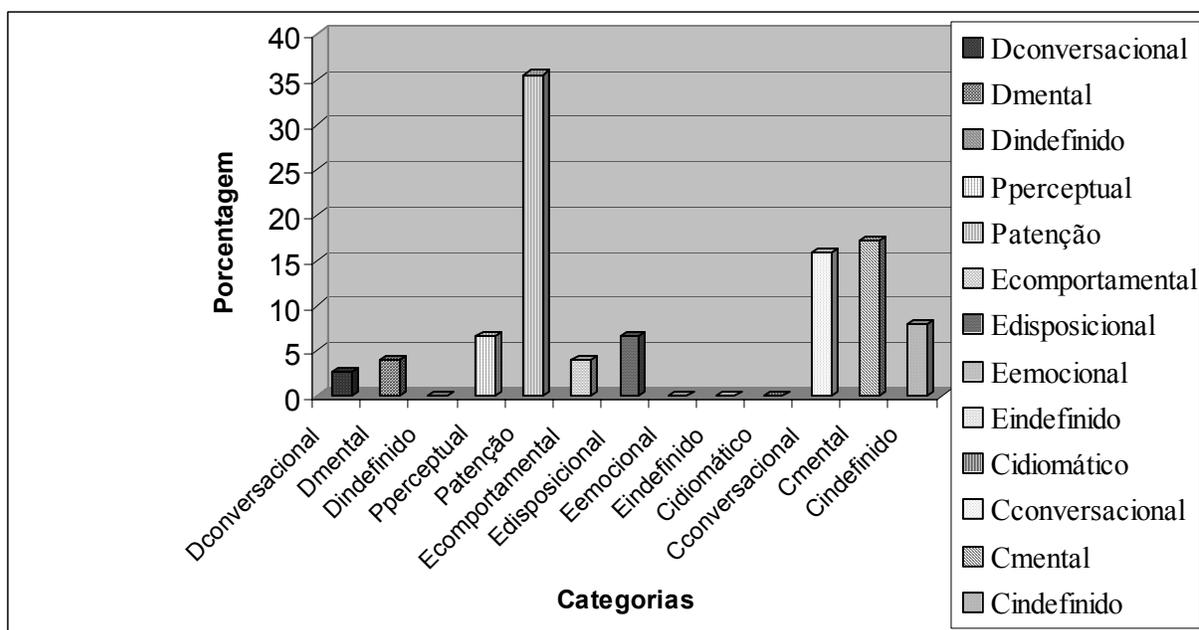


Figura 23. Porcentagem das subcategorias de termos mentais utilizadas por Gabriela

Os trechos a seguir foram retirados de diálogos de Gabriela com seus colegas, durante a brincadeira de faz-de-conta, com o objetivo de analisar o emprego dos termos mentais metarrepresentativos.

*Gabriela: Olha aqui! Já **pensou (Cmental+)** se eu fizesse um caminhão?*

Cristina: Isso aí um caminhão? Não dá pra ser caminhão assim.

Cristina: Ah, Gabriela!

*Gabriela: Eu me **lembro (Cmental+)** de tudo. De **saber (Cmental+)** mexer.*

3.2.4.1- Síntese do Caso Gabriela:

Gabriela obteve escore esperado para a sua faixa etária no teste WISC-III, indicando um nível de inteligência verbal equivalente com a sua idade. Também, respondeu corretamente as tarefas de crença falsa e de aparência-realidade, o que denota a presença de teoria da mente e da capacidade metarrepresentativa. Da mesma forma, observou-se a capacidade metarrepresentativa na brincadeira, predominando episódios de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativos. Quanto ao emprego de termos mentais, ainda prevaleceu a categoria Percepção, observada na brincadeira compartilhada. Gabriela foi a única criança da amostra que apresentou capacidade metarrepresentativa pelo seu desempenho nas tarefas que investigam teoria da mente e pelo predomínio de categorias metarrepresentativas na brincadeira de faz-de-conta. Apenas nos termos mentais não houve prevalência de categorias metarrepresentativas, apesar de serem bastante evidentes no diálogo de Gabriela.

3.2.5- Caso Luana:

A) Brincadeira de Faz-de-Conta:

Luana apresentou um total de 27 episódios de brincadeira de faz-de-conta que foram categorizados. Desse total, 70% não apresentaram o nível metarrepresentativo e 30% apresentaram, como pode ser observado na Figura 24.

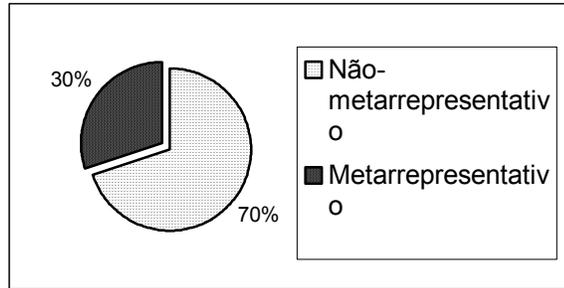


Figura 24. Porcentagem dos episódios de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa e não-metarrepresentativa

Do total de episódios de brincadeira de faz-de-conta, foi realizada uma contagem das frequências dos diferentes tipos de brincadeira observados. A categoria utilizada com maior frequência por Luana foi SO (51,85%). Seguem-se DP (14,81%), H+ (14,81%), DC+ (7,40%), MC+ (7,40%) e BS (3,70%). A, JP e PC não apareceram.

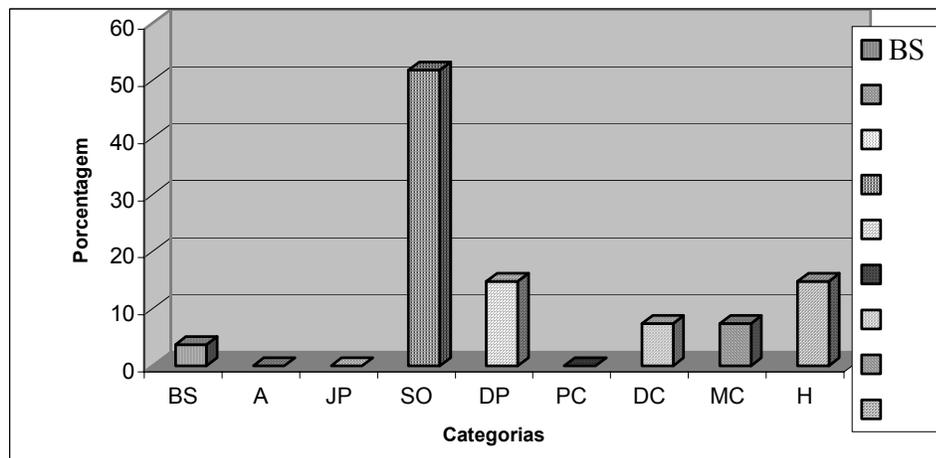


Figura 25. Porcentagem das categorias de brincadeira de faz-de-conta utilizadas por Luana

Os trechos abaixo foram retirados de diálogos de Luana durante a brincadeira de faz-de-conta, enquanto brincava com mais dois colegas, e ilustram o emprego das categorias de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativas utilizadas por ela.

*Juliana: Um banco. Aqui é onde passavam os carros, oh Luana. Tem que fazer “bruuuum”. Essa aqui era a **ambulância**.*

*Luana: É... tava estacionada. Essa era a **ambulância (DC+)** – mostrando outra peça.*

*Luana: Oh, tu já fez quase toda a cerca. **Tem que fazer uma cerca aí nos trilhos pro trem (DC+) passar... pra levar... (H+).***

Juliana: Isso aqui não é trem, é onde sentam as pessoas pra ver o jogo.

Juliana: As luzes.

Luana: É, as luzes pro avião não bater (H+).

B) Termos Mentais:

Luana apresentou um total de 96 locuções, sendo que deste total 87,50% não apresentaram termos mentais e 12,50% apresentaram, como é indicado na Figura 26. Do total de locuções com termos mentais, Luana apresentou 33,33% de termos mentais cognitivos, porém destes, nenhum era metarrepresentativo.

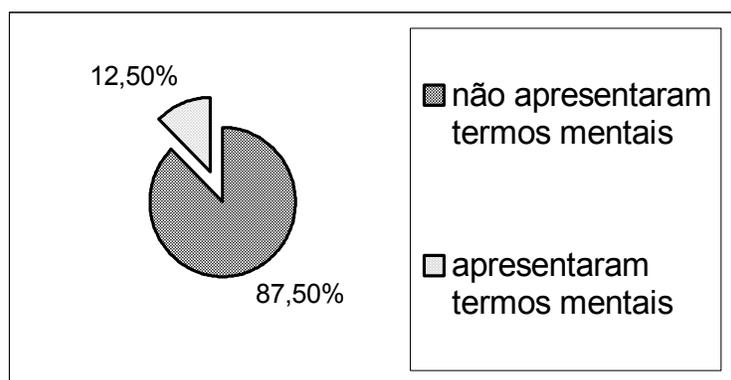


Figura 26. Porcentagem de locuções com e sem termos mentais utilizadas por Luana

Do total de locuções com termos mentais utilizados por Luana, foi realizada uma contagem das frequências dos diferentes tipos de termos mentais utilizados. As subcategorias com maior frequência foram: Patencção 33,33% e Edisposicional 25,00%, seguidas por Cindefinido 16,66%, Pperceptual 8,33%, Cidiomático 8,33% e Cconversacional 8,33%. Dconversacional, Dmental, Dindefinido, Ecomportamental, Emental, Eindefinido e Cmental+ não foram registradas.

