

DEYSE APARECIDA RIBAS

PPGΨ



**TEORIA DA MENTE E COMPREENSÃO DAS
EMOÇÕES: UM ESTUDO COMPARATIVO
COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marisa Cosenza Rodrigues

JUIZ DE FORA

2011

DEYSE APARECIDA RIBAS

PPGΨ



**TEORIA DA MENTE E COMPREENSÃO DAS EMOÇÕES:
UM ESTUDO COMPARATIVO COM ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marisa Cosenza Rodrigues

Projeto de Pesquisa apresentado
ao Programa de Pós-Graduação
em Psicologia da Universidade
Federal de Juiz de Fora para
obtenção de título de Mestre.

JUIZ DE FORA

2011
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO

**TEORIA DA MENTE E COMPREENSÃO DAS EMOÇÕES:
UM ESTUDO COMPARATIVO COM ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Autora: Deyse Aparecida Ribas
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marisa Cosenza Rodrigues

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Marisa Cosenza Rodrigues
Avaliador 1

Prof^a. Dr^a. Simone Ferreira da Silva Domingues
Avaliador 2

Prof^a. Dr^a. Nara Liana Pereira da Silva
Avaliador 3

JUIZ DE FORA
2011

AGRADECIMENTOS

À **Deus**, presença constante em minha vida, fonte de fé, força e coragem.

À **Prof^a. Dr^a. Marisa Cosenza Rodrigues**, pela disponibilidade em me acompanhar nesse trabalho e pelas orientações fornecidas para meu aperfeiçoamento.

À **Prof^a. Dr^a. Simone Ferreira da Silva Domingues** e à **Prof^a. Dr^a. Nara Liana Pereira da Silva** pelas orientações oferecidas à época da qualificação, por aceitar acompanhar a finalização deste projeto e pela gentileza e compreensão sempre presentes.

Aos meus pais, **Luzia e Arnaldo**, pelo amor e apoio incondicionais, mas principalmente pelos valores e princípios ensinados que me permitiram ser quem sou.

Às minhas irmãs, **Bia e Lu**, amigas e incentivadoras, modelos de determinação e trabalho, pelo apoio e incentivo.

Ao **Alessandro**, por entender os momentos de ausência e acreditar sempre no meu potencial.

Às colegas **Anna Paula, Luísa, Nathalie, Renata e Priscilla**, pelos materiais cedidos, saberes compartilhados, experiências trocadas e angústias divididas.

Aos colegas do **Instituto da Família de Juiz de Fora**, por compreender minhas ausências necessárias e pelo incentivo constante.

Às **professoras** participantes desta pesquisa, pela disponibilidade em contribuir para o aprofundamento do conhecimento, e à toda a **equipe das escolas** onde foi realizado o trabalho, pela atenção e contribuição dispensadas.

Aos **alunos** participantes deste trabalho, sempre disponíveis e, indiretamente, incentivadores deste projeto.

*“Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe.
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei (...).
É preciso amor pra poder pulsar,
é preciso paz pra poder sorrir,
é preciso a chuva para florir...”*

(Almir Sater)

RESUMO

A teoria da mente, entendimento que as crianças elaboram acerca da mente, incluindo-se emoções, intenções, desejos e crenças, permite predizer o comportamento e formular o entendimento do mundo social. A compreensão das emoções, um dos aspectos constituintes da teoria da mente, também influencia o conhecimento sociocognitivo e parece estar intimamente ligada à trajetória de desenvolvimento social e ao ajustamento escolar. Tal constatação leva a indagar sobre como se daria a compreensão das emoções nas crianças que apresentam um tipo de comportamento diferenciado, como o comportamento agressivo. A presente pesquisa objetivou investigar a relação entre a teoria da mente – especificamente a compreensão das emoções – e o comportamento agressivo. Buscou-se compreender a relação entre compreensão das emoções e agressividade em crianças do ensino fundamental por meio da comparação entre as crianças que apresentam indicadores de comportamento agressivo e as que não apresentam tais indicadores. Participaram do estudo 115 crianças de ambos os sexos, alunos do primeiro ano do ensino fundamental de duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora. Desta amostra inicial, selecionou-se um subgrupo de 60 crianças – 30 alunos identificados como socialmente competentes e 30 alunos com indícios de comportamento agressivo, assim identificados por seus professores por meio da Escala de Percepção por Professores dos Comportamentos Agressivos de Criança na Escola. As crianças de ambos os grupos foram avaliadas quanto ao desenvolvimento da teoria da mente, pela Escala de Tarefas em Teoria da Mente, e quanto à compreensão das emoções por meio do Teste de Inteligência Emocional para Crianças. Os resultados obtidos evidenciam uma relação entre teoria da mente e desenvolvimento social e indicam a influência da habilidade de compreensão das emoções para o ajustamento socioemocional infantil. Verificou-se diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos quanto à teoria da mente – na tarefa de Acesso ao Conhecimento e no escore geral da Escala – e quanto à compreensão emocional – no subcomponente Compreensão e Análise de Emoções. De forma geral, as crianças identificadas como não agressivas tenderam a apresentar uma teoria da mente e compreensão emocional mais sofisticadas, quando comparadas às crianças com indícios de comportamento agressivo.

