

Psicologia: Reflexão e Crítica

versão impressa ISSN 0102-7972

Psicol. Reflex. Crit. v.12 n.2 Porto Alegre 1999

<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000200004>

Teoria da Mente: diferentes abordagens

Graciela Inchausti de Jou¹

Tania Mara Sperb

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

A capacidade de compreender os estados mentais (i.e. sentimentos, desejos, crenças e intenções) dos outros e de si mesmo é uma das características sociais do ser humano. Quando essa habilidade emerge e como se desenvolve são aspectos que têm sido pesquisados por psicólogos desenvolvimentistas e cognitivistas sob o nome de Teoria da Mente das crianças. Nesse trabalho, procura-se relacionar os diferentes enfoques teóricos acerca da natureza, gênese e desenvolvimento da teoria da mente com os achados empíricos e as metodologias empregadas. Questões referentes à idade em que os pesquisadores entendem que emerge uma teoria da mente nas crianças e a necessidade de desenvolver uma visão que englobe os diferentes níveis de compreensão que elas têm da mente, à luz das teorias existentes, são discutidas.

Palavras-chave: Teoria da mente; desenvolvimento; cognição.

Theory of Mind: different approaches

Abstract

The ability to understand mental states (feelings, desires, beliefs, and intentions) is a characteristic of human beings. In the last few years, several studies have been carried out to understand the development of children's ability to interpret others' behavior or of what has been named children's theory of mind. In this paper we discuss the relationship among theoretical approaches to theory of mind, empirical findings and methodology. Two issues are discussed: the age children's theory of mind emerges and the need to develop an approach which will allow for the inclusion of different levels of children's understanding of mind in the light of current theories.

Keywords: Theory of mind; development; cognition.

Imaginemos como seria nosso dia a dia se não fôssemos capazes de interpretar desejos e intenções ou de prever nosso próprio comportamento e o dos que nos rodeiam. Poderíamos relacionar-nos socialmente sem essa capacidade? Que habilidade é essa do ser humano que lhe permite compreender a existência dos sentimentos, das emoções e das intenções e, em consequência, prever suas próprias ações e as dos outros?

Com a finalidade de desvelar a natureza dessa habilidade, surgiu na psicologia do desenvolvimento uma infinidade de trabalhos que investigam hipóteses a esse respeito, dando origem a uma nova área de estudo, chamada de teoria da mente ou como, recentemente, Whiten (1991) a denominou, leitura da mente de todo o dia (*everyday mindreading*).

O conhecimento da mente, ou seja, daquilo que é privativo, subjetivo, não observável em cada um de nós é inerente à nossa própria existência. É válido, portanto, questionarmos sobre como tal conhecimento vem a ser parte de nós e, também, como os seres humanos desenvolvem esse conhecimento.

Vários pesquisadores, nas últimas décadas, dirigiram seus esforços nessa direção. Como consequência, surgiram inúmeros estudos, tanto empíricos, coletando evidências, quanto teóricos, criando modelos explicativos. É, portanto, sobre como esse conhecimento emerge que as pesquisas dos desenvolvimentistas, cognitivistas, filósofos da mente, especialistas em autismo e dos primatologistas têm se concentrado.

O objetivo desse artigo é resgatar, da maneira mais clara possível, a história dessa nova área de pesquisa, denominada teoria da mente: quais foram os achados que a impulsionaram, quais são as áreas específicas interessadas em esclarecer esse tópico e quais as controvérsias originadas no percurso das pesquisas.

O trabalho divide-se em duas partes: a primeira trata dos modelos teóricos elaborados por diversos autores e a segunda, dos trabalhos empíricos desenvolvidos nos últimos anos.

A Teoria da Mente

Durante a última década, tem sido consenso entre os pesquisadores da teoria da mente defini-la como a área que investiga a habilidade das crianças pré-escolares de compreenderem seus próprios estados mentais e dos outros e, dessa maneira, predizerem suas ações ou comportamentos (Astington & Gopnik, 1988, 1991; Dias, 1993; Feldman, 1992; Lourenço, 1992; Siegel & Beattie, 1991; Wellman, 1991).

Como surgiu a designação teoria da mente? Como Amsel (1989) destaca, em fins da década de 70, começaram a aparecer muitos estudos experimentais sobre cognição animal. Foi no âmbito dessas pesquisas que surgiu o termo teoria da mente.

O famoso artigo de Premack e Woodruff (1978) intitulado *Os chimpanzés têm uma teoria da mente?* levantou a questão de os chimpanzés possuírem a habilidade de atribuir estados mentais a si próprios e aos outros. Esses autores tentaram mostrar que o chimpanzé poderia interpretar o propósito (intenção) do comportamento de um ator humano. Por exemplo, depois de observar um filme com o protagonista, tentando (sem sucesso) alcançar algumas bananas penduradas, foram mostradas ao chimpanzé várias fotos do protagonista com diferentes soluções. O chimpanzé (Sarah) selecionou, apropriadamente, a foto na qual o protagonista empilhava cestos sob as bananas penduradas. Isso significa, para esses pesquisadores, que Sarah entendeu a intenção do ator e pôde prever o meio pelo qual poderia alcançar as bananas. Apesar da pergunta do artigo permanecer ainda sem resposta, ela provocou, sem dúvida alguma, nos psicólogos do desenvolvimento, a

curiosidade sobre o que significa possuir uma concepção da mente de outra criatura e sobre as conseqüências comportamentais dessa concepção.

Estudos que Anteciparam a Compreensão da Mente em Crianças

Piaget é citado por pesquisadores da teoria da mente (Astington & Gopnik; 1991; Perner, 1991; Wellman, 1990) como o primeiro investigador a se interessar pelos conteúdos mentais infantis e pelos processos responsáveis por esses conteúdos. Embora a ênfase da teoria piagetiana seja sobre como a criança assimila a lógica do mundo físico que a rodeia, Piaget (1929) fez algumas incursões na área da compreensão dos estados mentais e concluiu que, no período pré-escolar, a criança não diferencia os estados mentais dos estados físicos. Especialmente, podem destacar-se os trabalhos de Piaget acerca do egocentrismo entre os anos 20 e 30 e sobre empatia e habilidade de colocar-se no lugar do outro, na década de 60 e 70, como precursores no estudo da capacidade infantil de entender estados mentais.

As pesquisas sobre teoria da mente começaram a desenvolver-se com maior intensidade somente nos anos 80 e 90. Isto aconteceu, segundo Carruthers e Smith (1996), por vários motivos. O primeiro deles é que, até o final da década de 70, a tradição da psicologia do desenvolvimento estava muito orientada para o marco teórico piagetiano. A maioria das pesquisas tinha como objetivo confirmar ou refutar Piaget. Em segundo lugar, a influência da Filosofia, da Primatologia e das Ciências Cognitivas somente começa a aparecer nos últimos anos, trazendo novas propostas ao pensamento piagetiano. Finalmente, até aparecer a tarefa de crença falsa, criada por Wimmer e Perner (1983), a área da teoria de mente carecia de um claro paradigma de pesquisa dentro da tradição experimental.

