
MAÍZE CARLA COSTA PELISSON

COMPREENSÃO INFANTIL DA IRONIA EM LIVROS DE HISTÓRIAS E SUA
IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO

Orientadora: Dra Marisa Cosenza Rodrigues

Juiz de Fora

2016

MAÍZE CARLA COSTA PELISSON

COMPREENSÃO INFANTIL DA IRONIA EM LIVROS DE HISTÓRIAS E SUA
IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia por Maíze Carla Costa Pelisson.

Orientadora: Prof. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues

Juiz de Fora

2016

Maíze Carla Costa Pelisson

COMPREENSÃO INFANTIL DA IRONIA EM LIVROS DE HISTÓRIAS E SUA
IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia por Maíze Carla Costa Pelisson.

Dissertação defendida e aprovada, em dezesseis de fevereiro de dois mil e dezesseis pela banca constituída por:

Orientadora: Prof. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues
Universidade Federal de Juiz de Fora

Membro Titular: Prof. Dra Nara Liana Pereira Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora

Examinador externo: Prof. Dra. Alina Galvão Spinillo
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Primeiramente sou grata ao Eterno, autor e consumidor da vida.

Ao meu amor Saulinho por ser meu companheiro de todas as horas.

Aos meus pais, Tãozinho e Grácia, pelos valores e princípios ensinados. Aos meus tios, Carlos e Grácia, por tantas vezes terem cuidado de mim com tanto amor. Aos demais familiares, pela torcida. Agradeço, em especial, à minha mãe por todo carinho, incentivo e pelas orações.

Aos meus filhotes Thor, Hulk, Iron, Princesa e Jessy, por tornarem meus dias mais descontraídos e por tantas vezes me acompanharem nas madrugadas de estudo.

À minha orientadora Profa. Dra. Marisa, muito obrigada pela disponibilidade de orientar este trabalho e por todo o conhecimento compartilhado comigo.

Às professoras Dra Alina e Dra Nara, muito obrigada pela gentileza de aceitarem avaliar este trabalho e contribuir para seu aperfeiçoamento.

Aos amigos pelos momentos juntos, em especial à minha amiga Flávia, pelo companheirismo deste os anos de iniciação científica.

À direção dos colégios que me deram a oportunidade de realizar a pesquisa.

Aos pais e às crianças participantes por terem viabilizado todo este trabalho.

À FAPEMIG, pelo apoio financeiro em forma de bolsa de estudo.

RESUMO

A capacidade de compreender estados mentais como intenções, desejos, crenças e emoções é denominada na literatura como teoria da mente. Tal capacidade possibilita à criança entender e prever o comportamento próprio e alheio, sendo um dos marcos para o desenvolvimento sociocognitivo infantil. Estudos, envolvendo as relações entre a teoria da mente e a linguagem, têm evidenciado o potencial dos livros de histórias infantis como fonte de conhecimento e compreensão dos estados mentais, uma vez que diferentes aspectos são identificados no conteúdo das histórias, como situações de crenças divergentes da realidade, ironia e situações envolvendo pistas sociais. Do ponto de vista sociocognitivo, a ironia constitui um aspecto de relevância, pois fornece informações sobre mentes e experiências subjetivas utilizando de uma perspectiva sutil sobre os pensamentos, desejos e sentimentos alheios, o que pode produzir um efeito benéfico no aprimoramento da compreensão infantil dos estados mentais. O presente estudo investigou a compreensão da ironia contida em dois livros de histórias infantis (L1 e L2), divergentes quanto ao nível de complexidade da ironia contida na narrativa, em 61 pré-escolares de 5 e 6 anos, oriundos de uma escola privada de educação infantil da rede de ensino de uma cidade da zona da mata mineira. A avaliação foi realizada de forma individual, iniciando-se com a aplicação do Teste de Vocabulário Auditivo (TVAud), para avaliação da linguagem receptiva e expressiva, visando identificar possíveis diferenças linguísticas entre grupos de crianças com a mesma faixa etária. Posteriormente, realizou-se a leitura oral de cada livro para a criança e aplicou-se uma tarefa de compreensão textual e quatro tarefas de compreensão da ironia respectivas a cada história. Os resultados evidenciaram uma correlação positiva entre a compreensão textual e a compreensão da ironia na história de L1. Verificou-se que as crianças, de ambos os grupos etários e gêneros, não se divergiram quanto ao nível de compreensão da ironia nos dois livros, tendo apresentado uma compreensão satisfatória da ironia contida em L1 e uma compreensão parcial da ironia contida em L2. Espera-se que os resultados possam aprofundar as investigações a respeito desta temática, ainda escassa, tanto no contexto nacional quanto internacional. Almeja-se que os resultados ofereçam subsídios para ações promotoras educativas quanto às formas de utilização dos livros de histórias e de exploração das ironias presentes nas narrativas, bem como reforcem a necessidade de que as atividades leitoras sejam mais valorizadas e sistematicamente integradas aos currículos escolares como metodologia que enriqueça a prática de profissionais que atuam na área educacional.

Palavras chaves: teoria da mente, linguagem, literatura infantil, ironia.

ABSTRACT

Ability to understand mental states like intentions, desires, beliefs and emotions is known in literature as theory of mind. This ability allows children to understand and predict the behavior of others and themselves, one of the guides for social cognitive child development. Studies involving the relationship between theory of mind and language have shown the potential of story books as a source of knowledge and understanding of mental states since different aspects are identified in the content of the stories such as situations of differing beliefs of reality, irony and situations involving social clues. In socio-cognitive perspective, irony is an aspect of relevance because it provides information on the minds and subjective experiences using a subtle perspective into thoughts, other people's desires and feelings, having a beneficial effect in improving children's understanding of mental states. This study investigated the understanding of irony contained in two children's story books (L1 and L2), differing in the level of complexity of irony contained in the narrative in 61 preschool children from 5-6 years-old from a private educational school system of a city in the state Minas Gerais. The evaluation was performed individually, starting with the Auditory Vocabulary Test (TVAud) to assess receptive and expressive language and to identify possible linguistic differences between groups of children with the same age group. Posteriorly, there was the oral reading of each book to the child and were applied one reading comprehension task and four comprehension tasks of the respective irony to every story. The results showed a positive correlation between reading comprehension and the understanding of irony in the L1 story. It was found that children in both age groups and genders didn't diverge in the level of understanding of irony in the two books, and presented a satisfactory understanding of irony contained in L1 and a partial understanding of irony contained in L2. It is expected that the results can further enhance research about this thematic, still scarce, both in the national and international context. It is expected that the results will provide grants for educational development actions on ways to use the story books and exploration of irony present in the narratives as well as reinforcing the need for reader activities to be valued and systematically integrated into the school curriculum as a methodology that would improve the practice of professionals working in education.

Key words: theory of mind, language, children's literature, irony.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização da amostra.

Tabela 2: Características da amostra em relação à idade (meses).

Tabela 3: Escores obtidos no teste de vocabulário.

Tabela 4: Relatório da Correlação de Spearman entre Compreensão Textual L1 x Idade.

Tabela 5: Escores obtidos nas tarefas de compreensão da ironia.

Tabela 6: Média dos escores L1 x Média dos escores L2.

Tabela 7: Correlação Compreensão Textual L1 x Compreensão Ironia L1.

Tabela 8: Correlação Atribuição Mental L1 x Compreensão Textual L1.

Tabela 9: Correlação Atribuição Mental L2 x Compreensão Textual L2.

Tabela 10: Correlação Variabilidade de Termos Mentais L1 x Compreensão Textual L1.

Tabela 11: Correlação Variabilidade de Termos Mentais L2 x Compreensão Textual L2.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Frequência das categorias de análise das reproduções textuais.

Figura 2: Frequência dos níveis de compreensão da ironia em L1 e L2.

Figura 3: Frequência dos termos mentais evocados.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 Declaração de infraestrutura

ANEXO 2 Termo de consentimento livre e esclarecido

ANEXO 3 Caracterização da criança participante da pesquisa

ANEXO 4 Transcrição da história contida em L1 e L2

ANEXO 5 Tarefa de reprodução de história – Blocos de conteúdos

ANEXO 5A Tarefa de reprodução de história – Categorias de análise das reproduções

ANEXO 6 Tarefas para avaliação da ironia (L1)

ANEXO 6A Tarefas para avaliação da ironia (L2)

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	vi
LISTA DE FIGURAS.....	vii
LISTA DE ANEXOS.....	viii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1- Teoria da mente: aspectos históricos e conceituais.....	4
CAPÍTULO 2 - Explorando as relações entre Teoria da mente e Linguagem	9
CAPÍTULO 3 - Livros de histórias e o desenvolvimento sociocognitivo.....	15
CAPÍTULO 4 - A presença da ironia nas histórias e suas implicações sociocognitivas.....	21
CAPÍTULO 5 – MÉTODO.....	31
5.1 Participantes.....	31
5.2 Instrumentos e materiais.....	31
5.3 Procedimentos.....	32
5.4 Análise dos dados.....	35
5.5 Hipótese.....	36
CAPÍTULO 6 – RESULTADOS.....	37
6.1 Análise das Características da Amostra.....	37
6.2 Análise do Teste de Linguagem.....	38
6.2.1 Correlação Linguagem x Idade.....	39
6.3 Análise das Tarefas de Reprodução de História.....	39
6.3.1 Correlação Compreensão Textual x Idade em L1 e L2.....	41
6.4 Análise das Tarefas de Compreensão da Ironia.....	42
6.4.1 Correlação Compreensão da Ironia em L1 x Gênero e Idade.....	44
6.4.2 Correlação Compreensão da Ironia em L2 x Gênero e Idade.....	44
6.4.3 Correlação Compreensão da Ironia x Compreensão Textual.....	44
6.5 Análise da Evocação de Termos Mentais.....	46
6.5.1 Correlação Atribuição Mental x Compreensão Textual e da Ironia em L1.....	46
6.5.2 Correlação Atribuição Mental x Compreensão Textual e da Ironia em L2.....	47
6.5.3 Variabilidade de Termos Mentais x Compreensão Textual e da Ironia em L1....	48
6.5.4 Variabilidade de Termos Mentais x Compreensão Textual e da Ironia em L2....	48
CAPÍTULO 7 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	51
CAPÍTULO 8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	63
ANEXOS.....	76

INTRODUÇÃO

A expressão teoria da mente é utilizada na literatura científica para definir a habilidade de inferir sobre estados mentais, como crenças, desejos e intenções, e identificar a intencionalidade das ações humanas a partir destes estados. Em outras palavras, a teoria da mente envolve a compreensão de que as pessoas são seres psicológicos, cujas ações ou comportamentos são determinados por estados mentais (Abreu, Cardoso-Martins & Barbosa, 2014). Esta habilidade sociocognitiva desenvolve-se gradualmente na infância e possibilita o bom desempenho nas interações sociais.

Milligan, Astington e Dack (2007) afirmam que, em geral a habilidade linguística, representada pelo uso de um vocabulário mentalista, precede o desenvolvimento da teoria da mente. Esta linguagem mentalista ou linguagem da mente é definida por Astington e Pelletier (2000) como o uso explícito de vocábulos referentes a estados mentais (e.g., sonhar, solidão, medo, alegre, entender, entre outros). Estes autores salientam que a linguagem possui papel relevante na construção de uma teoria da mente, pois o uso deste vocabulário incita a compreensão infantil a respeito do outro, seus pensamentos, crenças, desejos e intenções, o que tende a favorecer o estabelecimento de interações entre pares.

Desta forma, contextos de desenvolvimento, como a família e a escola, por fomentarem a socialização infantil, têm sido considerados como fundamentais para estimulação do desenvolvimento linguístico e sociocognitivo (Rodrigues, Ribeiro & Cunha, 2012). Astington e Pelletier (2000) afirmam que atividades escolares, tais como interpretar as intenções dos professores e colegas, testar hipóteses científicas, revisar crenças sobre o mundo e falar sobre as motivações do comportamento dos personagens das histórias infantis, podem ser mais facilmente realizadas por crianças que já desenvolveram a teoria da mente. Nesta perspectiva, autores como Adrian, Clemente e Villanueva (2007) e Rodrigues e Ribeiro (2014) têm apontado que, as trocas de conhecimento que ocorrem no âmbito escolar, são primordiais para o desenvolvimento sociocognitivo, com destaque para as experiências interativas de leitura de livros de histórias infantis.

Como evidenciam várias pesquisas, dentre elas, Cassidy et al. (1998), Rodrigues e Tavares (2009), os livros de histórias infantis apresentam amplo vocabulário referente a estados mentais, os quais podem ser identificados nas falas e comportamentos dos

personagens envolvidos nas histórias, bem como inserem aspectos sociocognitivos importantes, como a presença de situações de crenças, engano e ironia. Estes aspectos podem ser explorados numa perspectiva proativa, visando à estimulação e ampliação da compreensão infantil acerca do mundo real, contribuindo para que as crianças possam dar sentido às ações e comunicações com os outros e estabelecer interações sociais de forma mais satisfatória.

Entre os aspectos encontrados nas histórias infantis, as situações representadas por conteúdos irônicos, definidas como aquelas que envolvem a quebra de expectativa por parte do leitor sobre o mundo e a natureza dos eventos (Dyer, Shatz & Wellman, 2000), constituem o foco deste estudo. Segundo Dyer et al., a compreensão da ironia pode contribuir positivamente para a compreensão dos estados mentais ao apresentar a oportunidade para a tomada de perspectiva, fornecendo informações sobre as experiências subjetivas e uma perspectiva sutil sobre os estados mentais dos outros em relação aos eventos e interações interpessoais. De acordo com os referidos autores, a compreensão da ironia pode instigar concepções mais acuradas e flexíveis acerca dos estados mentais próprios e alheios por parte da criança, além de oferecer mais subsídios para o aprimoramento da linguagem mentalista.

Diante da relevância da temática ironia e o seu benefício na promoção do desenvolvimento sociocognitivo infantil, ressalta-se a necessidade de aprofundamento das relações entre teoria da mente, o uso da linguagem mentalista e, de forma aplicada, a utilização sociocognitiva dos livros de histórias infantis, sobretudo pesquisas que abordem a ironia nas histórias. Motivada por estes interesses, a presente pesquisa tem como finalidade contribuir para a ampliação das investigações deste campo de estudo. O trabalho objetiva investigar a compreensão da ironia em crianças pré-escolares, considerando dois livros de histórias infantis diferenciados quanto ao nível de complexidade da ironia situacional contida no enredo das histórias. Algumas questões se apresentam: Haverá diferenças no nível de compreensão global da história e de compreensão da ironia entre os dois livros? Haverá relação entre a aquisição de uma linguagem mentalista e o nível de compreensão da história e da ironia apresentados pela criança?

Este trabalho subdivide-se em oito capítulos. Os quatro primeiros tratam da fundamentação teórica, sendo que o primeiro capítulo discute aspectos históricos e conceituais da teoria da mente e apresenta um panorama do estado da arte deste campo de estudo; o segundo aborda a relação entre a linguagem e teoria da mente; o terceiro discute questões mais específicas, como a relação entre a aquisição da linguagem mentalista e a literatura infantil; o quarto capítulo aborda a temática da ironia, explicitando os diferentes

tipos e definições; os quatro últimos capítulos apresentam, respectivamente, a metodologia da pesquisa, os resultados encontrados, a discussão e suas possíveis implicações práticas.

CAPÍTULO 1: TEORIA DA MENTE: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

A teoria da mente é uma área que tem sido bastante estudada nas últimas décadas. O termo, como salienta Delgado e Moreno (2011), remete à ideia de que a criança é um pequeno cientista, que formula perguntas tentando dar uma explicação causal aos comportamentos dos outros a partir de seus estados mentais. De acordo com Freitas, Brien, Nelson e Marcovitch (2011), a aquisição de uma teoria da mente favorece o estabelecimento e a manutenção de relações interpessoais.

Tonietto, Wagner, Trentini, Sperb e Parente (2011) afirmam que tal habilidade é complexa e consiste em um componente essencial para a interação, em que a criança deve passar por avanços biológicos e cognitivos até que alcance plenamente uma teoria da mente. Tais avanços, segundo os autores, podem ser observados quando a comunicação não verbal, anteriormente representada por expressões faciais e corporais, gestos e sons, dá lugar à comunicação verbal ou coexiste com ela. Desta forma, como complementam os referidos autores, a criança começa a entender que os sons, as palavras e os símbolos possuem significados próprios, passando a operar com representações e mais tardiamente, esta capacidade simbólica e representacional fundará as bases para uma ação cada vez mais reflexiva e mais consciente.

Este campo de investigação constitui alvo de interesse de diferentes áreas como a psicologia cognitiva, psicologia do desenvolvimento e psicologia evolucionista (Caixeta & Nitrini, 2002). De acordo com estes autores, a psicologia cognitiva constitui o berço das investigações nesse domínio, focalizando o desenvolvimento de modelos explicativos para a teoria da mente; a psicologia do desenvolvimento concentra as investigações empíricas e teóricas englobando os aspectos relacionados à origem e ao desenvolvimento desta habilidade na infância; e a psicologia evolucionista, por sua vez, dedica-se a investigar o momento em que a teoria da mente emerge dentro da escala filogenética. Além disto, os autores em questão destacam que esse campo de estudo reúne o interesse não somente da ciência psicológica, mas também de outros campos do conhecimento, como a medicina que, por exemplo, tem estudado o desenvolvimento de tal habilidade em autistas.

Os estudos sobre a teoria da mente iniciaram-se por volta da década de 70, com o

trabalho dos pesquisadores Premack e Woodruff (1978), os quais investigaram esta capacidade nos chimpanzés e verificaram que estes animais eram capazes de entender as intenções e prever os comportamentos humanos. A partir dos resultados deste experimento, investigadores desenvolvimentistas interessaram pelo estudo da mente humana, iniciando-se assim as investigações sobre a aquisição da teoria da mente na infância. Para Premack e Woodruff, fazer inferências acerca dos estados mentais próprios e alheios constitui uma teoria, uma vez que estes estados não são diretamente observáveis.

A produção de pesquisas nessa área intensificou-se nos anos 80 e 90 a partir do paradigma experimental, com destaque para o estudo pioneiro realizado por Wimmer e Perner (1983), os quais estudaram crianças entre três a nove anos de idade, com o objetivo de investigar a habilidade infantil de atribuir crenças ao outro, sendo criada, ainda neste estudo, a primeira tarefa de crença falsa. Esta tarefa, segundo estes autores, avalia a capacidade infantil de inferir que o personagem de uma história, narrada pelo pesquisador, tem uma crença diferente da realidade, fazendo inferências sobre o pensamento de outra pessoa. Após este estudo pioneiro, outras investigações (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Perner, Leekam, & Wimmer, 1987) foram sendo realizadas mediante variações da tarefa para avaliar a crença falsa e investigar a compreensão que as crianças têm em relação às crenças alheias, ou seja, em relação ao que o outro pensa ou acredita, sobretudo as crenças que divergem da realidade aparente.

No contexto nacional, a primeira pesquisa sobre teoria da mente foi realizada por Dias (1993) e a partir daí, outros estudos foram sendo desenvolvidos (Dias, Soares, & Sá, 1994; Jou & Sperb, 1999; Roazzi & Santana, 1999). No início do século 21, observou-se, no Brasil, maior interesse e intensificação das pesquisas neste campo, encontrando-se os estudos de Caixeta e Nitrini (2002); Jou e Sperb (2004); Maluf, Deleau, Panciera, Valério e Domingues (2004); Rodrigues, Oliveira, Rubac e Tavares (2007); Santana e Roazzi (2006), dentre outros. A maioria das pesquisas, até o final da década de 90 e início do presente século, segundo Maluf et al., envolve a elaboração de crença e a compreensão da comunicação intencional, privilegiando a aplicação de tarefas de crença falsa.

A crença falsa tornou-se um marco na investigação do desenvolvimento da teoria da mente. Atualmente, observa-se que o foco das pesquisas tem se ampliado para perspectivas variadas, mediante utilização de tais tarefas a fim de relacionar os resultados obtidos com a aplicação das mesmas ao surgimento de outras habilidades como, por exemplo, compreensão conversacional (Bernard & Deleau, 2007; Maluf, Gallo-Penna e Santos 2011); raciocínio

moral e tomada de decisão (Lane, Wellman, Olson, LaBounty & Kerr, 2010); compreensão da gratidão (Freitas et al., 2011); linguagem (Domingues & Maluf, 2013) e atenção compartilhada (Abreu et al., 2014). Em outros estudos, os autores tem procurado relacionar também a teoria da mente a outros fatores como compreensão de histórias (Markel, Major & Pelletier, 2013), comportamento de *bullying* na adolescência (Shakoor et al., 2012), dentre outras temáticas. Vale citar ainda o trabalho de Sanvicente-Vieira, Brietzke e Grassi-Oliveira (2012) que desenvolveram um estudo de tradução e adaptação de duas tarefas que avaliam a crença falsa (*Theory of Mind Stories; Hinting Task*) para o português brasileiro, com o objetivo de viabilizar um instrumento mais preciso e confiável para avaliação desta habilidade em crianças brasileiras, já que as tarefas até então utilizadas pelos estudos nacionais consistiam de traduções das tarefas originais criadas na versão inglesa.

Apesar do enfoque original das pesquisas incidirem sobre as tarefas de crença falsa, Wellman e Liu (2004) destacam que a compreensão da mente engloba uma gama de outros fenômenos mentais, como as intenções, emoções e desejos, adquiridos por meio de um processo complexo de elaboração de uma teoria da mente. Os autores, neste estudo, decidiram criar uma instrumentalização mais consistente, que pudesse avaliar os diferentes aspectos que compõem a teoria da mente, não restringindo à avaliação da crença falsa. Para isso, eles realizaram, de maneira preliminar, um estudo de meta-análise cujo objetivo foi reunir as tarefas de teoria da mente e categorizá-las para, em um segundo momento, testar em uma amostra composta por 75 crianças, de dois a seis anos de idade, uma escala elaborada a partir dos resultados previamente obtidos. Foram agrupadas sete tarefas, que avaliam diversos aspectos da compreensão dos estados mentais, organizadas em um nível crescente de complexidade, sendo elas: 1) desejos diferentes; 2) crenças diferentes; 3) acesso ao conhecimento; 4) crença falsa; 5) crença falsa explícita; 6) crença e emoção; 7) emoção real e aparente. O referido instrumento passou a ser utilizado tanto no contexto internacional (e.g., Peterson, Wellman & Liu, 2005; Shahaieian, Peterson, Slaughter & Wellman, 2011; Wellman, Fang, Liu, Zhu & Liu, 2006) quanto nacional (e.g., Maluf et al., 2011; Miguel-Silva, 2012; Noé, 2011; Ribas, 2011).

Recentemente, Hiller, Weber e Young (2014) realizaram um estudo visando examinar a validade e confiabilidade de cinco tarefas da referida escala (desejos diferentes, crenças diferentes, acesso ao conhecimento, crença falsa, emoção real e aparente) e de uma tarefa utilizada para avaliar crença falsa (*Sally and Ann* - criada a partir do estudo de Baron-Cohen et al., 1985). Os autores identificaram que as tarefas mostraram boa consistência

interna e validade para uso com crianças a partir de dois anos de idade, concluindo que a medida prevê um instrumento válido e confiável para avaliação da teoria da mente, mais especificamente para uma avaliação longitudinal dessa habilidade.

Em relação ao aspecto evolutivo da teoria da mente, observam-se controvérsias na literatura quanto à idade em que as crianças adquirem tal habilidade. Tonietto et al. (2011), numa perspectiva neuropsicológica e cognitiva, afirmam que os dados neurobiológicos do desenvolvimento infantil inicial indicam existir uma maturação biológica necessária ao desenvolvimento cognitivo, pois aos quatro anos de idade pode ser observado um pico na atividade metabólica cortical, o que cognitivamente representa o início das habilidades relacionadas à compreensão dos pensamentos e sentimentos dos outros, entendidas como teoria da mente.