Palavras-chave: teoria da mente; compreensão das emoções; agressividade; ensino fundamental

ABSTRACT

The theory of mind, understanding children elaborate about the mind, including emotions, intentions, desires and creed, let it predict their behavior and formulate the understanding of the social world. The emotion understanding, one of the founding aspects of the theory of mind, also influences the social-cognitive knowledge and seems to be closely connected to the social development path and scholar adjustment. Such constation make us question about how emotion understanding would be on children that shows differentiated behavior, like aggressive behavior. This research aimed to explore the relations between the theory of mind – specifically the emotion understanding – and the aggressive behavior. It also aimed the understanding of the relation between emotion understanding and aggressiveness in children in fundamental school using comparisons between children that shows signs of aggressive behavior and children that don't show such signs. One hundred fifteen children on their first grade at two Juiz de Fora's fundamental school, both male and female, took part on the study. Among this initial sample, a subgroup of 60 children was selected – 30 students were identified by their teachers as socially suitable and 30 students were identified with aggressive behavior signs by the *Escala de Percepção por Professores dos Comportamentos Agressivos de Criança na Escola*. Children of both groups were evaluated regarding their development of the theory of mind, by the Scaling of Theory of Mind Tasks, and regarding their emotion understanding by the *Teste de Inteligência Emocional para Crianças*. The results showed a relation between the theory of mind and social development and pointed the influence of the emotion understanding ability level for the infant social-emotional adjustment. A significant statistical difference between the two groups regarding to the theory of mind was verified on the task of Knowledge Access and the Scale's final general score – regarding the emotional comprehension – on the sub-component *Compreensão e Análise das Emoções*. On a general level, children identified as non-aggressive tended to show the theory of the mind and emotional comprehension more accurate than children with signs of aggressive behavior when they were compared.

Keywords: theory of mind; emotion understanding; aggressiveness; fundamental school.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Categoria de participantes e escore por grupo	52
Tabela 2	Constituição dos grupos por gênero	53
Tabela 3	Médias e desvio padrão (DP) por grupos na Escala de Tarefas em Teoria da Mente	54
Tabela 4	Médias e desvio padrão (DP) na compreensão emocional e seus subcomponentes por grupos	56
Tabela 5	Valores de correlação (p e U) entre os grupos A e NA na variável compreensão emocional e seus subcomponentes	59
Tabela 6	Médias e desvio padrão (DP) por gênero nos grupos A e NA na Escala de Tarefas em Teoria da Mente	61
Tabela 7	Médias e desvio padrão (DP) por gênero nos grupos A e NA na compreensão emocional e seus subcomponentes	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Desempenho na Escala de Tarefas em Teoria da Mente por grupos	57
Figura 2	Curvas de desempenho nas tarefas em teoria da mente por grupos	58
Figura 3	Compreensão emocional e seus subcomponentes por grupos	59
Figura 4	Desempenho na Escala de Tarefas em Teoria da Mente do grupo A por gênero	62
Figura 5	Desempenho na Escala de Tarefas em Teoria da Mente do grupo NA por gênero	63
Figura 6	Compreensão emocional e subcomponentes por gênero no grupo A	65
Figura 7	Compreensão emocional e subcomponentes por gênero no grupo NA	66

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – professores	88
ANEXO 2	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – pais ou responsáveis	90
ANEXO 3	Questionário de Caracterização do Participante	92
ANEXO 4	Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola	93
ANEXO 5	Escala de Tarefas em Teoria da Mente	95
ANEXO 6	Teste de Inteligência Emocional para Crianças	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 TEORIA DA MENTE: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS	13
2 TEORIA DA MENTE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL	16
2.1 Compreensão das emoções	19
3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E ESTUDOS NACIONAIS	28
4 CONTEXTUALIZANDO A QUESTÃO DA AGRESSIVIDADE NA INFÂNCIA	39
4.1 Agressividade e competência social: relações com a compreensão das emoções.....	44
5 METODOLOGIA	48
5.1 Local e participantes	48
5.2 Materiais e instrumentos	48
5.3 Procedimentos.....	50
5.4 Análise de dados	51
6 RESULTADOS	52
6.1 Primeira parte dos resultados.....	52
6.2 Segunda parte dos resultados.....	53
6.2.1 Dados referentes à teoria da mente	54
6.2.2 Dados referentes à compreensão emocional e seus subcomponentes	55
6.3 Terceira parte dos resultados.....	57
6.4 Quarta parte dos resultados.....	60
6.4.1 Dados referentes à teoria da mente	61
6.4.2 Dados referentes à compreensão emocional e seus subcomponentes	63
7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
ANEXOS	88