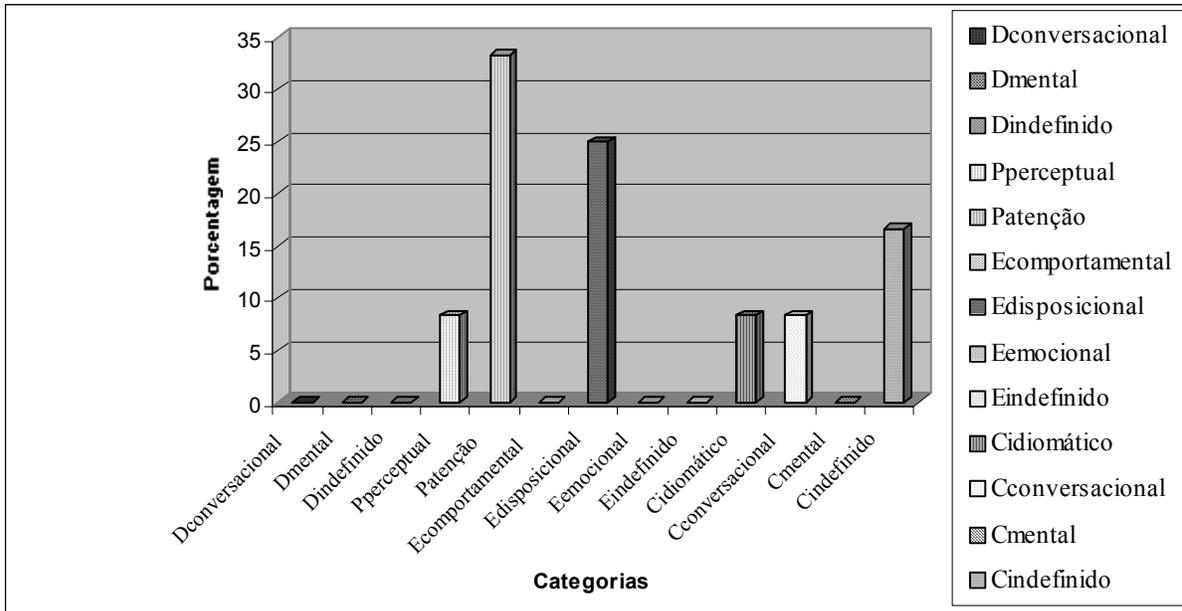


Figura 27. Porcentagem das subcategorias de termos mentais utilizadas por Luana

Não foi possível retirar trechos do diálogo de Luana, já que esta não empregou termos mentais metarrepresentativos durante a brincadeira de faz-de-conta.

3.2.5.1- Síntese do Caso Luana:

Luana apresentou um nível de inteligência verbal esperado para a sua faixa etária, segundo o teste WISC-III. Também, respondeu corretamente as tarefas de crença falsa e de aparência-realidade, indicando a compreensão da teoria da mente e a capacidade metarrepresentativa. Na brincadeira de faz-de-conta, houve o predomínio de categorias não-metarrepresentativas, como Substituição de Objeto. No emprego de termos mentais, também se observou a prevalência de categorias não-metarrepresentativas, destacando-se a categoria Percepção, bastante evidenciada na brincadeira compartilhada. A subcategoria metarrepresentativa de estado mental cognitivo não foi registrada.

3.2.6- Caso Silvana:

A) Brincadeira de Faz-de-Conta:

Silvana apresentou um total de 11 episódios de brincadeira de faz-de-conta que foram categorizados. Desse total, 82% não apresentaram o nível metarrepresentativo e 18% apresentaram, como pode ser observado na Figura 28.

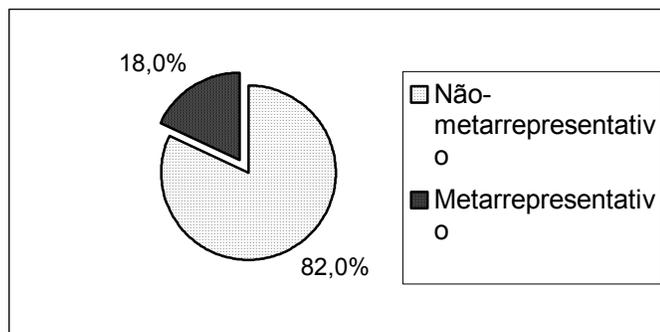


Figura 28. Porcentagem dos episódios de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa e não-metarrepresentativa

Do total de episódios de brincadeira de faz-de-conta, foi realizada uma contagem das freqüências dos diferentes tipos de brincadeira observados. A categoria utilizada com maior freqüência por Silvana foi SO (54,54%), seguida de DC+ (18,18%), BS (9,09%), JP (9,09%) e DP (9,09%). As categorias A, PC, MC+ e H+ não foram utilizadas.

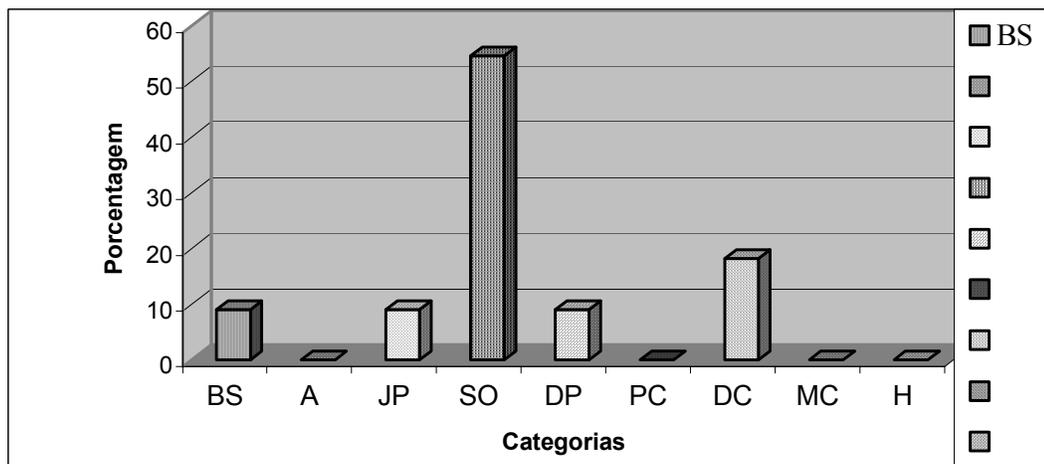


Figura 29. Porcentagem das categorias de brincadeira de faz-de-conta utilizadas por Silvana

Os trechos abaixo foram retirados de diálogos de Silvana durante a brincadeira de faz-de-conta, enquanto brincava com mais dois colegas, e ilustram o emprego da categoria de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa utilizada por ela.

Silvana: Olha, esse daqui é o carequinha (DC+). Carequinha.

Clara: *Não é o carequinha, não pode ser, nem parece. Tem que achar a careca do homem.*

Silvana: *Olha aqui, oh. Eu vou fazer uma casa (DC+).*

Clara: *Não. Não é uma casa. Isso é uma cidade.*

B) Termos Mentais:

Silvana apresentou um total de 42 locuções, sendo que deste total 69,05% não apresentaram termos mentais e 30,95 % apresentaram, como é indicado na Figura 30. Do total de locuções com termos mentais, Silvana apresentou 61,53% de termos mentais cognitivos, sendo que destes, 23,07% eram metarrepresentativos.

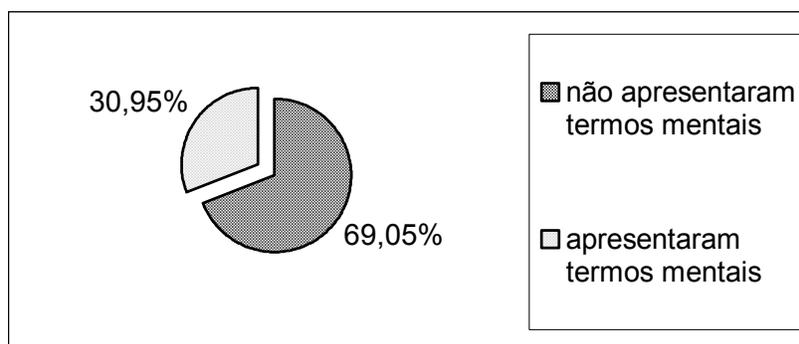


Figura 30. Porcentagem de locuções com e sem termos mentais utilizadas por Silvana

Do total de locuções com termos mentais utilizados por Silvana, foi realizada uma contagem das frequências dos diferentes tipos de termos mentais utilizados. A subcategoria com maior frequência foi Patenção 38,46%, seguida de Cmental+ 23,07%, Cconversacional 15,38%, Cindefinido 15,38% e Cidiomático 7,69%. As subcategorias Dconversacional, Dmental, Dindefinido, Pperceptual, Ecomportamental, Edisposicional, Emental e Eindefinido não foram registradas.

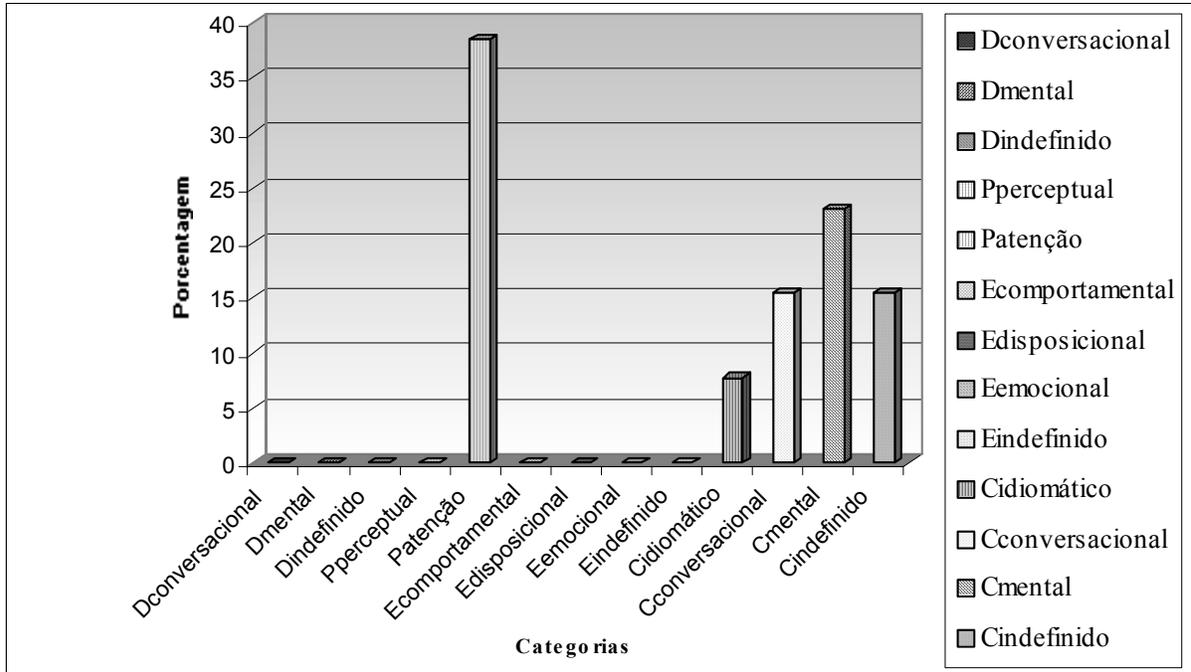


Figura 31. Porcentagem das subcategorias de termos mentais utilizadas por Silvana

Os trechos a seguir foram retirados de diálogos de Silvana com seus colegas, durante a brincadeira de faz-de-conta, com o objetivo de analisar o emprego dos termos mentais metarrepresentativos.