Lane et al. (2010) enfatizam que, na primeira infância, as crianças já fazem grandes progressos em suas capacidades para apreciar tanto os estados emocionais como cognitivos, sendo que aos 3 anos de idade elas são capazes de identificarem expressões emocionais básicas (e.g., feliz, triste, zangado), além de demonstrarem consciência de que certas situações podem desencadear mais emoções do que outras, como por exemplo uma comemoração de aniversário pode despertar um estado emocional de felicidade mais intenso. Carraro (2013) defende que as habilidades para usar uma teoria da mente emerge nos anos pré escolares, sendo verificada na capacidade de metarepresentação nas brincadeiras de faz de conta, em certos aspectos das situações comunicativas e no uso da linguagem como expressão dos estados mentais. Nesta direção, Wellman (2014) enfatiza que a riqueza, a coerência e a sistematicidade da teoria da mente em crianças pré-escolares não pode ser subestimada.

A maioria dos autores conclui que, ao atingirem a idade entre cinco e seis anos, as crianças, de forma geral, já desenvolveram a teoria da mente, no entanto, Wellman (2014) destaca que a compreensão infantil acerca da mente e das pessoas continua a se desenvolver e aprimorar além deste momento, sendo observado um incremento na capacidade de reflexão e concepção sobre as atividades mentais ao longo da escolarização. Logo, segundo o autor, tal habilidade desenvolve-se por meio de um processo seriado, abrangendo avanços que são adquiridos em uma trajetória similar para as crianças com desenvolvimento típico, mas não dentro de uma tabela de tempo rigidamente estabelecida, podendo assim haver variações.

Tais variações podem ser observadas em alguns estudos empíricos (Maluf, et al., 2011; Miguel-Silva, 2012; Ribas, 2011; Shahaieian et al., 2011) que utilizaram a escala em contextos diferentes do norte-americano, com crianças de outras nacionalidades. Os

resultados destas pesquisas mostraram alterações na ordem dos acertos das tarefas, que se divergiram do sequenciamento inicialmente proposto pelos criadores da escala. Estas variações têm levado os pesquisadores a concluir que, para avaliar a teoria da mente, não se pode deixar de considerar o papel das experiências socioculturais, familiares e escolares nas quais a criança participa e encontra-se inserida (Wellman, Fang, & Peterson, 2011; Wellman, 2014).

A constatação da variabilidade individual no desenvolvimento da compreensão infantil acerca dos estados mentais contribui para exploração das possíveis variáveis que podem estar correlacionadas com esta habilidade, sobretudo variáveis cognitivas e culturais. Nesse sentido, a linguagem emerge claramente como um importante correlato (Milligan et al., 2007; Wellman, Cross & Watson, 2001). Como apontam Delgado e Moreno (2009), a variante linguística assume papel primordial no desenvolvimento de uma teoria da mente pois tem o potencial de ser explorada a fim de estimular o desenvolvimento sociocognitivo. Oliveira (2009) afirma que o uso frequente de um vocabulário mentalista contribui para o aprimoramento da compreensão infantil dos estados mentais. Além disso, estudos nacionais (Ribeiro, 2012; Rodrigues et al., 2012) têm evidenciado o benefício de intervenções que promoveram o desenvolvimento sociocognitivo a partir do uso de um vocabulário rico em termos mentais. Diante das evidências empíricas indicadas pelos estudos reportados, pode-se concluir a existência de uma relação significativa entre o desenvolvimento da teoria da mente e da linguagem que será discutida na sequência do presente trabalho.

CAPÍTULO 2: EXPLORANDO AS RELAÇÕES ENTRE TEORIA DA MENTE E LINGUAGEM

A linguagem tem se destacado como elemento importante no desenvolvimento sociocognitivo infantil. Segundo James (2009), esta habilidade permite ao indivíduo interagir socialmente por meio da conversação. Panciera, Valério, Maluf e Deleau (2008) consideram que a linguagem viabiliza a construção da realidade, articulando a experiência e aumentando a consciência sobre os próprios estados mentais e os dos outros, como também sobre a relação entre estes e a ação, ampliando assim as possibilidades que a criança tem de atribuir sentido ao mundo.

Diferentes propostas têm sido apresentadas no sentido de explicar a relação entre o desenvolvimento da linguagem e da teoria da mente. Pressupõe-se que o vocabulário mental das crianças pode constituir via de acesso à compreensão da mente em desenvolvimento e as respostas para essa relação não residem apenas nas interações verbais das crianças com os pais, mas em qualquer experiência comunicativa (Souza, 2008).

Autores como Lara e Herrero (2004) e Romero, Velândia e Pacheco (2011) ressaltam que, tanto as habilidades linguísticas quanto a teoria da mente emergem no início da infância, período compreendido até cerca de cinco anos de idade. É neste período que a criança desenvolve a capacidade de organizar uma narrativa e contá-la a outros, o que, segundo estes autores, revela a existência de uma relação entre linguagem e teoria da mente, pressupondo que o curso do desenvolvimento destas habilidades ocorreria, no mínimo, de forma paralela.

Desde as primeiras investigações no campo da teoria da mente, por volta da década de 80, já se cogitava a existência de uma relação entre esta habilidade e as competências linguísticas. Bretherton, McNew e Beeghly-Smith (1981) já haviam assinalado que a capacidade de compreender estados mentais liga-se a outras capacidades, como a comunicação gestual e verbal. Bretherton e Beeghly (1982) afirmaram que a capacidade da criança falar sobre os seus estados mentais seria a precursora imediata da teoria da mente.

Com o avanço das pesquisas sobre a teoria da mente no decorrer do início do presente século, podem ser encontrados vários estudos (e.g., Farrar et al., 2009; Lohman & Tomasello, 2003; Milligan et al., 2007; Rakhlin et al., 2011; Rocha, 2012) os quais dispensam atenção à ação do aspecto linguístico no desenvolvimento da teoria da mente infantil. Estes

estudos partem da hipótese inicial de que o desenvolvimento linguístico está fortemente correlacionado com o desenvolvimento da teoria da mente e as competências sociais em crianças. Devido a isto, alguns destes pesquisadores (Farrar et al.; Rakhlin et al., Rocha) incluem também experimentos com crianças com perturbações específicas de linguagem, na tentativa de explorar a natureza da relação entre linguagem e compreensão de estados mentais, partindo-se da hipótese de que crianças atípicas, em função do comprometimento linguístico, apresentem uma performance abaixo do esperado nas tarefas de teoria da mente.

Ressalta-se ainda uma gama de intervenções (Appleton & Reddy, 1996; Clements, Rustin & McCallum, 2000; Domingues & Maluf, 2013; Guajardo & Watson, 2002; Oliveira, 2009; Rodrigues et al., 2012) que também têm enfatizado o papel das interações linguísticas para o desenvolvimento da teoria da mente, sobretudo quando as experiências acontecem por meio das atividades de leitura de livros de histórias infantis. Oliveira (2009) desenvolveu um programa de intervenção com mães de crianças com idade entre três anos e seis meses a quatro anos, visando orientá-las quanto ao uso de uma linguagem explicativa de estados mentais no desenvolvimento da atividade de contar histórias para os filhos. Os resultados evidenciaram um forte efeito da linguagem sobre o desenvolvimento da teoria da mente nas crianças, sendo esse efeito maior no grupo experimental, indicando que as experiências linguísticas no contexto familiar exerceram influência positiva sobre o desenvolvimento da compreensão dos estados mentais.

Rodrigues et al. (2012) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar a efetividade de um programa de intervenção dirigido a diversificar a prática docente de contar histórias e a promoção indireta da compreensão infantil dos estados mentais e do processamento de informação social. O programa privilegiou a exploração diversificada de termos mentais, fornecendo à criança expressões alternativas para referirem-se aos estados mentais dos personagens das histórias. Os resultados mostraram que o aprimoramento docente da atividade de leitura favoreceu a ampliação do vocabulário de termos mentais das crianças e promoveu um refinamento quanto às habilidades sociocognitivas. Segundo as autoras, estes achados reforçam a tese de que por meio da linguagem, as crianças tendem a aprimorar o conhecimento e a compreensão acerca dos estados mentais.

Domingues e Maluf (2013) estudaram crianças de três e quatro anos de idade, utilizando-se de interações lúdicas, durante as quais eram explicados estados mentais de crenças às crianças. Os resultados também sustentam a hipótese da relação entre a variável linguística e a teoria da mente, evidenciando que a linguagem utilizada em contextos de

conversação, promovidos pelas autoras, foi vantajosa para favorecer a compreensão social sob a forma de habilidade de atribuição de estados mentais de crença.

A respeito da direção da relação entre as variáveis teoria da mente e linguagem, verifica-se certa inconsistência na literatura, uma vez que alguns autores postulam que as habilidades linguísticas teriam um desenvolvimento anterior à capacidade de atribuição de estados mentais (Delgado & Moreno, 2009; De Villiers & Piers, 2002; Hale & Tager-Flusberg, 2003; Milligan et al., 2007; Nelson, 2005), enquanto que outros autores defendem o contrário (Happé, 1993; Rocha, 2012), e ainda há outros, como Carpendale e Lewis (2006), os quais afirmam existir uma relação de causalidade recíproca, em que a linguagem pode contribuir para a promoção do desenvolvimento da teoria da mente, bem como precursores da teoria da mente, como a atenção conjunta e comportamento intencional, podem colaborar para o desenvolvimento da linguagem.

Os pesquisadores que defendem a proposição de que a linguagem assume um papel precedente na capacidade de atribuição de estados mentais, acreditam que certo nível de linguagem já seria necessário para que a criança tenha condições de inicialmente assimilar uma dada tarefa proposta, como por exemplo, a tarefa de crença, e posteriormente para que a criança possa “representar crenças” (Hale & Tager-Flusberg, 2003). Para De Villiers e Piers (2002), esta hipótese pode ser sustentada pelos resultados de estudos realizados com populações que apresentam diferentes problemas que as impedem de desenvolver a linguagem com normalidade (e.g., autistas, surdos, cegos e com transtorno específico da linguagem) e conseqüentemente apresentam intenso comprometimento no desempenho de tarefas que avaliam a teoria da mente, evidenciando que o desenvolvimento linguístico funcionaria como um sustento prévio para a teoria da mente.

Nesta direção, Nelson (2005), argumenta que a linguagem viabiliza o acesso da criança ao mundo mental, pois a inserção infantil na comunidade de mentes¹ constitui um processo desenvolvimental viabilizado pelos atos de comunicação. A autora afirma ainda que a emergência da função representacional da linguagem é o que permite às crianças irem além dos seus próprios pensamentos e crenças para considerar os pensamentos e crenças dos outros, argumentando que a linguagem é o que suporta o modelo metarepresentacional que permeia essa compreensão acerca dos estados mentais. A meta-análise realizada por Milligan et al., (2007), ao investigar tal relação a partir de estudos realizados com crianças falantes do inglês,

¹ O autor usa a expressão comunidade de mentes para se referir metaforicamente ao espaço ocupado por pessoas que estão relacionadas por propósitos e compreensões comuns, ou seja, as crianças nascem fora desta comunidade e só começam a fazer parte dela quando iniciam a partilha de perspectivas dos outros membros e interpretam a mente dos outros.

de até sete anos de idade e com desenvolvimento normativo, também apresentou evidências de que o desenvolvimento do vocabulário mentalista é anterior ao desenvolvimento da teoria da mente. Os autores concluíram a influência dos papéis desempenhados pelas diferentes componentes linguísticas (sintaxe, semântica e pragmática) na compreensão de tarefas de teoria da mente e ainda ressaltaram alguns aspectos intrínsecos às habilidades linguísticas (gramática, léxico e memória de trabalho) que estão significativamente relacionadas à compreensão das tarefas de crença falsa.

Por outro lado, a relação de precedência da teoria da mente à linguagem pode ser discutida a partir de concepções inatistas, como por exemplo, o modelo teórico denominado “orientação modular” (Fodor, 1983, citado por Lara & Herrero, 2004). De acordo com esta orientação inatista, defende-se a precedência da teoria da mente em relação à linguagem, partindo-se do pressuposto de que a habilidade linguística emerge das experiências precoces de estimulação e de certas capacidades cognitivas não verbais, incluindo a teoria da mente.

Rocha (2012) considera que as investigações conduzidas em fases iniciais do desenvolvimento apontam como mais provável o fato das competências de teoria da mente precederem às linguísticas em idades precoces do desenvolvimento, e vice versa em fases posteriores. A autora advoga que a compreensão de estados mentais é inerente ao comportamento social e cultural, uma vez que antes de falar, a criança já é capaz de seguir a direção do apontar utilizado pelo adulto, revelando já alguns comportamentos inerentes à teoria da mente. Sendo assim, a autora defende que algumas capacidades próprias da teoria da mente e da cognição social são fundamentais para o desenvolvimento da comunicação nos primeiros anos de vida, mas, por outro lado, ela acredita que, em fases mais avançadas do desenvolvimento, o elemento linguístico tende a favorecer e a aprimorar as habilidades sociocognitivas.

Alguns autores (De Villiers & Pyers, 2002; Souza, 2008), partindo do pressuposto da relação de primazia da linguagem, ressaltam ainda a função dos elementos linguísticos que embasariam as habilidades intrínsecas à teoria da mente, ou seja, os recursos sintáticos, semânticos e pragmáticos. O desenvolvimento da sintaxe é o responsável por propiciar à criança formatos de representação, como por exemplo, a compreensão de conteúdos presentes nas conversações, implicando na capacidade de compreensão da ordem correta das palavras estruturadas em uma frase (Delgado & Moreno, 2009). De Villiers e Pyers, ao realizarem um estudo longitudinal, verificaram, por exemplo, que o domínio de aspectos específicos da sintaxe, chamados de orações de complemento, constitui um precursor e um possível pré-

requisito para o desempenho em tarefas de teoria da mente. Resultado semelhante também foi encontrado por Rakhlin et al. (2011), os quais verificaram que as competências sintáticas encontravam-se fortemente relacionadas com compreensão de crença falsa.

Os aspectos semânticos remetem ao entendimento do significado dos vocábulos e podem ser identificados nas conversações ao referenciarem estados mentais por meio de termos como “querer”, “pensar”, “sentir”, “achar”, dentre outros, levando a criança a fazer distinções semânticas entre eles, como salientam Deleau, Maluf e Panciera (2008). Dentre os achados que indicam a relevância do aspecto semântico da linguagem na aquisição dos conceitos dos estados mentais, Panciera (2007) faz menção aos estudos que relacionam o número de irmãos que a criança possui com o desempenho em tarefas de teoria da mente (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla & Youngblade, 1991; Jenkins & Astington, 1996). Os resultados destes estudos evidenciam o papel determinante da aquisição da linguagem, revelando que as crianças que estabelecem variadas experiências comunicativas ganham vantagem no enriquecimento do vocabulário mental. Os resultados encontrados por Rodrigues et al. (2012), já discutidos, também apoiam esta afirmação.

O aspecto pragmático está relacionado a um conjunto de habilidades que a criança deve ter para compreender um assunto em questão, denominadas por Panciera et al. (2008) como compreensão conversacional, ou seja, habilidades tais como, saber a quem dirigir uma pergunta, uma resposta, uma saudação, saber informar sobre algo que desconhece, além de ter consciência de que quando perguntada sobre algo, deve apresentar contribuições que acrescentem ao assunto em questão. Rocha (2012) afirma que o componente linguístico que parece mais relacionado com a teoria da mente é precisamente a pragmática, devido à importância de se compreender as intenções comunicativas. A compreensão conversacional, segundo Panciera et al., permite que as crianças assumam uma posição de protagonistas no sentido de compartilhar e rever crenças comuns e distinguir as crenças e perspectivas próprias e alheias.

Dessa forma, Deleau et al. (2008) afirmam que a experiência conversacional assume papel de relevância na construção de uma teoria da mente, uma vez que toda experiência de conversação, independente do conteúdo, é uma atividade que leva a criança a refletir sobre as crenças e intenções dos participantes, necessária para dar prosseguimento e chegar a uma saída compatível com o contexto de conversa. Para Panciera (2007), este aspecto requer que a criança produza e interprete a linguagem por meio de um conjunto de regras, convenções e conhecimentos partilhados que sustentam não somente as comunicações verbais, mas também

o conjunto de atividades sociais, e assim, a aquisição da linguagem passaria não somente pelo domínio das estruturas da língua, mas também pelo estabelecimento de relações entre regras sociais.

Considerando os estudos supracitados, não se pode negar a relevância do componente linguístico no estudo da temática teoria da mente, apesar de a natureza exata desta relação necessitar ainda de maior suporte científico, conforme destacam Shatz, Diesendruck, Martinez-Beck e Akar (2003). A partir de algumas evidências empíricas que foram discutidas, pode-se afirmar que o papel da linguagem no desenvolvimento da compreensão dos estados mentais vem sendo enfatizado pela literatura, sobretudo quando as experiências acontecem por meio da atividade de leitura, pois em alguns estudos citados (Oliveira, 2009, Domingues & Maluf, 2013), os autores lançaram mão de conversas interativas sobre histórias infantis, e assinalaram que estas conversações exerceram influência positiva sobre o desempenho das crianças em tarefas de teoria da mente quando foram feitas comparações com crianças do grupo experimental. Há, portanto, evidências expressivas de que a teoria da mente nas crianças pode ser facilitada por meio da exploração intencional da linguagem referente aos estados mentais, sendo o livro de história infantil considerado uma ferramenta útil e valiosa no sentido de fornecer, pelo seu conteúdo, subsídios para a realização de atividades de leitura mediadas por um adulto, de forma a contribuir para a compreensão da mente infantil.

CAPÍTULO 3: LIVROS DE HISTÓRIAS E DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO

A compreensão dos estados mentais possibilita o entendimento do mundo social, permitindo aos humanos entenderem a conduta própria e alheia e estabelecer interações sociais mais positivas. Dentre os recursos possíveis para se estimular tal compreensão, destaca-se a leitura de livros de histórias infantis (Symons, Peterson, Slaughter, Roche, & Doyle, 2005). Os livros são considerados instrumentos valiosos, pois tendem a apresentar amplo vocabulário referente a estados mentais como sentimentos, emoções, pensamentos, desejos e crenças, que podem ser identificados por meio de falas e comportamentos dos personagens envolvidos nas histórias (Dyer et al., 2000; Rodrigues & Tavares, 2009).

Além disso, a literatura (Adrian et al., 2007; Dyer et al.; Fontes & Cardoso-Martins, 2004; Mateus et al., 2014; Rodrigues & Ribeiro, 2014) tem apontado o potencial deste recurso visando a promoção do desenvolvimento de aspectos evolutivos importantes, dentre eles, a linguagem, a sociocognição, a alfabetização, a moral, entre outros. Em meio a estes aspectos, destaca-se a promoção e aprimoramento do desenvolvimento sociocognitivo infantil. Jou (2013) afirma que, se durante a leitura das narrativas, a criança é sensibilizada por determinado sentimento do personagem da história, a leitura estaria estimulando sua empatia, habilidade considerada como um domínio afetivo da teoria da mente. Se a história remete para solução de problemas ou desvendar mistérios, despertando na criança a inferência do comportamento do personagem, a leitura estaria estimulando o domínio cognitivo e a habilidade de solucionar problemas.

A atividade com livros de histórias, segundo Mateus et al. (2014), é bastante antiga, sendo que as primeiras produções infantis foram realizadas por professores e pedagogos no final do século XVII. Durante o século XVIII, de acordo com os mesmos autores, a literatura infantil mostrou-se fundamental na transmissão de conhecimentos e valores, sendo sua atuação decisiva na formação e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Os referidos autores, destacam ainda que o uso desta ferramenta favorece a imaginação, o gosto e o hábito da leitura; a ampliação do vocabulário, da narrativa e de sua cultura; e propicia o conjunto de elementos referenciais para a formação da personalidade, valores e crenças da criança. Para Sant'Ana, Morais, Azevedo e Pena (2015), a leitura na educação infantil

viabiliza a inserção da criança no mundo simbólico, onde muitas vezes ela se coloca no lugar dos personagens e com eles vivencia diversas situações, como medo, perda, sucesso e alegria.

No final do século XX, podem ser encontrados alguns estudos que impulsionaram as primeiras investigações acerca do potencial dos livros de histórias infantis como fonte de conhecimento e compreensão dos estados mentais. Nesta direção, encontram-se pesquisas que analisaram livros estadunidenses (Cassidy et al., 1998; Dyer et al., 2000) e outros estudos que, com metodologia semelhante, realizaram posteriormente, trabalho equivalente de análise com livros nacionais (Rodrigues et al., 2007; Rodrigues & Rubac, 2008; Rodrigues & Tavares, 2009). Cassidy et al. analisaram uma amostra de 371 livros infantis estadunidenses quanto à ocorrência de termos mentais e identificaram que 78% dos livros analisados apresentaram linguagem referente a estados internos, 34% continham a crença falsa e 43% apresentaram descritores de personalidade. Dyer et al. também analisaram a ocorrência de termos mentais em 90 livros de histórias com base nas expressões voltadas para os estados mentais, na convergência entre figura e estados mentais, ironia e crença falsa identificadas nas narrativas. Os resultados indicaram que 69% dos livros infantis apresentavam mais de 15 referências a estados mentais, expressos, sobretudo, por meio de expressões linguísticas e da ironia, sugerindo que as crianças, mesmo as mais novas, tenderiam a se beneficiar da leitura de livros para o aprimoramento da compreensão da mente. Esses autores reforçam o papel e a relevância da literatura infantil, na medida em que as histórias são centradas nas ações e interações de pessoas ou animais personificados, contribuindo para o desenvolvimento da teoria da mente pelas crianças de forma lúdica.

A escassez de estudos mais amplos no contexto nacional, envolvendo livros e a compreensão dos estados mentais, impulsionou, posteriormente, os estudos de Rodrigues et al., 2007, Rodrigues e Rubac (2008) e Rodrigues e Tavares (2009), os quais desenvolveram um trabalho semelhante de investigação quanto ao potencial dos livros nacionais, corroborando achados das pesquisas internacionais. Rodrigues et al. (2007) investigaram a ocorrência de expressões mentais em uma amostra de 100 livros de histórias infantis para crianças pré-escolares através da análise de expressões e imagens presentes no texto, e ainda quanto à presença de ironia e crença falsa, com foco no processamento da informação social. Os resultados mostraram que 92% dos livros analisados evidenciaram termos denotando estados mentais, sinalizando que a literatura infantil nacional oferece um alto índice de ocorrência de termos mentais, com predominância dos termos emocionais e cognitivos, afinando-se com os resultados obtidos por Cassidy et al. (1998) e Dyer et al. (2000).

Rodrigues et al. (2007) atribuem a alta frequência de termos encontrados às diferenças linguísticas, uma vez que a língua portuguesa reflete uma maior variedade de termos em função da existência do número extenso de vocábulos se comparados com a língua inglesa. Em relação às expressões e imagens, verificou-se que todos os livros apresentaram um índice de convergência, não sendo encontrada nenhuma figura totalmente divergente do(s) termo(s) mental(is) envolvido(s) na narrativa. A presença de crença falsa foi encontrada em 11% dos livros, sendo um pouco abaixo da frequência obtida por Cassidy et al., e quanto à presença de ironia, os resultados também demonstraram pouca expressão (12%) se comparados com os encontrados por Dyer et al., sugerindo a necessidade de que tal aspecto seja mais explorado por autores brasileiros de livros infantis. Quanto ao processamento da informação social, identificou-se expressiva a porcentagem de livros infantis (75%) que apresentaram elevado repertório de pistas sociais. As autoras concluem que livros de histórias infantis constituem um recurso barato e de fácil acesso, destacando sua possível utilização pelo psicólogo escolar, uma vez que oferecem referencial favorável para implementação de práticas preventivas e promotoras de competências sociocognitivas. Como parte integrante desta pesquisa acima mencionada, o trabalho de Rodrigues e Rubac (2008) também explora e corrobora com estes achados, ressaltando a necessidade de mais investigações que abordem sobre a viabilização da utilização dos livros no contexto da educação nacional.