INTRODUÇÃO

A cognição social refere-se ao processo intraindividual de pensar sobre si mesmo e o mundo social, estando vinculada a processos cognitivos, como memória, categorização e interpretação de informações que auxiliarão o indivíduo a formar juízo e tomar decisões. Dessa forma, a cognição social permite controlar e dar sentido ao mundo, determinando o comportamento social. Nesse contexto, a teoria da mente surge como uma habilidade fundamental para o desenvolvimento da compreensão sociocognitiva (Palacios, González & Padilla, 2004).

O termo teoria da mente refere-se ao entendimento acerca dos estados mentais próprios e alheios, incluindo a compreensão de desejos, intenções e emoções. Dessa forma, também as emoções funcionam como componentes que influenciam o ajustamento ao mundo social. Os processos emocionais compõem o sistema de regulação biológica e possuem função adaptativa, atuando como orientação para o comportamento pessoal e social (Damásio, 1996). A compreensão das emoções, assim como o entendimento dos estados mentais, irá influenciar as interações sociais estabelecidas.

A compreensão das emoções pode ser entendida como a evolução na forma como as pessoas entendem as emoções e de como as gerenciam e seus benefícios da compreensão das emoções, para o desenvolvimento social infantil têm sido evidenciados (Maguire & Dunn, 1997; Pavarini & Souza, 2010; Slomkowski & Dunn, 1996). Contudo, embora se reconheça a associação entre essas variáveis, o número de pesquisas nessa área é ainda muito limitado. Novos estudos são necessários para entender de que forma a aquisição da teoria da mente, especialmente o desenvolvimento da compreensão do mundo emocional, pode contribuir para as competências sociais e quais são suas implicações práticas para a rotina das crianças (Hughes & Leekam, 2004; D. H. Souza, 2008).

A constatação de que a compreensão das emoções pode servir como base para um bom ajustamento social, resolução de conflitos, bom relacionamento entre pares, adoção de comportamentos pró-sociais leva a indagar, sobre como se daria a compreensão das emoções nas crianças que apresentam um tipo de comportamento diferenciado deste, como o comportamento agressivo.

Pesquisas têm demonstrado a associação da conduta agressiva a dificuldades cognitivas como déficits nas habilidades de solução de problemas interpessoais, com predisposição a atribuir intenções hostis aos demais, ressentimento e suspeita além de problemas de atenção, hiperatividade e dificuldades acadêmicas (Denham, 2007). Também foram encontradas correlações com relacionamento interpessoal empobrecido e comprometimento do desenvolvimento socioemocional devido a frequente rejeição por pares e de déficit em habilidades sociais (Kazdin, 1993; Del Prette & Del Prette, 2003). Sendo a agressividade e as emoções fatores intervenientes no relacionamento social, torna-se importante investigar o modo como eles interagem entre si.

A necessidade de pesquisas que contribuam para esclarecer questões envolvendo a teoria da mente e desenvolvimento social e de um aprofundamento no conhecimento sobre a compreensão das emoções e a constatação da escassez de estudos nacionais que relacionam a compreensão das emoções à agressividade motivaram a realização da presente pesquisa. Buscou-se entender a relação entre compreensão das emoções e o comportamento agressivo em crianças do primeiro ano do ensino fundamental, por meio da comparação entre crianças que apresentam indícios de comportamentos agressivos e as que não apresentam, identificados mediante avaliação das suas próprias professoras.

1 TEORIA DA MENTE: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Como já foi dito, por teoria da mente, entende-se a capacidade que as crianças possuem em entender seus próprios estados mentais e os dos outros. É o entendimento que as crianças elaboram, durante os primeiros anos de vida acerca da mente, inclusive a respeito das emoções, intenções, desejos e crenças das pessoas com quem convivem (Maluf, Deleau, Panciera, Valério & Domingues, 2004). Tal habilidade fundamenta ações e comportamentos e torna o indivíduo capaz de fazer um paralelo entre o mundo interior individual e o mundo externo dos outros. Ter uma teoria da mente, permite, então, prever o comportamento das outras pessoas e formular o entendimento do mundo social. A teoria da mente tem, portanto, uma natureza cognitiva e social.