Silvana: Já sei (Cmental+), tu me deu uma grande idéia. Vou montar uma cidade.

Clara: Não precisa. Vamos deixar isso aqui! Vamos achar um boneco? Vamos achar bastante boneco. Que parte do boneco? Daí a gente monta ele.

Silvana: Vamos fingir (Cmental+) que isso daqui é uma televisão?

3.2.6.1- Síntese do Caso Silvana:

Silvana apresentou escore esperado no teste WISC-III, indicando um nível de inteligência verbal equivalente com a sua idade. Também, resolveu corretamente as tarefas de crença falsa e de aparência-realidade, sinalizando a presença de teoria da mente e da capacidade metarrepresentativa. Quanto à brincadeira de faz-de-conta, observou-se prevalência de categorias não-metarrepresentativas como ilustrado pela categoria

Substituição de objeto. No entanto, apesar de ter havido predomínio da categoria cognitiva em sua conversação, os termos mentais metarrepresentativos ainda foram em menor número, embora bastante evidentes em seu diálogo.

3.2.7- Caso Carla:

A) Brincadeira de Faz-de-Conta:

Carla apresentou um total de 57 episódios de brincadeira de faz-de-conta que foram categorizados. Desse total, 96% não apresentaram o nível metarrepresentativo e 4% apresentaram, como pode ser observado na Figura 32.

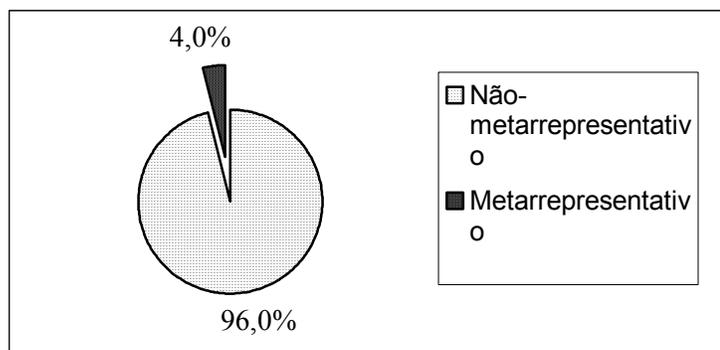


Figura 32. Porcentagem dos episódios de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa e não-metarrepresentativa

Do total de episódios de brincadeira de faz-de-conta, foi realizada uma contagem das frequências dos diferentes tipos de brincadeira observados. A categoria utilizada com maior frequência por Carla foi JP (43,85%), seguida por DP (15,78%), A (12,28%), SO (12,28%), PC (7,01%), BS (5,26%) e H+ (3,50%). As categorias DC+ e MC+ não foram registradas.

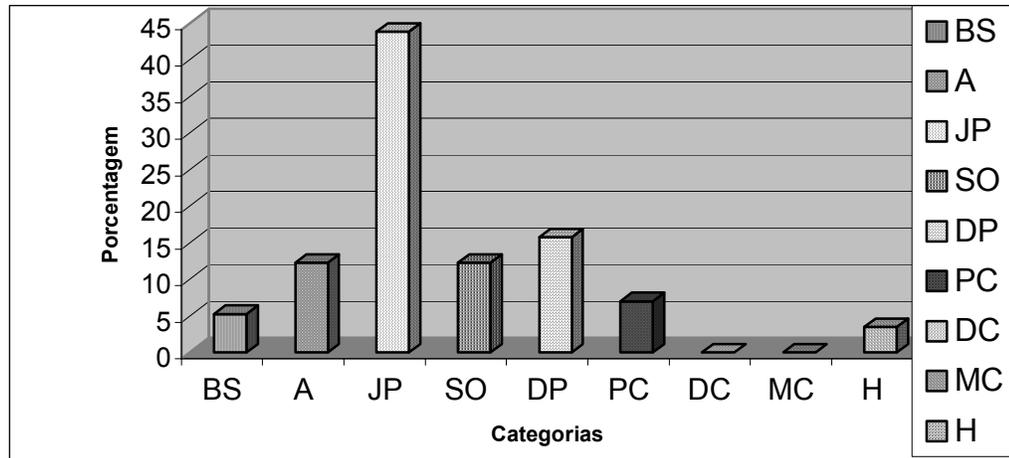


Figura 33. Porcentagem das categorias de brincadeira de faz-de-conta utilizadas por Carla

Os trechos abaixo foram retirados de diálogos de Carla durante a brincadeira de faz-de-conta, enquanto brincava com mais dois colegas, e ilustram o emprego da categoria de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa utilizada por ela.

*Carla: Tá, agora tem uma cerca **que é pra quando os bebês dormirem (H+)**.*

*Carla: Olha aqui. Aí eu deixava as flores **pros bebezinhos se divertirem (H+)**.*

B) Termos Mentais:

Carla apresentou um total de 181 locuções, sendo que deste total 76,25% não apresentaram termos mentais e 23,75% apresentaram, como é indicado na Figura 34. Do total de locuções com termos mentais, Carla apresentou 37,20% de termos mentais cognitivos, sendo que destes, 11,62% eram metarrepresentativos.

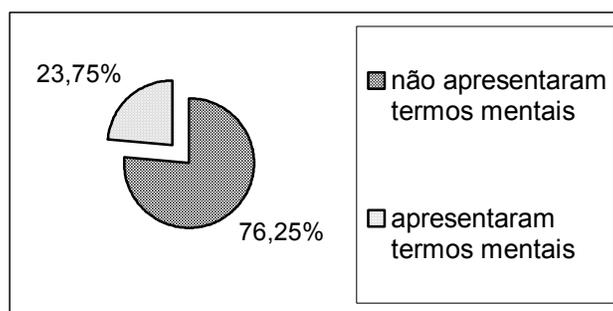


Figura 34. Porcentagem de locuções com e sem termos mentais utilizadas por Carla

Do total de locuções com termos mentais utilizados por Carla, foi realizada uma contagem das freqüências dos diferentes tipos de termos mentais utilizados. A subcategoria com maior freqüência foi Patenção 44,18% seguida de Cmental+ 11,62%, Cconversacional 9,30%, Cidiomático 9,30%, Cindefinido 6,97%, Edisposicional 6,97%, Pperceptual 6,97% e Dmental 4,65%. As subcategorias Dconversacional, Dindefinido, Ecomportamental, Emental e Eindefinido não foram registradas.

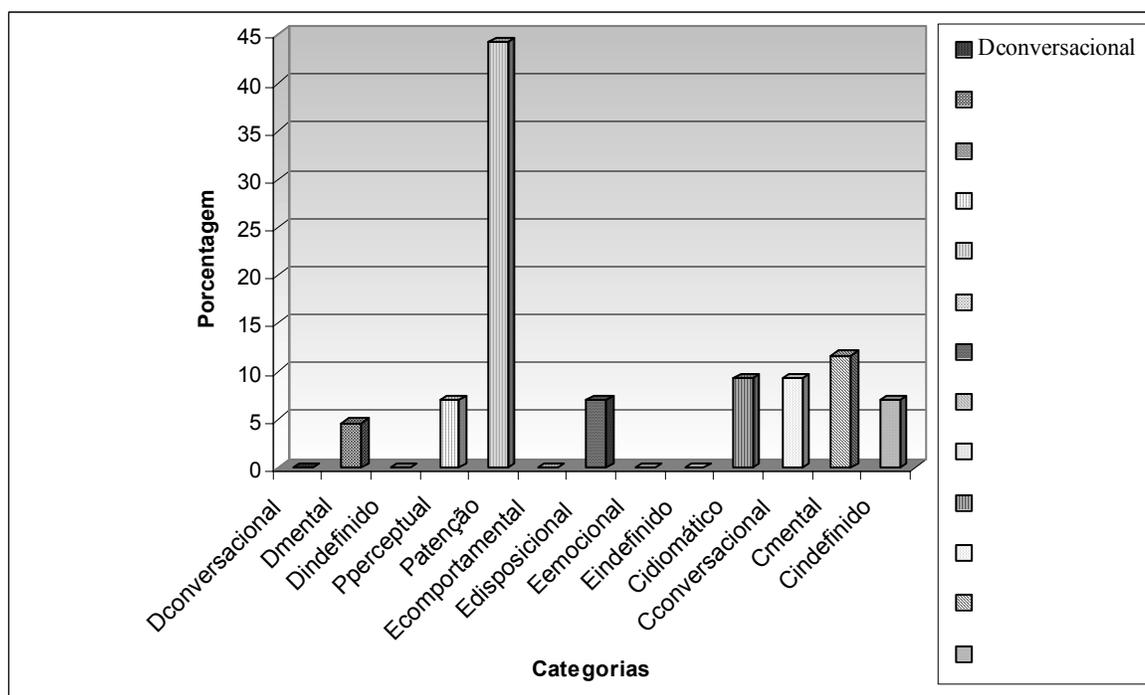


Figura 35. Porcentagem das subcategorias de termos mentais utilizadas por Carla

Os trechos a seguir foram retirados de diálogos de Carla com seus colegas, durante a brincadeira de faz-de-conta, com o objetivo de analisar o emprego dos termos mentais metarrepresentativos.

Carla: Ai essa escada... Ai como que eu ia montar? Tá tudo errado. Entendi (Cmental+), agora eu entendi (Cmental+).

Carla: Ele está de sapato, que horror! O papai de sapato, acredita (Cmental+) nisso? Papai com sapato de mulher! Ai que horror!