Com objetivo de ampliar a amostra utilizada por Rodrigues et al. (2007) e Rodrigues e Rubac (2008), em estudo posterior, Rodrigues e Tavares (2009) analisaram outros 119 livros infantis quanto à presença de palavras e expressões denotando estados mentais, quanto à convergência entre figura e estado mental, quanto à presença de ironia situacional e crença falsa, além de analisarem também situações oferecedoras de pistas sociais. Os resultados fundamentam a valorização dos livros de histórias infantis e reforçam o que foi obtido nas pesquisas anteriores, como também aqueles encontrados nas pesquisas internacionais de Cassidy et al. (1998) e de Dyer et al. (2000), indicando que 99% dos livros analisados apresentaram alto índice de referência aos termos mentais, com predominância de termos cognitivos e emocionais. Além disso, foi também identificado que 74 % das narrativas apresentavam alta convergência entre a imagem e o estado mental. Também foram identificadas, nesta amostra de livros brasileiros, situações envolvendo ironia (21%), crença falsa (13,5%) e pistas sociais (98%), no entanto a ocorrência da ironia na gama de livros nacionais analisados ainda mostrou-se baixa se comparada com o estudo de Dyer et al.

Do ponto de vista aplicado, a exploração destes livros, a partir de uma metodologia de mediação das histórias por parte de um adulto, tem sido considerada relevante por vários estudiosos (Mar, Tackett & Moore, 2010; Méndez & Manso, 2007; Rodrigues & Ribeiro, 2014; Verzolla, Isotani & Perissinoto, 2012; Sant'Ana et al., 2015; Symons et al., 2005) visando a promoção do desenvolvimento sociocognitivo das crianças. Ferraz (2008) define a leitura mediada como uma atividade de construção educativa conjunta, realizada pelo professor, em voz alta, de forma sistemática e dirigida aos alunos, em que o professor oferece oportunidades para que os alunos construam representações mentais a partir do compartilhamento e reflexão das histórias narradas, construindo assim reproduções da realidade. Explorando esta modalidade de leitura, Verzolla et al. (2012) realizaram uma intervenção com 58 pré-escolares objetivando beneficiar a capacidade infantil de produzir narrativas, mediante a realização de atividades grupais de leitura mediada de histórias infantis, de forma a estimular a participação da criança por meio da produção de comentários acerca das narrativas. A comparação entre pré e pós-avaliação da produção de narrativas demonstrou que, a estimulação da linguagem, realizada por meio da leitura de histórias infantis e da mediação do adulto, contribuiu para o aprimoramento das habilidades narrativas dos pré-escolares. Symons et al. (2005) afirmam que este tipo de leitura permite ao adulto assumir o papel de mediador, elaborando perguntas, descrevendo e rotulando imagens presentes no texto durante a leitura, o que contribuirá para que as crianças aprimorem a compreensão a respeito do mundo social e assimilem as regras permeadas pelas interações entre pares.

Sant'Ana et al. (2015) também enfatizam a importância do papel do mediador no processo de leitura, que deve atuar com sensibilidade e percepção, instigando à interpretação, à crítica, fazendo com que as crianças, ainda pequenas, se tornem cidadãos atuantes e reflexivos sobre as práticas sociais. Neste sentido, Jordan e Mella (2009) salientam que, a atividade de leitura, realizada de forma interativa, bem como a presença da ficção nas narrativas, oferecem a possibilidade do educador criar intencionalmente situações de dramatização que proporcionem à criança a possibilidade de lidar com o mundo imaginário de forma criativa e adaptativa, colocando-se no lugar do outro e projetando a sua lógica de realidade na fantasia. Sendo assim, conforme salientam Astington e Pelletier (2000), as conversações durante a leitura constituem uma ferramenta sociocognitiva fértil para o aprimoramento de uma linguagem mentalista ou linguagem da mente, definida pelos autores como o uso explícito de termos semânticos que as crianças utilizam para referirem-se aos

estados mentais de crenças, desejos, emoções, intenções das pessoas, sendo essencial para o acesso, discriminação e compreensão da mente humana.

Estudos focalizando a leitura mediada por meio de intervenções (Dias, 2012; Oliveira et al., 2012; Ribeiro, 2012; Rodrigues et al., 2012) apresentam resultados bastante consistentes em prol da utilização dos livros de histórias infantis com enfoque sociocognitivo. Rodrigues et al. objetivaram avaliar a efetividade de um programa de intervenção dirigido a diversificar a prática docente de contar histórias e a promoção indireta da compreensão infantil dos estados mentais e do processamento de informação social. Os resultados mostraram que, o aprimoramento da forma como as atividades de leitura de livros de histórias eram desenvolvidas contribuiu significativamente para ampliação do vocabulário de termos mentais uma vez que as crianças apresentaram maior frequência de termos atribuídos e apresentaram informações mais relevantes e detalhadas sobre o contexto da história após a intervenção.

Oliveira et al. (2012) realizaram um estudo piloto com 14 crianças de três e quatro anos de idade. As crianças foram pré e pós avaliadas por meio de tarefas de crença falsa. As intervenções foram estruturadas em quatro sessões (atividades com jogo, história com livro, história com bonecos e brincadeiras com fantoches) visando explorar os estados mentais dos personagens e estimulando a criança a compreender e fazer uso dos termos mentais. Uma das versões contemplou a utilização de um livro com narrativa por imagem, demandando da criança a atribuição de um estado de crença falsa a um personagem acerca de um objeto em local inesperado. Os resultados indicaram que os procedimentos interventivos, com exceção da primeira sessão (que utilizou-se um jogo), apresentaram efeito positivo no desenvolvimento da teoria da mente, indicando que as crianças de quatro anos obtiveram melhor aproveitamento nas tarefas do pós-teste. Em um segundo estudo, após adequação dos procedimentos, Oliveira et al. reapplicaram a intervenção em uma amostra diferente, composta por 44 crianças de três e quatro anos de idade, distribuídas igualmente em dois grupos – controle e experimental. Os procedimentos foram similares ao do primeiro estudo, sendo acrescentada uma segunda avaliação, realizada três semanas após o primeiro pós-teste. Os resultados mostraram que as crianças do grupo experimental apresentaram um desempenho significativamente melhor do que as crianças do grupo controle, indicando, uma vez mais efeito positivo pós intervenção no desenvolvimento da teoria da mente de crianças pequenas, em ambos os pós- testes.

Há, portanto, fortes indícios de que os livros de histórias e a leitura mediada, com ênfase na exploração sociocognitiva, constituem recursos úteis na promoção do desenvolvimento e aprimoramento da teoria da mente nas crianças. Diante do exposto, é possível considerar que, por meio da atividade de contar histórias, as crianças podem adquirir e desenvolver a compreensão dos estados mentais necessária para dar sentido às ações e comunicações com os outros, regulando o estabelecimento de interações sociais de forma mais satisfatória. Tais atividades são fundamentais e podem ser implementadas tanto por pais quanto por professores (Rodrigues & Pires, 2010), destacando-se o potencial do ambiente escolar para o desenvolvimento destas atividades em função de sua variabilidade e riqueza de características, permeadas por experiências linguísticas e espaços sociais que demandam habilidades de interação, conforme destacam Rodrigues e Ribeiro (2014).

Nesta perspectiva, faz-se necessário que a atividade de leitura de histórias seja integrada sistematicamente aos currículos escolares, adentrando a sala de aula como metodologia que enriqueça a prática docente (Mateus et al., 2014), sendo primordial, segundo Pelletier (2006), que os educadores estejam conscientes em relação ao processo de desenvolvimento da compreensão das crianças acerca dos estados mentais, da relação entre teoria da mente e compreensão de leitura, bem como conheçam de que forma o desenvolvimento da linguagem mental pode contribuir para a compreensão de narrativas textuais.

Diante do exposto, pode-se concluir que a literatura apresenta embasamento teórico consistente além de evidências empíricas que ratificam o potencial dos livros de histórias infantis para a promoção do desenvolvimento sociocognitivo. Além disso, conforme fora apresentado por estudos que analisaram o potencial dos livros, é possível afirmar que os mesmos, além de evidenciarem uma quantidade expressiva de termos que denotam estados mentais, ainda apresentam aspectos importantes como a presença de situações de crenças, engano e situações envolvendo ironia, que podem ser explorados nesta perspectiva promotora a fim de se estimular e ampliar a compreensão infantil acerca do mundo real. A ironia, tema que será discutido a seguir, constitui aspecto importante a ser considerado durante o desenvolvimento das práticas leitoras, tendo Rodrigues e Tavares (2009) sugerido que este aspecto seja mais explorado na atividade de leitura com as crianças.

CAPÍTULO 4: A PRESENÇA DA IRONIA NAS HISTÓRIAS: IMPLICAÇÕES SOCIOCOGNITIVAS

A ironia vem sendo investigada mais frequentemente por duas formas distintas, como verbal ou situacional. Embora no campo da literatura poética tenha-se uma subdivisão em quatro tipologias - ironia socrática, de situação, verbal e romântica (Flores, 2010), será focalizada aqui, de modo mais específico, a ironia verbal e a situacional, alvo de estudos no campo da psicologia do desenvolvimento e áreas afins.

Sperber (1984) define a ironia verbal como a utilização de expressões para fazer menções a significados e proposições, ou ainda como a utilização de citações diretas para representar algo que está indireto. Para este autor, as ironias verbais têm a função de transmitir uma atitude depreciativa, em que o ironista expressa palavras atribuídas a alguém que está sendo vítima de um comentário irônico a fim de representar uma segunda intenção que está para além do sentido literal das palavras, por exemplo, pode-se dizer "Como é inteligente!" enquanto se pensa: "Que estúpido!". A fim de clarificar esta definição, Sperber salienta a diferença entre a ironia verbal e a paródia, enfatizando que na paródia, geralmente o parodista reproduz, com exagero dramático, as palavras, o tom de voz e as expressões faciais de sua vítima, enquanto que na ironia, o ironista utiliza de suas próprias palavras e tom de voz para expressar diretamente o que deseja dirigir à sua vítima. Sendo assim, de acordo com o referido autor, o ironista pode fingir estar falando sério, mas não pode fingir ser alguém ou outra coisa, diferentemente do parodista que tem a pretensão de ser outra pessoa durante todo tempo.

Já a ironia situacional é definida por Lucariello (1994) como uma condição de eventos contraditórios ao que foi ou poderia ser naturalmente esperado, ou ainda como um resultado incongruente de eventos de forma a zombar ou ludibriar as expectativas construídas sobre determinadas circunstâncias. O autor ilustra esta tipologia de ironia com alguns exemplos de situações que podem ser tidas como irônicas: como um soldado que após longa jornada de combate em uma guerra acaba morrendo em um acidente de automóvel retornando para casa; um ladrão que infelizmente acaba sendo roubado; um sapateiro que anda com os pés descalços. Segundo o citado autor, a ironia situacional está relacionada com a ironia verbal, mas as duas formas não são equivalentes, pois a ironia verbal implica um irônico ou

um falante que faz uso de uma técnica comunicativa (dualidade de sentido) direcionada a uma pessoa vítima, enquanto que a ironia situacional não implica um irônico, mas um observador de uma condição de eventos vistos como irônicos.

De acordo com Knox (1972), a ironia situacional não implica um ironista, mas uma “condição de coisas” ou “resultados de eventos” que são vistos e sentidos para serem irônicos. Segundo este autor, o conflito irônico (se referindo à ironia situacional), observado em ideias, caracteres, situações e eventos, pode ser classificado a partir de três condições: (1) ironia de eventos; (2) dramática; e (3) cósmica, ambas residindo no mesmo campo da observação. A ironia de eventos é constituída por uma sequência de fatos, em que a situação irônica permanece não notável ao público, até que a verdade final é revelada. Na ironia dramática, um público percebe o conflito irônico antes que a vítima o faz. Na ironia cósmica, a situação irônica é criada sem que todos percebam de onde ela vem, ou seja, neste caso, o autor atribui uma autoria divina à situação, afirmando que o evento irônico se manifesta por meio de eventos não esperados, sem que alguém o tenha manipulado.

O estudo de Lucariello (1994) foi o primeiro estudo sistemático no âmbito da ciência psicológica que objetivou delimitar o conceito de ironia situacional e de explorar seu desenvolvimento em crianças. Neste estudo, o autor examinou se a ironia situacional representa realmente um conceito compartilhado pelas pessoas, e ainda se ela apresenta características típicas e estrutura interna. Para isso, o pesquisador realizou três estudos, sendo que no primeiro, reuniu um conjunto de exemplos de situações consideradas como irônicas por apresentadores/conversadores e críticos literários a fim de definir um conjunto de elementos constitutivos de circunstâncias que são comumente consideradas irônicas. No segundo estudo, solicitou que 39 universitários descrevessem acontecimentos/episódios/histórias que consideravam como irônicos a fim de verificar se as formas irônicas, informalmente identificadas no primeiro estudo, poderiam ser de fato reconhecidas como tal, o que sugeriria um conceito convencional para ironia situacional e a sua configuração como uma estrutura interna. Utilizando das situações irônicas que foram descritas nos estudos anteriores, no terceiro estudo, Lucariello solicitou que outros 51 adultos classificassem o quanto as situações descritas poderiam se encaixar como “perfeitas ou muito boas” ou “imperfeitas ou muito ruins” para representar uma situação irônica. Assim, o autor verificou que os adultos partilham um conceito de ironia situacional, na forma descrita, e que o conceito tem a estrutura interna, sendo identificados sete grandes tipos de eventos irônicos (ironia

situacional), sendo eles: desequilíbrios, perdas, vitórias, resultados duplos, drama, catch-22², coincidências.

Para que a criança possa ser levada a aprender sobre a ironia e tornar-se capaz de reconhecer eventos irônicos, Lucariello (1994) afirma ainda ser necessário que ela seja primeiramente conduzida a compreender toda a estrutura prevista de um evento. O autor argumenta que o domínio do conhecimento de qualquer evento que envolva atividade humana possui uma estrutura de previsibilidade para os acontecimentos, ou seja, primeiro o conhecimento do que se espera é ativado, para que, posteriormente, se as expectativas baseadas neste roteiro forem violadas (como acontece em situações irônicas), o conhecimento sobre o inesperado é ativado para interpretar a situação. Sendo assim, Lucariello afirma que o entendimento do esquema irônico segue uma rota de processamento que só é ativado quando há discrepância dos eventos em relação ao que estava previsto.

De modo diferente, o uso da ironia verbal requer além de um amplo domínio da língua, uma maior inserção cultural por parte do falante (Seixas, 2011). Segundo a autora, a interpretação de ironias (referindo especificamente às ironias verbais), como piadas, metáforas e palavras de duplo sentido, por exemplo, requerem tanto uma análise estrutural da língua quanto uma análise discursiva, abrangendo na cadeia sintagmática sentidos implícitos além do enunciado. Desta forma, Seixas acredita que a criança torna-se capaz de conhecer, usar e dominar os mecanismos de produção de sentidos não literais conforme vai sendo introduzida e apresentada a eles pela sua comunidade discursiva.

Dyer et al. (2000) afirmam ainda que a ironia apresenta-se como um dispositivo retórico que fornece uma perspectiva adicional sobre as causas ou consequências dos eventos, sendo que a ironia verbal vai apresentar-se por meio da linguagem e de dispositivos paralinguísticos ou, conforme afirmam Kumon-Nakamura, Glucksberg e Brown (1995), por meio da violação de regras pragmáticas do discurso. Já a ironia situacional, segundo Dyer et al., utiliza de uma perspectiva inesperada, que não estava disponível a todos os participantes dos eventos. Lucariello (1994) ressalta que, tanto a ironia verbal, quanto a situacional, assemelham-se no sentido de ambas exporem uma dualidade, que na ironia verbal é representada pela oposição de termos ou pela justaposição de incompatibilidades entre o que é dito *versus* o que se pretendia dizer, e na ironia situacional é caracterizada entre o que ocorreu *versus* o que estava previsto para ocorrer.

A ironia pode ser também entendida como sarcasmo, Creusere (1999) aponta que

² Expressão inglesa utilizada para representar uma situação a partir da qual um indivíduo vivencia uma perda como resultado inevitável.

estes dois termos muitas vezes são usados alternadamente. No entanto, autores como Kreuz e Glucksberg (1989) acreditam que ambos os termos, possuem pelo menos uma característica que os distingue, sendo que no caso de sarcasmo, geralmente há uma vítima específica quem é o alvo da observação, ao passo que nas observações irônicas, muitas vezes não há necessariamente uma vítima em particular.

Em relação ao processamento cognitivo da ironia, Neves (2006) afirma que a ironia assume uma natureza própria de contrafactualidade, o que exige a mudança de enquadre, requerendo *inputs* que vão integrar a informação nova e ativar um cenário imaginado paralelo ao modelo cognitivo idealizado em relação a uma situação. Buscando entender o processamento da ironia no âmbito neural e relacioná-lo com o desenvolvimento da teoria da mente, Wakusawa et al. (2007) investigaram mecanismos corticais subjacentes ao processamento de significados implícitos (ironia). Os autores identificaram que a compreensão de ironia envolve regiões cerebrais (pólo temporal direito e o córtex órbita frontal medial) também envolvidas na teoria da mente, requerendo acesso automático ao contexto social e julgamento. Os autores ressaltam que tais evidências sugerem que o entendimento dos significados implícitos em contextos situacionais depende mais de mecanismos cerebrais envolvidos na teoria da mente do que do processamento linguístico das expressões, o que reforça a relação entre a compreensão da ironia e o entendimento dos estados mentais.

Do ponto de vista sociocognitivo, a ironia constitui um aspecto de relevância, pois a compreensão de situações irônicas pode contribuir para o aprimoramento da compreensão infantil dos estados mentais (Dyer et al., 2000). Segundo o autor, a ironia, ao apresentar a oportunidade para a tomada de perspectiva, fornece necessariamente informações sobre mentes e experiências subjetivas, oferecendo uma perspectiva sutil sobre os pensamentos dos outros, motivos, desejos e sentimentos em relação aos eventos e interações interpessoais. Os referidos autores salientam que o tom irônico é relativamente comum nas narrativas infantis, representados por meio de conteúdos que fazem referência à distinção entre a expectativa de um protagonista ou do leitor e as expectativas sobre o mundo e a natureza dos eventos, fornecendo assim à criança indícios do enredamento do mundo real.

Segundo Lucariello (1994), a ironia conduz ao entendimento de que o ser humano nem sempre pode confiar em si mesmo, nos outros ou em eventos, sinalizando a vulnerabilidade da condição humana, representada por intencionalidades, ações, estados e resultados. Ao compreender a ironia, a criança pode desenvolver uma concepção menos

ingênua acerca da realidade e das pessoas, podendo entender a complexidade da forma como os seres humanos se comportam e estabelecem comunicações uns com os outros. Sendo assim, segundo o referido autor, a ironia constitui aspecto sociocognitivo de relevância a ser considerado no desenvolvimento da teoria da mente, pois a sua exploração intencional pode instigar o desenvolvimento mais acurado e flexível acerca dos estados mentais próprios e alheios por parte da criança, além de oferecer mais subsídios para o refinamento da linguagem mentalista.

Souza e Villa (2013) compartilham desta opinião, afirmando que a capacidade de identificação e compreensão infantil da ironia está diretamente relacionada ao desenvolvimento sociocognitivo, sobretudo à aquisição de uma teoria da mente. As referidas autoras argumentam que, para a criança detectar e entender a ironia verbal, por exemplo, ela precisa antes ter uma teoria da mente de segunda ordem, ou seja, deve apresentar a capacidade de fazer uma representação mental da representação mental de seu interlocutor, o que requer que ela interprete a situação e ainda se coloque no lugar do outro para fazer a distinção entre as falas e as reais crenças/intenções/emoções do falante. Exemplificando, as autoras em questão reportam à história de Arthur Dent, contida no livro americano escrito no final da década de 70 e traduzida para mais de 30 línguas, inclusive para o português até 2005: *O guia do mochileiro das Galáxias* (Adams, 2005). O personagem Arthur enfrenta um grande problema, pois o Conselho Municipal quer derrubar a sua casa para construir uma estrada. Arthur, para evitar a destruição, deita-se no chão na frente dos tratores e permanece lá por algum tempo. O amigo de Arthur, Ford, aparece e inocentemente o pergunta se ele estava ocupado. Arthur, ironicamente, responde: “Se estou ocupado? Bem tenho apenas que ficar deitado na frente desses tratores todos, senão eles derrubam minha casa, mas afora isso... bem, nada de especial. Por quê?” (p.17). Ford, não entendendo a resposta, imediatamente indaga onde eles poderiam conversar. Neste exemplo, percebe-se uma ausência de uma teoria da mente de segunda ordem, pois o amigo Ford foi incapaz de fazer uma representação mental da representação mental de Arthur, ou seja, não conseguiu compreender o que realmente Arthur pensava sobre a sua pergunta, e conseqüentemente, também não conseguiu perceber a ironia contida na fala de Arthur, quando ele disse exatamente o oposto do que ele pensava.

No contexto dos livros de histórias infantis, um exemplo da tipologia de ironia (situacional) foi identificado por Rodrigues e Tavares (2009) na história do livro *Maria vai com as outras* (Orthof, 1982), em que conta-se a história de uma ovelha, chamada Maria, que durante toda a narrativa seguia sempre o que as outras ovelhas faziam. No final da história,

era esperado que a ovelha pulasse na lagoa, uma vez que todas as outras ovelhas haviam pulado, no entanto, ao chegar a vez de Maria pular, ela ironicamente apresenta um comportamento inesperado, ou seja, contraditório às expectativas construídas, pois entra num restaurante para comer uma feijoada.

Neste contexto de investigação da literatura infantil, encontram-se alguns estudos internacionais (Dyer et al., 2000) e nacionais (Rodrigues et al., 2007; Rodrigues & Rubac, 2008; Rodrigues & Tavares, 2009) que realizaram um trabalho de análise dos livros de histórias infantis e constataram expressiva ocorrência da ironia (situacional) no conteúdo das narrativas investigadas. No estudo de Dyer et al., detalhado no capítulo anterior, a ironia situacional foi evidenciada em 39% dos livros infantis estadunidenses analisados. Não foram encontradas diferenças quanto à ironia nos livros destinados às crianças mais novas ou mais velhas, uma vez que a presença do aspecto irônico foi detectada em 38% dos livros para crianças de 3 a 4 anos e em 40% dos livros para crianças de 5 a 6 anos. Quanto às pesquisas nacionais, também detalhadas no capítulo anterior, os resultados reforçam os encontrados por Dyer et al., no entanto evidenciam que os livros de autores brasileiros denotam baixa expressividade quanto à ocorrência da ironia em seu conteúdo, sugerindo que este aspecto deva ser mais explorado com as crianças no desenvolvimento de atividades de leitura promotoras da compreensão dos estados mentais infantis, visto a sua importância sociocognitiva.

Dada a relevância da ironia na promoção de competências sociocognitivas, autores como Hutcheon (2000) ressaltam que as instituições educacionais devem explorar mais esta temática com os alunos no sentido de instigá-los a pensar, ler e escrever de modo crítico e reflexivo. Ao fazerem isto, segundo a autora, as instituições estariam contribuindo para que as crianças adquiram e aperfeiçoem certa habilidade de inferência, que pode operar em diferentes níveis. O primeiro nível é o semântico, em que a criança deve ser capaz de detectar incongruências e distinguir falsidade de verdade. O segundo nível é o pragmático, em que a criança deve ser capaz de inferir as crenças e intenções ou o propósito comunicativo de outra pessoa, o que irá envolver um desenvolvimento cognitivo social, representado pela habilidade de inferir tanto o conhecimento partilhado por falante e destinatário, quanto a atitude do falante com relação ao que se está discutindo, sendo que a inferência por parte da criança em relação a estas questões envolve ainda a habilidade metacognitiva³.