O estudo da teoria da mente tem seus primórdios nas pesquisas de psicologia cognitiva, no final da década de 70 e início de 80, quando se tornou interesse o estudo das bases cognitivas do comportamento por meio do estudo da cognição animal. Premack e Woodruff (1978) realizaram um estudo, no qual um filme com uma situação-problema era apresentado a um chimpanzé. Ao final do filme, várias fotografias eram apresentadas ao animal, dentre elas, uma com a solução do problema. O chimpanzé foi capaz de escolher a foto em que o homem resolvia o problema, o que levou os investigadores a concluir, que eles eram capazes de entender a intenção de um humano e prever seu comportamento. Tal estudo despertou, nos investigadores desenvolvimentistas, o interesse em entender como se forma a concepção da mente pelos humanos e das consequências dessa concepção para seu comportamento, passando-se a estudar o surgimento da teoria da mente em crianças. Desde então, os estudos de desenvolvimento que se baseavam essencialmente nos conceitos piagetianos e focalizavam o desenvolvimento do raciocínio abstrato, foram aprofundados, englobando outros aspectos do pensamento.

O estudo de Wimmer e Perner (1983) deu início às investigações de teoria da mente com crianças. Nesse estudo, as crianças eram submetidas a uma tarefa de falsa crença¹ com o objetivo de verificar se a criança seria capaz de perceber que uma outra

¹ Nessa tarefa, a seguinte história era contada: *Maxi ajuda sua mãe a guardar as compras do supermercado. Guarda seu chocolate no armário verde e sai para brincar de bola no quintal. Enquanto Maxi está jogando bola no quintal, sua mãe pega um pedaço do chocolate para colocar no bolo, guarda o que sobrou do chocolate no armário azul e sai da cozinha. Quando Maxi volta do quintal, quer comer o*

pessoa pode ter um pensamento diferente do seu e que pode ser um pensamento errado sobre a realidade. Como salientam Domingues e Maluf (2008), desde este estudo, variações na tarefa foram sendo aplicadas na tentativa de explicar como se desenvolve na criança a concepção dos estados mentais.

Várias perspectivas teóricas – neuropsicologia, evolucionistas, desenvolvimentistas e cognitivistas – preocuparam-se em entender como, quando e de que maneira se desenvolve a teoria da mente (Jou & Sperb, 1999). A psicologia do desenvolvimento, mais especificamente, foca o processo ontogenético, buscando estabelecer o momento em que a teoria da mente se estabelece. Para os desenvolvimentistas, a aquisição da teoria da mente se daria de forma gradual e progressiva, propondo a existência de uma teoria da mente rudimentar, que seria constatada pela presença de características consideradas precursoras dessa habilidade, como a intencionalidade dos bebês, o uso de termos mentais por crianças de 2 anos e meio, a brincadeira do faz-de-conta e os diferentes níveis de representação mental (Caixeta & Nitrini, 2002; Hughes & Leekam, 2004; Maluf et al, 2004; Palacios et al., 2004).

A visão da teoria da mente como um processo é compartilhada pelos teóricos cognitivistas. Como salientam Jou e Sperb (1999), sob o ponto de vista cognitivista, a aquisição da teoria da mente seria um marco no desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Seu desenvolvimento se daria numa progressão em três níveis. A criança com um ano de idade, primeiro, se relaciona com a situação real, ocorrendo o reconhecimento do objeto, mas ela ainda não o interpreta. Aos dois anos, surge uma habilidade interpretativa, através da formação prévia de múltiplos modelos, consegue comparar e reconhecer qual é real e qual não é. E por volta dos quatro anos, as crianças entendem que uma figura de algo representa alguma coisa, ou seja, elas compreendem que a figura deve ser interpretada. A partir desse momento, a criança pode compreender que existem diferentes interpretações para os mesmos objetos, figuras ou eventos. A representação seria, então, uma capacidade cognitiva que habilita o ser humano a interpretar o mundo exterior e interior e, em consequência, comportar-se de uma forma socialmente adequada.

chocolate. Em seguida, pergunta-se à criança em qual armário Maxi irá procurar o chocolate. A criança que responde corretamente à tarefa – reconhecendo que Maxi irá procurar no armário verde, uma vez que foi lá que ele o guardou – é capaz de atribuir crença falsa e demonstra capacidade de distinguir “crença” e “realidade” (Domingues et al, 2007).