3.2.7.1- Síntese do Caso Carla:

Carla apresentou escore esperado na escala de inteligência verbal do teste WISC-III. Também resolveu corretamente as tarefas de crença falsa e de aparência-realidade, denotando a compreensão da teoria da mente e a presença da capacidade de metarrepresentação. Quanto à brincadeira, observou-se que Carla envolveu-se em uma brincadeira de faz-de-conta predominantemente não-metarrepresentativa, como ilustrado pela categoria Jogo de Papéis. Por outro lado, apesar de bastante evidentes, não houve predomínio de emprego de termos mentais metarrepresentativos em sua conversação, prevalecendo a categoria Percepção, utilizada para chamar a atenção do outro na brincadeira compartilhada.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO

Uma das questões centrais das pesquisas recentes sobre a compreensão da mente refere-se ao desenvolvimento da capacidade metarrepresentativa na criança. Para investigá-la, utilizam-se indicadores como as tarefas de crença falsa e de aparência-realidade, a brincadeira de faz-de-conta e o emprego de termos mentais (Astington, Harris & Olson, 1988; Leslie, 1987, 1988; Lillard, 1993; Perner, 1991; Wellman, 1991). Esta questão norteou a presente investigação.

Vários estudos experimentais utilizaram a tarefa de crença falsa e de aparência-realidade para avaliar a presença ou não da capacidade de teoria da mente (Cassidy, 1998; Davis, 2001; Flavell, Flavell & Green, 1983; Roth & Leslie, 1998; Wimmer & Perner, 1983). A maioria dos autores concorda que a criança, por volta dos quatro anos de idade, é capaz de resolver corretamente as tarefas, compreendendo que a sua crença difere da realidade e que um objeto pode ser representado de diferentes maneiras. Esta compreensão indica a presença da capacidade de metarrepresentação. Neste estudo, aos seis anos de idade, era de se esperar que todas as crianças acertassem as respostas às tarefas. No entanto, das 19 crianças inicialmente selecionadas, uma respondeu de forma errônea a tarefa de crença falsa e duas, a tarefa de aparência-realidade.

Moses e Flavell (1990) sugerem que a demanda lingüística das tarefas, especialmente de crença falsa, pode dificultar o desempenho das crianças. Por este motivo, neste estudo, foram utilizadas variantes das tarefas originais (tarefa de crença falsa de *Smarties candy box* e uma variação da tarefa de aparência-realidade. A Bola e a Pedra) que requerem, presumivelmente, menor capacidade lingüística. Mesmo considerando-se a menor demanda lingüística das tarefas utilizadas, aplicaram-se os subtestes de semelhança, compreensão e vocabulário do WISC-III, para avaliar o nível de inteligência verbal dos participantes. Os resultados mostraram que as crianças que não resolveram corretamente as tarefas apresentaram nível de inteligência verbal inferior. No entanto, mostraram também que, dentre as crianças que responderam corretamente as tarefas, quatro delas apresentaram escore inferior no teste WISC-III. Como estes subtestes do WISC são comumente

utilizados como controle da habilidade lingüística nos estudos que investigam teoria da mente, é importante considerar que nem sempre a relação entre os desempenhos nas tarefas e os níveis de inteligência verbal esperados para a idade são suficientes para explicar os acertos e erros das crianças.

4.1- *Status* metarrepresentativo da brincadeira de faz-de-conta e dos termos mentais

Nas investigações sobre teoria da mente, um dos tópicos de maior controvérsia entre os autores refere-se ao *status* metarrepresentativo da brincadeira de faz-de-conta. Um grupo de teóricos afirma que a brincadeira de faz-de-conta e a compreensão da mente apoiam-se na capacidade representativa (Flavell, 1988, 2000; Flavell, Flavell & Green, 1983; Forguson & Gopnik, 1988, Leslie, 1987, 1988, 1994). Segundo Leslie (1987), por exemplo, a criança desde os dois anos de idade entenderia o faz-de-conta como um estado mental, pois seria capaz de representação. Já por volta dos quatro anos, evidenciaria um faz-de-conta metarrepresentativo, o que aconteceria concomitantemente à aquisição de uma teoria da mente.

Outro grupo de pesquisadores (Harris, 1994; Lillard, 1993, 1996, 1998; Perner, 1991) entende que, aos quatro anos, a criança compreende a representação mental no domínio da crença falsa, mas não na brincadeira de faz-de-conta. Para eles, nessa idade, a criança não entende que o faz-de-conta requer representação mental, pois ela parece construir uma concepção de faz-de-conta como uma manifestação externa, tal como a ação, ou seja, tende a entendê-lo como “agir como se”. Segundo Lillard (1993), para a criança, há uma equivalência entre o faz-de-conta e a ação de fazer de conta, porém, isso não significa dizer que a criança equipara atividade mental e comportamento. A autora afirma que a criança parece categorizar esses dois processos separadamente e tem dificuldade para entender a conexão entre conteúdo mental e o mundo real. Assim, a criança inicialmente pensa que o elemento mais importante na brincadeira de faz-de-conta é a manifestação externa – a ação – que determina “o que” e “como” alguém está fazendo de conta. É como se a criança olhasse primeiro para o que a pessoa está parecendo fazer e, se ela está se comportando parecido com algo diferente, então ela está fazendo de conta ser aquilo. Em geral, quando uma coisa no mundo contradiz o conteúdo mental, ou de alguma forma dá uma mensagem diferente do conteúdo mental, a criança parece se guiar pela informação

externa perceptual. Para Lillard, a criança antes dos seis anos de idade falharia em apreciar como os conteúdos mentais, necessariamente, dirigem a ação no faz-de-conta. Os estudos de Lillard (1993, 1996, 1998) mostram, então, que a criança compreende a capacidade metarrepresentativa no faz-de-conta por volta dos seis anos de idade, quando o aprecia como um estado mental.

Os resultados do presente estudo indicaram uma predominância de episódios de brincadeira de faz-de-conta não-metarrepresentativos em seis crianças da amostra. Apesar de todas já terem seis anos de idade, em apenas um caso a brincadeira foi predominantemente metarrepresentativa. No entanto, todos os participantes tiveram registros de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa, com exceção de um. É de se notar, por exemplo, que a segunda categoria de maior frequência entre os participantes foi Diferentes Crianças, uma categoria metarrepresentativa.

Ainda, os resultados indicaram que a capacidade metarrepresentativa no faz-de-conta aparece mais tardiamente no desenvolvimento da criança, o que vai ao encontro das hipóteses de Lillard (1993) e Perner (1991), acerca do início da brincadeira metarrepresentativa. Segundo Lillard, somente a partir dos seis anos de idade, a criança deixa de brincar predominantemente na ação, para compreender e teorizar sobre sua representação. Logo, embora ainda tenha ocorrido uma prevalência de categorias não-metarrepresentativas, a presença de categorias metarrepresentativas mostra que, aos seis anos, o faz-de-conta já envolve metarrepresentação.

No que se refere ao uso de termos mentais, todos os participantes empregaram uma variedade de termos mentais, sendo que a categoria mais utilizada foi Percepção, e a menos utilizada foi Desejo. A categoria Cognição, que se refere aos termos mentais epistêmicos, foi a segunda mais frequente, embora a subcategoria de estado mental cognitivo, que é a que requer capacidade metarrepresentativa para ser compreendida, foi mais frequente somente em três dos participantes (Tager-Flusberg, 1992). Estes resultados estão de acordo com estudos que relacionaram a compreensão da mente com o emprego de termos mentais (Bretherthon & Beeghly, 1982; Shatz, Wellmam & Silber, 1983; Schwanenflugel, Henderson & Fabricius, 1998; Wellmam, 1991), uma vez que os termos mentais de desejo, como querer, por exemplo, são os primeiros a serem empregados pelas crianças. Elas, quando pequenas, predizem comportamentos considerando os desejos. A capacidade das

crianças usarem termos mentais com função de estado mental, em sua linguagem espontânea, segundo Shatz, Wellman e Silber (1983), parece aparecer ao redor dos quatro anos de idade. Antes disso, os termos mentais são empregados com função apenas de dirigir a interação com as outras pessoas.

Quanto à categoria Percepção ter sido a de uso mais freqüente entre os participantes, justifica-se, possivelmente, pela necessidade das crianças usarem termos mentais que chamassem a atenção do outro, no contexto da brincadeira de faz-de-conta compartilhada, proposta no estudo. A categoria Percepção refere-se aos termos mentais que são usados para incentivar a interação das crianças.

Já com relação à subcategoria de estados mentais cognitivos, seu uso estaria indicando a capacidade metarrepresentativa das crianças da amostra. Ao empregar verbos mentais que denotam termos intencionais que apresentam conteúdos mentais, como os verbos acreditar, saber, conhecer e pensar, as crianças estariam evidenciando uma teoria da mente. Estes resultados corroboram a teoria de Lillard (1993), de que as crianças, em torno dos seis anos, aprendem que os termos mentais possuem um léxico, necessitando da capacidade de metarrepresentação para compreendê-los.

Os psicólogos do desenvolvimento têm freqüentemente utilizado a linguagem da criança como uma medida de sua compreensão conceitual. Keil (1989, citado por Lillard, 1993), por exemplo, estudou a relação entre o uso de palavras familiares e os conceitos subjacentes a elas. O autor concluiu que mudanças no uso das palavras pelas crianças deveriam estar relacionadas com mudanças conceituais. Logo, a criança pequena tende a julgar os termos mentais, inclusive o fazer de conta, de acordo com suas características de ação, enquanto as mais velhas começam a considerar o aspecto conceitual, ou seja, a representação mental. Keil, também como Lillard, entende que, somente por volta dos cinco anos ou mais tarde, a criança apreende o conceito léxico dos termos mentais e, conseqüentemente, do termo fazer de conta.

Quando se analisou os casos específicos, com relação ao emprego de termos mentais, foi possível observar que todas as crianças utilizaram verbos mentais cognitivos, apesar de duas delas não os terem empregado com a denotação de estados mentais epistêmicos, portanto metarrepresentativos. Embora o emprego de termos mentais de percepção, desejo e emoção ainda tenha sido bastante significativo, houveram três

participantes que empregaram a subcategoria de estado mental cognitivo de forma preponderante. Esses resultados mostram a presença da capacidade metarrepresentativa nas crianças da amostra.

4.2- Relação entre a brincadeira de faz-de-conta, as tarefas de crença falsa, aparência-realidade e termos mentais

Uma segunda controvérsia que aparece na literatura concerne à existência ou não de uma relação de equivalência entre a brincadeira de faz-de-conta e o emprego de termos mentais, como atividades que envolvem metarrepresentação (Leslie, 1987, 1988; Lillard, 1993; Perner, 1991).