Apesar de pesquisadores do desenvolvimento, como Shatz e colaboradores (1983), Bretherton (1991), Dunn (1991) e Wellman (1990), já estarem a mais tempo pesquisando a habilidade da criança de entender os estados mentais de uma forma mais naturalística, a maior expressão conseguida pelos estudos sobre teoria da mente, nos últimos anos, deve-se, sem dúvida alguma, ao uso do paradigma experimental e à herança positivista, conforme Wellman (1991). Há, no entanto, algumas controvérsias com relação aos achados empíricos de investigações advindos do emprego dessas duas metodologias de pesquisa.

Whiten e Perner (1991), por exemplo, alertam, acerca disto, sobre a importância de evitar o erro ingênuo de se pensar que o teste experimental de uma hipótese seja mais rigoroso do que a análise de uma observação naturalística. Mais adiante, serão expostos os encontros e desencontros entre as evidências levantadas por essas duas tradições de pesquisa, a naturalística e a experimental.

As perguntas que se seguem, levantadas por Astington e Gopnik (1991), representam o ponto central de toda a pesquisa nessa área. São elas: que tipo de conhecimento sustenta a habilidade de compreender os estados mentais? Como se pode explicar a origem e o desenvolvimento dessa habilidade? Quando, primeiramente, se manifesta essa habilidade? Com a finalidade de responder a primeira pergunta de Astington e Gopnik (1991), apresenta-se a seguir a argumentação de alguns autores sobre o tipo de conhecimento que estaria subjacente à teoria da mente.

Teorias Explicativas da Natureza da Teoria da Mente

Uma das propostas mais proeminentes concebe a teoria da mente como o processo de aquisição da psicologia popular (*folk psychology*), o que implicaria na elaboração de um tipo de teoria por parte das crianças (Astington & Gopnik, 1991). Essa proposta passou a ser conhecida como teoria da teoria da mente. Nesse momento, torna-se necessário um parêntese para explicar como alguns autores definem a psicologia popular.

Psicologia popular

A maioria dos autores aceita que, assim como as pessoas fazem uso de teorias (da Física) populares sobre o mundo físico, também, se utilizam de teorias psicológicas populares para explicar o comportamento dos indivíduos, seus desejos e suas intenções. Entre as várias explicações de psicologia popular disponíveis na literatura, destacam-se as de Horgan e Woodward (1990) e Whiten e Perner (1991) por parecerem mais esclarecedoras a respeito de sua natureza. Os primeiros consideram a psicologia popular como um conjunto de princípios que constituem os conhecimentos de senso comum acerca do comportamento humano. Esses princípios conferem um papel central a certas atitudes propositais, particularmente, a crenças e desejos. Whiten e Perner acrescentam que, nas conversas do dia a dia, emprega-se o que tem se designado como (teorias da) psicologia popular para explicar o comportamento das pessoas. A própria linguagem utilizada está impregnada de verbos mentais como: *pensar, achar, sentir, saber, imaginar, etc.*

Para Bruner (1990), cada cultura gera a sua psicologia popular através do desenvolvimento de narrativas sobre como as pessoas são, atuam e resolvem seus problemas. Analisando desta maneira a natureza da psicologia popular, filósofos e psicólogos chegaram à conclusão de que a sua especificidade refere-se aos conceitos de crença e desejo, operando num ser racional. Pode-se concluir, portanto, que se alguém deseja x e tem um conhecimento y , atuará em função de xy . Dessa forma, baseado nessa psicologia popular, o ser humano seria capaz de prever os comportamentos próprios e dos outros. Introduce-se, a seguir, a análise das diferentes teorias sobre a teoria da mente.

A teoria da teoria da mente

Considerar se a criança, ao interpretar os estados mentais próprios e dos outros com a finalidade de inferir um comportamento, elabora uma teoria, no sentido exato da palavra, tem sido motivo de várias discussões entre os pesquisadores.

Foram Premack e Woodruff (1978) que enfatizaram o uso do termo teoria. Esses autores assim justificam a escolha do termo: "Ao dizer que um indivíduo tem uma teoria da mente, queremos significar que o indivíduo atribui estados mentais a si próprio e aos outros (seja da mesma espécie ou de outra). Um sistema de inferência desse tipo é, apropriadamente, visto como uma teoria, primeiro, porque esses estados não são observáveis diretamente e, segundo, porque o sistema pode ser usado para fazer predições, especificamente, sobre o comportamento de outros organismos." (p.515)

Alinhados a esse ponto de vista, encontram-se investigadores como Leslie (1987), Perner (1991), Gopnik e Wellman (1992), Fodor (1992), entre outros, que consideram que uma teoria corresponde a um corpo bem organizado de conhecimentos. Esse ponto de vista de *teoria da teoria* caracterizaria um tipo específico de conhecimento implícito. Astington e Gopnik (1991) estabelecem uma série de requisitos que o conhecimento exigido para entender os estados mentais deveria ter, para ser aceito como teoria. Teorias são abstratas; são coerentes; permitem generalizar, explicar e prever; têm uma relação menos direta com a realidade; podem, eventualmente, mudar frente a novas evidências e, geralmente, correspondem a domínios específicos. Essas autoras consideram mais importante ainda a relação que a elaboração de teorias tem com o mecanismo de desenvolvimento. A interação entre a elaboração de uma teoria e sua testagem conduz ao desenvolvimento do conhecimento infantil, exatamente como acontece com o conhecimento científico.

O que foi dito anteriormente não significa, evidentemente, que as crianças sejam vistas, desse ponto de vista, como formulando teorias explicitamente. O que esses autores colocam é que esse tipo particular de conhecimento implícito pode ser caracterizado como uma teoria. Essa posição está ligada a alguns filósofos da mente, como Churchland (1984) e Stich (1983), citados por Gopnik e

Wellman (1992), que a contrapõem à visão cartesiana introspectiva, visão que, por sua vez, fundamenta a argumentação seguinte, a da teoria da simulação.

Teoria da simulação

Entre os autores que propõem a teoria da simulação, encontram-se Harris (1991; 1992) e Gordon (1996). Segundo Harris (1992), a simulação permitiria ao sujeito indentificar a emoção, desejo ou crença em outra pessoa. Esse autor acredita que as crianças melhoram a aquisição da psicologia popular através do processo de simulação. Considera, ao mesmo tempo, que, para atribuir esses estados mentais aos outros, o sujeito não necessita recorrer a uma teoria que relacione esses estados mentais. A simulação da teoria permitiria ao indivíduo pensar como atuaria estando no lugar do outro, ou seja, emularia o outro, mas usando suas próprias fontes emocionais e motivacionais. Tal teoria, dessa maneira, reconhece a possibilidade de acesso introspectivo aos estados mentais do sujeito. Uma terceira opinião que, também, rejeita a proposta de teoria da teoria é a de Hobson (1991).