Quanto à definição de quando a teoria da mente emerge, pode-se dizer que esta depende em parte da metodologia utilizada no seu estudo e do que se considera como caracterizador da presença da teoria da mente. Baron-Cohen (1999) e Caixeta e Nitrini (2002) compartilham a concepção de que pesquisadores comprometidos com o método experimental vão considerá-la presente, quando estabelecido o reconhecimento de crença falsa, o que se dá por volta dos 4 anos de idade. Na busca de metodologias que permitam investigar um constructo tão complexo, acabam por limitar a atribuição de teoria da mente a bom desempenho nas tarefas de crença falsa. Por outro lado, estudos baseados numa metodologia naturalística consideram a possibilidade da existência de uma teoria da mente rudimentar, mais precoce, que pode ser observada nas interações da criança com seu meio.

A natureza que se atribui à teoria da mente – inata ou constituída nas relações sociais – também irá influenciar no entendimento de quando e como ela se forma. Como salientam Jou e Sperb (1999), para a hipótese inatista, a teoria da mente surgiria na mesma idade em todas as crianças, sendo um fenômeno universal decorrente da maturação biológica e independente das experiências vivenciadas. Por outro lado, a abordagem culturalista argumenta que o conhecimento a respeito da mente seria transmitido através das interações sociais, especialmente por meio das narrativas aí geradas. Nesse contexto, ganha importância a experiência social; para os culturalistas, o conceito de estados mentais não seria formado fora da vivência cultural.

Atualmente, a área da teoria da mente vem se ampliando. Como salientam Sperb e Maluf (2008), muito tem se avançado nas últimas duas décadas com investigações que contemplam vários aspectos da teoria da mente em diferentes populações e por meio de diferentes metodologias, o que caracteriza a área como um dos mais produtivos campos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento. Contudo, mais pesquisas são necessárias. Como salienta Souza (2006), embora se tenha avançado na compreensão de quando e como a teoria da mente emerge, os fatores que contribuem para seu desenvolvimento ainda precisam ser melhor explorados.

2 TEORIA DA MENTE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

As interações pessoais que as pessoas estabelecem cotidianamente dependem diretamente do que acreditam que o outro esteja pensando ou sentindo e do julgamento que fazem a partir dessas deduções. Nesse sentido, a teoria da mente é um suporte para o ajustamento dos seres humanos ao mundo social.

De acordo com Lyra, Roazzi e Garvey (2008), os seres humanos desenvolveram mecanismos neurocognitivos para compreensão e manutenção de sua vida social. O desenvolvimento dos sistemas sociais ocasionou a expansão de áreas pré-frontais do cérebro, constituindo-se o que se denominou de “cérebro social”. Numa escala filogenética, constata-se o aumento do volume cortical, que evidencia um traço adaptativo dos primatas em relação às pressões decorrentes da evolução para sistemas sociais mais complexos. Baron-Cohen (1999) destaca a aquisição da teoria da mente como a conquista humana mais importante para a perpetuação da espécie. Segundo o autor, somente com o desenvolvimento dessa habilidade, foi possível ao ser humano desenvolver a comunicação intencional e reparar as falhas de comunicação, ensinar, persuadir, enganar, construir metas compartilhadas e partilhar um mesmo foco de atenção.

A evolução da espécie possibilitou ao indivíduo desenvolver estratégias sociocognitivas para lidar com o mundo social, ao mesmo tempo em que a complexidade do mundo social favoreceu a emergência do cérebro social. Nota-se, portanto, uma relação em via de mão dupla entre o sistema cognitivo e o contexto social, que se evidencia também em relação à teoria da mente. O contexto social propicia o desenvolvimento da teoria da mente, ao mesmo tempo em que a teoria da mente funciona como instrumento para o desenvolvimento social (Lyra et al., 2008; Rodrigues & Pires, 2010; D. H. Souza, 2008).

Para Rodrigues e Pires (2010), as relações sociais podem funcionar como estímulos à teoria da mente à medida em que possibilitam à criança o acesso a estados mentais ou à relação entre estes e a conduta social. Nesse sentido, o contexto no qual a criança está inserida torna-se de extrema relevância. As autoras apresentam pesquisas que evidenciam a relação de características do contexto familiar (tamanho da família,

discurso familiar e estilo parental) e do ambiente escolar (crenças e linguagem utilizada pelos professores, por exemplo) com o desenvolvimento da teoria da mente.