Os resultados deste estudo parecem refletir essa discordância entre os autores, já que não se observou, entre os participantes, uma relação linear entre o predomínio da brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa e o predomínio do emprego de termos mentais metarrepresentativos. Dos sete casos analisados, houve uma única criança que se envolveu numa brincadeira de faz-de-conta predominantemente metarrepresentativa e utilizou mais termos mentais metarrepresentativos, quase sobrepondo-se aos não-metarrepresentativos. Ainda outras duas, utilizaram muitos termos mentais que denotavam estados mentais cognitivos, porém a mesma capacidade metarrepresentativa encontrada no uso de termos mentais não foi significativamente evidenciada na brincadeira de faz-de-conta.

Considerando o conjunto dos resultados deste estudo, as posições de Lillard (1993, 1996, 1998) e Perner (1991), no que concerne ao início da capacidade metarrepresentativa em crianças pequenas, foi referendada. Ambos entendem que a capacidade de metarrepresentação é primeiramente manifestada na resolução das tarefas de crença falsa e de aparência-realidade, quando se observa, também, o surgimento de uma teoria da mente. Ou seja, a criança torna-se capaz de levar em consideração os seus próprios estados mentais como os dos outros, com a finalidade de compreender e predizer o comportamento. De acordo com este entendimento, é possível afirmar que as crianças da amostra possuem capacidade metarrepresentativa, evidenciada por seus desempenhos nas tarefas.

No que concerne ao faz-de-conta, no entanto, a sua compreensão como atividade metarrepresentativa apareceria por volta dos seis anos de idade, quando a criança, então

compreenderia o faz-de-conta como um estado mental representacional. Ao mesmo tempo, a criança entenderia que os termos mentais têm uma sintaxe que também é manifestada na brincadeira de faz-de-conta. De acordo com essa hipótese, portanto, a compreensão do faz-de-conta metarrepresentativo estaria relacionada à compreensão da sintaxe dos verbos mentais. Sendo assim, aos seis anos, a criança compreenderia que o termo mental fazer de conta refere-se a um estado mental representacional, ou seja, a criança compreenderia que, quando alguém está fazendo de conta, está representando mentalmente.

Os resultados deste estudo não permitem afirmar que a criança que se envolveu na brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa empregou mais termos mentais metarrepresentativos. Por outro lado, houve registro de episódios de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa em seis dos sete participantes e de termos mentais metarrepresentativos em cinco deles.

Sendo assim, a capacidade metarrepresentativa foi observada no desempenho das crianças ao responder as tarefas de crença falsa e de aparência-realidade, bem como nos episódios de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa e no emprego de termos mentais metarrepresentativos. O que não foi possível mostrar é as duas capacidades metarrepresentativas aparecendo nas mesmas crianças. Portanto, o que parece estar ocorrendo nesta amostra de crianças de seis anos é o início do aparecimento do faz-de-conta e dos termos mentais metarrepresentativos e que a sedimentação de ambas atividades como metarrepresentativas ocorrerá à medida que a criança vai se desenvolvendo.

4.3 - Considerações Finais

Este estudo apresenta algumas contribuições teóricas e metodológicas que podem suscitar novas investigações acerca da compreensão da mente em crianças pequenas.

Do ponto de vista teórico, ele responde a afirmações feitas na literatura acerca do *status* metarrepresentativo da brincadeira de faz-de-conta. Se o que define a aquisição de uma teoria da mente é a capacidade metarrepresentativa da criança, pode-se dizer que os resultados deste estudo mostram que os autores que consideram o faz-de-conta como indicador desta aquisição têm base empírica para assim fazê-lo. No entanto, é verdade também que o faz-de-conta metarrepresentativo é uma aquisição que ocorre no fim do período pré-escolar e na transição para o escolar. Assim, do ponto de vista teórico, este

estudo confirma a hipótese de Lillard (1993) de que há dois tipos de faz-de-conta: um que é entendido pela criança como ação e outro como metarrepresentação e que este último depende fortemente do desenvolvimento da linguagem.

Do ponto de vista metodológico, é importante discutir a dificuldade para categorizar episódios de brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa. A literatura encontrada na área tem utilizado a categorização proposta por Leslie (1994), uma vez que este pesquisador define metarrepresentação como a capacidade da criança utilizar símbolos em lugar de objetos e eventos, ou seja, aquela capacidade que Perner (1991) classifica como representação secundária e que, neste trabalho, evidenciou-se na categoria substituição de objeto. A conceituação de metarrepresentação mais conservadora utilizada por Perner mostrou-se difícil de ser operacionalizada, mostrando porque é pouco utilizada na literatura.

A dificuldade de operacionalizar a brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa, segundo Perner (1991) e também Lillard (1993,1996, 1998), deveu-se a que, muitas vezes, a brincadeira mostrava-se pobre com relação ao conteúdo. Para sanar este problema, foram introduzidas questões ao final dos episódios de faz-de-conta com a finalidade de examinar se as crianças, ao verbalizarem sobre o faz-de-conta, indicariam aspectos metarrepresentativos da brincadeira. Tal expectativa não se confirmou, sendo esta a razão de não incluir as respostas às questões nos resultados.

A utilização de uma metodologia de tipo naturalístico pode ter contribuído para tal, mesmo que esta metodologia tenha sido atenuada pela inclusão de alguns controles no *setting* da brincadeira. Os resultados do estudo podem, portanto, estar refletindo a dificuldade de se observar, fora do contexto experimental, a brincadeira de faz-de-conta metarrepresentativa, assim como foi definida neste estudo.

Outro aspecto a ser considerado é a validade interna das categorias metarrepresentativas criadas para atender ao objetivo do estudo. Apesar de que elas foram amplamente discutidas e testadas antes de serem utilizadas no estudo principal (Collin, Triska, Carraro e Sperb, 2002), chegar a uma concordância entre os observadores foi muito difícil, como já referido no método (pg. 45). Para um estudo futuro, seria necessário avaliar de forma mais rigorosa a validade interna e externa dessas categorias, para que as conclusões geradas nesse trabalho sejam mais robustas.

Para finalizar a discussão acerca dos aspectos metodológicos, apesar deste estudo utilizar instrumentos experimentais e naturalísticos, respectivamente, quando utilizou as tarefas e a observação da brincadeira e termos mentais, cabe salientar a importância de se implementar mais estudos de tipo naturalístico, pois, ao mesmo tempo em que estes se constituem em um campo rico de investigação para as questões teóricas, também são os estudos naturalísticos que têm suscitado as maiores controvérsias entre os autores.

Como aspecto final, ressalta-se a necessidade de se investigar mais profundamente a habilidade lingüística em crianças pequenas e sua relação com a compreensão da mente. Será que a habilidade verbal precede e promove o desenvolvimento da teoria da mente ou será que a linguagem depende da teoria da mente, de acordo com a discussão de Astington e Jenkins (1999)? A compreensão da mente está relacionada a domínios específicos como a habilidade verbal ou será que esses domínios são independentes e não estão envolvidos na compreensão da mente, conforme o debate de Hughes (1998)? Novos estudos poderiam esclarecer estas questões, aumentando o conhecimento acerca do desenvolvimento da teoria da mente.

REFERÊNCIAS

- Arcoverde, R. D. L., & Roazzi, A. (1996). Aquisição de verbos fativos e contrafativos e a teoria da mente em crianças. Temas em Psicologia, *3*, 79-116.
- Astington, J. W.; Harris, P. L. & Olson, D. R. (1988). Developing theories of mind. Cambridge: Cambridge University Press.
- Astington, J. W. & Gopnik, A. (1988). Knowing you've changed your mind: Children's understanding of representation change. Em J. W. Astington; P. L. Harris & D. R. Olson (Orgs.), Developing theories of mind. (pp. 193-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Astington, J. W. & Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding of the mind. British Journal of Developmental Psychology, *9*, 7-31.
- Astington, J. W. & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. Cognition and Emotion, *9*, 151-165.
- Astington, J. W. & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. Developmental Psychology, *35*(5), 1311-1320.
- Baron-Cohen, S. (1991). The theory of mind deficit in autism: How specific is it? Journal of Developmental Psychology, *9*, 301-314.
- Bates, E. (1979). Intentions, conventions and symbols. Em E. Bates, L. Benigni, I. Bretherton, L. Camaioni & V. Volterra (Orgs.), The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy. New York: Academic Press.
- Bosa, C. A. (1998). Affect, communication and self-stimulation in children with and without autism: A systematic observation study. Tese de doutorado não publicada. Institute of Psychiatry, University of London.
- Bretherton, I. & Beeghly, Y. M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. Development Psychology, *18*, 906-921.
- Cassidy, K. W. (1998). Three-and four-year-old children's ability to use desire-and belief-based reasoning. Cognition, *66*. B1-B11.