Contra a teoria da teoria da mente

Hobson (1991) pressupõe que as crianças adquirem um conhecimento das pessoas com mente e que isso acontece através da experiência das relações interpessoais. Hobson enfatiza a existência, nos bebês, de uma sensibilidade inata perceptual-afetiva, orientada à aparência corporal e ao comportamento dos outros. Por outro lado, ele compartilha a idéia de que a criança faz inferências no curso do enriquecimento e sistematização de seus conceitos de mente, mas não acredita que isso justifique o ponto de vista de que os estados mentais sejam construtos hipotéticos.

Como Astington e Gopnik (1991) colocam, esse outro ponto de vista sugere que a compreensão da mente das crianças não está baseada, realmente, em conhecimento nenhum. A psicologia popular não seria nenhum tipo de conhecimento, seria um *set* de práticas e convenções culturais e sociais.

A proposta de Bruner (1990), que prioriza o papel da cultura no desenvolvimento da compreensão da mente nas crianças, encaixa-se, perfeitamente, com esse ponto de vista. A idéia desse autor será desenvolvida mais adiante no item referente à proposta culturalista em oposição à inatista.

Essa discussão conduz a uma reflexão teórica sobre a origem e o desenvolvimento da teoria da mente, procurando responder à segunda pergunta formulada por Astington e Gopnik (1991).

Teorias Explicativas da Gênese e Desenvolvimento da Teoria da Mente

O dilema entre o inato e o adquirido nasce na Filosofia antiga com Platão, que acreditava no mundo das idéias de caráter inato, e com Aristóteles, que acreditava nas idéias do mundo, adquiridas pela experiência. Esse dilema, presente na Filosofia dos Séculos XVII, XVIII e XIX, acompanha o desenvolvimento da Psicologia, manifestando-se, hoje, nas teorias sobre a teoria da mente.

Inatismo

A idéia de que a criança nasce com uma psicologia popular é fortemente defendida por Fodor (Fodor, 1992; Perner, 1991). Isto é, segundo a teoria modular de Fodor, o ser humano nasce com um módulo social que lhe permite adquirir a psicologia popular da cultura da qual faz parte. Para esse autor, a teoria da mente diz respeito à capacidade inata de elaborar teorias. Tal capacidade envolveria um processo intelectual, isto é, o de inferir de um conjunto de crenças guiado por certas regras, outro conjunto de crenças. Essa proposta faz parte, então, da teoria da modularidade da mente de Fodor (1983). Leslie (1987) ainda avançou mais nessa direção, sugerindo a existência de

um módulo inato para a teoria da mente. Ele argumenta que a ausência específica da habilidade para a psicologia popular nas crianças autistas, apontadas por Baron-Cohen (1990) e Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985), sustentariam esse ponto de vista. Presumivelmente, diz ele, essas crianças têm um déficit neurológico inato.

A proposta inatista parece ser aceita pela maioria dos pesquisadores. Vários autores de diferentes áreas argumentam a seu favor. O trabalho de desenvolvimentistas, cognitivistas, neurologistas e primatologistas, orientados para a mesma área, apontam para essa nova característica interdisciplinar que a psicologia tem procurado nos últimos anos. Vários estudos na psicologia do desenvolvimento têm tentado captar os primeiros indicadores da habilidade de entender estados mentais.

Desenvolvimentistas

Apesar de não existirem evidências de uma teoria da mente em crianças pequenas, vários autores têm indicado formas mais rudimentares como possíveis precursoras dessa capacidade. Seriam, por exemplo, o contato ocular nos bebês, a atenção compartilhada aos nove meses (Baron-Cohen, 1991), a utilização de verbos mentais aos dois anos e meio (Bretherton, 1991), as brincadeiras de faz de conta (Leslie, 1987) e os diferentes níveis de representação mental (Perner, 1991).

Segundo Wellman (1990), no curso do desenvolvimento conceitual, a criança forma conceitos em vários domínios: número, tempo, peso, causalidade, o bem e o mal, entre outros. A criança, afirma Wellman, da mesma maneira, constrói o conceito da própria cognição, ou seja, a criança constrói uma teoria da mente. Como indicadores da presença de uma teoria da mente mais rudimentar, Wellman aponta, num primeiro estágio, a capacidade de a criança atuar e predizer comportamentos, considerando os desejos; numa segunda instância, ela o fará, levando em consideração as crenças, para logo considerar se a crença do outro difere da dela própria. Esse último estágio coincide com o nível metarepresentacional, proposto por Perner (1991).

Wellman (1990) acredita que a teoria da mente da criança não é outra coisa que uma versão inicial da psicologia popular do adulto. Todo ser humano teoriza sobre os fatos da vida, diz Wellman, sendo que essa teorização se constitui no que se denomina de teoria psicológica popular. Segundo Wellman, a diferença que haveria entre as teorias elaboradas pelas crianças e as elaboradas pelos adultos é a mesma que existe entre um novato e um experto. Para ele, portanto, não haveria, quanto à natureza, nenhuma diferença entre a psicologia popular da criança e a do adulto. Crianças e adultos se diferenciariam apenas pelo desempenho, isto porque os adultos têm mais conhecimento e mais prática do que as crianças. Tal ponto de vista é compartilhado por Carey (1985), que olha o progresso intelectual das crianças como um desenvolvimento de teorias ingênuas. Esse desenvolvimento consistiria no desdobramento gradual dessas teorias (ingênuas) em teorias mais especializadas.

Neuropsicologia

Baron-Cohen (1991), especialista em autismo, afirma que existe nos bebês a habilidade de regular a atenção compartilhada. Essa habilidade, ele informa, está ausente em algumas crianças autistas, apesar de outras habilidades sociais estarem intactas. As pesquisas sobre teoria da mente de Baron-Cohen e sua equipe, com crianças autistas e com Síndrome de Down, foram de grande importância para o desenvolvimento do ponto de vista inatista.

Na mesma linha, Damasio (1996), neurologista especializado em pacientes com lesões cerebrais, relata o seguinte caso: trata-se de uma criança que, após um acidente em que fraturou os ossos

frontais teve seu desenvolvimento social afetado. Analisando outros casos similares, Damasio descreve esses pacientes da seguinte maneira:

"Todos são parecidos na sua historia clínica e conduta social. Uma maneira de descrevê-los seria dizer que jamais chegam a formular uma teoria apropriada acerca deles próprios ou de seu papel social passado e futuro. O que não podem construir para si, tampouco o fazem para os outros. Estão privados de uma teoria sobre sua mente e sobre o psiquismo daqueles com quem interagem." (p.79)

Essas contribuições neuropsicológicas estariam tentando relacionar a função cognitiva da teoria da mente e seu possível substrato fisiológico.

Evolucionistas

Por outro lado, desde um enfoque evolucionista, Whiten e Byrne (1991) propõem que o fazer-de-conta, amplamente documentado em chimpanzés, e a leitura da mente (como Whiten prefere denominar a compreensão da mente) são parte do mesmo padrão cognitivo, ou seja, que existe uma ampla correspondência entre esses dois fenômenos numa perspectiva filogenética. Whiten e sua equipe, na Inglaterra, desenvolveram vários trabalhos com chimpanzés, mantendo, assim, o elo com o trabalho de Premack e Woodruff, inspiradores desta área de estudo.