Em contrapartida, uma teoria da mente bem desenvolvida pode favorecer o desenvolvimento social. A influência da teoria da mente nas relações se apresenta desde muito cedo, sendo constatados rudimentos dessa habilidade já nas interações do bebê. Como destacam Hughes e Leekam (2004), os recém-nascidos não só interagem com os outros, como também impelem os outros a interagir com eles. Na primeira infância, a criança desenvolve uma consciência subjetiva dos sentimentos, desejos e percepções do outro e isso irá transformar seu modo de interagir. Para os referidos autores, as transformações ocorridas no entendimento dos estados mentais e da emoção influenciam na maneira como as crianças interagem e com quem interagem e as tornam menos dependentes dos adultos para suas interações.

Segundo Pires (2010), a teoria da mente é determinante para a socialização, uma vez que, compreender corretamente os estados mentais e intenções do outro, permite ao indivíduo regular seu comportamento e atender às demandas das interações sociais. Como observam Hughes e Leekam (2004), a evolução no desenvolvimento da teoria da mente permite à criança abrir novos horizontes na comunicação, fazer trocas empáticas, ter ações dirigidas, utilizar normas sociais para o controle emocional e, dessa forma, desenvolver relações sociais mais harmônicas e um repertório de resolução de conflitos. A influência da teoria da mente no desenvolvimento social das crianças tem sido evidenciada por diversos autores (Astington & Jenkins, 1995; Dunn, 1995; Maguire & Dunn, 1997; Slomkowski & Dunn, 1996; Watson, Nixon, Wilson & Capage, 1999).

Maguire e Dunn (1997) investigaram as relações de amizade e sua associação com a compreensão de emoções e estados mentais. Trata-se de um estudo longitudinal que acompanhou 42 crianças – de ambos os sexos, entre 3 e 7 anos de idade, suas famílias e seus amigos mais próximos pelo período de 3 anos. As crianças foram avaliadas em três tempos. A primeira avaliação da compreensão das emoções e entendimento de crença foi realizada quando tinham 40 meses de idade. Num segundo momento, tiveram suas relações com pares avaliadas por meio de observações naturalísticas em sua própria casa. Por fim, foram reavaliadas, aos 76 meses de idade, no quesito de compreensão das emoções e estados mentais, incluindo emoções mistas. Os resultados do estudo mostraram que a compreensão sociocognitiva associa-se às diferenças nas interações de amizade. As crianças que apresentaram melhor

desempenho na tarefa de compreensão das emoções e de crença falsa aos 40 meses de idade dedicaram-se mais frequentemente às atividades de faz-de-conta com os amigos em idade posterior. Ao mesmo tempo, as crianças que apresentavam brincadeiras mais complexas no início da infância, foram mais aptas a entenderem emoções mistas 7 meses depois. Quanto ao gênero, foram encontradas diferenças significativas no nível de complexidade das brincadeiras, tendo as meninas apresentado brincadeiras mais complexas que os meninos. Mas não foram encontradas diferenças significativas de gênero quanto à modulação e capacidade emocional.

Segundo Slomkowski e Dunn (1996), as crianças podem usar a habilidade da teoria da mente para uma variedade de efeitos das interações sociais, inclusive coordenar as relações com seus colegas. Os autores realizaram estudo longitudinal para examinar se a capacidade de compreensão dos pensamentos e emoções alheias influencia na maneira como as crianças se comunicam nas suas relações de amizade. Participaram do estudo 38 crianças avaliadas em dois momentos – aos 40 meses e aos 47 meses de idade – no que se refere a sua compreensão do mundo social e às suas interações de amizade, respectivamente. Aos 40 meses, as crianças foram avaliadas no seu conhecimento sociocognitivo por meio de tarefas de crença falsa e de tomada de perspectiva afetiva. Verificou-se que o desempenho das crianças nas tarefas de teoria da mente esteve significativamente associado às interações sociais estabelecidas. Segundo os autores, o conhecimento sociocognitivo expresso pelas crianças nas tarefas de falsa crença e tomada de perspectiva aos 40 meses foi preditivo do engajamento nas conversas e brincadeiras com seus amigos meses depois.

Embora se reconheça a associação entre a aquisição da teoria da mente e o desenvolvimento social, como já assinalado anteriormente, novos estudos são necessários para entender de que forma essa habilidade pode contribuir para as competências sociais e quais são suas implicações práticas para a rotina das crianças (Hughes & Leekam, 2004; Lyra et al., 2008; D. H. Souza, 2008). E ainda, para investigar como o contexto social no qual a criança se insere influencia na aquisição da teoria da mente e quais as implicações dessa habilidade para o desenvolvimento socioemocional da criança (Pavarini, 2007).