- Collin, R, Triska, V.H., Carraro, L. & Sperb, T. M. (2002). Categorização da brincadeira de faz-de-conta: um estudo da teoria da mente [Resumos]. Em XIV Salão de Iniciação Científica, Anais, XIV Salão de Iniciação Científica (p.854). Porto Alegre, RS.
- Cutting, A. L. & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. Child Development, 70(4), 853-865.
- Davis, T. L. (2001). Children's understanding of false beliefs in different domains: Affective vs. physical. British Journal of Developmental Psychology, 19, 47-58.
- de Jou, G. (1996). O contexto experimental e o desenvolvimento da teoria da mente. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- de Jou, G. & Sperb, T. M. (1999). Teoria da mente: Diferentes abordagens. Psicologia: Reflexão e Crítica. 12(2), 287-306.
- Dias, M. G. (1993). O desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a mente. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 9(3), 587-600.
- Dias, M. G.; Soares, G. B. & Sá, T. P. (1994). Conhecimento sobre a mente e compreensão sobre as intenções do experimentador. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 10(2), 221-229.
- Dunn, J. (1988). The beginnings of social understanding. Cambridge. Harvard University Press.
- Feinfielda, K. A.; Leea, P. P.; Flavella, F. L.; Greena, F. L. & Flavell, J. H. (1999). Young children's understanding of intention. Cognitive Development, 14(3), 463-486.
- Flavell, J. H.; Flavell, E. R. & Green, F. L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. Cognitive Psychology, 15, 95-120.
- Flavell, J. H. (1986). The development of children's knowledge about the appearance-reality distinction. American Psychologist, 41(4), 418-425.
- Flavell, J. H. (1988). The development of children's knowledge about the mind: from cognitive connections to mental representations. Em J. W. Astington; P. L. Harris; & D. R. Olson (Orgs.). Developing theories of mind. (pp. 244-271). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flavell, J. H.; Miller, P. H. & Miller, S. A. (1999). Desenvolvimento cognitivo. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. International Journal of Behavioral Development, 24(1), 15-23m
- Forguson, L. & Gopnik, A. (1988). The ontogeny of common sense. Em J. W. Astington; P. L. Harris & D. R. Olson. (Orgs.). Developing of theories of mind. (pp. 226-243). New York: Cambridge University Press.
- German, T. P. Leslie, A. M. (2001). Children's inferences from knowing' to "pretending" and "believing". British Journal of Developmental Psychology, 19, 59-83.
- Harris, P. L. (1994). Understanding pretence. Em C. Lewis & P. Mitchell (Orgs.). Children's early understanding of mind. (pp. 235-260). Hillsdale: Erlbaum.
- Harris, P. L.; Lillard, A. & Perner, J. (1994). Commentary: Triangulating pretence and belief. Em C. Lewis & P. Mitchell (Orgs.). Children's early understanding of mind. (pp. 287-296). Hillsdale: Erlbaum.
- Hughes, C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. British Journal of Developmental Psychology, 16, 233-253.
- Kaplan, H. I.; Sadock, B. J. & Grebb, J. A. (1997). Compêndio de psiquiatria: Ciências do comportamento e psiquiatria. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". Psychological Review, 94(4), 412-426.
- Leslie, A. M. (1988). Some implications of pretense for mechanisms underlaing the child's theory of mind. Em. J. W. Astington, P. L. Harris & D. R. Olson (Orgs.). Developing Theories of Mind. (pp. 19-46). New York: CambridgeUniversity Press.
- Leslie, A. M. (1994). Pretending and believing: Issues en the theory of ToMM. Cognition, 50, 211-238.
- Lewis, C. & Mitchell, P. (1994). Children's early understanding of mind: Origins and development. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lillard, A. S. & Flavell, J. H. (1990). Young children's pretende for mental state versus behavioral descriptions of human action. Child Development, 61, 731-741.
- Lillard, A. S. & Flavell, J. H. (1992). Young children's understanding of different mental states. Developmental Psychology, 28(4), 626-634.
- Lillard, A. S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. Child Development, 64, 348-371.

- Lillard, A. S. (1993). Young children's conceptualization of pretense: action or mental representational state? Child Development, *64*, 372-386.
- Lillard, A. S. (1994). Making sense of pretence. Em C. Lewis & P. Mitchell (Orgs.). Children's early understanding of mind. (pp.211-234). London: Lawrence Erlbaum.
- Lillard, A. S. (1996). Body or Mind: children's categorizing of pretense. Child Development, *67*, 1717-1734.
- Lillard, A. S. (1998). Theories behind theories of mind. Human Development, *41*, 40-46.
- Lillard, A. S. (1998). Wanting to be it: children's understanding of intentions underlying pretense. Child Development, *69*(4), 981-993.
- Lillard, A. S. (1998). Playing with a theory of mind. Em ° N. Saracho & B. Spodek (Orgs.). Multiple perspectives on play in early childhood education. (pp. 11-33). New York: State University of New York Press.
- Mainieri, A. G. (2000). A teoria da mente na vida diária de indivíduos autistas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. Developmental Psychology, *31*(2), 198-206.
- Moses, L. J. & Flavell, J. H. (1990). Inferring false belief from actions and reactions. Child Development, *61*, 929-945.
- Nielsen, M. & Dissanayake, C. (2000). An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding: In search of a metarepresentation link. British Journal of Psychology, *18*, 609-624.
- Perner, J.; Leekam, S. R. & Wimmer, H. (1987). Three-years old's difficulty understanding false belief: The case for a conceptual deficit. British Journal of Developmental Psychology, *5*, 123-137.
- Perner, J. (1991). Understanding the representation mind. Cambridge, Mass: Bradford Books/MIT Press.
- Perner, J.; Baker, S. & Hutton, D. (1994). Prebelief: The conceptual origins of belief and pretense. Em C. Lewis & P. Mitchell (Orgs.). Children's early understanding of mind. (pp. 261-186). Hillsdale: Erlbaum.

- Piaget, J. (1978). A formação do símbolo: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. (3ª ed.). (A Cabral e C. M. Oiticica, Trads.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1945).
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). "Does the chimpanzees have a theory of mind?" Behavioural and Brain Science, 1, 515-526.
- Roth, D. & Leslie, A. M. (1998). Solving belief problems: Toward a task analysis. Cognition, 66, 1-31.
- Rubin, K. H; Fein, G. G. & Vandenberg, B. (1983). Play. Em E. M. Hetherington (Org.), P. H. Mussen, Handbook of Child Psychology: Vol 4. Socialization, personality and social development. (pp. 693-774). New York: Wiley
- Schwanenflugel, P. J.; Henderson, R.L. & Fabricius, W. V. (1998). Developing organization of mental verbs and theory of mind in middle childhood: Evidence from extension. Developmental Psychology, 34(3), 512-524.
- Schwebel, D. C.; Rosen, C. S. & Singer, J. L. (1999). Preschooler's pretend play and theory of mind: The role of jointly constructed pretence. British Journal of Developmental Psychology, 17, 333-348.
- Schatz, M.; Wellman, H. M. & Silber, S. (1983). The aquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference of mental states. Cognition, 14, 301-32
- Siegal, M. & Beattie, K. (1991). Where to look first for children's knowledge of false beliefs. Cognition, 38, 1-12.
- Sperb, T. M. & de Conti, L. (1998). A dimensão metarepresentativa da brincadeira de faz-de-conta. Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação, 8(14-15), 75-89.
- Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic children's talk about psychological states: Deficits in the early acquisition of a theory of mind. Child Development, 63, 161-172.
- Vygotsky, L. S. (1984). O papel do brinquedo no desenvolvimento. Em A formação social da mente. (J. Cipolla Neto, L. S. Menna Barreto, S. Castro Alpeche, Trads.). São Paulo: Martins Fontes. (Texto original apresentado sob forma de palestra, 1933).
- Wellman, H. M. (1991). From desires to beliefs: Acquisition of theory of mind. Em A. Whiten (Org.), Natural Theories of Mind. (pp. 19-38). Oxford: Blackwell.
- Wellman, H. M.; Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. Child Development, 72(3), 655-684.

- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constrains function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. Cognition, 13, 103-128.
- Woolley, J. D. & Wellman, H. M. (1990). Young children's understanding of realities, nonrealities, and appearances. Child Development, 61, 946-961.
- Woolley, J. D. (1995). The fictional mind: Young children's understanding of imagination, pretense, and dreams. Developmental Review, 15, 172-211.
- Yin, R. K. (2001). Estudo de caso. Planejamento e métodos (Trad. Daniel Grassi). Porto Alegre: Bookman.
- Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. Child Development, 66, 1472-1492.

ANEXO A

Tarefa de crença falsa

Caixa de bombons

O experimentador mostra para a criança uma caixa de bombons e pergunta a ela: “O que tu pensas que tem na caixa?”. Depois que a criança respondeu, o experimentador abre a caixa e mostra para a criança o seu conteúdo. A caixa contém lápis de cor e não bombons. Então, o experimentador fecha a caixa e novamente pergunta: “Quando tu olhaste a caixa pela primeira vez, o que tu pensaste que havia ali dentro?” Depois da criança responder, uma pergunta de controle: “E se um amiguinho teu entrasse aqui agora, o que ele pensaria que tem dentro da caixa?”

ANEXO B

Tarefa de aparência-realidade

A bola e a pedra

O experimentador mostra à criança uma bola de borracha parecida com uma pedra de granito. O experimentador estende a mão com a bola e faz a seguinte pergunta: “O que é isto?” a criança responde e, logo em seguida é convidada a examinar as propriedades do objeto. Em seguida, o experimentador questiona a realidade do objeto, perguntando: “O que é isto realmente?” “É de verdade uma pedra ou é uma bola?”. Para questionar a aparência do objeto, pergunta-se a criança: “Quando tu olhas para o objeto com os teus próprios olhos parece uma pedra ou parece uma bola?”

ANEXO C

Termo de Consentimento Informado

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do presente projeto de pesquisa, que busca investigar “A Metarrepresentação na Brincadeira de Faz-de-Conta: Uma Investigação da Teoria da Mente” e que tem seu filho como participante.

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; terei total liberdade para retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e retirar meu filho, sem que isso traga prejuízo ao atendimento dispensado nesta instituição.

Entendo que meu filho não será identificado e que será mantido o caráter confidencial das informações registradas com a sua privacidade. Concordo que meu filho participe deste estudo.

A pesquisadora responsável por este projeto de pesquisa é a psicóloga Luciane Carraro, que poderá ser contatada pelo telefone (51) 91851709.

Data: ___/___/___

Nome e assinatura do progenitor do participante:

ANEXO D

Caso Gabriela

0:55

Cristina- Que que é isso aqui?

1:00

Cristina- Parece um...não sei, sei lá. Parece ser uma coisa (...)

Gabriela- (...)

Cristina- (...)

1:11

Cristina- (risos)

1:17

Cristina- um capacete...

1:22

Gabriela- Não cabe.

Cristina- Cabe (risos).

Gabriela- Não cabe. Tinha que ser menor.

1:28

Cristina- (risos)

Gabriela- (cochicha para Cristina)

Cristina- Que?

... continuam cochichando.

1:42

Cristina- Fala Gabriela

1:47

Gabriela- Eu vou fazer um trenzinho.

Cristina- Um trem.

Gabriela- Tá faltando peças.

2:02

Gabriela- Tão difícil, né?

Cristina- Bah! É difícil mesmo.

2:05

Gabriela- Ué?

Cristina- Que?

Cristina e Gabriela- (risos)

Gabriela- Não cabe.

2:18

Gabriela- O que tu tá montando?

Cristina- Um carro.

Gabriela- Isso é um carro? Nunca pensei (Cmental+) que existisse carro assim (DC+) }

Cristina- (risos)

2:29

Gabriela- Se eu fosse tu não fazia um carro tão feio.

Cristina- Eu não acho.

2:41

Cristina- Uma escada de bombeiros.

2:46

Gabriela- Ai, se eu tivesse um martelo...

Cristina e Gabriela- (risos)

Gabriela- Se eu tivesse um martelo...