Também, sob um ponto de vista evolucionista, Whiten e Perner (1991) referem-se a Dennett (1978; 1983) que tem argumentado que a psicologia popular deve ser compreendida desde o ponto de vista de sua utilidade. Pela atribuição de estados mentais aos outros, alcança-se a poderosa habilidade de prever seus comportamentos, habilidade diretamente ligada à sobrevivência.

Cognitivistas

Os modelos de processamento de informação consideram o desenvolvimento da compreensão da mente das crianças como uma parte no marco desenvolvimentista (Astington & Gopnik, 1991). Feldman (1988) acrescenta que a compreensão da mente faz parte do desenvolvimento das habilidades recursivas do pensamento e da linguagem.

Perner, filósofo da mente, em seu livro *Compreendendo a Mente Representacional* (1991), propõe uma análise detalhada dos mecanismos representacionais subjacentes a essa habilidade. Em seu modelo representacional, Perner especifica três níveis de representação que ele considera do ponto de vista do desenvolvimento: o primário, o secundário e a metarepresentação. Aproximadamente com um ano de idade, a criança relaciona-se diretamente com a situação real, com o objeto. Como processo mental, no máximo, aparecem o reconhecimento do objeto e indicadores de atenção, mas ela ainda não interpreta o objeto. No segundo ano, diz Perner, surge uma habilidade interpretativa, através da formação prévia de múltiplos modelos. Quando a criança se olha no espelho, por exemplo, ela deve fazer a representação dela mesma e a representação dela no espelho e, comparando as duas, teorizar sobre qual é a real e qual não é. A criança seria, então, um teórico da situação. Por volta dos quatro anos, as crianças entendem que uma figura de algo é um objeto em si mesmo, que representa alguma coisa, ou seja, elas compreendem que a figura deve ser interpretada. A partir desse momento, a criança pode compreender que existem diferentes interpretações para os mesmos objetos, figuras ou eventos, ou seja, que as pessoas podem ter representações diferentes do mesmo objeto. A criança seria aí um teórico da representação.

Na mesma linha, Leslie (1987) considera a representação na infância como tendo uma base evolutiva e ecológica. O processo de representação interna dos bebês consiste em representar aspectos do mundo adequadamente, de uma forma literal e fidedigna. O autor chama essa representação básica de *representação primária* e ela corresponde aos *modelos simples* de Perner (1991). No bebê, a capacidade adequada de representar o mundo determina a sua eficiência em

satisfazer as necessidades do organismo. Essa capacidade, para Leslie, é inata e se define em termos de uma relação direta, transparente com o mundo. Ele considera a *percepção* como sua manifestação mais importante, pois através dela, o bebê começa a estocar o conhecimento acerca de seu ambiente. Já em situações como "o faz-de-conta", por exemplo, as representações tornam-se opacas. Elas não são mais representações do mundo de uma forma direta, mas, sim, representações de representações, portanto, segundo Leslie, representações de segunda ordem, ou *meta-representações*.

Pode-se concluir, sintetizando a opinião dos autores citados, que a representação é, essencialmente, uma capacidade cognitiva que habilita o ser humano a interpretar o mundo exterior e interior e, em consequência, atuar de uma forma social, seja mais primitivamente nos primeiros anos de vida, seja mais evolutivamente, com o passar do tempo.

Uma virtude do enfoque cognitivista, segundo Astington e Gopnik (1991), é que para implementar os modelos teorizados é necessário que os mecanismos propostos sejam especificados de forma precisa, como os sugeridos por Perner (1991) e Leslie (1987). Considerar o ponto de vista cognitivista implica aceitar que mudanças que ocorrem no próprio desenvolvimento cognitivo, por exemplo, nas capacidades de memória ou de atenção, possam ser responsáveis pelas mudanças na própria compreensão da mente. A esse respeito, Wellman e Eates (1986) manifestam-se, pontuando que os pesquisadores se colocaram, quase sempre, na posição de inferir os conceitos psicológicos das crianças, a partir da observação de suas ações ou pela computação de respostas isoladas a tarefas específicas. A produção da resposta esperada ou o fracasso dessa produção poderiam estar mais ligados às capacidades de processar a informação do que à capacidade de compreender os estados mentais. Essa sugestão é aceita por vários pesquisadores que contemplaram as possíveis dificuldades cognitivas inerentes às tarefas aplicadas. Esse item será melhor explicado na exposição dos trabalhos empíricos.

Culturalismo

Imagine-se ter que conviver numa sociedade da qual desconhecemos totalmente a cultura, costumes, crenças, não entendendo porque seus indivíduos comportam-se da maneira como o fazem. Teríamos que começar por elaborar teorias explicativas, numa primeira instância, o mais próximas da nossa bagagem cultural e, logo, mais diferenciadas, na medida em que nossa experiência nos permita criar novas explicações. Poderia ser descrito dessa maneira o processo de aculturação?

Retomando Bruner (1990), vemos que esse autor afirma que a criança adquire a psicologia popular pelo processo de socialização dentro da linguagem e cultura à qual pertence. Para Bruner, o conhecimento que as crianças adquirem está à disposição em suas culturas, através das narrativas por elas geradas.

Johnson (1991, citado por Astington, 1996) considera também o papel da experiência social, particularmente, a influência das conversações entre pais e filhos na transformação da experiência pré-reflexiva de estados mentais por crianças pequenas para a compreensão reflexiva desses estados. Explicações como: "*Fulano não sabia que tu querias tal brinquedo*", "*Não era sua intenção...*" são oferecidas no cotidiano da criança.

Sob esse ponto de vista, as crianças nunca desenvolveriam o conceito de estados mentais sem pertencer a uma cultura. Como pode-se ver, essa visão se contrapõe, fortemente, às teorias expostas anteriormente, que afirmam que tudo o que acontece no interior do ser humano deve-se à sua estrutura e maturação.

A proposta de aculturação tem provocado, nos últimos anos, um grande número de pesquisas transculturais, originando um novo olhar sobre a teoria da mente. Quando se pensa em cultura, em socialização e em relações interpessoais, sem dúvida alguma, a figura de Vygotsky surge imediatamente. Nos anos recentes, várias pesquisas sobre a teoria da mente tiveram como orientação a influência de sua teoria. Entre elas, menciona-se a de Boyes (1993) sobre a zona de desenvolvimento proximal.

Considerando tais reflexões teóricas e observando o tipo de pesquisas que foram realizadas, de 1983 até a presente data (Astington & Gopnik, 1988; Leslie, 1987; Lourenço, 1992; Shatz, Wellman & Silber, 1983; Siegel & Beattie, 1991; Surian & Leslie, 1995; Wimmer & Perner, 1983, entre muitos outros), pode-se concluir que os estudos sobre teoria da mente, no geral, procuram trazer informações sobre quando e como a criança começa a mostrar seu conhecimento da existência de uma entidade não observável que lhe permite relacionar-se socialmente, em níveis progressivamente mais complexos, isto é, tentam estabelecer em que momento do desenvolvimento do ser humano essa habilidade se torna aparente.