³ A metacognição refere-se à compreensão que as pessoas têm de seu próprio processamento cognitivo, ou seja, refere-se à capacidade do pensamento de pensar-se a si mesmo, ou ainda à capacidade do ser humano de ter

Para Hutcheon (2000), toda compreensão irônica envolve desenvolvimento sociocognitivo. Sendo assim, ao lançar mão de recursos potenciais visando à promoção deste desenvolvimento, como por exemplo, a utilização de livros de histórias infantis, destacado por Dyer et al. (2000), o mediador pode explorar a leitura de forma a preparar questionamentos acerca da história narrada e instigar a criança a identificar as expectativas quanto aos eventos bem como às suas discrepâncias. Os adultos podem levar as crianças a identificar conteúdos irônicos representados pelas falas, atitudes, comportamentos dos personagens e/ou em situações observadas nas histórias. Logo, segundo os autores, a exploração da ironia, quando presentes nas histórias infantis, seja esta verbal ou situacional, pode contribuir para que as crianças desenvolvam uma compreensão mais ampla e flexível acerca da realidade e dos estados mentais alheios, adquirindo e aprimorando a compreensão de que as palavras nem sempre representarão de fato o que parecem no sentido literal.

Nesta perspectiva, a compreensão do aspecto irônico promove a consciência acerca do mundo real, conduzindo ao entendimento de que as ideias e os fatos nem sempre acontecem de forma previamente estabelecidas em conformidade com as expectativas construídas. Como destaca Lucariello (1994), a compreensão da ironia, por sinalizar a complexidade da forma como os seres humanos se relacionam, assim como a variabilidade e imprevisibilidade das circunstâncias no mundo real, viabiliza um aprimoramento do raciocínio infantil, facilitando a inserção social.

No que tange aos estudos sobre a ironia, encontram-se estudos estrangeiros pioneiros, dentre eles o de Knox (1972), realizado na década de 70 e outros realizados nas décadas de 80 e 90 (Ackerman, 1983; Demorest, Meyer, Phelps, Gardner & Winner 1984; Lucariello, 1994; Sperber, 1984; Sperber & Wilson, 1981), os quais serviram de base para a realização de estudos posteriores, dentre eles o de Dyer et al. (2000) e os estudos de Fillipova e Astington (2008, 2010). No contexto nacional das pesquisas psicológicas observa-se escassez de estudos sobre a compreensão da ironia, sendo encontrado apenas o resumo do estudo de Villa e Souza (2011), que avaliou a compreensão da ironia verbal em crianças brasileiras e, em decorrência deste estudo, um capítulo de livro das mesmas autoras (Souza & Villa, 2013), o qual detalha a investigação quanto ao papel da teoria da mente para a compreensão dos enunciados irônicos.

Ainda podem ser encontrados outros estudos não específicos da área, alguns já citados acima, que abordam indiretamente o tema da ironia. Dentre eles, pode-se citar o

consciência de seus atos e pensamentos, sendo considerada um fator determinante para o desenvolvimento sociocognitivo (Jou & Sperb, 2006).

trabalho de Neves (2006), que apresenta uma abordagem cognitivista do processamento da ironia; o estudo de Seixas (2011), que aborda os constituintes da linguagem além do sentido literal, destacando entre eles a ironia verbal; o estudo de Flores e Scherer (2013), que avaliou a compreensão leitora de implícitos textuais em crianças, sendo a ironia verbal um dos componentes avaliados; e a pesquisa de Mesquita (2011), que avaliou as funções executivas em crianças portuguesas, sendo a ironia um dos componentes avaliados dentro das funções executivas emocionais.

Quanto ao desafio metodológico de avaliação, há uma gama de estudos (Ackerman, 1982, 1983; Akimoto, Miyazawa & Muramoto, 2012; Angereli & Airenti, 2014; Burgers, Mulken & Schellens, 2012; Caillies, Bertot, Motte, Raynaud & Abely, 2014; Colston, 1997; Demorest et al., 1984; Dews et al., 1996; Dews, Kaplan & Winner, 1995; Dews & Winner, 1995; Fillipova & Astington, 2008, 2010; Harris & Pexman, 2003; Kumon-Nakamura et al., 1995; Kreuz & Glucksberg, 1989; Kreuz & Link, 2002; Loukusa & Leinonen, 2008; Monetta, Grindrod & Pell, 2009; Nilsen, Glenwright & Huyder, 2011; Villa & Souza, 2011; Winner & Leekan, 1991) que objetivaram avaliar a compreensão da ironia verbal, contudo não foram encontrados estudos que buscaram avaliar a compreensão da ironia situacional.

Com relação à idade em que as crianças são capazes de compreender a ironia, ainda não há consenso na literatura de forma a localizar e distinguir uma idade de aquisição da compreensão de ambos os tipos (verbal ou situacional). Filippova e Astington (2008, 2010) argumentam a existência de um padrão desenvolvimental para a compreensão infantil dos aspectos sociocognitivos e sociocomunicativos da ironia verbal, ressaltando as contribuições da competência linguística e da teoria da mente neste processo. Estes autores, assim como Villa e Souza (2011), encontraram um efeito significativo da idade para o desempenho nas tarefas de ironia, revelando que, mesmo crianças de 7 e 9 anos, ainda apresentam dificuldades para interpretar as intenções e as funções comunicativas da ironia verbal.

Concordando com os autores acima, Mesquita (2011), ao estudar a compreensão do sentido não literal pragmático da linguagem na interpretação da ironia verbal, em crianças com idades entre 6 a 10 anos, constataram um desempenho progressivamente melhor à medida que a idade aumenta, sugerindo o início da compreensão de enunciados irônicos entre os 5 e 6 anos, e um acentuado incremento nesta compreensão no decorrer da idade. Harris e Pexman (2003) também acreditam que, apesar das crianças mais novas apresentarem um entendimento e a capacidade de detecção da ironia verbal, tal compreensão continua a se

aprimorar ao longo da infância, ressaltando que não é típico crianças com idades entre 5 e 8 anos apresentarem uma compreensão de uma piada irônica da mesma forma que um adulto.

Nesta direção, Demorest et al. (1984) também verificaram que a compreensão da ironia verbal assume um aspecto desenvolvimental, em que crianças de 6 anos tendem a tomar as observações como sinceras, tendo dificuldades para diferenciar entre a crença e a intenção de uma pessoa, ou seja, ela não distingue entre o que é dito literalmente e a real intenção ou crença do falante. Os autores afirmam que esta compreensão é aprimorada aos 9 anos de idade, quando as crianças são capazes de apreciar a falsidade deliberada pelos comportamentos das pessoas, que podem ser inconsistentes com as afirmações, no entanto, as crianças mantêm seu viés em direção a ver a intenção de uma pessoa como congruente com sua declaração, entendendo, muitas vezes, a ironia como um engano. Somente entre 13 anos e idade adulta, segundo os autores mencionados, as pessoas se tornam mais capazes de apreciar o efeito de uma declaração irônica, que pode estar fora de sintonia com a real intenção do falante, e identificarem adequadamente a distinção entre sarcasmo (entendido como ironia) e engano (entendido como falsidade).

Observa-se, contudo, que esses estudos que avaliaram a compreensão da ironia, fazem referência estritamente ao tipo de ironia verbal, sendo o estudo de Dyer et al. (2000) uma exceção, pois concentrou-se na ironia situacional, como dito anteriormente, aspecto pouco estudado na literatura. Dyer et al. acreditam que uma investigação da ironia situacional pode resultar num panorama bem distinto às investigações que têm sido dadas no campo da ironia verbal, uma vez que a ironia da situação não depende da interpretação de um conhecimento paralinguístico para “ler entre as linhas”. Para explicar melhor estas suposições, estes autores salientam que, a insuficiência na compreensão da ironia verbal por parte das crianças mais novas resulta das dificuldades de inferir crenças e intenções a partir de uma declaração não literal, ou seja, de uma declaração verbal irônica que não representa de fato o que o falante tem a intenção de dizer. Em relação à ironia situacional, os autores supõem que esta possa ser mais facilmente compreendida pelas crianças, uma vez que a ironia situacional apresenta-se no geral da situação, estando especialmente saliente nas terminações das histórias infantis representadas por meio da quebra de expectativas, não requerendo, portanto, que o leitor faça distinções entre uma fala irônica e as reais intenções ou crenças do falante. Além disso, foi observada uma frequência relativa da ironia situacional, e não da ironia verbal, nos livros de histórias infantis para crianças bem novas, de 3 a 6 anos. Tal achado derivou a hipótese dos autores de que a compreensão da ironia situacional pode iniciar-se

cronologicamente mais cedo que a compreensão da ironia verbal.

Diante das discussões apresentadas, pode-se afirmar que, há um consenso na literatura de que a exploração intencional e planejada da linguagem referente aos estados mentais pode beneficiar o desenvolvimento da teoria da mente. O livro de história infantil constitui, portanto, instrumento valioso para promoção desse desenvolvimento devido à alta frequência de termos mentais presentes no conteúdo das histórias. Conforme foi evidenciado, a ironia é um fator sociocognitivo de relevância, podendo ser observado no conteúdo das narrativas de vários livros de histórias infantis. A exploração da ironia, quando presente nas narrativas dos livros, propicia à criança elementos sobre estados mentais e experiências subjetivas, na medida em que fornece uma perspectiva sutil sobre os estados mentais dos outros, favorecendo a aquisição e o aperfeiçoamento infantil da compreensão do mundo social.

Apesar de alguns estudos terem reportado às diferenças entre idades na compreensão da ironia verbal, não foram encontrados indícios quanto a possíveis diferenças entre gêneros. Contudo, devido ao fato de que no âmbito da teoria da mente podem-se encontrar pesquisas (Rodrigues, Pelisson, Silveira, Ribeiro & Silva, 2015; Wellman et al., 2006) que investigaram supostas diferenças entre gênero quanto à compreensão de estados mentais, estes achados instigam a levantar questionamentos sobre uma possível diferenciação entre crianças do sexo oposto ao se tratar também da compreensão da ironia, dada a sua relação com o desenvolvimento da teoria da mente.

Ressalta-se, dessa forma, a relevância de se abordar as relações entre a compreensão infantil da mente, a linguagem voltada para os estados mentais e, de forma aplicada, a utilização sociocognitiva dos livros de histórias infantis, sobretudo, de forma mais específica, sobre a presença da ironia nas histórias infantis e a forma como é compreendida pelas crianças de diferentes idades e gêneros. Partindo da premissa de que há uma interface entre a teoria da mente, linguagem e a exploração sociocognitiva de livros de histórias infantis, a presente pesquisa objetiva investigar a compreensão da ironia em crianças pré-escolares, considerando dois livros de histórias infantis diferenciados quanto ao nível de complexidade da ironia situacional contida no enredo das histórias. Como objetivos específicos, propõem-se:

- (1) Avaliar a compreensão textual das crianças dos diferentes grupos etários;
- (2) Avaliar possíveis similaridades/diferenças quanto ao gênero e idade na compreensão da ironia presente nas narrativas das histórias;
- (3) Investigar a quantidade e a diversidade de categorias dos termos mentais evocados e correlacionar estas medidas com a compreensão textual e os níveis de compreensão da ironia.

CAPÍTULO 5: MÉTODO

5.1 Participantes

A população-alvo foi constituída por 61 crianças, divididas em um grupo de 31 crianças (15 meninas e 16 meninos) com 5 anos ($M=5,6$) e 30 crianças (17 meninas e 13 meninos) com 6 anos ($M=6,4$). A amostra foi oriunda de três instituições pertencentes a uma rede de escola privada que oferece os três níveis de ensino (infantil/fundamental/médio) da cidade de Juiz de Fora (MG). Os alunos mais novos foram procedentes da educação infantil e os mais velhos, do primeiro ano do ensino fundamental. A escolha da instituição colaboradora foi feita de forma não probabilística e privilegiou, entre outros aspectos, a acessibilidade e o número de crianças da faixa etária escolhida. O critério de inclusão previsto foi a capacidade de verbalizar e de responder os instrumentos avaliativos. As crianças que compuseram a amostra concordaram com sua participação voluntária no estudo.

5.2 Instrumentos e Materiais

Inicialmente foram utilizados os documentos requeridos pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos: Declaração de Infraestrutura, assinada pelo responsável da instituição onde a pesquisa foi realizada (Anexo 1) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais/responsáveis (Anexo 2). Posteriormente utilizou-se um instrumento para caracterização dos participantes contendo informações sobre: idade (data de nascimento), gênero, turma (Anexo 3); e para a realização da pesquisa, foram ainda utilizados os seguintes instrumentos:

- Teste de Vocabulário Auditivo (TVAud – A33o) (Capovilla, Negrão & Damásio, 2011) para avaliação do vocabulário receptivo, validado e normatizado para crianças na faixa etária dos 18 meses aos 6 anos de idade. O teste é composto de 33 itens. Cada item é composto de uma sequência de cinco figuras, sendo uma figura alvo e quatro figuras distraidoras. A tarefa da criança consiste em apontar para a figura correspondente à palavra falada pelo avaliador (para crianças de 1 a 2 anos) ou de marcar essa figura com um lápis (para crianças de 3,4,5 e 6 anos de idade).

- Dois livros de histórias infantis (Anexo 4), selecionados a partir dos estudos de Rodrigues e Tavares (2009), os quais apresentam a ironia situacional em suas narrativas. Estes

livros são narrativas textuais destinadas às crianças pré-leitoras e leitoras e apresentam uma boa convergência entre as imagens e os termos mentais, segundo o estudo das referidas autoras, a saber:

1) Livro *Maria vai com as outras* (L1) (Orthof, 1982). Este livro possui um total de 32 páginas. A narrativa desta história é estruturada em 272 palavras e apresenta um total de 10 termos mentais, sendo 2 termos cognitivos, 4 termos emocionais, 3 termos de desejo/intenção e 1 termo que remete a avaliação moral /obrigação.

2) Livro *Fraca fracola, galinha d'angola* (L2) (Orthof, 1993). Este livro possui um total de 24 páginas. A narrativa é estruturada em 378 palavras e apresenta um total de 19 termos mentais, sendo 1 termo cognitivo, 11 termos emocionais, 4 termos de desejo/intenção e 3 termos que remetem a avaliação moral /obrigação

- Tarefa de reprodução de histórias para avaliar a compreensão textual infantil, idealizada por Brandão e Spinillo (2001). O instrumento consiste de cinco categorias que buscam analisar o texto reproduzido em relação à proximidade e fidelidade que este apresenta com a história original ouvida e quanto à presença de inferências necessárias à compreensão do texto.

- Instrumento para avaliar a compreensão da ironia situacional contida em cada história. O instrumento consiste de oito tarefas relacionadas ao conteúdo irônico, sendo quatro tarefas que avaliam a compreensão da ironia em L1 (Anexo 6) e quatro tarefas que avaliam a compreensão da ironia em L2 (Anexo 6A). Em função da inexistência de instrumentos ou modelos para avaliação da compreensão da ironia situacional, as tarefas utilizadas na presente pesquisa foram elaboradas pelas próprias Autoras e assemelham-se às tarefas utilizadas por Filippova e Astington (2008, 2010), que avaliaram a compreensão da ironia verbal em crianças e adultos. Sendo assim, o instrumento formulado consiste de uma proposta de tarefas, remetentes às cenas irônicas de cada história, que buscam avaliar a compreensão infantil de tais cenas.

- Foram ainda utilizados gravadores (para documentar as histórias contadas pelas crianças na tarefa de reprodução de histórias).

5.3 Procedimentos

O projeto inicialmente foi apresentado à instituição de ensino em que a pesquisa foi realizada para aprovação de sua execução e apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisas

com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora,⁴ tendo obtido parecer favorável para a realização do mesmo. Após a qualificação, o projeto foi apresentado aos pais/responsáveis pelos alunos para a obtenção dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Antes do início da coleta dos dados, foram agendados com a escola os dias e horários mais convenientes para a realização da pesquisa e foi realizado um contato prévio com as crianças, de forma a estabelecer um bom *rapport*, numa interação motivadora, explicando os procedimentos de coleta dos dados para a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de forma oral com as mesmas. Vale ressaltar que, de forma preliminar, foi realizada uma aplicação piloto que envolveu a leitura das histórias e a aplicação do instrumento para avaliação da ironia em quatro crianças, pertencentes às faixas etárias estudadas e não participantes do estudo, visando o aperfeiçoamento deste instrumento e sua posterior utilização.

Após estas etapas, iniciou-se a coleta dos dados nas dependências da instituição de ensino, em sala destinada para a realização da pesquisa, em duas sessões. Na primeira sessão, aplicou-se de forma coletiva, divididos em pequenos grupos (2 ou 3 crianças), o Teste de Vocabulário Auditivo (TVAud) para avaliação da linguagem (vocabulário receptivo) e composição da amostra. Esta primeira sessão teve uma duração média de 10 minutos. Esta avaliação inicial foi realizada objetivando uniformizar a amostra em relação ao nível de habilidade linguística, sendo que a criança que apresentasse escore significativamente inferior ou superior ao das demais crianças com faixa etária equivalente seria excluída das demais avaliações. Ressalta-se que a análise do teste de vocabulário não revelou diferenças significativas entre as crianças dos mesmos grupos etários, sendo considerado que as crianças participantes não diferiram entre si em relação ao nível linguístico mensurado pelo teste aplicado.

Na segunda sessão, a pesquisadora iniciou apresentando o primeiro livro (L1) e realizou uma leitura oral do mesmo para a criança, sendo em seguida solicitada a reprodução da história ouvida a fim de avaliar a compreensão textual. Esta etapa de avaliação da compreensão textual foi inserida levando-se em conta que, para a compreensão da ironia situacional, é necessário antes que a criança seja capaz de compreender a história global. De acordo com Brandão e Spinillo (2001), a compreensão de textos pode ser investigada através do reconto da história, em que se solicita ao sujeito reproduzir (oralmente ou por escrito) um texto apresentado (lido, ouvido, apresentado em gravuras). O reconto de cada história

⁴Processo CAAE: 32827014.0.0000.5147. Parecer aprovado: 715.317

realizado pela criança foi gravado para que, posteriormente, fossem realizadas a quantificação e classificação dos termos mentais evocados nesta tarefa. Logo após este relato, a pesquisadora aplicou as quatro tarefas referentes ao conteúdo irônico desta história (L1) para avaliação da compreensão da ironia. Em seguida, a pesquisadora também realizou a leitura oral do segundo livro (L2) e com a mesma sequência, foram aplicados os instrumentos avaliativos referentes a este livro. Esta segunda sessão foi realizada de forma individualizada e teve uma duração média de 20 minutos.

Durante a segunda sessão, ressalta-se que a pesquisadora realizou a leitura oral de cada livro para a criança, solicitando à mesma que, caso houvesse perguntas ou comentários acerca das histórias, estes deveriam ser feitos apenas no final, quando a pesquisadora terminasse de contar a história. Também se solicitou às crianças que escutassem as histórias narradas sem visualizar as imagens contidas nos livrinhos, antes ou durante a leitura, a fim de que a visualização das imagens não interferisse na compreensão dos conteúdos avaliados. No final das avaliações foi permitido às crianças que manifestaram interesse manusear os livros. Foi ainda deixado claro que, em qualquer momento, caso alguma criança demonstrasse cansaço ou desinteresse, seria imediatamente cessada a intervenção, respeitando a vontade da mesma em participar das intervenções. No entanto, observou-se bastante interesse e motivação por parte das crianças.

Finalizada a coleta, os dados gravados foram transcritos, todos os instrumentos foram tabulados e analisados, sendo que os mesmos permanecerão mantidos confidencialmente pela pesquisadora durante o prazo legal.

O presente estudo pode ser classificado como de risco mínimo para todos os participantes, uma vez que a atividade de leitura e a submissão a questionamentos é bastante frequente no cotidiano das crianças desta faixa etária.

Em ambos os livros utilizados, a ironia situacional foi identificada com base na definição de Lucariello (1994), como uma condição de eventos que se contradizem ao que é naturalmente esperado no final da história. Em L1, a ironia situacional aparece na circunstância final vivenciada pela protagonista da história (ovelha Maria), em que a mesma toma uma decisão inesperada. Esta história foi classificada em um nível mais elementar em termos da narrativa e da compreensão da ironia. Em L2, a ironia aparece na cena final, quando a protagonista (galinha d'angola), que vive incessantemente se queixando de dor e se irritando com outros moradores do galinheiro, nega o atendimento médico. Apesar de este livro apresentar menor número de páginas em relação ao primeiro, ele possui uma maior

estruturação das orações, um maior número de palavras e maior quantidade e diversidade de termos mentais. Considerando tais diferenças em relação ao primeiro livro, esta narrativa foi considerada de maior complexidade em relação à compreensão da narrativa e à compreensão da ironia.

5.4 Análise dos dados

Em função dos instrumentos utilizados, a análise dos dados foi essencialmente quantitativa. Com relação à tarefa de reprodução da história, cada narrativa foi dividida em blocos de conteúdos, como feito por Marcuschi (1989) (Anexo 5). As categorias de análise das reproduções (Anexo 5A) representam o número de blocos reproduzidos e a maneira como se articulam entre si na reprodução da história, e foram construídas mediante alguns exemplos de falas extraídas das reproduções das crianças participantes da aplicação piloto. Para análise da compreensão textual, foi avaliada a frequência das categorias correspondentes às reproduções das crianças. Assim como no estudo de Brandão e Spinillo (2001), as reproduções textuais foram analisadas com base na capacidade de relembrar proposições fieis à história ouvida, desconsiderando a reprodução das ideias principais bem como aspectos relativos à estruturação da história original.

Com relação ao instrumento da avaliação da ironia, para cada tarefa com resposta correta foi contabilizado um (1) ponto e nenhum (0) para tarefa com resposta incorreta. A compreensão da ironia foi analisada a partir dos escores totais obtidos em cada tarefa (de L1 e L2), variando de 1 a 4 pontos, de acordo com as respectivas categorias (insuficiente/parcial/satisfatória/total).

Para a análise da atribuição mental infantil, foi realizada a quantificação e classificação dos termos evocados pelas crianças ao recontarem as histórias, com base na categorização utilizada nos estudos de Rodrigues e Rubac (2008) e Rodrigues e Tavares (2009), que partiram do estudo de Dyer et al. (2000) e de Bretherton e Beeghly (1982), contemplando quatro categorias de análise: (1) termos cognitivos: termos que remetem a conhecimento, memória, incerteza, sonho, realidade *versus* pretensão, utilizados para se referir aos próprios estados mentais e aos dos outros; (2) termos emocionais: referem-se a comportamentos emocionais (e.g., abraço, beijo, sorriso, choro etc.) e aqueles referentes a emoções ou sentimentos atuais (e.g., amor, gostar, feliz etc.); (3) termos de desejo/intenção: delimitados pelo uso da palavra desejar, precisar, gostaria, indicando volição e motivação; e (4) termos de avaliação moral e obrigação: delimitados pelo sentido de expressões como ter

que, mostrar que, malcriado etc. A análise das reproduções textuais e da categorização de termos mentais foi realizada por discussão entre juízes, obtendo-se um índice de 95% de concordância. As discordâncias foram julgadas por um outro juiz, considerando-se o julgamento deste na classificação final.

Após a análise de cada etapa individualmente, foi realizada a análise dos resultados entre os dois grupos de crianças com faixa etária equivalente (5 e 6 anos) e entre os gêneros. Também foi analisada a relação entre a quantidade e a variabilidade de termos mentais evocados por cada criança com a compreensão da história e da ironia apresentada pela mesma.