Cristina- Pra quê, Gabriela?

Gabriela- Pra cortar meu dedo fora.

Cristina e Gabriela- risos

3:01

Cristina- Essa é boa

3:06

Gabriela- Ah, **olha aqui (Patencão)**. Que **trem mais feio (A)**.

Cristina- (...)

Gabriela- Quebrou meu trem.

Cristina- “Trrem”?

Gabriela- “Terêm”?

Cristina- “Terêm”? que que é “terêm”? (repete)

Gabriela- Trem é uma coisa pra andar...

Cristina- Ai, tu falou “terêm”. “Terêm” eu pensei que era trem!

Cristina e Gabriela- (risos)

3:36

Gabriela- Eu **acho (Cconversacional)** tri tá no...

Cristina- Á?

Gabriela- ... programa de TV.

Cristina- Que?

Gabriela- Eu **acho (Cconversacional)** tri tá num programa de TV.

Cristina- Ai, Gabriela, TV é parecido, tu quê aparece.

Gabriela- **Olha ali (Patencão)**, quebra.

Cristina- Que quebra, Gabriela.

3:50

Cristina- Ah, vou fazer um campo

Gabriela- Um campo de futebol?

Cristina- Pára Gabriela. Tu sempre goza das nossas coisas. Fica gozando.

Gabriela- **Eu também vou fazer um trem. Vou fazer um trenzinho que quebra tudo (H+)**.

4:06

Cristina- Um trem que quebra tudo, que quebra tudo.

Cristina e Gabriela- (Risos)

4:11

Gabriela- Não sobra nem 1 pila no meu bolso.

Cristina- 1 “pêlo”?

Gabriela- (risos) 1 pila!

Cristina- O que que é um “quila”?

Gabriela- 1 “quila”. É dinheiro.

Cristina e Gabriela- (risos)

Gabriela- De tanto **rir (Ecomportamental)** eu tô **chorando (Ecomportamental)**.

Cristina e Gabriela- (risos)

4:42

Cristina e Gabriela- (risos)

Gabriela- Ô Cristina, mas tu **gosta (Edisposicional)** de fazer careta, hein?

Cristina e Gabriela- (risos)

4:54

Cristina- (faz careta e ri)

Gabriela- risos. Não **achei (Cconversacional)** tanta graça.

5:05

Cristina- Que que é isso aí, Gabriela? Isso aí é um...

Gabriela- Um campo de futebo (DC+)l. }

Cristina- Ã? Isso aí é um campo de futebol!? }

Gabriela- Só se tivesse assim ó.(risos)

Gabriela- A bola aqui no meio.

5:24

Cristina- Leva a sério, Gabriela.

Gabriela- Quem vão ser os gurizes do futebol?

Cristina- Ã?

Gabriela- Quem vão ser os gurizes do futebol?

Gabriela- Esse aqui nem pensa (Cmental+), sem cabeça (A)

Cristina- Ah, sem cabelo.

Gabriela- (risos) Sem cabeça.

Cristina- Sem cabelo.

Gabriela- Sem nariz.

5:47

Gabriela- O que tu tá montando? Um **navio (DC+)**? }

Cristina- Navio? Quem é que te disse que eu to montando um navio? }

Gabriela- **Olha (Patenção)** aqui! isso daqui **parece (Cindefinido)**....

6:00

Cristina- Ai, Gabriela, Tu faz a gente rir mesmo. Vou te contar.

Gabriela- Não, é tu que faz eu **rir (Ecomportamental)**. **Sabe (Cconversacional)** por que?

Porque às vezes tu faz umas caretas, igual ao “Faustão”.

Cristina- Faustão? Quem é o Faustão?

Gabriela- Apresentador... ele faz careta(...)

Cristina- Ah, ele faz careta? Tu viu um dia ele tava fazendo uma careta bem feia?

Gabriela- É, eu **vi (Pperceptual)**. Um dia, eu **vi (Pperceptual)**. Um dia.

Cristina- Um dia que ele, que ele...fez

Gabriela- Quem é esse?

Cristina e Gabriela- (risos)

6:36

Gabriela- Eu vou fazer uma **nave espacial (DC+) (SO)**. }

Cristina- Uma nave espacial? Isso aí é uma nave espacial? }

Gabriela- (risos) É umas grades.

Cristina e Gabriela- (risos)

6:57

Gabriela- Vou fazer um chão, uma flor roxa...

Cristina e Gabriela- (risos)

7:04

Cristina- Olha, uma nave espacial.

Gabriela- Isso daí é um E.T. Um E.T. (DC+). }

Cristina- E.T.? Isso aí é um E.T.?

Cristina- não um etezinho

07:18

Cristina- Tu acha?

Gabriela- Eu acho (Cconversacional).

Cristina- Acha?

Gabriela- Eu acho (Cconversacional), um etezinho.

Cristina- etezinho

7:29

Gabriela- Sabe (Cconversacional) o que tu devia fazer? Tu devia aparecer numa revista.

7:35

Gabriela- Sabe (Cconversacional) o que que eu acho (Cconversacional)? (...)

Cristina- (...)

7:40

Gabriela- Olha (Patencão) aqui. Já pensou (Cmental+) se eu fizesse um caminhão (SO) (DC+)? }

Cristina- (risos) isso aí um caminhão? Não, dá pra ser caminhão assim.

Gabriela- Olha Patencão que lindo esse brinco (SO) (DC+)? }

Cristina- Isso aí não é um brinco.

Gabriela- Deixa eu ver (Pperceptual) como é que fica em ti.

Cristina- Pára, pára, Gabriela.

Gabriela- Olha (Patencão) que lindo.

Cristina e Gabriela- (risos)

8:02

Gabriela- (cochicha para Cristina)

Cristina- Um carro? Até parece que uma pessoa vai querer andar de carro com esse homem sem capacete.

Cristina e Gabriela- (risos)

8:18

Gabriela- Ô, Cristina, chega de graça. Olha (Patencão) só.

Cristina e Gabriela- (risos)

Gabriela- Como é que eu vou fazer uma nave?

Cristina- Uma nave espacial? Não sei, tu vê um jeito.

8:33

Gabriela- Aqui é as camas (SO) dos E.T.s

(ao mesmo tempo)- Cristina e Gabriela- olha (Patencão) a televisãozinha

8:42

Gabriela- Isso aqui parece (Cindefinido) a camiseta do...

Cristina- Do ... do ..., doa.... doaaaa....

Gabriela- Que bonita tua música.

Cristina- Que música?

Cristina e Gabriela- Quebe...(?)

9:02

Cristina- Pára de gracinha, né Gabriela?

Gabriela- Não, tu começou a fazer careta mais do que eu. Não começa.

Cristina- Ai, eu começo.

Gabriela- **Olha (Patencão)** só que linda...

Cristina e Gabriela- (risos)

9:15

Gabriela- Que linda, né?

Cristina- Que linda o quê?

Gabriela- Isso aqui!

Cristina- Uma duquesa?

Gabriela- Não, só falta botar a piscina. Aí vai ficar uma maluquice, bem uma maluquice.

Cristina e Gabriela- (risos)

9:32

Gabriela- **Parece (Cindefinido)** que tu está...ããã... forçando tuas caretas?

9:41

Gabriela- Bah, tu está forçando a história...

Cristina- Mas eu tô mesmo.

Gabriela- Tá mesmo. Ah, **sei (Cindefinido)**.

9:49

Cristina- Ai, eu precisava... cadê aquele foguete?

Gabriela- Aquele foguete... (risos) **Olha (Patencão)** o tamanho do foguete (SO).

Cristina- (...)

Gabriela- **Olha (Patencão)** o tamanho do foguete (SO), **olha (Patencão)** o tamanho disso aí.

10:04

Gabriela- Ai, minhas pernas tão doendo(...)

Cristina- Ah Gabriela, esse gravador

Gabriela- (...) **olha (Patencão)** o microfone. Não é gravador, é microfone

Cristina- Isso aí não parece nada com o microfone.

Gabriela- (...) (cochichando)

Cristina- Tá bom.

10:31

Jaqueline entra na brincadeira.

10:35

Gabriela- isso daqui é a nossa maluquice? (...)

Jaqueline- (risos)

10:41

Cristina- Um campo de futebol, guria.

Gabriela- Ah, não, eu tava fazendo uma nave espacial } (SO) (DC+).(MC+, porque antes esse objeto era um campo de futebol)

Cristina- Isso aí é um bombeiro, aqui ó!

Gabriela- Ai, deixa eu **ver (Pperceptual)**. Me dá!

Cristina- Peraí! É meu, eu achei primeiro.

Jaqueline- Vou fazer um igual.

11:00

Gabriela- Não. Ah, já **sei (Cindefinido)**.

Jaqueline- vão começar a brigar

Cristina- (...) um bombeiro.

11:03

Gabriela-(...) **Olha (Patenção)** aqui.

Jaqueline- Eu tô fazendo um campo de futebol. A única coisa que eu achei... de interessante.

Cristina- Isso aí é um campo de futebol?

Gabriela- Ah, não. Vou fazer um carro.

Jaqueline- Cristine, Cristine...

Gabriela- CristinA! Não é CristinE. CristinA!

11:21

Cristina- ah saiu do barco. “Ah, eu vou sair do meu barquinho, lálalálá (cantando)”.

Jaqueline- Ah, isso aqui é um campo de futebol.

11:34

Gabriela- Ah! Os bonecos estão todos moles!

Cristina- Ah, Gabriela (...)

Gabriela- Eu me **lembro (Cmental+)** de tudo. De **saber (Cmental+)** mexer.

11:45

Gabriela- **Olha (Patenção)** o que eu achei primeiro!

Cristina- Ah, eu achei muito antes (...)

11:58

Gabriela- (...) eu vou fazer um carro. Um carro de... heróis!

Jaqueline- Bah!

Cristina- Bah, coitados!

12:04

Gabriela- O que é isso?

Cristina- Minhas flores! Ah, amassou minhas florzinhas.

Gabriela- Ai, que **tristeza (Edisposicional)**.

12:17

Gabriela- Levar igual a “Narizinho” falava. “ Ai que **tristeza (Edisposicional)**, não **quero (Dmental)** que acabem com o Sítio do Pica-Pau amarelo. Que **felicidade (Edisposicional)**...”

12:32

Cristina- Ai, que que tu tá falando? Não dá pra entender nada.