Com isso, abre-se espaço para o desenvolvimento da segunda parte desse trabalho que trata dos achados empíricos, tentando responder à terceira pergunta de Astington e Gopnik (1991), sobre quando surge a teoria da mente.

Achados Empíricos

A maioria dos estudos desenvolvidos nessa área tem tentado esclarecer quando se pode considerar que uma criança tem uma teoria da mente. Como já se citou anteriormente, os primeiros a investigar a existência de uma teoria da mente nas crianças foram Wimmer e Perner (1983). Esses autores, pesquisadores da mente, criaram a, hoje, clássica tarefa de crença falsa. Eles se inspiraram no artigo de Premack e Woodruff (1978), acerca da presença de uma teoria da mente nos chimpanzés, assim como nos comentários de Dennett (1978), Pylyshyn (1973) e Bennett (1990, citados por Wellman, em 1991, e também por Perner, em 1991) que acreditavam que só se poderia atribuir uma teoria da mente a um indivíduo se ele demonstrasse uma compreensão de crença falsa, isto é, de que a crença (estado mental) conflituava com a realidade.

Tarefas de crença falsa

A tarefa de crença falsa, criada por Wimmer e Perner (1983), consiste em contar uma história à criança, na qual existem dados que permitem inferir que o protagonista tem uma crença diferente da realidade. A história de Maxi e o chocolate é a seguinte: Maxi está ajudando sua mãe a guardar as compras. Ele coloca o chocolate dentro do armário verde. Maxi lembra, exatamente, onde colocou o chocolate, portanto, ele pode voltar mais tarde e pegar um pouco. Então ele vai ao pátio. Na sua ausência, a mãe precisou do chocolate. Ela pega o chocolate do armário verde e usa um pouco na torta. Depois, ela coloca o chocolate, não dentro do armário verde, mas dentro do azul. Ela sai para comprar ovos, e Maxi regressa do pátio, com fome. Pergunta do investigador: "*Onde Maxi procurará pelo chocolate?*" A criança testada tem que indicar o lugar onde Maxi procurará o chocolate, quando esse regressar à cozinha. A partir desse momento, todas as pesquisas giraram em torno desse tipo de tarefa. Replicando, modificando alguns aspectos da tarefa, facilitando a apresentação da tarefa, aplicando-a a grupos sociais ou culturais diferentes, aplicando-a a crianças autistas ou com Síndrome de Down.

Na implementação do primeiro estudo de Wimmer e Perner (1983), foram examinadas 36 crianças de vários jardins de infância e de lugares de veraneio, na Áustria. As crianças tinham entre três e nove anos de idade. Na história, representada em maquetes e com bonecos como personagens, os sujeitos observaram como um protagonista colocava um objeto num lugar *x*. Logo depois, eles

assistiam à transferência do objeto de x para y na ausência do protagonista. Já que a transferência não era esperada, as crianças deveriam supor que o protagonista ainda acreditava que o objeto estava em x . Elas deveriam indicar onde o protagonista procuraria o objeto no seu retorno. As crianças foram separadas em grupos de três a quatro, quatro a seis e seis a nove anos.

O estudo tem como hipótese a suposição de que entender a crença falsa de outra pessoa, no caso o protagonista da história, requer uma representação explícita do erro, ou seja, da crença falsa do protagonista em relação ao conhecimento da criança testada. Os resultados obtidos nessa pesquisa foram que nenhuma das crianças de três a quatro anos de idade deu a resposta certa, mas que 57% das crianças de quatro a seis e 86% das crianças de seis a nove indicaram o lugar correto. Esses resultados permitiram a Wimmer e Perner (1983) sugerir que a habilidade de representar a relação entre os estados epistêmicos de dois ou mais indivíduos surge por volta dos quatro a seis anos. A importância prática de poder representar a crença falsa de outra pessoa consiste na utilização dessa representação como marco de referência para interpretar ou antecipar a ação da outra pessoa.

De modo consistente, vários estudos foram levados a efeito, mostrando que a maioria das crianças de três anos não tem sucesso nas tarefas de crença falsa, enquanto as de quatro anos têm. Moses e Flavell (1990), no entanto, consideraram que as tarefas comuns de crença falsa estariam subestimando a capacidade da criança pequena. Mas, os resultados que os investigadores obtiveram nos seus experimentos, querendo achar suporte para essa consideração, confirmam os resultados de Wimmer e Perner (1983). Moses e Flavell consideram que as tarefas de crença falsa poderiam estar subestimando a capacidade da criança pequena em dois aspectos. Primeiro, a criança deve considerar a crença do protagonista uma vez que esse não teve acesso perceptual ao evento (*Maxi não viu quando o chocolate foi transferido de lugar*). Esse aspecto pode não ser muito visível para as crianças pequenas. Segundo, essas tarefas requerem que a criança pense em qual será o comportamento do protagonista, baseado nas causas da crença, isto é, tenha ou não visto o acontecimento. Os autores sugerem que as crianças pequenas podem não ser muito hábeis em fazer tais previsões, sendo-lhes mais fácil explicar um comportamento (passado) que prevê-lo (futuro). Com base nessa suposição, Moses e Flavell realizaram dois experimentos, utilizando tarefas de crença falsa, para investigar se as crianças de três anos teriam um melhor desempenho se a tarefa enfatizasse mais o fator crença e proporcionasse uma situação na qual a criança pudesse interpretar a crença em função de seus efeitos, isto é, pela ação e reação do protagonista.

Os resultados desses experimentos não proporcionaram dados suficientes para sustentar as suposições de Moses e Flavell (1990). Apesar de, em ambos experimentos, terem sido dadas às crianças situações que destacavam o fator crença, a maioria das crianças falhou em atribuir crenças falsas aos protagonistas. Tais experimentos evidenciaram que as crianças pequenas não entendem a crença falsa e, por conseguinte, segundo Moses e Flavell, não entendem a natureza representacional da crença. Apesar dessas conclusões, os autores consideram que podem existir vários motivos que poderiam estar determinando o insucesso das crianças pequenas nessas tarefas. Entre eles, estariam as dificuldades originadas pelas demandas lingüísticas da tarefa.

Na mesma linha de pesquisa, isto é, procurando, por indícios do surgimento de uma teoria da mente mais cedo no desenvolvimento, aparece o estudo de Glenn, Johnson e Parry (1993). Esses autores desenvolveram sua pesquisa, comparando três tipos diferentes de apresentação da tarefa: uma padrão, versão 1, uma com atores adultos, versão 2, e uma com atores crianças, versão 3. Os investigadores criaram uma situação de teste mais parecida com a realidade, envolvendo a criança ativamente. Nesse estudo, diferentemente do de Moses e Flavell (1990), surgiram dados que permitiam falar sobre um melhor desempenho das crianças de três anos: 80% dessas crianças responderam satisfatoriamente na condição 3, 20%, na 2 e 10%, na 1.