As análises foram realizadas com o auxílio do pacote estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS. Os dados categóricos relativos às características da amostra (idade, gênero) e compreensão textual foram descritos utilizando-se frequências e percentuais. Os dados quantitativos relativos às medidas de linguagem, compreensão da ironia e evocação de termos mentais foram descritos utilizando-se médias, desvio padrão, mínimo e máximo. A escolha dos testes aplicados para estabelecer correlações foi decorrente das características das variáveis e métodos adotados. O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$.

5.5 Hipótese

Diante das relações entre linguagem e teoria da mente, delimitou-se a hipótese de que quanto maior e mais diversificada a atribuição mental infantil, maior o nível de compreensão textual e mais aprimorada a compreensão da ironia. Esperava-se ainda que com o aumento da idade, maior seria a capacidade de atribuição mental, com maior variabilidade dos termos evocados e maior compreensão da ironia.

CAPÍTULO 6: RESULTADOS

Os resultados das análises do estudo serão apresentados a partir da seguinte sequência: 1) características da amostra; 2) resultados do teste de linguagem; 3) resultados das tarefas de reprodução de história; 4) resultados das tarefas de compreensão da ironia; 5) resultados da evocação de termos mentais.

6.1 Análise das Características da Amostra

A Tabela 1 apresenta a caracterização da amostra em relação aos dados categóricos (idade, gênero e série escolar) por meio de frequências e percentuais.

Tabela 1

Caracterização da amostra

Idade	Gênero				Série Escolar					
	Feminino		Masculino		Educação Infantil		Ensino Fundamental			
	n	%	n	%	Pré I	Pré II	1º Ano			
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
5 anos (n=31)	15	48,3	16	51,7	10	32,2	18	58,1	3	9,7
6 anos (n=30)	17	56,7	13	43,3	0	0	13	43,3	17	56,7
Total (N=61)	32	52,5	29	47,5	10	16,4	31	50,8	20	32,8

Como mostra Tabela 1, 52,5% da amostra (N=61) corresponderam ao gênero feminino e 47,5% ao masculino. Dentre as crianças com 5 anos, 48,3% eram do gênero feminino e 51,7% do masculino. Dentre o grupo de crianças mais velhas, com 6 anos, 56,7% corresponderam ao gênero feminino e 43,3% ao masculino.

Em relação à escolaridade, a maioria das crianças (50,8%) cursava o segundo ano da educação infantil (Pré II), seguindo-se de 32,8% procedentes do primeiro ano do ensino fundamental e 16,4% do primeiro ano da educação infantil (Pré I). Dentre as crianças com 5 anos, a maioria delas frequentavam o Pré II (58,1%), seguindo-se do Pré I (32,2%) e uma minoria (9,7%) destas crianças mais novas já frequentavam o primeiro ano do ensino

fundamental. Já entre as crianças com 6 anos, a maioria (56,7%) cursava o ensino fundamental e o restante (43,3%) estavam cursando o último ano da educação infantil (Pré II).

A Tabela 2 especifica as características da amostra em relação à idade, cujos resultados estão descritos por meio de médias, mínimo, máximo e desvio padrão.

Tabela 2

Características da amostra em relação à idade (meses)

	Total Amostra (N=61)	5 anos (n=31)	6 anos (n=30)
Média	71,26	66,42	76,27
Mínimo	60	60	72
Máximo	82	71	82
Desvio Padrão	5,81	3,23	2,87

Conforme evidencia a Tabela 2, a média da idade do total da amostra pesquisada foi de 71,26 meses (aproximadamente 5 anos e 11 meses), sendo a idade mínima de 60 meses (5 anos completos) e a idade máxima de 82 meses (6 anos e 10 meses).

Entre o grupo de crianças de 5 anos, a média da idade foi de 66,42 meses (aproximadamente 5 anos e 6 meses), sendo o mínimo de 5 anos e 0 meses e o máximo de 5 anos e 11 meses. Já a média de idade do grupo de crianças de 6 anos foi de 76,27 meses (aproximadamente 6 anos 4 meses), tendo a idade oscilado neste grupo entre 6 anos e 0 meses a 6 anos e 10 meses.

6.2 Análise do Teste de Linguagem

O nível de habilidade linguística, avaliado pelo Teste de Vocabulário Auditivo (TVAud – A33o), é apresentado na Tabela 3 por meio dos resultados das análises descritivas em média, mínimo, máximo e desvio padrão dos escores obtidos pelos diferentes grupos etários.

Tabela 3*Escores obtidos no teste de vocabulário*

	Total amostra (N=61)	Grupos etários	
		5 anos (n=31)	6 anos (n=30)
Média	31,66	31,48	31,83
Mínimo	27	27	28
Máximo	33	33	33
Desvio Padrão	1,44	1,50	1,39

Conforme a Tabela 3, a média da pontuação alcançada pelo total da amostra no teste de vocabulário foi 31,66, sendo a pontuação mínima de 27 pontos e a máxima de 33 pontos. Entre as crianças de 5 anos, a pontuação oscilou entre 27 e 33 pontos e entre as crianças de 6 anos, a pontuação mínima foi de 28 e a máxima também de 33 pontos.

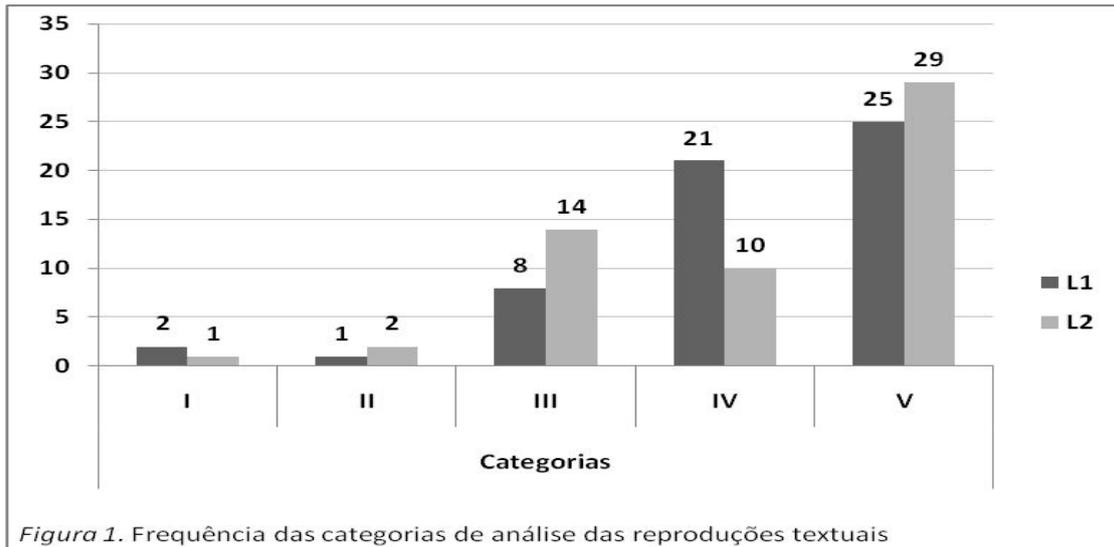
6.2.1 Correlação Linguagem x Idade

A fim de correlacionar a pontuação obtida no teste de linguagem com a idade, foi utilizado o Teste T de Student. Os coeficientes de correlação indicam que não houve diferença significativa ($p=0,35$) entre as crianças de 5 anos e as de 6 anos.

Ao considerar a pontuação típica para as diferentes idades, utilizando-se dos parâmetros de correção do instrumento estabelecidos a partir dos estudos de normatização realizados pelos idealizadores (Capovilla et al., 2011), constatou-se que tanto as crianças de 5 anos quanto as de 6 anos apresentaram nível médio de vocabulário receptivo. Tais resultados indicam que a amostra mostrou-se equilibrada em relação à medida de linguagem (vocabulário receptivo), ou seja, pode-se afirmar que as crianças de ambos os grupos etários apresentavam níveis de habilidades linguísticas equivalentes.

6.3 Análise das Tarefas de Reprodução de História

As tarefas de reprodução de história avaliaram o nível de compreensão textual em L1 e L2. A Figura 1 ilustra a frequência das categorias de análise das reproduções (Anexo 5A) referentes a cada livro.



Do total da amostra (N=61), 57 crianças aceitaram realizar a tarefa de reprodução de história referente a L1 e 56 crianças realizaram a tarefa em L2.

Conforme ilustrado na Figura 1, ao analisar a frequência das categorias de análise das reproduções, verificou-se que a categoria I, referente a reproduções desconexas de anedotas ou histórias diferentes daquela ouvida, ou narrativas que se limitam a frases que marcam a abertura e fechamento de histórias, obteve-se frequência de 3,5% (n=3) em L1 e 1,8% (n=1) em L2.

Na categoria II, referente a reproduções que, embora envolvam alguns personagens e alguns eventos presentes em determinados blocos da história original, incluem acréscimos ou redefinição de informações ausentes na história original, verificou-se que 1,7% (n=1) das crianças se encaixaram nesta categoria em L1 e 3,6% (n=2) em L2.

Na categoria III, que corresponde a reproduções que se limitam a eventos de alguns blocos, de forma desarticulada, estando ausentes as cadeias causais relevantes, além das omissões, acréscimos ou redefinição de informações pouco fiel a história original, evidenciou-se frequência de 14% (n=8) em L1 e 25% (n=14) em L2.

Na categoria IV, referente a reproduções globais com certa articulação, porém incompletas, em que há referência ao problema central e ao desfecho da história, mas observam-se omissões e trocas de informações, onde a cadeia causal que estrutura a história, não é totalmente reproduzida, encontrou-se frequência de 36,9% (n=21) em L1 e 17,85% (n=10) em L2.

Constatou-se que as reproduções correspondentes à categoria V, que obedecem à reproduções completas das histórias em que as ideias centrais e as inferências são

reproduzidas de maneira articulada, foram as mais frequentes, tanto em L1, com 43,9% (n=25) quanto em L2, com 51,8% (n=29).

6.3.1 Correlação Compreensão Textual x Idade em L1 e L2

Aplicou-se o Coeficiente de Correlação de Spearman a fim de testar a correlação entre as variáveis compreensão textual e idade.

Em L1, a correlação mostrou-se positiva e significativa ($\rho = 0,363$ e $p = 0,006$), evidenciando que, com um aumento da idade há um acréscimo no nível de compreensão textual.

A Tabela 4 comprova esta correlação evidenciando a distribuição das frequências e percentuais de cada uma das cinco categorias de compreensão textual de acordo com a média da idade.

Tabela 4

Relatório da Correlação de Spearman entre Compreensão Textual L1 x Idade

Categorias	Média da idade (meses)	N	%	Desvio Padrão	Idade (meses)	
					Mínimo	Máximo
I	66,50	2	3,5%	0,707	66	67
II	63,00	1	1,8%	.	63	63
III	69,75	8	14,0%	4,950	65	78
IV	70,29	21	36,8%	5,368	61	78
V	73,52	25	43,9%	5,924	60	82
Total	71,37	57	100,0%	5,778	60	82

Nota-se, pela Tabela 4, que a partir da categoria II, o nível de compreensão textual tende a aumentar à medida que a média da idade aumenta. Isto pode ser comprovado quando se constata, por exemplo, que a média da idade de crianças que apresentaram nível II de compreensão textual (M=63) é menor que a média da idade de crianças que apresentaram nível III (M=69,75), que por sua vez é menor ao se comparar com nível IV (M=70,29) e que também é menor ao se comparar com o nível V (M=73,52).

Diferentemente do que se observou para L1, ao correlacionar-se a compreensão textual em L2 com a idade, não foi identificada diferença significativa ($\rho=0,048$ e $p=0,724$) entre as variáveis.

6.4 Análise das Tarefas de Compreensão da Ironia

A Tabela 5 apresenta os dados, descritos em mínimo, máximo, média e desvio padrão, referentes aos escores obtidos pelas crianças nas tarefas que avaliaram a compreensão da ironia em L1 e L2.

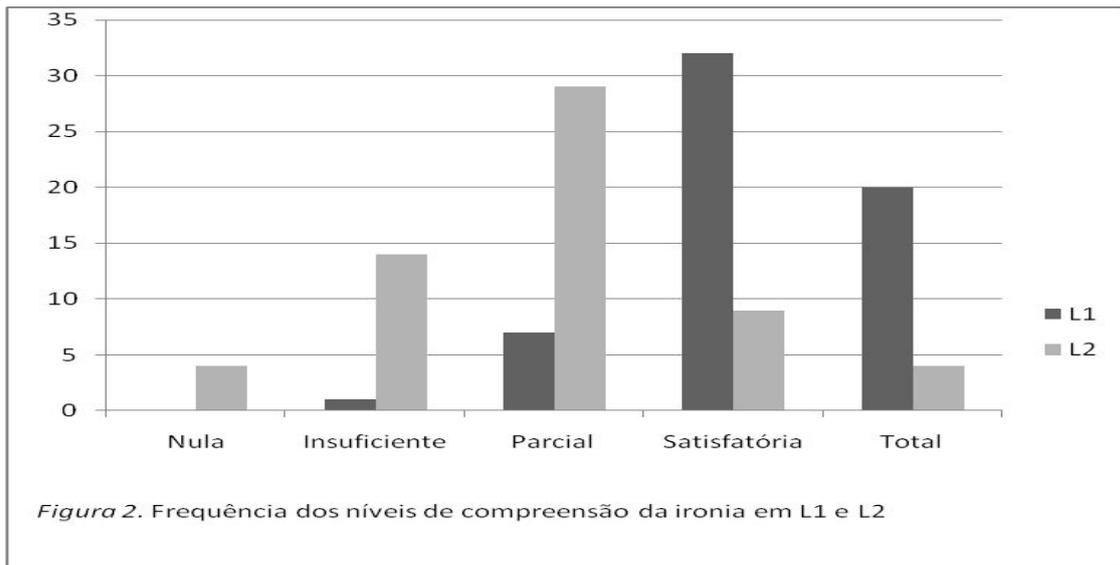
Tabela 5

Escores obtidos nas tarefas de compreensão da ironia

		Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Escore Total L1	Total (N=60)	1	4	3,18	0,701
	Feminino (n=31)	1	4	3,16	0,779
	Masculino (n=29)	2	4	3,21	0,620
	5 anos (n=30)	1	4	3,10	0,759
	6 anos (n=30)	2	4	3,27	0,640
Escore Total L2	Total (N=60)	0	4	1,92	0,962
	Feminino (n=31)	0	4	1,90	1,136
	Masculino (n=29)	0	4	1,93	0,753
	5 anos (n=30)	0	3	1,80	0,805
	6 anos (n=30)	0	4	2,03	1,098

Conforme apresenta a Tabela 5, do total de participantes do estudo (N=61), 60 crianças aceitaram realizar a tarefa referente à avaliação da compreensão da ironia em L1 e L2. O escore médio obtido nas tarefas em L1 pelo total da amostra foi 3,18, sendo o mínimo de 1 ponto e o máximo de 4 pontos. Em L2, a média do escore foi mais baixa, correspondendo a 1,92, com os valores variando em um intervalo maior, de 0 a 4 pontos. Verifica-se ainda que, tanto em L1 quanto em L2, as médias dos escores obtidos pelos diferentes gêneros e grupos etários possuem valores bem próximos.

A Figura 2 apresenta a frequência das categorias correspondentes aos níveis de compreensão da ironia analisada a partir dos escores obtidos em L1 e L2.



Como mostra a Figura 2, de acordo com os parâmetros previamente estabelecidos para avaliação do nível de compreensão da ironia (Anexo 6 e 6A), pode-se afirmar que a maioria das crianças apresentou um nível de compreensão satisfatória na história de L1 e um nível de compreensão parcial em L2.

A significância da diferença entre estes resultados é comprovada ao correlacionar-se as médias dos escores obtidos em L1 e L2, utilizando-se da prova de Wilcoxon, cujos coeficientes são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6

Média dos escores L1 x Média dos escores L2

	N	Rank médio	Soma dos Ranks
Ranks Negativos	48(a)	26,34	1264,50
Ranks Positivos	3(b)	20,50	61,50
Ligação	9(c)		
Total	60		

Nota. a Compreensao Ironia L2 < Compreensao ironia L1

b Compreensao Ironia L2 > Compreensao ironia L1

c Compreensao Ironia L2 = Compreensao ironia L1

Como pode ser observado na Tabela 6, a correlação indicou diferenças estatisticamente significativas ($Z=-5,764$ e $p<0,01$), ou seja, os escores obtidos nas tarefas de L1 foram significativamente maiores que os obtidos nas tarefas de L2. Conforme esperado,

esta correlação sugere que o nível de dificuldade das tarefas de L2 foi maior que o nível de dificuldade das tarefas de L1.

6.4.1 Correlação Compreensão da Ironia em L1 x Gênero e Idade

No que tange ao gênero, como foi apresentado acima, observou-se que as médias dos escores obtidos na tarefa que avaliou a compreensão da ironia em L1 foram bem próximas, sendo a média obtida pelas meninas de 3,16 e de 3,21 pelos meninos. A correlação destes resultados pelo Teste T comprovou que tais diferenças não são estatisticamente significativas ($p=0,804$).

Em relação aos grupos etários, observou-se que as médias dos escores obtidos em L1 pelas crianças de 5 anos ($M=3,10$) foi também bem próxima às médias obtidas pelas crianças de 6 anos ($M=3,27$). Ao correlacionar-se os escores obtidos em ambos os grupos etários, por meio do Teste T constatou-se ausência de diferenças significativas ($p=0,362$) entre as crianças de 5 e 6 anos nos níveis de compreensão da ironia em L1.

6.4.2 Correlação Compreensão da Ironia em L2 x Gênero e Idade

Semelhante ao que aconteceu na compreensão da ironia em L1, constatou-se acima que as médias dos escores obtidos nas tarefas de compreensão da ironia em L2 entre os diferentes gêneros foram bem próximas, sendo de 1,9 para as meninas e 1,93 para os meninos. O Teste T examinou a correlação entre estas variáveis e também evidenciou ausência de diferenças significativas ($p=0,912$) entre os gêneros quanto ao nível de compreensão da ironia contida em L2.

Observou-se que as médias dos escores obtidos em L2 pelas crianças de 5 anos ($M=1,8$) foi também bem próxima às médias obtidas pelas crianças de 6 anos ($M=2,03$) na tarefa de ironia. O Teste T, do mesmo modo, revelou ausência de diferenças significativas ($p=0,352$) nos níveis de compreensão da ironia em L2 entre as crianças dos diferentes grupos etários estudados (5 e 6 anos).

6.4.3 Correlação Compreensão da Ironia x Compreensão Textual

A fim de examinar a correlação entre o nível de compreensão da ironia e o nível de compreensão textual utilizou-se a Correlação de Spearman.

Em L1, o teste indicou a existência de uma correlação positiva e significativa ($\rho=0,461$ e $p<0,01$) entre as variáveis. A Tabela 7 comprova esta relação evidenciando a

tabulação cruzada entre os escores obtidos na tarefa de ironia com as categorias referentes à compreensão textual em L1.

Tabela 7

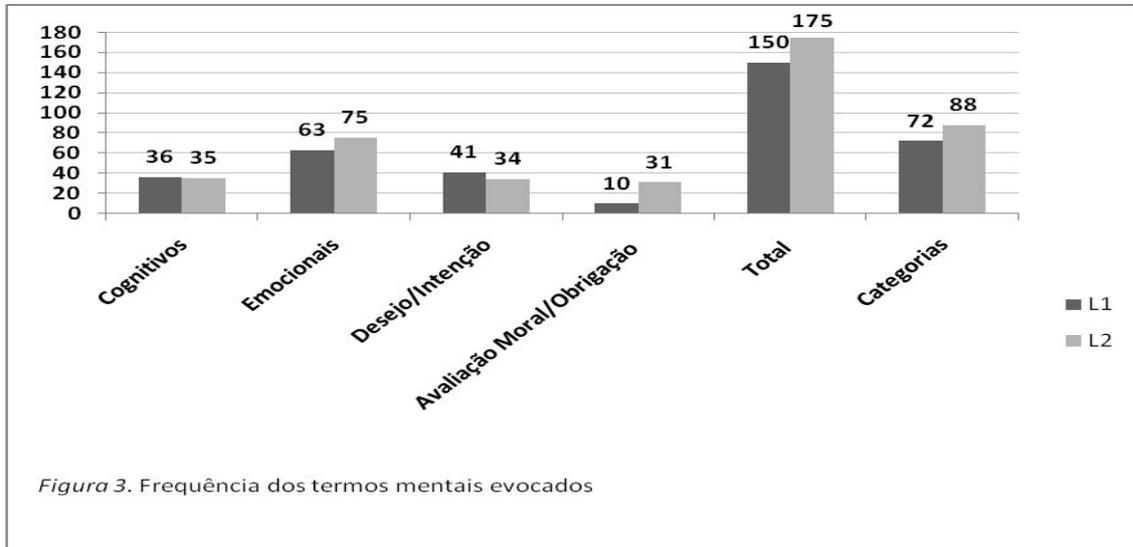
Correlação Compreensão Textual L1 x Compreensão Ironia L1

		Compreensão Textual L1					Total	
		Categorias						
			1	2	3	4	5	
Compreensão ironia L1	Escore 2	n	2	0	0	3	2	7
		%	28,6	0	0	42,9	28,6	100
	Escore 3	n	0	1	8	13	8	30
		%	0	3,3	26,7	43,3	26,7	100
	Escore 4	n	0	0	0	5	15	20
		%	0	0	0	25	75	100
Total	n	2	1	8	21	25	57	
	%	3,5	1,8	14	36,8	43,9	100	

Observa-se, por meio da Tabela 7, que as categorias mais altas de compreensão textual correspondem a escores maiores de compreensão da ironia. Verifica-se, por exemplo, que, das crianças que obtiveram escore 2 na tarefa de compreensão da ironia, 42,9% apresentaram níveis de compreensão textual correspondentes à categoria IV e uma porcentagem menor (28,6%) apresentaram compreensão textual na categoria V. Este resultado se inverte ao considerar, por exemplo que, as crianças que obtiveram o escore máximo de compreensão da ironia (escore 4) se encaixaram nos níveis mais altos de compreensão textual, sendo 25% delas apresentando a categoria IV e 75% a categoria V. Este achado implica que, à medida que uma variável aumenta, a outra também tende a aumentar, ou seja, quanto maior o nível de compreensão textual, maior foi o nível de compreensão da ironia em L1. Divergindo do que foi constatado em L1, a Correlação de Spearman não indicou significância ($\rho=0,094$ e $p=0,491$) entre as variáveis compreensão textual e compreensão da ironia em L2.

6.5 Análise da Evocação de Termos Mentais

A Figura 3 apresenta a frequência dos termos mentais evocados pelos participantes ao recontarem as histórias ouvidas em L1 e L2.



Como ilustra a Figura 3, a evocação de termos mentais em L1 (n=150) foi menor que a evocação em L2 (n=175). A categoria de termos mais evocados foi a dos termos emocionais e a menos evocada foi a categoria dos termos que remetem a avaliação moral/obrigação, no reconto das duas histórias.

6.5.1 Correlação Atribuição Mental x Compreensão Textual e da Ironia em L1

A correlação entre atribuição mental e compreensão textual em L1 foi testada por meio do Coeficiente de Correlação de Spearman, conforme consta na Tabela 8.

Tabela 8

Correlação Atribuição Mental L1 x Compreensão Textual L1

		Total de	Compreensão
		Termos L1	Textual L1
Correlação de Spearman	Total de Termos	Coeficiente	1,000
	L1	Significância	0,329(*)
		n	. 57
Compreensão Textual L1	Compreensão	Coeficiente	0,329(*)
	Textual L1	Significância	1,000
		n	0,013 57

Nota. * Correlação é significativa no nível 0.05.

Foram evidenciadas diferenças significativas ($\rho=0,329$ e $p=0,013$) entre a quantidade de termos evocados com o nível de compreensão textual em L1. Pode-se afirmar que quanto maior foi a capacidade de atribuição mental, maior foi o nível de compreensão textual em L1. Esta afirmação corrobora uma das hipóteses levantadas pelo presente trabalho. A correlação de Spearman apresentou ausência de diferenças significativas ($\rho=0,085$ e $p=0,531$) entre a quantidade de termos evocados com o nível de compreensão da ironia em L1.