Gabriela- Montando um capacete. – (ao mesmo tempo- J- (...).

Ao mesmo tempo: Cristina- (...); Jaqueline- (...); Gabriela- que que **parece (Cindefinido)** isso?

Cristina- Parece um ... (...).

Jaqueline- (...)

Cristina- Parece um ...

Gabriela- **Crocodilo (SO)**!

Cristina- É, um crocodilo (risos).

12:35

Jaqueline- Que que é isso aqui? É um negócio das “ciências”.

Cristina- Pára isso aí é um...

Gabriela- Ai, **olha (Patencão)** aqui.

Cristina- (risos)

13:02

Jaqueline- Ah, vou pegar o cowboy pra mim, cowboy.

Cristina- Isso aí não é cowboy, é um bombeiro.

13:08

Gabriela- **Olha (Patencão)** aqui. Quebrou as pernas.

Cristina- Ã?

Gabriela- (...) quebrou as pernas. Ai, eu **quero (Dconversacional)** uma florzinha.

Cristina- Hmmm.

Gabriela- Tu têm!

Jaqueline- Ah, eu não tenho florzinha no campo.

13:21

Gabriela- Ai, vou tirar essas florzinhas

Jaqueline- Êêêêê (...) campo de futebol.

Cristina- O chapéu aqui (...)

Jaqueline- (...) esse é o carro (...).

Cristina- Tem um carro bem legal aqui. O carro do amigo.

Jaqueline- “Bah, que legal”! Ah, vamo trocá esse por este?

Cristina- Não.

13:42

Gabriela- Ai, que lindo! Ó! Meu carro (MC+, porque antes o objeto era um campo de futebol).

Cristina e Jaqueline- (imitando barulho de carros).

Gabriela- Ah, o que que eu faço então? **Quer (Dmental)** que eu faça um banheiro?

Cristina- (...) cowboy.

Gabriela- **Quer (Dmental)** que eu faça um banheiro?

Cristina- Um banheiro bem...

13:56

Gabriela- Ai, **olha (Patencão)** aqui.

Cristina- Hmm, minha flor (...)

Gabriela- (risos) Diz que isso aí é tua flor (DC+)! }

Cristina- (risos) Eu pensei que era uma flor!(risos)

14:11

Jaqueline- Cadê... Ele é careca assim mesmo?

Cristina- Não, tem um capacete pra botar nele.

Jaqueline- Tá aqui, aqui.

Cristina- Ah, o capacete que eu queria botar nele..

Jaqueline- Ó, que legal.

Gabriela- Bah, que legal, “tridi”, né?

Cristina- Bah, “tridi” meu, “béh”!

14:26

Jaqueline- Ele vai estar segurando alguma coisa.

Gabriela- Um buquê de rosas pra sua namorada (BS). (Cristina, Gabriela e Jaqueline riem)

14:37

Jaqueline- (...) abusando (...)

Cristina- O Chefão!

Gabriela- Eu estou abusando das tuas vontades Jaqueline.

14:46

Jaqueline- Ele tem que segurar alguma coisa.

Cristina- Um buquê de flores pra namorada, eu já falei.

Gabriela- Ai, tu me imita né? Tudo que eu falo tu imita.

Jaqueline- Ele vai segurar uma faca.

Cristina- Uma faca? Não pode corta as cabeças.

15:03

Ao mesmo tempo – Cristina e Gabriela- ioioio

Gabriela- ... pelo amor de Deus, pelo amor de Deus.

15:11

Cristina- Ah...

Gabriela- **Olha (Patencão)** aqui.

Jaqueline- Parem quietas Cristina e Gabriela. Gabriela Bezerra.

Gabriela- Bezerra... Pinheiro... Pinheiro.

15:27

Jaqueline- Gabriela “Pêra” .

Cristina e Jaqueline- (risos)

Gabriela- Gabriela Bocão. **Sabe (Cconversacional)** a Dona Odete, a mãe da Carla.

Cristina- Carla?

Jaqueline- Carla.

Gabriela- Ela chama o... o negócio de gatinha. “Seu gatinha”. “Vai tomar um banho”.

Jaqueline- (...)

Gabriela- Vai tomar uma banho. (...) tomar um banho mesmo. **Sabe (Cconversacional)?**

16:00

Gabriela- Ô Cristina? A minha irmã não **gosta (Edisposicional)** de tomar banho. Ela disse que ia passar todo inverno sem tomar banho, **sabia (Cconversacional)?** É verdade.

16:12

Gabriela- Ihiiiiiii....

Cristina- Iiiiioooo...

Jaqueline- Iogurte.

16:21

Gabriela- E não **quero (Dconversacional)** metade do boneco, não. Não **pensa (Cmental+)** que eu sou idiota pra ficar com essas perninha.

Jaqueline- ióióióióió....(...)

16:33

Cristina- Isso aí não é uma cadeira de banheiro.

Gabriela- Aí, a minha.

Jaqueline- Deixa eu ver.

16:40

Gabriela- **Olha (Patencão)** o meu chuveiro... natural (SO) (DC+).

Cristina- Isso aqui é chuveiro, ó!

Gabriela- Não, isso aí é um... Ah, **olha (Patencão)** aqui(...).

Cristina- Dá isso.

Gabriela- Não, pára de roubar as coisas que eu tô pegando.

16:55

Jaqueline- A Gabriela pega uma coisa e a Cristina vai lá e quer roubar.

17:00

Cristina- Ah, como é que eu faço? Isso!! Que genial.

Gabriela- Que genial o banheiro (SO). **Olha (Patencão)** aqui ó!

Jaqueline- Bah, vou fazer uma escada de bombeiros.

17:15

Gabriela- **Olha (Patencão)** minha lâmpada (SO). Meu “lampadão”.

Cristina- Pára!

Gabriela- Eu peguei só meu “lampadão (SO)”.

Cristina- (risos)

Jaqueline – olha que legal que ficou

17:30

Gabriela- (...) daqui a pouco... daqui a pouco minha cabeça vai explodir. Sair voando, voando (A) pelo mundo.

17:39

Cristina- Tá bom, chefinho!

Gabriela- “Tá bom, chefinho”? (...)

Gabriela- **Olha (Patencão)** um capacete do Grêmio (SO) (DC+). }

Cristina- Ah, isso não é capacete do Grêmio.

Jaqueline- não é...

Cristina- ã?

Jaqueline- Hehe.

17:57

Gabriela- O que é isso aqui?

Cristina- É um...

Jaqueline- É um macaco.

Cristina- É um crocodilo.

Jaqueline- É um macaco.

Cristina- O que é um macaco?

Gabriela- (risos) Eu não acredito (Cmental+), eu não acredito (Cmental+)

Cristina- (risos)

Gabriela- Eu não acredito (Cmental+) Cristina. Eu não acredito (Cmental+) que tu não sabe (Cmental+) que que é um macaco!

Cristina- É um bicho da selva.

Jaqueline- Ele é assim ó! (imitando um macaco).

Gabriela- Ah, ainda bem que tu aprendeu né.

Jaqueline- Sua...

Cristina- “Não sei o que é um macaco, não sei...”

18:28

Gabriela- **Olha (Patencão)** aqui, que que é isso?

Jaqueline- É um... tá mais pra carro alegórico.

Cristina- (risos)

Gabriela- Mas é um carro.

Jaqueline- Tá, mas é um carro de carnaval. }

Gabriela- Nave espacial (DC+) (MC+, porque antes o objeto era um carro). }

Jaqueline- É um carro...

18:47

Gabriela- O que que é isso aí?

Jaqueline- (...) bombeiros.

18:54

Cristina- “Não sabe nada”.

19:01

Cristina- Ai, ai, ui.

Gabriela- Ui, ui, ai. Ai, ai, ui.

19:04

Cristina- “Eu estou dirigindo uma caminhonete”.

Gabriela- Isso daí é uma caminhonete ? Eu não acredito (Cmental+). O que eu tô vendo (Perceptual) é mentira. DC+

Cristina- Não, isso aqui é um... é um...

Gabriela- É uma camionete ou ônibus (DC+). }

Cristina- É uma nave espacial.

Jaqueline- ã?

Cristina- Isso aqui é uma nave espacial.

Jaqueline- Isso aí é um E.T. MC+, porque antes o objeto era uma caminhonete)?

Cristina- Não.

Jaqueline- Mas parece...

Gabriela- Eu já falei que isso aí é um E.T.

19:31

Cristina- Me dá um... um capacete pra mim colocar no cara que está entrando na nave espacial.

Gabriela- Ó!

19:40

Gabriela- Por que tu não pega esse?

Cristina- esse aqui...

Gabriela- **Olha (Patenção)**. Meu chuveiro.

19:47

Jaqueline- Bah, a Gabriela tem até chuveiro. Olha aqui esse (...)

Gabriela- Tenho.

19:56

Cristina- Ah, Jaqueline! Empresta um capacete!?

Jaqueline- Não (...) bombeiro usa capacete.

Cristina- Bombeiro não usa capacete, né? Capacete é pros robôs de nave espacial.

20:12

Gabriela- isso daqui é meu...

Gabriela- Ah, se decide, se decide.

Jaqueline- (imita um barulho de trem)

Cristina- Que que eu poderia fazer? Umas flores têm...

20:21

Gabriela- Essas flores ali tu me dá?

Cristina- Não!

20:26

Cristina- e aqui o caminhão de rodar.

Jaqueline- (...) toma o capacete.

Cristina- Êêêê.

20:39

Cristina- Cadê minhas flores?

Gabriela- Que é isso daí? Um “radinho”?

Cristina- Um rádio.

Jaqueline- (...)Ah, vou montar uma casa.

20:48

Gabriela- **Olha (Patenção)** isso aqui.

Cristina- Ah, sei o que que é isso.

Gabriela- Microfone.

Cristina- É aqueles troço...

Gabriela- É taco, é taco, é taco (DC+)... }

Cristina- Ãã, nem é taco.

Jaqueline- Eu não consigo montar essa coisa. Não sei se é assim, o assim(...)

21:09

Cristina- Olha umas florzinhas.

Gabriela- Querida, querida, ó (...)

Jaqueline- Oh Gabriela?

Gabriela- Oi, fala.

Risos

Jaqueline- caiu teu dente, tu só bota o dedo...

Gabriela- não vai cair, eu tenho 4 desses moles.