Também Siegal e Beattie (1991) obtiveram resultados que lhes permitiu sugerir que as crianças de três anos, frequentemente, respondem corretamente quando são solicitadas a prever o comportamento inicial do protagonista de uma história que implique uma crença falsa. Os autores mudaram a pergunta do teste padrão de crença falsa: "*Onde a criança procuraria o objeto?*" por "*Onde a criança procuraria, primeiro, o objeto?*".

Da mesma forma, o estudo de Lourenço (1992) procura testar a hipótese de Siegal e Beattie (1991) acerca das implicações lingüísticas na compreensão das tarefas de crença falsa. Este autor elaborou duas condições em seu estudo, uma de questão preditiva implícita (condição 1) e outra de questão preditiva explícita (condição 2). A história é similar às utilizadas por Wellman e Bartsch (1988) e Siegal e Beattie (1991). Os resultados dessa pesquisa mostram que o desempenho das crianças se altera, notavelmente, dependendo da condição experimental: cinquenta por cento de acerto para a condição preditiva implícita e oitenta por cento para a condição preditiva explícita. Para Lourenço (1992), levar em consideração o contexto lingüístico, a fim de compreender o insucesso das crianças pequenas nas tarefas de crença falsa, estaria de acordo com a visão vygotskyana, quando enfatiza o papel do social para o desenvolvimento cognitivo.

Dentro da linha que enfatiza o social, enquadra-se o estudo realizado por Dias (1993). Ela considera que o insucesso nas tarefas de crença falsa não é decorrente de uma mudança conceitual ou de uma primazia dos desejos sobre as crenças ou mesmo de implicações lingüísticas. Dias tem como objetivo observar as implicações das condições sócio-econômicas na habilidade das crianças para compreenderem os estados mentais dos outros. Com esse propósito, analisa crianças brasileiras de orfanatos, crianças de nível sócio-econômico baixo, e médio. Os dados, obtidos nessa pesquisa, permitiram à autora atribuir à experiência, o surgimento da teoria da mente. No entanto, um estudo mais recente da autora demonstra que, adequando mais a linguagem à capacidade das crianças de orfanato, o desempenho dessas melhora (Dias, Soares & Sá, 1994).

Pontos Críticos nas Pesquisas da Teoria da Mente

Além das contradições existentes nos estudos experimentais, acerca da idade na qual apareceria a teoria da mente, há contradições, também, entre os resultados que advêm de estudos experimentais e aqueles decorrentes dos comentários espontâneos das crianças. Por exemplo, nas brincadeiras de faz-de-conta e no cotidiano, as crianças usam termos que fazem referência ao conhecimento dos estados mentais: os verbos mentais. Essa discrepância continua levando vários pesquisadores a replicar as tarefas de Wimmer e Perner (1983), na tentativa de diminuir o grau de dificuldade da própria tarefa com a finalidade de diminuir a diferença entre os resultados das pesquisas experimentais e das observações naturais.

Constata-se, portanto, que saber em que idade surge a teoria da mente é um dos problemas que tem ocupado os pesquisadores nos últimos tempos.

Segundo Lourenço (1992), a definição de quando a criança possui essa capacidade está associada ao que os próprios teóricos da mente entendem por teoria da mente. Se for considerado que as crianças têm uma teoria da mente quando atribuem estados mentais a si próprias e aos outros, como desejos, intenções e crenças, as evidências mostram que esta capacidade já é visível aos dois ou três anos (Bretherton & Beeghly, 1982; Leslie, 1987; Wellman, 1990), ou mesmo mais cedo (Fodor, 1992). O fato de a criança nessa idade distinguir estados físicos de estados mentais, por exemplo uma banana pode ser comida mas o pensamento de uma banana não, pois esta está na cabeça (Wellman, 1988), de ser capaz de fazer troça, entendendo o estado interno dos outros (Dunn, 1991), de utilizar verbos mentais como pensar, conhecer, achar, saber, entre outros (Bretherton & Beeghly, 1982), de se engajar em brincadeiras de faz-de-conta (Leslie, 1987), de utilizar truques com parceiros e elaborar mentiras (Chandler, Fritz & Hala, 1989) e de ser capaz de explicar um comportamento

segundo uma crença (Wellman & Bartsch, 1988) mostra que existe já o conhecimento de que há uma mente que representa o mundo por trás do comportamento das pessoas. Por outro lado, autores como Wimmer e Perner (1983), Flavell (1986), Astington e Gopnik (1988), Moses e Flavell (1990) e Perner (1991) consideram que a criança tem uma teoria da mente quando ela entende que a mente é um sistema representacional capaz de distinguir entre referente e sentido. Essa distinção fica evidente nos casos de crenças falsas nos quais a criança compreende que se trata de uma crença diferente da realidade e, portanto, da crença dos outros. A criança estaria representando a representação, ou seja, estaria *meta-representando*. É, nesse momento, que os autores reconhecem a existência de uma teoria da mente que permite à criança colocar-se no lugar do outro.

O outro ponto crítico, como já foi exposto na primeira parte desse trabalho, relaciona-se à natureza do conhecimento subjacente à teoria da mente. Para melhor entender essa discussão, deve-se analisar, por um momento, como a habilidade de compreender a própria mente e a dos outros aparece numa relação social entre adultos para depois entender o que acontece nas crianças.

Com essa finalidade, transcreve-se o primeiro parágrafo do diálogo com que Rodrigues inicia o segundo capítulo de seu livro: *Psicologia Social para Principiantes* (Rodrigues, 1992, p.17):

- "Você viu como o Paulo me olhou?! Viu como ele quis parecer simpático? Será que ele não sabe que sou casada e que não quero nada com ele? Se isto acontecer outra vez ele vai ouvir o que não gosta".

- "Ora, Luíza esse é o jeito dele; ele não faz por mal; o Paulo sempre está com um sorriso nos lábios quando encontra uma pessoa" (grifos nossos).

Nesse diálogo, pode-se verificar que Luíza tem sua própria teoria implícita, acerca de um determinado tipo de olhar e sorrir. Esses comportamentos são observáveis. A partir deles, ela elabora uma teoria sobre as intenções de Paulo, que não são observáveis, ou seja, a partir de um conhecimento, gerado pela sua experiência dentro de sua cultura, Luíza interpreta ou representa, a partir de inferências sobre o olhar de Paulo, sua intenção. Portanto, elabora um construto hipotético que lhe permite antecipar seu comportamento e o de Paulo.