6.5.2 Correlação Atribuição Mental x Compreensão Textual e da Ironia em L2

A correlação entre as variáveis, atribuição mental e compreensão textual em L2, também estabelecida pelo Coeficiente de Spearman, é apresentada na Tabela 9.

Tabela 9

Correlação Atribuição Mental L2 x Compreensão Textual L2

		Total de Termos L2	Compreensão Textual L2
Correlação de Spearman	Total de Termos L2	1,000	0,444(**)
	Compreensão Textual L2	0,444(**)	1,000

Nota. ** Correlação é significativa no nível 0.01.

Pelos coeficientes indicados na Tabela 9, verifica-se que ambas as variáveis estão significativamente correlacionadas ($\rho=0,444$ e $p=0,001$). Sendo assim, pode-se afirmar que com o aumento da atribuição mental, houve o aumento da compreensão textual em L2. Este dado apoia a hipótese de que quanto maior a atribuição mental infantil, maior o nível de compreensão textual. Já em relação às variáveis, atribuição mental e compreensão da ironia em L2, a Correlação de Spearman não se mostrou significativa ($\rho= -0,144$ e $p=0,289$).

6.5.3 Variabilidade de Termos Mentais x Compreensão Textual e da Ironia em L1

A correlação entre o número de categorias de termos mentais evocadas com o nível de compreensão textual em L1 é apresentada na Tabela 10.

Tabela 10

Correlação Variabilidade de Termos Mentais L1 x Compreensão Textual L1

		Variabilidade Termos L1	Compreensão Textual L1
Correlação de Spearman	Variabilidade	1,000	0,317(*)
	Termos L1		
	Coeficiente de correlação		
		57	0,016
	Significância		
	n		
Compreensão	0,317(*)	1,000	
Textual L1			
Coeficiente de correlação			
	57	.	
Significância			
n			

Nota. * Correlação é significativa no nível 0.05.

Os coeficientes indicados na Tabela 10 comprovam a existência de uma correlação positiva e significativa ($\rho=0,317$ e $p=0,016$) entre as variáveis. Neste sentido, pode-se concluir que quanto maior a variabilidade de termos mentais evocados, maior foi o nível de compreensão textual em L1. Mais uma vez, este resultado corrobora a hipótese levantada. A Correlação de Spearman ($\rho=0,151$ e $p=0,262$) não indicou diferenças significativas entre a variação de categorias de termos mentais e a compreensão da ironia em L1.

6.5.4 Variabilidade de Termos Mentais x Compreensão Textual e da Ironia em L2

A correlação entre a variabilidade de termos mentais evocados e o nível de compreensão textual em L2 é apresentada na Tabela 11.

Tabela 11*Correlação Variabilidade de Termos Mentais L2 x Compreensão Textual L2*

		Variabilidade Termos L2	Compreensão Textual L2
Correlação de Spearman	Variabilidade Termos L2	Coeficiente de correlação	1,000
		Significância	0,460(**)
		n	. 56
			56
	Compreensão Textual L2	Coeficiente de correlação	0,460(**)
		Significância	1,000
		n	. 56
			56

Nota. ** Correlação é significativa no nível 0.01.

A correlação foi positiva e significativa ($\rho=0,460$ e $p<0,01$). Isto significa dizer que à medida que a variação de termos mentais tornou-se mais expressiva, o nível de compreensão textual também aumentou em L2. Tal resultado vai de encontro à hipótese do estudo. A correlação entre a variabilidade de termos mentais e compreensão da ironia em L2 foi também testada pela Correlação de Spearman. Neste caso, a correlação não teve significância ($\rho=-0,115$ e $p=0,399$).

Em síntese, o conjunto dos resultados apresentados acima permite concluir que:

- Encontrou-se um efeito da idade no nível de compreensão textual em L1. As crianças mais velhas (6 anos) apresentaram níveis de compreensão textual mais acurados que as crianças mais novas (5 anos).
- Constatou-se uma correlação positiva entre a compreensão textual e a compreensão da ironia na história de L1. Este achado sugere que as crianças que compreenderam melhor a história, puderam também compreender de forma mais acurada a ironia presente na mesma.
- Constatou-se que, a ironia contida na história de L2 correspondeu a um nível maior de complexidade, uma vez que as crianças apresentaram um desempenho

significativamente melhor nas tarefas que avaliaram a ironia em L1 (nível satisfatório) do que nas tarefas que avaliaram a ironia em L2 (nível parcial).

- Apurou-se ainda que as crianças de 5 e 6 anos não divergiram quanto ao nível de compreensão da ironia nos dois livros. Em relação aos gêneros também não encontrou-se diferença na compreensão da ironia entre meninos e meninas.
- Verificou-se uma correlação positiva entre a atribuição e variabilidade de termos mentais com a compreensão textual em ambos os livros (L1 e L2). Isto significa dizer que as crianças que apresentaram níveis maiores de compreensão textual, tanto em L1 quanto em L2, foram as que evocaram uma quantidade mais expressiva e diversificada de termos mentais no reconto das histórias.

CAPÍTULO 7: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para fins de organização, a discussão será realizada considerando a ordem com que foram apresentados os resultados descritos no capítulo anterior. Seguindo-se tal sequência, discutem-se inicialmente os resultados da avaliação do nível de compreensão textual, posteriormente, os resultados referentes à avaliação da compreensão da ironia, seguindo-se discutem-se os resultados da análise da evocação de termos mentais, e por fim discutem-se algumas questões metodológicas levantadas por alguns resultados observados em L2.

Discussão dos resultados referentes à avaliação da compreensão textual

Na narrativa do primeiro livro, evidenciou-se que o nível de compreensão textual correlacionou-se positivamente com a idade. Tal resultado afina-se com o que foi obtido por Wolff (2008) que, embora tenha utilizado uma avaliação diferenciada da compreensão textual (tarefas de perguntas, ordenação e retirada de figuras) ao estudar crianças com 5 e 6 anos, também verificou uma correlação positiva entre o desempenho nas tarefas que avaliaram a compreensão textual e a idade. Parece haver, portanto, uma tendência das crianças mais velhas apresentarem níveis de compreensão textual mais acurados em tarefas de compreensão de história ouvida. Neste sentido, compartilha-se da opinião de Wolf, a qual supõe haver uma influência da maturidade no processo de compreensão textual.

Tal influência maturacional na habilidade de compreensão textual foi também observada nos estudos de Brandão e Spinillo (1998, 2001), os quais, de maneira similar, lançaram mão da tarefa de reprodução textual de uma história ouvida para avaliar tal compreensão. Estas autoras consideram que o desenvolvimento da compreensão textual é mais acentuado antes dos 6 anos de idade, sendo que o momento crucial no desenvolvimento desta habilidade se dá ao completá-la. Esta afirmação converge com o que foi encontrado no presente estudo, pois as crianças da amostra, mesmo as mais novas, apresentaram de forma geral, níveis de compreensão textual correspondentes às categorias IV e V (categorias equivalentes a níveis mais aprimorados de compreensão textual) em ambos os livros, sendo que a compreensão das de 6 anos se destacou de forma significativa em detrimento das de 5 anos em L1 (livro que contém a ironia em um nível menor de complexidade).

No entanto, esta diferenciação entre grupos etários não foi observada na compreensão da história de L2. Pode-se explicar a ausência desta significância considerando as características de L2, que apesar de ser um livro indicado para a faixa etária estudada, apresenta uma complexidade maior na estruturação da narrativa, marcada por uma quantidade mais expressiva de vocábulos, diversificação de termos mentais, além de um maior detalhamento no enredamento da história envolvendo personagens, cenas e problemática. Acredita-se que tais características, agregadas ao fato de que a discrepância entre a idade das crianças pesquisadas foi pequena, contribuíram para as dificuldades em determinar a distinção entre o nível de compreensão textual das crianças de 5 e 6 anos referente a L2.

Discussão dos resultados referentes à avaliação da compreensão da ironia

A segunda análise refere-se aos escores obtidos nas tarefas que avaliaram o nível de compreensão da ironia. Os resultados indicaram que a média dos escores obtidos nas tarefas que avaliaram a ironia em L1 (livro que contem a ironia em um nível menor de complexidade) foi significativamente mais expressiva que a alcançada nas tarefas referentes à ironia contida em L2 (livro que contem a ironia em um nível maior de complexidade). Sendo assim, as crianças apresentaram um nível de compreensão satisfatória na história de L1 e um nível de compreensão parcial em L2, sugerindo que o grau de dificuldade das tarefas de L2 foi maior que o grau de dificuldade das tarefas de L1. Este resultado era esperado uma vez que, previamente identificou-se que o nível de complexidade da ironia situacional contida na narrativa de L2 é superior ao de L1, logo, as tarefas referentes à compreensão das respectivas ironias tenderiam a obedecer este mesmo grau de dificuldade.

O resultado que chama mais atenção na avaliação da situação irônica consiste na ausência de diferenças significativas entre as crianças de diferentes grupos etários, pois as crianças de 5 e 6 anos apresentaram níveis equivalentes de compreensão da ironia. Tal constatação pode ser em parte apoiada pela hipótese elaborada por Dyer et al. (2000), os quais acreditam que, entre 3 e 6 anos, as crianças já seriam capazes de compreender as situações irônicas salientes nas histórias infantis. Os referidos autores, apesar de não terem avaliado a compreensão da ironia situacional, entendem que esta tipologia da ironia pode já ser comumente compreendida por crianças em idade pré-escolar, pois consideram que o aspecto irônico aparece nas narrativas dos livros de histórias, especificamente destinados a este público infantil. Esta afirmação corrobora o fato de se ter verificado que as crianças aqui pesquisadas apresentaram nível de compreensão satisfatório referente à história de L1. Os

estudos de Rodrigues e Rubac (2008) e Rodrigues e Tavares (2009) também sustentam este achado, uma vez que estas autoras constataram que a ironia situacional encontra-se presente na literatura infantil brasileira indicada para esta faixa etária, sugerindo que os autores brasileiros pressupõem a possibilidade de sua compreensão por parte das crianças.

A discussão destes resultados referente à compreensão da ironia fica limitada, como já foi dito, considerando a escassez de estudos sobre a ironia situacional. Diante disso, a fim de se promover uma compreensão mais abrangente desta temática, a discussão será expandida abarcando também pesquisas no campo da ironia verbal.

Estudos como Ackerman (1983) e Dews et al. (1995), que se concentraram exclusivamente na ironia verbal, consideram que entre os 5 e 6 anos, as crianças são capazes de compreender apenas alguns componentes do discurso irônico. Constata-se no presente estudo que, as crianças desta faixa etária foram capazes de compreender satisfatoriamente a ironia contida em L1, contudo, ao se analisar L2, a capacidade destas crianças para compreender a ironia foi limitada (compreensão parcial), sugerindo que as crianças, de 5 e 6 anos, apresentaram certa restrição na compreensão da ironia situacional quando estruturada em nível maior de complexidade (L2). Logo, pode-se considerar que, assim como as crianças avaliadas pelos pesquisadores acima citados não foram capazes de compreender todos os componentes presentes num discurso irônico (ironia verbal), semelhantemente, as crianças da presente amostra também não foram capazes de compreender totalmente as situações irônicas (ironia situacional) avaliadas, especificamente quando esta apareceu em um nível mais complexo (L2).

A constatação de que a compreensão satisfatória foi identificada somente na condição de L1, ou seja, quando a ironia apresentou-se de uma forma mais simplista se comparada com L2, corrobora com os resultados do estudo de Loukusa e Leinonen (2008), que avaliou a compreensão da ironia verbal em crianças finlandesas. Verificou-se também neste estudo que as crianças de 6 anos de idade foram capazes de compreender a ironia verbal somente em enunciados irônicos apresentados de maneira simples.

Outro achado no campo da ironia verbal que também pode dar suporte àqueles encontrados nesta investigação é a pesquisa de Harris e Pexman (2003), os quais constataram que as crianças de 5 e 6 anos são capazes de detectar a ironia em um discurso, mas apresentam ainda algumas dificuldades, como por exemplo, na compreensão de uma crítica irônica, afinando-se, em parte, com os resultados aqui obtidos em relação à ironia situacional. Nesta direção, os resultados obtidos por Mesquita (2011) convergem com os encontrados por

Harris e Pexman e, de maneira indireta, com o presente estudo, pois também indicaram que o início da compreensão da ironia verbal pode se dar por volta dos 5 e 6 anos de idade.

Sendo assim, os estudos acima citados (Ackerman, 1983; Dews et al., 1995; Harris & Pexman, 2003; Mesquita, 2011), realizados no campo da ironia verbal, não evidenciaram diferenças entre crianças de 5 e 6 anos, o que também não foi observado quanto à ironia situacional, aqui focalizada. Ambos os estudos advogam, de certa maneira, a existência de um padrão desenvolvimental, sendo que a maioria destes estudos consideram que o início da compreensão da ironia pode acontecer a partir dos 5 anos de idade e se estender ao longo do desenvolvimento, sendo comum crianças com idades entre 5 e 6 anos apresentarem certas limitações na compreensão da ironia.

A semelhança de desempenho entre crianças de 5 e 6 anos pode ser ainda justificada considerando que é comum nesta faixa etária as crianças conviverem juntas na mesma sala de aula, estando assim habituadas a enfrentarem os mesmos desafios cognitivos diariamente, conforme ressalta Wolff (2008). A caracterização da amostra revelou que a maioria das crianças (50,8%), de ambos os grupos etários, estava frequentando o último ano da educação infantil. Acredita-se que este balanceamento na série escolar, ou seja, o fato de a maioria das crianças frequentar a mesma série pode explicar o equilíbrio nos níveis de compreensão da ironia entre as crianças de diferentes idades, conforme observado nesta pesquisa.

Vale ressaltar que as comparações referentes aos estudos acima mencionados devem ser analisadas cautelosamente, considerando as divergências entre as especificidades das diferentes tipologias da ironia. Embora o estudo de Dyer et al. (2000) tenha se concentrado na ironia situacional, os autores consideram a existência de uma distinção bastante significativa entre a ironia verbal e situacional. Estes autores, ao compararem as duas tipologias da ironia, conjecturam que a compreensão da ironia situacional iniciaria bem mais cedo que a compreensão da ironia verbal devido à simplicidade da forma como a primeira se apresenta, requerendo recursos cognitivos mais basilares para seu entendimento.

Outro resultado em relação à avaliação da ironia que também chama atenção refere-se à existência de uma correlação positiva entre os níveis de compreensão textual e compreensão da ironia em L1. Este resultado implica que o entendimento preliminar do enredamento da narrativa contida no primeiro livro parece ter beneficiado a compreensão da ironia. Tal achado pode ser corroborado com o estudo de Lucariello (1994) ao constatar que a compreensão da ironia presente em uma situação requer uma compreensão preliminar de toda a estrutura prevista de um evento. Como a ironia situacional apresenta-se geralmente nas

finalizações das histórias, envolvendo a quebra de expectativa, este autor afirma que, para a criança entender a imprevisibilidade de uma situação (apresentada pela ironia situacional), ela antes precisa entender toda a estrutura de previsibilidade de um roteiro, o que pode justificar a correlação positiva verificada entre a compreensão textual e a compreensão da ironia aqui detectada.

Procurando justificar melhor esta correlação, pode-se reportar, uma vez mais, às explicações de Lucariello (1994), pois o autor advoga que a compreensão da ironia situacional segue uma rota de processamento cognitivo, em que o entendimento de uma situação tida como irônica só é ativado quando há uma captação anterior da estrutura geral de um episódio. A partir destas concepções e dos resultados empíricos alcançados neste estudo, entende-se que, para a compreensão de uma ironia saliente no final de uma história, é necessária a compreensão da estrutura geral da narrativa (enredo), o que supõe uma compreensão textual.

No campo da ironia verbal, parece também haver a necessidade de uma contextualização cultural e habituação com as regras de comunicação que antecedem e fornecem base para a detecção e entendimento da ironia. Nesta direção, os resultados aqui obtidos convergem com as afirmativas de Seixas (2011) de que a compreensão da ironia presente em um discurso (ironia verbal) requer uma maior habituação com as regras que permeiam o contexto cultural do falante, devendo ser este capaz de usar e dominar os mecanismos de produção de sentido não literais da linguagem.

Logo, pode-se afirmar que a compreensão das ironias (situacional/verbal) demanda certa apreensão da lógica com que os fatos se desencadeiam em uma narrativa ou em uma circunstância (no caso da ironia situacional); ou um conhecimento das regras que regem a linguagem e a cultura (no caso da ironia verbal), que irão fornecer base para a captação daquilo que é tido como irônico, o que justifica o resultado da correlação positiva entre a compreensão textual e a compreensão da ironia observado em L1.

Infelizmente a literatura ainda não apresenta uma delimitação clara acerca de componentes ou aspectos que envolvem a compreensão da ironia situacional. No caso da ironia verbal, Ackerman (1983), por exemplo, faz referência a dois componentes relevantes que envolvem a compreensão (detecção e inferência), considerando que as crianças mais novas não usam com eficácia as pistas interpretativas que guiam o processo inferencial de um discurso irônico. Ao constatar isto, o autor justifica sua afirmação de que as crianças de 5 e 6 anos são incapazes de compreender todos os componentes da ironia verbal. No entanto, a maneira como a ironia situacional é compreendida e estruturada parece ser uma das grandes

questões a serem respondidas ainda. Não foram encontrados estudos que investigaram os possíveis constituintes no processo desta compreensão, o que dificulta delimitar onde se concentra a dificuldade na compreensão de uma dada situação irônica por parte das crianças.

Sendo assim, a partir dos achados empíricos reportados pela presente pesquisa conjectura-se que o processo de compreensão da ironia situacional pode envolver componentes relacionados à aquisição de uma teoria da mente. Alguns teóricos entendem que a teoria da mente emerge quando a criança torna-se capaz de atribuir estados mentais a si e aos outros (Wellman & Liu, 2004), sendo que dentre estes estados mentais, pode-se considerar a compreensão a respeito de crenças, emoções, pensamentos, intenções (Maluf et al., 2004). Chandler (1998), do mesmo modo, considera que a aquisição de uma teoria da mente pelas crianças envolve a compreensão de que diferentes pessoas podem ter diferentes crenças. Ao se analisar o enredo da narrativa de L1 (Anexo 4), por exemplo, é evidente que, para a criança compreender a ironia contida no comportamento irônico apresentado pela ovelha Maria na última cena, faz-se necessário uma compreensão de crenças alheias. Neste caso, a criança expectadora deveria previamente identificar que todo o desenrolar da história mostrava que as demais ovelhas tenderiam a desenvolver um tipo de crença (Maria iria pular na lagoa como as outras ovelhas fizeram) que foi violada no final da história (Maria entrou no restaurante e foi comer uma feijoada). No estudo de Rodrigues e Tavares (2009), as autoras constataram que a ironia situacional aparece nas narrativas em dois diferentes contextos, sendo um deles quando a informação é explícita e se restringe a eventos apresentados ao longo do texto. Em L1, verifica-se que esta informação explícita e restrita a circunstâncias do texto implicaria previamente a identificação de uma crença alheia por parte da criança, que, supostamente embasaria a compreensão da ironia situacional contida no final da história.

Quanto à história contida em L2 (Anexo 4), também pode-se conjecturar que, dada a complexidade maior desta narrativa, a compreensão da ironia poderia igualmente requerer habilidades sociocognitivas prévias das crianças quanto a alguns aspectos da teoria da mente, como a compreensão de crenças e emoção. Nesta narrativa, a criança primeiramente deveria entender que todo o desenrolar da história levaria os personagens a desenvolver um tipo de crença a respeito da personagem principal (Madame d'Angola realmente queria um médico), que também foi violada no final da história (quando Madame d'Angola foge do médico). Além disso, a narrativa, ao mesmo tempo, requer da criança a compreensão acerca de emoções, pois a ironia contida na cena final não apenas envolve a quebra da expectativa (galinha foge do médico), como também envolve a emoção da personagem (medo e desespero)

em relação à figura do médico. Desta forma, pode-se supor que toda a compreensão da ironia situacional pode estar relacionada não apenas a uma compreensão textual, mas principalmente uma compreensão de constituintes preditores de uma teoria da mente (compreensão de crenças e emoções).

Discussão dos resultados referentes à análise da evocação de termos mentais

A terceira análise envolve a evocação de termos mentais, examinada a partir do reconto das histórias. Encontrou-se que o nível de compreensão textual, em L1 e L2, correlacionou-se positivamente com a quantidade e variabilidade de termos mentais evocados, confirmando assim uma das hipóteses levantadas. As crianças que apresentaram melhores níveis de compreensão textual, em ambas as histórias, foram as que evocaram uma quantidade e diversidade maior de termos mentais. Este dado é reforçado pelo estudo de Astington e Pelletier (2000), os quais acreditam que o domínio da linguagem mental está diretamente relacionado a habilidades que envolvem interpretação de textos. De acordo com estes autores, as crianças que entendem o processamento das atividades mentais, descrito por meio da linguagem mental, encontram mais facilidade na compreensão de leitura, uma vez que são capazes de inferir estados mentais a um personagem e prever suas ações.

Sendo assim, parece razoável considerar que o aprimoramento da linguagem mentalista tenha fornecido recursos às crianças para realizarem a tarefa de reprodução da história ouvida. Presume-se que, para as crianças compreenderem a narrativa, atrelando-se aos detalhes dos personagens, serem capazes de descrever sobre o que eles estão pensando ou sentindo e discutir sobre as problemáticas e as motivações dos comportamentos dos mesmos, elas precisam previamente apresentar alguma familiaridade (conhecimento e compreensão) com a linguagem referente aos estados mentais.

Por outro lado, a correlação positiva encontrada entre a compreensão textual e a atribuição mental infantil também pode ser corroborada por alguns estudos (Rodrigues & Ribeiro, 2014; Verzolla et al., 2012), os quais têm enfatizado a relevância sociocognitiva de atividades de leitura mediada, defendendo que este processo de mediação, envolvendo a reflexão acerca do enredamento das histórias, tende a fomentar um aprimoramento da teoria da mente.

Nesta direção, este resultado é igualmente apoiado por outros estudos, como de Rodrigues et al. (2012), que examinaram a eficácia da realização de atividades de leitura mediada na promoção de habilidades sociocognitivas; o estudo de Sant’Ana et al. (2015), os

quais estudaram crianças de 4 a 8 anos e verificaram que a prática de leitura pode também influenciar o desenvolvimento sociocognitivo infantil. E de igual modo, este resultado também é apoiado pelos achados da intervenção realizada por Domingues e Maluf (2013), os quais constataram que a ênfase na narrativa e na frequência de conversas sobre estados mentais produziu efeito benéfico na capacidade de atribuição de estados mentais de crença em crianças de 3 e 4 anos.

O foco maior deste resultado reside no fato de se ter constatado a significância da correlação entre compreensão textual e atribuição mental infantil. Este achado não indica uma relação de causalidade, mas implica na existência de uma relação de reciprocidade entre estas variáveis, uma vez que a partir da correlação positiva alcançada, pode-se afirmar que a medida que uma variável aumenta, a outra também tende a aumentar. O que vale ressaltar aqui é que, conforme advogam Astington e Pelletier (2000), os resultados da presente pesquisa reforçam, uma vez mais, o fato de que as conversações caracterizadas pelo uso contínuo de termos mentais voltados a pensamentos, sentimentos e desejos, bem como a utilização recorrente de termos mentais variados, pela família ou pelo professor em sala de aula, por exemplo, podem facilitar tanto a compreensão leitora, quanto o aprimoramento sociocognitivo.