Destarte, sabe-se que a compreensão de estados cognitivos é fundamental, mas insuficiente para determinar o comportamento. “Uma compreensão da mente humana implica não somente ser capaz de entender que alguém pode ter uma crença diferente da

realidade, mas em compreender também outros fenômenos mentais (emoções, intenções e desejos)” (D. H. Souza, 2008, p. 36). Assim, também as emoções podem ser consideradas mediadoras das relações sociais, já que funcionam como reguladores vitais, sendo essenciais para o comportamento da criança (Rodrigues, 2004).

Como observam Cutting e Dunn (1999) há uma distinção entre compreensão de crenças e compreensão de emoções. Para saber como se comportar diante de alguém, é necessário entender também como ele se sente em relação à situação. Como salienta D. H. Souza (2008), a emoção, enquanto componente da teoria da mente, aparece como aspecto fundamental no desenvolvimento social infantil. Torna-se importante, então, entender como as crianças desenvolvem a compreensão das emoções e quais suas implicações para o ajustamento da criança ao mundo social.

2.1 Compreensão das Emoções

As emoções, enquanto um dos aspectos constituintes da teoria da mente, também influenciam o conhecimento do mundo social. Como salienta Denham (2007), a compreensão que a criança elabora sobre a vida emocional irá fundamentar suas condutas e interações sociais.

De acordo com Damásio (1996), as emoções exercem papel na regulação biológica e possuem função adaptativa. Segundo o referido autor, um conjunto de sistemas no cérebro, responsável pelo raciocínio e pela tomada de decisão, está também envolvido no processamento das emoções e sentimentos e isso se deveria a uma conveniência evolutiva. Para garantir sua sobrevivência, o homem necessitou de um amplo conhecimento do ambiente social e de estratégias para gerenciar esse conhecimento e poder tomar decisões. Ao mesmo tempo, as decisões sociais e pessoais estão intimamente ligadas à regulação do organismo como um todo. Uma vez que os processos emocionais fazem parte do sistema neural para regulação biológica e esta se apresenta como essencial para a orientação do comportamento pessoal e social, pode-se considerar que as emoções irão influenciar as interações sociais estabelecidas.

O caráter adaptativo das emoções é também destacado por Flavell, Miller e Miller (1999) e Ortiz, Fuentes e López (2004). Segundo os autores em questão, as

experiências emocionais dos bebês dão base para o caráter adaptativo das emoções, uma vez que as expressões emocionais regulam a conduta dos cuidadores, sendo assim necessária para a sobrevivência.

Como destaca Paludo (2002), as emoções servem a uma variedade de funções da vida diária, contribuindo como fator de motivação e dirigindo comportamentos. Para Machado, Veríssimo, Santos e Rolão (2008), elas permitem que os indivíduos comuniquem seus estados internos aos outros, promovendo a competência na exploração do ambiente e respostas adequadas às situações vividas. Denham (2007) destaca a função reguladora que as emoções exercem sobre o comportamento intra e interpessoal. Uma vez que interferem na compreensão das relações interpessoais, as emoções podem ser consideradas um dos componentes da cognição social. A compreensão das emoções pode ser, portanto, instrumento poderoso para gerenciar emoções, lidar com conflitos interpessoais e importante para o ajustamento social.

As emoções envolvem uma variedade de respostas aos momentos vivenciados, não sendo, portanto, algo estático, mas construído em meio a uma conjuntura social (Silveira, 2007). São fenômenos multifacetados que integram componentes fisiológicos e cognitivos, fatores sociais e componentes internos e externos numa transação complexa com o ambiente (Machado et al, 2008). Pode-se compreender as emoções, portanto, como “um estado afetivo produzido pelas respostas fisiológicas e avaliações cognitivas que motivam uma ação” (Paludo, 2002, p. 22). Nota-se, dessa forma, a estreita ligação entre os processos emocionais e a cognição. Embora razão e emoção tenham sido vistas, tradicionalmente, como elementos dicotômicos e a afetividade considerada fator secundário no desenvolvimento cognitivo, atualmente, principalmente em função dos avanços da neurociência, emoção e cognição podem ser vistas como aspectos indissociáveis, trabalhando juntas para processar a informação e executar a ação (Bell & Wolfe, 2004; K. P. Souza, 2008).