Vemos, também, que pela linguagem identificam-se os estados mentais (querer, saber) e os perceptivos (ver, olhar), que permitem à Luíza envolver-se no seguinte processo: numa primeira instância, ela recebe o *input* perceptivo: "...como Paulo me olhou.."; imediatamente após, *representa* esse olhar atribuindo-lhe o significado de acordo com sua teoria. Logo depois, *infere* o desejo de Paulo: "...quis parecer simpático..", e a crença ou falta dessa: "...não sabe que sou casada..", e conclui (*output*), predizendo as ações (conseqüentes e hipotéticas) de Paulo e dela mesma: "...se ele fizer de novo ele vai ouvir..".

Depois dessa análise, pode-se concluir que a interpretação (ou representação) dos estados mentais que medeia o entendimento com os outros é uma habilidade, cuja *função* pode ser considerada adaptativa e social, que possui uma *estrutura* cognitiva subjacente, um *processo* teórico inferencial e um *conteúdo* sócio-cultural. Dessa forma, seu *desenvolvimento* exige da criança: uma adequada estrutura cognitiva, sem *deficit* neurológico (esse *deficit* está presente nos autistas, segundo Baron-Cohen, 1990), bem como o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas (como as propostas pelo processo de informação: memória, atenção, etc), alcançando os vários estágios representacionais, sugeridos por Perner (1991) e Leslie (1987) e, ao mesmo tempo, incorporando as ferramentas culturais disponíveis em cada cultura, segundo Bruner (1990), através das narrativas. Isso permite a remissão a diferentes níveis explicativos nos quais as diversas teorias estabelecem relações de complementaridade.

Conclusão

Ao estudarmos os diversos enfoques teóricos, podemos observar que todos eles, de alguma maneira, parecem dar conta dos resultados obtidos nas diferentes pesquisas. Portanto, pode-se concordar com Astington e Gopnik (1991) quando afirmam: "Muitas visões teóricas particulares combinam diferentes aspectos do assunto aqui tratado e, a risco de parecer liberais e superficiais, há algum nível no qual todas elas devem ser verdadeiras." (p.29)

O uso de diferentes metodologias, definitivamente, enriquece qualquer corpo teórico desde que especifiquem claramente seu objetivo. No tema desse trabalho, a metodologia naturalística, utilizada pelos pesquisadores do desenvolvimento social, focaliza os primeiros indícios da habilidade estudada. Seus dados referem-se às expressões lingüísticas das crianças, depoimentos dos adultos e observações do cotidiano das crianças. Por sua vez, a metodologia experimental, desenvolvida pelos pesquisadores do desenvolvimento cognitivo, focaliza o desempenho das crianças em tarefas; seus dados são constituídos por escores e analisados quantitativamente.

O viés teórico adotado, sem dúvida alguma, aparece na escolha da metodologia. Astington e Olson (1995) salientam que, por um lado, os pesquisadores do desenvolvimento cognitivo consideram a criança como um "pequeno cientista" que, para explicar e prever suas ações e a dos outros, infere os estados mentais causais subjacentes, como desejos e crenças. Por conseguinte, consideram a criança como construtora de uma teoria da mente, graças ao desenvolvimento de mecanismos cognitivos apropriados e o ambiente social provedor de instrumentos culturais. De outra parte, os pesquisadores do desenvolvimento social consideram que entender os estados mentais não tem a ver com a construção de uma teoria, mas sim, com a internalização da psicologia popular da cultura a qual a criança pertence.

Nesse aspecto, cabe destacar que, enquanto os pesquisadores do desenvolvimento cognitivo descrevem os processos e os mecanismos pelos quais a criança elabora uma teoria, os pesquisadores do desenvolvimento social não especificam, da mesma maneira como Vygotsky tampouco o fez, qual seria o processo de internalização das teorias psicológicas populares.

Para explicar essa discrepância entre os dados obtidos pelos pesquisadores do desenvolvimento social, que advogam pelo surgimento mais cedo da teoria da mente, e aqueles do desenvolvimento cognitivo, que afirmam que a teoria da mente só surge por volta dos quatro anos, Astington e Olson (1995) sugerem que, na verdade, os dois métodos estariam observando diferentes níveis do desenvolvimento de uma mesma capacidade. Sendo assim, como salienta Feldman (1995), não haveria contradição entre essas posições.

De modo geral, o que parece estar faltando a essa nova área de pesquisa é a especificação clara e detalhada do nível explicativo dos diferentes pontos de vista, assim como a formulação de uma teoria unificadora que englobe os aspectos que melhor explicam os diferentes graus de complexidade da habilidade de interpretar a mente, a partir das teorias existentes.

A procura de uma ciência de caráter experimental/hermenêutica, ou seja, da reunião das perspectivas causal e interpretativa, foi proposta por Astington e Olson (1995). Apesar de que autores, como Bruner (1995) e Feldman (1995), acharem que ambas as perspectivas são irreduzivelmente diferentes, eles admitem que elas poderiam manter relações de complementaridade.

Referências

- Amsel, A. (1989). *Behaviorism, neobehaviorism, and cognitivism in learning theory*. NJ: Lawrence Erlbaum. [[Links](#)]
- Astington, J.W. (1996). What is theoretical about the child's theory of mind?: A Vygotskian view of its development. Em P. Carruthers & P. Smith (Orgs.), *Theories of theory of mind* (pp.184-200). Cambridge: Cambridge University. [[Links](#)]
- Astington, J.W. & Gopnik, A. (1988). Knowing you've changed your mind: Children's understanding of representational change. Em J.W. Astington, P.L. Harris & D.R. Olson (Orgs.), *Developing theories of mind* (pp.193-206). Cambridge: Cambridge University. [[Links](#)]
- Astington, J.W. & Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31. [[Links](#)]
- Astington, J.W. & Olson, R. (1995). The cognitive revolution in children's understanding of mind. *Human Development*, 38, 179-189. [[Links](#)]
- Baron-Cohen, S. (1990). Autismo: Uma alteração cognitiva específica de "cegueira mental". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 407-430. [[Links](#)]
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46. [[Links](#)]
- Boyes, M. (1993, Março). *Internalization of social discourse: A Vygotskian account of the development of young children's theories of mind*. Trabalho apresentado no 60th Biennial Meeting of the Society of Research in Child Development, New Orleans, LA, EUA. [[Links](#)]
- Bretherton, I. (1991). Intentional communication and the development of an understanding of mind. Em D. Frye & C. Moore (Orgs.), *Children's theories of mind: Mental states and social understanding* (pp.49-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum. [[Links](#)]
- Bretherton, I. & Beeghly Y. M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921. [[Links](#)]
- Bruner, J. (1990). Culture and human development: A new look. *Human Development*, 33, 344-355. [[Links](#)]
- Bruner, J. (1995). Comments to: The cognitive revolution in children's understanding of mind. *Human Development*, 38, 204-213. [[Links](#)]
- Carey, S. (1985). Are children fundamentally different kinds of thinkers and learners than adults? Em S. Chipman, J.W. Segal & R. Glasse (Orgs.), *Thinking and learning skills* (pp.485-517). Hillsdale, NJ: Erlbaum. [[Links](#)]
- Carruthers, P. & Smith, P. (1996). Introduction. Em P. Carruthers & P. Smith (Orgs.), *Theories of theory of mind* (pp.1-8). Cambridge: Cambridge University. [[Links](#)]
- Chandler, M.J., Fritz, A.S., & Hala, S. (1989). Small scale deceit: Deception as a marker of two-, three- and four-year- olds' early theories of mind. *Child Development*, 60, 1263-1277. [[Links](#)]