A última análise desta discussão suscita questões metodológicas levantadas a partir de alguns resultados observados em L2. Verificou-se que, algumas correlações, previamente hipotetizadas, foram estabelecidas em L1, contudo não puderam ser comprovadas em L2, como a correlação entre a compreensão textual e a idade e a correlação entre a compreensão textual e a compreensão da ironia. A partir disto algumas hipóteses podem ser levantadas a fim de justificar tal resultado. A primeira delas reside na natureza linguística da história contida em L2, considerando que tal narrativa é estruturada envolvendo uma quantidade maior de aspectos presentes no texto, como metáforas, palavras, termos mentais, além da complexidade de detalhes (maior número de personagens e acontecimentos) com que a situação irônica se desenrola. Tais características demandam uma análise mais minuciosa de todos estes aspectos envolvidos para poder avaliar eficazmente o nível de compreensão da criança referente a cada um destes, o que sugere o aprimoramento do instrumento. Diante disso, a segunda hipótese reside na natureza da tarefa que avaliou a ironia, uma vez que esta consistiu de perguntas objetivas com apenas duas opções de resposta: uma afirmativa e outra negativa. Logo, a característica da metodologia de avaliação pode ter comprometido a detecção mais acurada do nível de compreensão infantil referente ao aspecto irônico. Uma

opção que futuramente pode ser aprimorada seria a elaboração de um instrumento que resida em fazer perguntas abertas à criança sobre o texto, especificamente sobre as cenas irônicas, procurando investigar ainda o porquê de a criança ter dado determinada resposta (e.g., Por que você respondeu isso?). Ou ainda opções de respostas fechadas que não se restrinjam a opções como sim ou não, mas envolvam enunciados que interpretam fielmente a situação entre outras opções de enunciados que se aproximam da interpretação real da situação, mas que não a descrevam por completo. Logo, o aprimoramento do instrumento requer um trabalho prévio que envolva a análise minuciosa do texto que será utilizado observando todos os aspectos estruturais e linguísticos nele contidos.

CAPÍTULO 8: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos no presente estudo ressaltam a relevância da temática ironia. Conforme foi discutido, pode-se afirmar que se trata de um aspecto que merece atenção, pois sua exploração intencional pode propiciar à criança uma compreensão menos ingênua acerca da imprevisibilidade com que os fatos se organizam na realidade, além de promover o entendimento da complexidade como os seres humanos estabelecem suas relações. Apesar da relevância sociocognitiva desta temática, a escassez de pesquisas é uma realidade. A falta de instrumentos padronizados para a avaliação da ironia tem levado os pesquisadores a construir suas próprias metodologias de avaliação, como foi o caso da presente pesquisa.

Nesta direção, objetivou-se contribuir para a expansão desta área investigando a compreensão da ironia situacional contida em dois livros de histórias infantis por crianças de 5 e 6 anos. Considerou-se que, medidas de avaliação da compreensão de leitura poderiam estar relacionadas com a linguagem referente aos estados mentais, especificamente com a quantidade e variabilidade do vocabulário mentalista, e estas, por sua vez, ainda poderiam estar relacionadas com medidas de avaliação da compreensão da ironia. Partiu-se da hipótese de que quanto maior e mais diversificada a atribuição mental infantil, maior tenderia a ser o nível de compreensão textual e mais aprimorada a compreensão da ironia.

O conjunto de resultados sugere a confirmação de algumas das hipóteses. Pode-se afirmar que a compreensão da ironia relaciona-se a fatores como compreensão textual, o que pressupõe dizer que crianças detentoras de habilidades de compreensão de textos são capazes de compreender melhor situações irônicas contidas no enredo de uma narrativa. Além disso, verificou-se que a compreensão textual correlacionou-se à teoria da mente, ou seja, a aquisição de uma linguagem mentalista mais aprimorada, marcada por um vasto e variado vocabulário de termos mentais, parece ter beneficiado o processo de compreensão das narrativas, destacando-se que as crianças mais velhas apresentaram resultados ainda mais favoráveis a esta hipótese.

Tais resultados permitem ainda considerar uma interface entre o processo de compreensão da ironia situacional e a aquisição de uma teoria da mente por parte das crianças, na medida em que tal habilidade pode fornecer embasamento para a compreensão das situações irônicas contidas nas histórias infantis. Conforme já foi discutido, esta é uma das

questões que necessita ainda ser mais bem explorada, uma vez que se verificam estudos que abordam fatores sociocognitivos envolvidos no processo de compreensão da ironia verbal, mas ainda não se identificaram quais seriam estes fatores ao se tratar do processo de compreensão da ironia situacional. Diante disso, ressalta-se a necessidade de investigações futuras no campo da teoria da mente que se debrucem sobre a relação entre esta habilidade e o processo de compreensão da ironia situacional.

Cabe salientar algumas limitações do presente trabalho, sendo a primeira delas atribuída à dimensão e caracterização da amostra, o que implica cautela na generalização dos resultados. A amostra estudada se restringiu a crianças oriundas de uma rede de escola particular mineira, sendo portanto, crianças com características socioeconômicas peculiares, dado o contexto de vivência destas, se comparado com o contexto da maioria das crianças brasileiras frequentadoras das escolas públicas. Outra limitação refere-se ao fato deste trabalho ter sido o primeiro a idealizar um instrumento para avaliação da ironia situacional, ficando assim limitado a algumas questões metodológicas envolvendo a análise da natureza linguística do material apresentado e a natureza dos instrumentos idealizados. Como foi discutido, faz-se necessário uma análise mais minuciosa das histórias contidas nos livros, envolvendo componentes estruturais e linguísticos presentes nas narrativas. Em relação ao instrumento, também se sugere o aprimoramento das tarefas, de forma que as mesmas não se limitem a respostas objetivas, mas que objetivem abarcar detalhadamente o nível de compreensão apresentado pela criança. Como discutido, sugestões de tarefas para uma avaliação futura podem ser eficazmente observadas por outros estudos que foquem na continuidade deste trabalho englobando modalidades de perguntas abertas ou de alternativas constituídas por sentenças de respostas semelhantes, podendo requerer ainda da criança justificativas das respostas dadas.

Almeja-se que os resultados aqui descritos possam contribuir para ampliação do conhecimento desta temática e possam instigar ainda mais ações interventivas com livros de histórias pautadas na ótica promotora. Embora o presente trabalho não constitua uma proposta de intervenção, reforça o que pesquisadores têm defendido acerca da relevância da temática ironia. A compreensão de situações irônicas contidas em histórias não apenas contribui para um entendimento e ajustamento em relação ao mundo social, conforme defendem estudiosos, mas também se mostrou, na presente pesquisa, relacionada com a capacidade e compreensão textual.

Logo, a ironia constitui aspecto importante ao ser considerado durante a

implementação de práticas leitoras. Enfatiza-se a necessidade de estudos que gerem subsídios práticos acerca das metodologias de trabalho com livros de histórias envolvendo a prática da leitura mediada e o destaque nos aspectos contidos nas narrativas como, por exemplo, a ironia, fazendo-se ainda necessário que tais atividades sejam sistematicamente integradas aos currículos escolares como metodologia que enriqueça a prática de profissionais como professores, pedagogos e psicólogos escolares/educacionais.

REFERÊNCIAS

- Abreu, C. S., Cardoso-Martins, C., Barbosa, P. G. (2014). A relação entre a atenção compartilhada e a teoria da mente: um estudo longitudinal. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27(2), 409-414. doi: 10.1590/1678-7153.201427222
- Ackerman, B. P. (1982). Contextual integration and utterance interpretation: The ability of children and adults to interpret sarcastic utterances. *Child Development*, 53 (4) 1075-1083. doi: 10.2307/1129149
- Ackerman, B. P. (1983). Form and function in children's understanding of ironic utterances. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35(3), 487-508. doi: 10.1016/0022-0965(83)90023-1
- Adams, D. (2005). *The hitchhiker's guide to the galaxy*. New York: Del Rey Ballantine.
- Adrian, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2007). Mothers' Use of Cognitive State Verbs in Picture-Book Reading and the Development of Children's Understanding of Mind: A Longitudinal Study. *Child Development*, 78(4), 1052-1067. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01052.x
- Akimoto, Y., Miyazawa, S., & Muramoto, T. (2012). Comprehension processes of verbal irony: The effects of salience, egocentric context, and allocentric theory of mind. *Metaphor and Symbol*, 27(3), 217-242. doi: 10.1080/10926488.2012.691750
- Angereli, R., & Airenti, G. (2014). The Development of Joke and Irony Understanding: A Study With 3- to 6-Year-Old Children. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 68 (2), 133-146. doi: 10.1037/cep0000011
- Appleton, M., & Reddy, V. (1996). Teaching three year-olds to pass false belief tests: A conversational approach. *Social Development*, 5(3), 275-291. doi: 10.1111 / j.1467-9507.1996.tb00086.x
- Astington, J. D., & Pelletier, J. (2000). A linguagem da mente: seu papel no ensino e na aprendizagem. In Osion, D. R. & Torrance, N. (Orgs.), *Educação e desenvolvimento humano* 7. ed. (pp. 489-510). Porto Alegre: Artmed.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46. doi: 10.1016/0010-0277(85)90022-8
- Bernard, S. & Deleau, M. (2007) Conversational Perspective-Taking and False Belief

- Attribution: a Longitudinal Study. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 443–460. doi: 10.1348/026151006X171451
- Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos Gerais e Específicos na Compreensão de Textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (2), 253-272. doi: 10.1590/S0102-79721998000200006
- Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. G. (2001). Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 6(1), 51-62. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n1/5332.pdf>
- Bretherton, I., & Beeghly, Y. M. (1982). Talking about internal states: the acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18(6), 906-921. doi: 10.1037/0012-1649.18.6.906
- Bretherton, I., McNew, S., & Beeghly-Smith, M. (1981). Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a "theory of mind?" In M. E. Lamb & L. R. Sherrod (Eds.), *Infant social cognition* (pp. 333-373). Hillsdale, N.J.: Earlbaum.
- Burgers, C., van Mulken, M., & Schellens, P. J. (2012). Type of evaluation and marking of irony: The role of perceived complexity and comprehension. *Journal of Pragmatics*, 44(3), 231-242. doi: 10.1016/j.pragma.2011.11.003
- Caillies, S., Bertot, V., Motte, J., Raynaud, C., & Abely, M. (2014). Social cognition in ADHD: Irony understanding and recursive theory of mind. *Research in developmental disabilities*, 35(11), 3191-3198. doi: 10.1016/j.ridd.2014.08.002
- Caixeta, L., & Nitrini, R. (2002). Teoria da mente: uma revisão com enfoque na sua incorporação pela psicologia médica. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15(1), 105-112. Retirado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18815112>
- Capovilla F.C., Negrão V.B., Damázio M. (2011). *Teste de Vocabulário Auditivo e Teste de Vocabulário Expressivo: validados e normatizados para o desenvolvimento da compreensão da fala dos 18 meses aos 6 anos de idade*. São Paulo: Memnon.
- Carpendale, J., & Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Malden: Blackwell Publishing.
- Carraro, L. (2013). *A merarrepresentação na brincadeira de faz de conta: uma investigação da teoria da mente*. (Dissertação de mestrado). Retirado de <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000389302&loc=2003&l=d772bd9c30b60385>

- Cassidy, K.W., Ball, L.V., Rourke, M.T., Werner, R.S., Feeny, N., Chu, J.Y. ... Perkins, A. (1998). Theory of mind concepts in children's literature. *Applied Psycholinguistics*, *19*, 463-470. doi: 10.1017/S0142716400010274
- Chandler, M. (1988). Doubt and developing theories of mind. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. R. Olson (Ed.), *Developing theories of mind* (pp. 387 – 413). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clements, W. A., Rustin, C. L., & McCallun, S. (2000). Promoting the transition from implicit to explicit understanding: A training study of false belief. *Developmental Science*, *3*(1), 81-92. doi: 10.1111/1467-7687.00102
- Colston, H. L. (1997). Salting a wound or sugaring a pill: The pragmatic functions of ironic criticism. *Discourse Processes*, *23*(1), 25-45. doi: 10.1080/01638539709544980
- Creusere, M. A. (1999). Theories of adults' understanding and use of irony and sarcasm: Applications to and evidence from research with children. *Developmental Review*, *19*(2), 213-262. doi:10.1006/drev.1998.0474
- De Villiers, J. G., & Pyers, J. E. (2002). Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief-understanding. *Cognitive Development*, *17*(1), 1037-1060. doi: 10.1016/S0885-2014(02)00073-4
- Deleau, M., Maluf, M. R. & Panciera, S. D. P, (2008). O papel da linguagem no desenvolvimento de uma teoria da mente: como e quando as crianças se tornam capazes de representações de estados mentais. In: T. M. Sperb e M. R. Maluf (Orgs.), *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre "teoria da mente"* (p. 93-130). São Paulo: Vetor.
- Delgado, J. B. & Moreno, M. R. (2009). Conceptos de desarrollo en estudios sobre Teoría de la Mente en las últimas tres décadas. *Avances em Psicologia Latinoamericana*, *27*(2), 297-310. doi: 79915035007
- Delgado, J. D. & Moreno, M. R. (2011). Tres debates fundamentales en el campo de la teoría de la mente: aspectos teóricos y metodológicos. *Acta colombiana de iaiología*, *14* (1), 109-118. Retirado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552011000100010&script=sci_arttext
- Demorest, A., Meyer, C., Phelps, E., Gardner, H., & Winner, E. (1984). Words speak louder than actions: Understanding deliberately false remarks. *Child Development*, *55* (4) 1527-1534. doi: 10.2307/1130022

- Dews, S., Kaplan, J., & Winner, E. (1995). Why not say it directly? The social functions of irony. *Discourse processes*, *19*(3), 347-367. doi: 10.1080/01638539509544922
- Dews, S., & Winner, E. (1995). Muting the meaning A social function of Irony. *Metaphor and Symbol*, *10*(1), 3-19. doi: 10.1207/s15327868ms1001_2
- Dews, S., Winner, E., Kaplan, J., Rosenblatt, E., Hunt, M., Lim, K., ... & Smarsh, B. (1996). Children's understanding of the meaning and functions of verbal irony. *Child development*, *67*(6), 3071-3085. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01903.x
- Dias, M. D. G. B. B. (1993). O desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a mente. *Psicologia: teoria e pesquisa*, *9*(3), 587-600. Retirado de: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lan=p&nextAction=lnk&exprSearch=143621&indexSearch=ID>
- 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. Retirado de: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lan=p&nextAction=lnk&exprSearch=156213&indexSearch=ID>
- Dias, J. P. (2012). *Literatura e desenvolvimento sociocognitivo: avaliação e implementação de um programa na educação infantil*. (Dissertação de mestrado). Retirado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-13112012-222944/pt-br.php>
- Domingues, S., & Maluf, M. R. (2013). Atribuição de estados mentais e linguagem: um estudo de intervenção. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, *17* (2), 249-257. doi: 10.1590/S1413-85572013000200007
- Dyer, J. R., Shatz, M., & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, *15*(1), 17-37. doi:10.1016/S0885-2014(00)00017-4
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, *62*, 1352-1366. doi: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01610.x
- Farrar, M., Johnson, B., Tompkins, V., Easters, M., Zilisi-Medus, A., & Benigno, J. (2009). Language and theory of mind in preschool children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, *42*(6), 428-441. doi: 10.1016/j.jcomdis.2009.07.001

- Ferraz, M. M. P. (2008). *Leitura mediada na biblioteca escolar: Uma experiência em escola pública*. (Dissertação de mestrado). Retirado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-20052009-135633/pt-br.php>
- Fontes, M. J. O., & Cardoso-Martins, C. (2004). Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17(1), 83-94. Retirado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18817111>
- Guajardo, N. R., & Watson, A. C. (2002). Narrative discourse and theory of mind development. *Journal of Genetic Psychology*, 163, 305-325. doi: 10.1080 / 00221320209598686
- Hale, C.M. & Tager-Flusberg, H. (2003). The influence of language on theory of mind: a training study. *Developmental Science*, 6(3), 346-359. doi: 10.1111 / 1467-7.687,00289
- Filippova, E., & Astington, J. W. (2008). Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding. *Child development*, 79 (1), 126-138. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01115.x
- Filippova, E., & Astington, J. W. (2010). Children's Understanding of Social-Cognitive and Social-Communicative Aspects of Discourse Irony. *Child development*, 81(3), 913-928. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01442.x
- Flores, E. L. (2010). Alegoria e ironia: confrontos e convergências. *Revista Água Viva*, 1(1). Retirado de: <http://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/3275>
- Flôres, O. C., & Scherer, L. C. (2013). Do decifrado à apreensão da temática: leitura de implícitos. *Calidoscópio*, 11(1), 44-52. doi: 10.4013/cld.2013.111.05
- Freitas, L. B. L., O'Brien, M., Nelson, J. A., & Marcovitch, S. (2011). A Compreensão da Gratidão e Teoria da Mente em Crianças de 5 Anos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25 (2), 330-338. doi: 10.1590 / S0102-79722012000200015
- Happé, F. G. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48(2), 101-119. doi:10.1016/0010-0277(93)90026-R
- Harris, M., & Pexman, P. M. (2003). Children's perceptions of the social functions of verbal irony. *Discourse Processes*, 36(3), 147-165. doi: 10.1207/S15326950DP3603_1
- Hiller, R. M., Weber, N., & Young, R. L. (2014). The validity and scalability of the Theory of Mind Scale with toddlers and preschoolers. *Psychol Assess*, 26 (4), 1388 – 93. doi: 10.1037/a0038320.

- Hutcheon, L. (2000). *Teoria e Política da Ironia*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- James, M. E. B. (2009). Teorías infantiles de la mente y lenguaje: ¿ un problema de huevo o gallina? *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2(1), 67-85. Retirado de: <http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/178>
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32(1), 70-78. doi: 10.1037 / 0012-1649.32.1.70
- Jordan, F. M., & Mella, E. R. (2009). La arquitectura de la ficción y el lector infantil: conjeturas sobre el proceso de articulación en la comprensión literaria. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 261-268. doi: 10.4067/S0718-07052009000200015
- Jou, G. I. D. (2013). Narrativas infantis e teoria da mente. *Com Ciência*, (154), 1-6. Retirado de: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542013001000009&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Jou, G. I., & Sperb, T. M. (1999) Teoria da mente: diferentes abordagens. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12, 287-306. doi: 10.1590/S0102-79721999000200004
- Jou, G. I., & Sperb, T. M. (2004). O contexto experimental e a teoria da mente. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17(2), 167-176. doi: 10.1590/S0102-79722004000200005
- Knox, N. (1972). Review: On the Classification of Ironies. *Modern Philology*, 70 (1), 53-62. Retirado de: www.jstor.org/stable/436505
- Kreuz, R. J., & Glucksberg, S. (1989). How to be sarcastic: The echoic reminder theory of verbal irony. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118(4), 374. doi: org/10.1037/0096-3445.118.4.374
- Kreuz, R. J., & Link, K. E. (2002). Asymmetries in the use of verbal irony. *Journal of Language and Social Psychology*, 21(2), 127-143. doi: 10.1177/02627X02021002002
- Kumon-Nakamura, S., Glucksberg, S., & Brown, M. (1995). How about another piece of pie: The allusional pretense theory of discourse irony. *Journal of Experimental Psychology: General*, 124(1), 3-21. doi: org/10.1037/0096-3445.124.1.3
- Lane, J. D., Wellman, H. M., Olson, S. L., LaBounty, J., & Kerr, D. C. R. (2010). Theory of mind and emotion understanding predict moral development. *Early childhood British Journal of Developmental Psychology*, 28, 871-889. doi: 10.1348/026151009X483056

- Lara, E. M., & Herrero, P. L. (2004). Consideraciones sobre el desarrollo de la teoría de la mente (ToM) y del lenguaje. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 57(1), 49-68. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/28169637_Consideraciones_sobre_el_desarrollo_de_la_teoria_de_la_mente_ToM_y_del_lenguaje
- Lohmann, H. & Tomasello, M. (2003). The role of language in the development of false belief understanding: A training study. *Child Development*, 74, 1130-1144. doi:10.1111/1467-8624.00597
- Loukusa, S., & Leinonen, E. (2008). Development of comprehension of ironic utterances in 3- to 9-year-old Finnish-speaking children. *Psychology of Language and Communication*, 12, 55–69. doi:10.2478/v10057-008-0003-0
- Lucariello, J. (1994). Situational irony: a concept of events gone awry. *Journal of Experimental Psychology*, 123 (2), 129- 145. doi: 10.1037/0096-3445.123.2.129
- Maluf, M. R., Deleau, M., Pancieira, S. D. P., Valério, A., & Domingues, S. F. S. (2004). A teoria da mente: mais um passo na compreensão da mente das crianças. In M. R. Maluf (Org.), *Psicologia educacional: questões contemporâneas* (pp. 53-89). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R., Gallo-Penna, E. C., & Santos, M. J. (2011). Atribuição de estados mentais e compreensão conversacional: estudo com pré-escolares. *Paidéia*, 21(48), 41-50. doi: 10.1590/S0103-863X2011000100006
- Mar, R. A., Tackett, J. L., & Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development*, 25(1), 69-78. doi: 10.1016/j.cogdev.2009.11.002
- Marcuchi, L. A. (1989). *O processo inferencial na compreensão de textos*. Relatório Final apresentado ao CNPq. Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Markel, C., Major, A., Pelletier, J. (2013). Relations among children's theory of mind, family factors, language development, and story comprehension in L1 and L2 preschoolers. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 2 (2), 15-32. doi: 10.5861/ijrsp.2012.157
- Mateus, A. D. N. B., Silva, A. F., Pereira, E. C., de Souza, J. N. F., da Rocha, L. G. M., de Oliveira, M. P. C., & de Souza, S. C. (2014). A importância da contação de história

- como prática educativa na educação infantil. *Pedagogia em Ação*, 5(1), 54-69. Retirado de: <http://200.229.32.55/index.php/pedagogiacao/article/view/8477/7227>
- Méndez, M. J. R., & Manso, J. M. M. (2007). Teoría de la mente: la construcción de la mente mediante los cuentos de hadas. *Enseñanza e investigación en psicología*, 12(1), 179-201. Retirado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212112>
- Mesquita, M. I. Q. M. D. (2011). *Avaliação das funções executivas em crianças* (Tese de doutorado). Retirado de Biblioteca Digital UFP.
- Miguel-Silva, R. L. (2012). *Teoria da mente, linguagem e competência social: um estudo comparativo com alunos do ensino fundamental* (Dissertação de mestrado não-publicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622-646. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x
- Monetta, L., Grindrod, C. M., & Pell, M. D. (2009). Irony comprehension and theory of mind deficits in patients with Parkinson's disease. *Cortex*, 45(8), 972-981. doi: 10.1016/j.cortex.2009.02.021
- Nelson, K. (2005). Language pathways into the community of minds. In: J. Astington & J.A. Baird (Org). *Why language matters for theory of mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Neves, M. A. G. das (2006). O processamento cognitivo da ironia. *Revista Linguística*, 2 (2), 243-254. Retirado de: <http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica/wp-content/uploads/2012/09/artigo-5-o-processamento-cognitivo-da-ironia.pdf>
- Nilsen, E. S., Glenwright, M., & Huyder, V. (2011). Children and adults understand that verbal irony interpretation depends on listener knowledge. *Journal of Cognition and Development*, 12, 374 – 409. doi: 10.1080/15248372.2010.544693
- Noé, P. A. A. B. (2011). *Teoria da Mente e compreensão leitora: um estudo com alunos participantes de um programa promotor de desenvolvimento sociocognitivo* (Dissertação de mestrado não-publicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.
- Oliveira, F. G. (2009). *Práticas discursivas maternas e compreensão de estados mentais: Um estudo com crianças de 3 anos a 6 meses a 4 anos*. (Tese de doutorado). Retirado de: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8531

- Oliveira, S. E. S. D., Pereira, P. H. D. S., Oliveira, M. C. R. D., Teixeira, A. F., Natale, L. L., & Aquino, M. G. D. (2012). Desenvolvimento sociocognitivo da teoria da mente: estudos interventivos com crianças de 3 e 4 anos. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 8(1), 19-30. doi: 10.5935/1808-5687.20120004
- Orthof, S. (1982). *Maria vai com as outras*. São Paulo: Ática.
- Orthof, S. (1993). *Fraca fracola, galinha d'angola*. São Paulo: Ática.
- Panciera, S. D. P. (2007). *Linguagem e desenvolvimento da teoria da mente: um estudo com crianças de 3 a 5 anos*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo - SP.
- Panciera, S. D. P., Valério, A., Maluf, M. R., & Deleau, M. (2008). Pragmática da linguagem e desenvolvimento da teoria da mente: estudos com pré-escolares. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs), *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente* (pp. 93-130). São Paulo: Vetor.
- Pelletier, J. (2006). Relations among theory of mind, metacognitive language, reading skills and story comprehension in L1 and L2 learners. In A. Antonietti, O. Liverta-Sempio, & A. Marchesi (Eds.). *Theory of mind and language in developmental contexts* (pp. 77-92). United States of America: Springer.
- Perner, J., Leekman, S., & Wimmer, H. (1987). Three-year-old's difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137. doi: 10.1111/j.2044-835X.1987.tb01048.x
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Liu, D. (2005). Steps in Theory of Mind Development for Children With Deafness or Autism. *Child development*, 76 (2), 502 – 517. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00859.x
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzees have a theory of mind? *Behavioral and Brain Science*, 1, 515-526. doi: 10.1017/S0140525X00076512
- Rakhlin, N., Kornilov, S. A., Reich, J., Babyonyshev, M., Kuposov, R., & Grigorenko, E. L. (2011). The relationship between syntactic development and theory of mind: Evidence from a small- population study of a developmental language disorder. *Journal of Neurolinguistics*, 24, 476-496. doi: 10.1016/j.jneuroling.2011.03.001
- Ribas, D. A. (2011). *Teoria da Mente e Compreensão das emoções: Um estudo comparativo com alunos do ensino fundamental* (Dissertação de mestrado não-publicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.