- Damasio, A.R. (1996). *El error de Descartes: La razón de las emociones*. Santiago: Andres Bello. [[Links](#)]
- Dias, M.G.B.B. (1993). O desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a mente. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9, 587-600. [[Links](#)]
- Dias, M.G.B.B., Soares, G.B. & Sá, T.P. (1994). Conhecimento sobre a mente e compreensão sobre as intenções do experimentador. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, 221-229. [[Links](#)]
- Dunn, J. (1991). Young children's understanding of other people: Evidence from observation within the family. Em D. Frye & C. Moore (Orgs.), *Children's theories of mind: Mental states and social understanding* (pp.97-114). Hillsdale, NJ: Erlbaum. [[Links](#)]
- Feldman, C.F. (1988). Early forms of thought about thoughts: Some simple linguistic expressions of mental state. Em J.W. Astington, P.L. Harris & D.R. Olson (Orgs.), *Developing theories of mind* (pp.126-137). N.Y.: Cambridge University. [[Links](#)]
- Feldman, C.F. (1992). The new theory of theory of mind. *Human Development*, 35, 107-117. [[Links](#)]
- Feldman, C.F. (1995). Comentaries to the cognitive revolution in children's understanding of mind. *Human Development*, 38, 194-201. [[Links](#)]
- Flavell, J.H. (1986). The development of children's knowledge about the appearance-reality distinction. *American Psychologist*, 41, 418-425. [[Links](#)]
- Fodor, J.A. (1983). *The modularity of mind: An essay on faculty psychology*. Cambridge, MA: MIT. [[Links](#)]
- Fodor, J.A. (1990). Banish discontent. Em W.G. Lycan (Org.), *Mind and cognition: A reader* (pp.300-337). Cambridge, MA: Basil Blackwell. [[Links](#)]
- Fodor, J.A. (1992). Discussion: A theory of the child's theory of mind. *Cognition*, 44, 283-296. [[Links](#)]
- Glenn, S.M., Johnson, K. & Parry, F. (1993). Onset of theory: Methodological considerations. *Early Child Development and Care*, 86, 39-51. [[Links](#)]
- Gopnik, A. & Wellman, H. M. (1992). Why the child's theory of mind really is a theory. *Mind and Language*, 7(1/2), 145-171. [[Links](#)]
- Gordon, R.M. (1996). What is acquired-theory-theory versus simulation-theory. Em P. Carruthers & P. Smith (Orgs.), *Theories of theory of mind* (pp.11-22). Cambridge: Cambridge University. [[Links](#)]
- Harris, P.L. (1991). The work of the imagination. Em A. Whiten (Org.), *Natural theory of mind* (pp.283-304). Oxford: Blackwell. [[Links](#)]
- Harris, P.L. (1992). From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind and Language*, 7, 121-144. [[Links](#)]

- Hobson, R.P. (1991). Against the theory of "Theory of Mind". *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 33-51. [[Links](#)]
- Horgan, T. & Woodward, J. (1990). Folk Psychology is here to stay. Em W.G. Lycan (Org.), *Mind and cognition: A reader* (pp.399-420). Cambridge: MA. Basil Blackwell. [[Links](#)]
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-416. [[Links](#)]
- Lourenço, O. (1992). Teorias da mente na criança e o desenvolvimento de crenças falsas: Falsas de quem? *Análise Psicológica*, 4, 431-442. [[Links](#)]
- Moses, L.J. & Flavell, J.H. (1990). Inferring false beliefs from actions and reactions. *Child Development*, 61, 929-945. [[Links](#)]
- Piaget, J. (1929) *The child's conceptions of the world* (Jonh and Andrew Tomlinson, Trad.). London: Kegan Paul (Original publicado em Francês, em 1926) [[Links](#)]
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, Mass.: Bradford Books/MIT. [[Links](#)]
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Science*, 1, 515-526. [[Links](#)]
- Rodrigues, A. (1992). *Psicologia Social para principiantes*. Petrópolis, R.J: Vozes. [[Links](#)]
- Shatz, M., Wellman, H.M., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14, 301-322. [[Links](#)]
- Siegel, M. & Beattie, K. (1991). Where to look first for children's knowledge of false beliefs. *Cognition*, 38, 1-12. [[Links](#)]
- Surian, L. & Leslie, A. M. (1995, Março). *Competence and performance in false belief understanding*. Poster apresentado na Conference of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, EUA. [[Links](#)]
- Wellman, H.M. (1988). First steps in the child's theorizing about the mind. Em J.W. Astington, P.L. Harris & D.R. Olson (Orgs.), *Developing theories of mind* (pp.64-92). Cambridge: Cambridge University. [[Links](#)]
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, Mss.: Bradford Books/MIT. [[Links](#)]
- Wellman, H. M. (1991). From desires to belief: Acquisition of a theory of mind. Em A. Whiten (Org.), *Natural theories of mind* (pp.19-38). Oxford: Blackwell. [[Links](#)]
- Wellman, H. M. & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: An examination of childhood realism. *Child Development*, 57, 910-23. [[Links](#)]
- Wellman, H. M. & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about belief. *Cognition*, 30, 239-77. [[Links](#)]

Whiten, A. (1991). The emergence of mindreading: Steps toward an interdisciplinary enterprise. Em A. Whiten (Org.), *Natural theories of mind* (pp.19-38). Oxford: Blackwell. [[Links](#)]

Whiten, A. & Byrne, W. (1991). The emergence of metarepresentation in human ontogeny and primate phylogeny. Em A. Whiten (Org.), *Natural theories of mind* (pp.19-38). Oxford: Blackwell. [[Links](#)]

Whiten, A. & Perner, J. (1991). Fundamental issues in the multidisciplinary study of mindreading. Em A. Whiten (Org.), *Natural theories of mind* (pp.1-18). Oxford: Blackwell. [[Links](#)]

Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-28. [[Links](#)]

Sobre as autoras:

Graciela Inchausti de Jou é Psicóloga, Mestre e Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professora do Curso de Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Tania Mara Sperb é Psicóloga, Doutora em Psicologia pela *University of London* (Inglaterra) e Professora do Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Recebido em 07.08.98

Revisado em 20.11.98

Aceito em 03.02.99

¹ Endereço para correspondência: Rua Fernando Carneiro, 269, 91330-100, Porto Alegre, RS. Fone: (51) 3284134. E-mail: grajou@zaz.com.br

Todo o conteúdo deste periódico, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons

PRC

Rua Ramiro Barcelos, 2600 - sala 110
90035-003 Porto Alegre RS - Brazil
Tel.: +55 51 3308-5691



prcrev@ufrgs.br