- Ribeiro, N. N. (2012). *Atribuição de estados mentais e consciência metatextual: efeitos de uma pesquisa-intervenção com a literatura infantil*. (Dissertação de mestrado não publicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora – MG.
- Roazzi, A., & Santana, S. M. (1999). Teoria da Mente: efeito da idade, do sexo e do uso de atores animados e inanimados na inferência de estados mentais. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 12, 307-330. doi: 10.1590/S0102-79721999000200005.
- Rocha, J. A. B. F. (2012). *Teoria da mente, linguagem e competências sociais em crianças ao nível pré-escolar*. (Dissertação de mestrado). Retirado de: <https://ria.ua.pt/handle/10773/9386>
- Rodrigues, M. C., Oliveira, P. A. D., Rubac, J. S., & Tavares, A. L. (2007). Literatura infantil, teoria da mente e processamento de informação social. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 77-88. doi: 10.1590/S1413-85572007000100008
- Rodrigues, M. C., Pelisson, M. C. C., Silveira, F. F., Ribeiro, N. N., & Silva, R. L. M. (2015). Avaliação da Teoria da mente: Estudo com Alunos de escolas Públicas e Particulares Mineiras. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32 (2), 213-220. doi: 10.1590/0103-166X2015000200006
- Rodrigues, M. C., & Pires, L. G. (2010). Teoria da mente: linguagem e contextos de desenvolvimento infantil. In M. C. Rodrigues & T. M. Sperb (orgs), *Contextos de desenvolvimento da linguagem* (pp. 103-135), São Paulo: Vetor.
- Rodrigues, M. C., & Ribeiro, N. N. (2014). Leitura mediada e prática docente: uma perspectiva sociocognitiva. In D. D’Aurea-Tardeli & F. V. de Paula (orgs), *Formadores da criança e do jovem interfaces da comunidade escolar* (pp. 1-15). Cengage Learning.
- Rodrigues, M. C., Ribeiro, N. N., & Cunha, P. C. (2012). Leitura Mediada com Enfoque Sociocognitivo: Avaliação de uma Pesquisa-Intervenção. *Paidéia*, 22(53), 393-402. doi: 10.1590/S0103-863X2012000300011
- Rodrigues, M. C. & Rubac J. S (2008). Histórias infantis: um recurso para a compreensão dos estados mentais. *Estudos de psicologia (Natal)*, 13(12), 31-37. doi: 10.1590/S1413-294X2008000100004
- Rodrigues, M. C. & Tavares, A. L. (2009). Desenvolvimento sociocognitivo e histórias infantis: subsídios para a prática docente. *Revista Paidéia*, 19(44), 323-331. doi: 10.1590/S0103-863X2009000300006

- Romero, R. F., Velandia, N. A., & Pacheco, M. C. T. (2011). Teoría de la Mente en Tareas de Falsa Creencia y Producción Narrativa en Preescolares: Investigaciones Contemporáneas. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(2), 249-264. Retirado de: <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4040001.pdf>
- Sant'Anna, V. L. L., de Moraes, A. B., Azevedo, C. B. D., & Pena, D. S. (2015). A importância da leitura no desenvolvimento sócio-cognitivo da Criança (4 a 8 anos). *Pedagogia em Ação*, 6(1), 117-140. Retirado de: <http://200.229.32.55/index.php/pedagogiacao/article/view/9228/7681>
- Santana, S. M., & Roazzi, A. (2006) Cognição em crianças: descobrindo a influência de crenças falsa e emoções no comportamento humano. *Psicologia: reflexão e crítica*, 19(1), 437-445. doi: 10.1590/S0102-79722006000100002
- Sanvicente-Vieira, B., Brietzke, E., & Grassi-Oliveira, R. (2012). Translation and adaptation of theory of mind tasks into Brazilian portuguese. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 34(4), 178-185. doi: 10.1590/S2237-60892012000400003
- Seixas, N. S. (2011). A linguagem nas crianças além do sentido literal. *Revista Movendo Ideias ISSN: 1517-199x*, 16 (2), 66-75. Retirado de: http://www.unama.br/editoraunama/download/revistami/mi_v16_n2_2011/artigos_pdf/mi_v16_n2_2011_artigo_8.pdf
- Shahaeian, A., Peterson, C. C., Slaughter, V., & Wellman, H. M. (2011) Culture and the sequence of steps in theory of mind development. *Developmental Psychology*, 47(5), 1239-1247. doi: 10.1037/a0023899
- Shakoor, S., Jaffee, S. R., Bowes, L, Ouellet-Morin, I., Andreou, P., Happé, F.,..... Arseneaul, L. (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 254–261. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02488.x
- Shatz, M., Diesendruck, G., Martinez-Beck, I., & Akar, D. (2003). The influence of language and socioeconomic status on children's understanding of false belief. *Developmental psychology*, 39(4), 717. doi: .org/10.1037/0012-1649.39.4.717
- Souza, D. H. (2008). De onde e para onde? As interfaces entre linguagem, teoria da mente e desenvolvimento social. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.), *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre “teoria da mente”* (pp. 33-54). São Paulo: Vetor.
- Souza, D. H., & Villa, N. (2013). O papel da teoria da mente no desenvolvimento da

- compreensão da ironia. In: Antonio Roazzi; Tania Mara Sperb. (Org.). *O desenvolvimento de competências sociocognitivas: Novas perspectivas* (pp 167 – 188). São Paulo: Vetor.
- Sperber, D. (1984). Verbal irony: Pretense or echoic mention? *Journal of Experimental Psychology: General*, *113*, 130–136. doi: 10.1037/0096-3445.113.1.130
- Sperber, D., & Wilson, D. (1981). Irony and the use-mention distinction. In P. Cole (Ed.), *Radical pragmatics* (pp. 295-318). New York: Academic Press.
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, *23*(1), 81-102. doi: 10.1348/026151004X2108
- Tonietto, L., Wagner, G. P., Trentini, C. M., Sperb, T. M., & Parente, M. A. M. P. (2011). Interfaces entre funções executivas, linguagem e intencionalidade. *Paidéia*, *21* (49), 247-255. doi: 10.1590/S0103-863X2011000200012
- Wakusawa, K., Sugiura, M., Sassa, Y., Jeong, H., Horie, K., Sato, S., ... & Kawashima, R. (2007). Comprehension of implicit meanings in social situations involving irony: A functional MRI study. *NeuroImage*, *37*(4), 1417-1426. doi: 10.1016/j.neuroimage.2007.06.013
- Wellman, H. M. (2014). How theory of mind develops. In H. M. Wellman, *Preschool theory of mind, Part I* (pp. 33 – 55). New York, NY: Oxford University Press.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false-belief. *Child Development*, *72*, 655-684. doi: 10.1111/1467-8624.00304
- Wellman, H. M., Fang, F., Liu, D., Zhu, L., & Liu, G. (2006). Scaling of theory of mind understanding in Chinese children. *Psychological Sciences*, *17*, 1075–1081. doi: 10.1111/j.1467-9280.2006.01830.x
- Wellman, H. M., Fang, F., & Peterson, C. C. (2011). Sequential Progressions in a Theory-of-Mind Scale: Longitudinal Perspectives. *Child Development*, *82*(3), 780–792. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01583.x
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory – of - Mind Tasks. *Child Development*, *75*(2), 523-541. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, *13*, 103-128. doi: 10.1016/0010-0277(83)90004-5

- Winner, E., & Leekam, S. (1991). Distinguishing irony from deception: Understanding the speaker's second-order intention. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 257-270. doi: 10.1111/j.2044-835X.1991.tb00875.x
- Wolff, C. L. (2008). *Compreensão de história e consciência fonológica de crianças pré-escolares*. (Dissertação de mestrado). Retirado de: <http://repositorio.pucrs.br:8080/dspace/handle/10923/4217>
- Verzolla, B. L. P., Isotani, S. M., & Perissinoto, J. (2012). Análise da narrativa oral de pré-escolares antes e após estimulação de linguagem. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 24(1), 62-8. Retirado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S2179-64912012000100011>
- Villa, N.; Souza, D. H. (2011). *Compreensão de ironia e teoria da mente: um estudo com crianças brasileiras*. Anais do VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. Universidade de Brasília.

ANEXO 1

DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Eu _____ na qualidade de responsável pela escola _____, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**Compreensão infantil da ironia em livros de histórias e sua importância para o desenvolvimento sociocognitivo**” a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora “**Maíze Carla Costa Pelisson**”; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UFJF para a referida pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2014.

ASSINATURA _____

(carimbo da Instituição)

ANEXO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF

36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“COMPREENSÃO INFANTIL DA IRONIA EM LIVROS DE HISTÓRIAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO”**. Nesta pesquisa, pretendemos investigar a compreensão da ironia presente no enredo de três narrativas infantis em crianças pré-escolares e escolares. A realização deste estudo é fundamental, na medida em que pode fornecer subsídios importantes para a pesquisa nacional e internacional no âmbito da teoria da mente, linguagem e do desenvolvimento sociocognitivo das crianças e para que os profissionais (psicólogos, pedagogos e professores) possam atuar no sentido de estimular o desenvolvimento sociocognitivo das crianças em fase de alfabetização, ampliando o conhecimento e a compreensão sobre o mundo social.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a necessidade de pesquisas que procurem explorar as relações entre a compreensão infantil da mente e a utilização dos livros de histórias infantis. Além disso, indicadores empíricos da área têm evidenciado a importância da exploração da literatura infantil como fonte de promoção do desenvolvimento sociocognitivo, sendo a ironia considerada um fator sociocognitivo de relevância, podendo ser encontrada no conteúdo das narrativas de alguns livros. Logo, a presente pesquisa, motivada por esses indicadores, pretende expandir as contribuições científicas acerca do tema.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos que serão realizados de forma individual com as crianças participantes: 1) Inicialmente será aplicado o Teste de Vocabulário Auditivo (TVAud), não sendo realizado os procedimentos posteriores com as crianças que apresentarem um nível de linguagem significativamente superior ou inferior ao das demais crianças neste teste. 2) Apresentaremos à criança o livro “O Toró” (Autora Regina Siguemoto e Martinez – Editora do Brasil S/A) e realizaremos uma leitura do mesmo para a criança, sendo em seguida solicitada à mesma a reprodução da história ouvida, a fim de avaliar a sua compreensão textual. Logo após este reconto, aplicaremos algumas tarefas relativas ao

conteúdo irônico dessa história para avaliar a compreensão da ironia. 3) Posteriormente, realizaremos a leitura do livro “Fraca fracola, galinha d’angola” (Autora Sylvia Orthof – Editora Ática), e com a mesma sequência, serão aplicados os instrumentos avaliativos referente a este livro. 4) Por fim, será apresentado o livro “Maria vai com as outras” (Autora Sylvia Orthof – Editora Ática), realizando-se também os mesmos procedimentos com este livro. Os dados coletados serão gravados, transcritos e arquivados pelos responsáveis em local confidencial até o fim do prazo legal.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador, que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta risco mínimo, ou seja, o mesmo risco natural que têm atividades rotineiras como ler, conversar etc, pois não será realizada nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas, psicológicas ou sociais dos indivíduos. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____,
portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor

_____,
fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900 – Juiz de Fora - MG

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Pesquisadora Responsável: Maíze Carla Costa Pelisson

Endereço: Mestrado em Psicologia/PPG Psicologia

Campus Universitário da UFJF

CEP:36036-900– Juiz de Fora – MG

Fone: (32) 84507167 / E-mail: maizecpelisson@yahoo.com.br

E-mail: maizecpelisson@yahoo.com.br

ANEXO 3**Caracterização da criança participante da pesquisa**

Data de Coleta dos Dados _____ / _____ / _____

ID: _____

Escola: _____

Turma: _____ Professora: _____

Turno: _____

Data de Nascimento: _____ / _____ / _____

Idade: _____ anos e _____ meses

Gênero: () Masculino () Feminino

ANEXO 4

Transcrição da história contida em L1 e L2

L 1 - Maria vai com as outras

Era uma vez uma ovelha chamada Maria. Aonde as outras ovelhas iam, Maria ia também.

As ovelhas iam para baixo. Maria ia para baixo.

As ovelhas iam para cima. Maria ia para cima.

Maria ia sempre com as outras.

Um dia, todas as ovelhas foram para o Polo Sul. Maria foi também.

Ai que lugar frio! As ovelhas pegaram uma gripe!!! Maria pegou gripe também.

- Atchim!

Maria ia sempre com as outras.

Depois todas as ovelhas foram para o deserto. Maria foi também.

Ai, que lugar quente! As ovelhas tiveram uma insolação. Maria teve insolação também.

- Uf! Puf!

Maria ia sempre com as outras.

Um dia, todas as ovelhas resolveram comer salada de jiló. Maria detestava jiló. Mas, como todas as ovelhas comiam jiló, Maria comia também.

- Que horror!

Foi quando, de repente, Maria pensou:

- Se eu não gosto de jiló, por que é que eu tenho que comer salada de jiló?

Maria pensou, suspirou...

Mas continuou fazendo o que as outras faziam.

Até que as ovelhas resolveram pular do alto do Corcovado pra dentro da lagoa.

Todas as ovelhas pularam.

Pulava uma ovelha, não caía na lagoa, caía na pedra, quebrava o pé e chorava:

- Mé!

Pulava outra ovelha, não caía na lagoa, caía na pedra, quebrava o pé e chorava:

- Mé!

E assim quarenta e duas ovelhas pularam, quebraram o pé e choraram:

- Mé! Mé! Mé!

Chegou a vez de Maria pular.

Ela deu uma requebrada, entrou no restaurante e comeu uma feijoada.

Agora, mé, Maria vai pra onde caminha o seu pé!

L2 - Fraca fracola, galinha d'angola

Madame d'angola é uma galinha que vive se queixando, mancando e espirrando:

- Tô fraca, tô fraca, ai de mim, ui, Atchim!

Madame d'Angola vivia assim: uma perna mancava... uma asa depenava, tinha nó na tripa, nervosa, aflita.

- Tô fraca fracola, eu sou a galinha Madame d'Angola!

E ela vivia no galinheiro, perturbando os outros o dia inteiro. Rolava e gritava que estava com cólica:

- Tô fraca, tô fraca e também melancólica! Meu pescoço entortado, virado, só vejo o que está atrás, do outro lado!

E Madame d'Angola caía e gritava:

- Tô fraca, tô fraca! Tropeço nas patas e nos patos me empato! Minha pata tem calo, pois não tenho sapato! Tô fraca, tô fraca, estou com coceira, assim não aguento, cadê meu unguento?

Galinha d'Angola, madame e galinha, gritava pro galo:

- Tô fraca, to fraca, ó marido não canta! Teu canto me irrita e dá dor na garganta! Preciso de um xale, me empresta a casaca, uma gripe me ataca!

O galo e marido dizia assim:

- Eu não tenho casaca, não sou pinguim!

Madame d'Angola fraca e chatola, berrava pro peru:

- Tô fraca, tô fraca, tô fraca à beça, com dor de garganta, não faça Glu-Glu!

Madame d'Angola implicava com o ganso:

- Tô fraca, tô fraca! Teu passo me irrita, me mata! Acabo nervosa e também psicopata! Me dá um calmante, mas mude de passo, que o passo de ganso é muito irritante!

E lá vai a galinha, vai toda encurvada, e diz pra cunhada, a galinha caipira:

- Tô fraca, tô fraca, estou muito doente, minha asa transpira, está meio dormente! Preciso de um médico, depressa, urgente!

E chamaram um médico, era um veterinário. O seu nome era Doutor Zé Tomé Januário.

Ao chegar o Doutor, a galinha berrou:

- Ai, Doutor Januário, eu tô fraca de novo! Ai, ui, ui, veja só, eu botei este ovo! Ai Doutor Januário, tô com dor de ovário!

O médico quis tratar e a galinha fugiu:

- Socorro, socorro! Se eu ficar sem doença... eu juro que morro! Socorro! Socorro!

Tem gente assim, que é meio chatola. É gente parente de Madame d'Angola!

ANEXO 5

Tarefa de reprodução de história – Blocos de conteúdos

Blocos de conteúdos – L1	
Blocos	Ideias centrais
I	A ovelha Maria era uma ovelha que ia sempre com as outras.
II	As ovelhas foram para o Pólo Sul e pegaram uma gripe, Maria foi e pegou gripe também.
III	As ovelhas foram para o deserto e pegaram uma insolação, Maria foi e pegou insolação também.
IV	Maria se questiona quando vê as outras ovelhas comendo salada de jiló: Se eu não gosto de jiló, por que é que tenho que comer salada de jiló?
V	As ovelhas pularam do Alto do Corcovado para a Lagoa, quebraram o pé e choraram.
VI	Maria dá uma requebrada e entra no restaurante para comer uma feijoada (Cena específica que revela a ironia situacional)
Blocos de conteúdos – L2	
Blocos	Ideias centrais
I	Madame d'Angola doente e nervosa com os outros moradores do galinheiro.
II	Diálogo da personagem com o galo
III	Madame d'Angola irritada com peru e ganso
IV	Madame d'Angola pede um médico urgente e todos os bichos ligam para o veterinário.
V	O veterinário tenta tratar a personagem, mas ela foge. Tem gente que é meio chatola igual a Madame d'Angola (cena específica que revela a ironia situacional).

ANEXO 5A

Tarefa de reprodução de história – Categorias de análise das reproduções

As cinco categorias seguem descritas e exemplificadas a seguir:

Categoria I - Reproduções desconexas de anedotas ou histórias diferentes daquela ouvida, ou narrativas que se limitam a frases que marcam a abertura e fechamento de histórias. Incluem-se nesta categoria, os sujeitos que dizem que não sabem ou não lembram a história ouvida.

Exemplos:

“A ovelha que gostava de passear com as amigas”

“Era uma vez uma galinha que tinha muitos amiguinhos. Ah, não sei o resto não.”

Categoria II - Reproduções que, embora envolvam alguns personagens e alguns eventos presentes em determinados blocos da história original, incluem acréscimos ou redefinição de informações ausentes na história original. Exemplos:

“Era uma vez a ovelha Maria que tinha muitas amigas. Um dia as ovelhas foram passear e comeram salada de jiló.”

“Era uma vez uma galinha que morava no galinheiro. Um dia ela encontrou os bichos que começaram a falar com ela. A galinha chorava e os bichos cuidavam dela.”

Categoria III - Reproduções que se limitam a eventos de alguns blocos. Isto é feito de forma desarticulada, estando ausentes as cadeias causais relevantes. Além das omissões, há acréscimos ou redefinição de informações pouco fiel a história original. Exemplos:

“A ovelha Maria sempre fazia o que as outras ovelhas faziam. Um dia ela foi passear no deserto. E depois ela foi comer feijoadá”

“A galinha d’Angola estava passando mal. Ela estava nervosa com o galo. O veterinário chegou para cuidar da galinha.”

Categoria IV - Reproduções globais com certa articulação, porém incompletas. Há referência ao problema central e ao desfecho da história. Observam-se omissões e trocas de informações, onde a cadeia causal que estrutura a história, não é totalmente reproduzida. Exemplos:

“Era uma vez a ovelha Maria que sempre fazia o que as outras ovelhas faziam. Um dia as ovelhas comeram salada de jiló e ela também comeu. Um dia as ovelhas foram pular na lagoa e a Maria foi comer feijoadá.”

“Era uma vez uma galinha d’Angola que morava com muitos bichos. Um dia os bichos resolveram ligar para o veterinário. O veterinário chegou para cuidar da galinha, mas ela fugiu.”

Categoria V - Reprodução completa, em que as ideias centrais e as inferências são reproduzidas de maneira articulada. A narrativa segue um eixo onde o problema é apresentado e resolvido, reproduzindo-se os meios para tal. As relações causais importantes estão presentes. Exemplos:

“A ovelha Maria sempre fazia o que as outras ovelhas faziam. Onde as ovelhas iam, Maria ia também. As ovelhas foram comer salada de jiló, Maria pensou que se não gostava de jiló, por que é que tinha que comer salada de jiló? Mas Maria continuou fazendo o que as outras ovelhas faziam. Um dia as ovelhas foram pular na lagoa e quando chegou a vez de Maria pular, ela deu uma requebrada e entrou no restaurante para comer uma feijoada.”

“Era uma vez uma galinha d’Angola que estava muito doente e nervosa com os outros bichos do galinheiro. Ela perturbava os bichos o dia inteiro. Os bichos chamaram um veterinário. Quando o veterinário chegou, a galinha d’Angola fugiu porque não queria ser tratada. Tem gente que é meio chatola igual a galinha d’Angola”

ANEXO 6

Tarefas para avaliação da ironia (L1)	
Pergunta	Resposta correta
1. Maria comeu salada de jiló porque ela realmente gostava de jiló?	Não.
2. Quando chegou a vez de Maria pular do alto do Corcovado, você acha que as outras ovelhas esperavam que ela pulasse?	Sim.
3. Você acha que Maria prefere comer feijoada em vez de salada de jiló?	Sim.
4. Você acha que agora Maria continua fazendo o que as outras ovelhas sempre fazem?	Não.

Número de tarefas corretas	Compreensão
1	Insuficiente
2	Parcial
3	Satisfatória
4	Total

ANEXO 6A

Tarefas para avaliação da ironia (L2)	
Pergunta	Resposta correta
1. Quando todos os outros bichos do galinheiro chamaram o veterinário, eles pensavam que a Madame d'Angola queria ser tratada?	Sim.
2. Quando o veterinário chegou, algum bicho sabia que a Madame d'Angola ia fugir?	Não.
3. A Madame d'Angola fugiu do médico e disse “ Se eu ficar sem doença... eu juro que morro!” Você acha que ela realmente pensava isso?	Não.
4. Existem pessoas que se parecem com a Madame d'Angola?	Sim.

Número de tarefas corretas	Compreensão
1	Insuficiente
2	Parcial
3	Satisfatória
4	Total