A evolução na forma como as pessoas entendem as emoções e de como as gerenciam caracteriza o processo denominado de compreensão das emoções, que engloba desde o reconhecimento da expressão facial até a capacidade de controlar as reações emocionais. Sob um prisma desenvolvimentista, considera-se que a evolução da compreensão das emoções pelas crianças passa de um conceito comportamental da emoção para um conceito mais mentalista (Harris, 1996). Tal processo evolutivo inclui o desenvolvimento de diversas capacidades, como: discernir os seus próprios estados

emocionais e os estados emocionais alheios, identificar situações que desencadeiam emoções, relacionar suas causas e consequências, conhecer as regras sociais na forma de expressar emoções, simular emoções, conhecer formas de modificar as emoções próprias e alheias, compreender situações emocionais ambivalentes, exercer controle sobre as emoções (Denham, Zoller & Couchoud, 1994; Harris, 1996; Pons, Harris, & Rosnay, 2004).

Todos esses componentes vão se desenvolvendo, gradativamente, num processo que começa no reconhecimento das emoções já presente nos primeiros meses de vida, chegando à capacidade de regulação das emoções e entendimento das emoções morais, que ocorrerá por volta do 11 anos (Pons et al., 2004; Tenenbaum, Visscher, Pons & Harris, 2004). Todos esses aspectos e sua evolução com o decorrer dos anos serão tratados a seguir.

Aspectos envolvidos na compreensão das emoções

Experiência e Reconhecimento das Emoções

Desde o nascimento as emoções estão presentes, mas mudanças significativas ocorrem com o avanço da idade. De acordo com Harris (1996), a universalidade das expressões faciais não confirma a hipótese inatista, já que os bebês podem tê-las aprendido imitando as expressões do adulto. Ainda assim, há indicações de um reconhecimento muito precoce do significado das emoções. Desde muito cedo, os bebês utilizam sinais emocionais para se comunicar. Fornecem indícios de desconforto, interesse, asco e mal-estar e são capazes de expressar aborrecimento, tristeza e surpresa, embora ainda não exista uma conexão clara entre o sinal emocional e o estado interno (Harris, 1996; Ortiz et al., 2004).

Como observa Harris (1996), no decorrer do primeiro ano de vida, vai se desenvolvendo um ajuste entre a expressão emocional e o estado interno do bebê, interligando a situação desencadeante, a expressão facial e o comportamento adequado a cada emoção, como empurrar um objeto no caso de raiva. As expressões emocionais vão se tornando mais seletivas – o bebê consegue regular seu próprio comportamento pela reação do cuidador e reage de maneira apropriada à emoção materna. O desenvolvimento da referência social evidencia a capacidade do bebê interpretar as

emoções de seus cuidadores. Diante de uma situação nova ou ambígua, regulam sua conduta a partir da informação expressa pelo cuidador. Nota-se um reconhecimento das emoções básicas – alegria, tristeza, medo e raiva – e sua intenção comunicativa.

Por volta dos 2 e 3 anos, ocorre uma mudança qualitativa na vida emocional. As crianças, apesar de não serem passivas, apenas reagem à emoção alheia. Agora, elas passam a agir deliberadamente para mudar a reação emocional do outro. Desenvolvem, nessa fase, atitudes para consolar e machucar. As crianças interessam-se em aliviar o sofrimento do outro, mas também podem usar estratégias para agredir. Essas atitudes estão relacionadas ao desenvolvimento da empatia, de fatores cognitivos, do reconhecimento das regras morais e do estilo parental adotado (Harris, 1996; Flavell et al., 1999).

Tendo desenvolvido o reconhecimento das emoções, sofisticado a forma de expressividade emocional e manifestado a intencionalidade nas suas reações, as crianças passam a relacionar as emoções à causas externas.

Reconhecimento das causas situacionais

Hidalgo e Palacios (2004), salientam que os jogos simbólicos, a aquisição da linguagem e o desenvolvimento do autoconceito, ocorridos entre os 2 e 3 anos de idade, proporcionam um incremento na compreensão das emoções. A linguagem permite à criança comunicar seus estados mentais e nomeá-los. As emoções se tornarão, assim, cada vez mais específicas e diferenciadas; haverá uma maior discriminação na hora de relacionar as diferentes situações com determinadas emoções.

A análise de Harris (1996) destaca que por volta dos 4 ou 5 anos, as crianças começam a entender as relações de causa e efeito, por isso passam a reconhecer que as emoções podem ser ocasionadas por fatores situacionais externos ou ainda por lembranças de situações passadas. Parece haver, portanto, um avanço no entendimento das causas das emoções. Contudo, por volta dos 3 e 4 anos, elas ainda têm um entendimento muito elementar da relação entre situações e emoções. Conseguem prever quais emoções serão sentidas, mas somente nas situações familiares. De acordo com o referido autor, elas operam com uma lista empírica que especifica os vínculos entre situações e emoções, por isso conseguem antever que emoção será experimentada em determinada situação. Desse modo, conseguem prever emoções alheias, mas não

conseguem entender porque duas pessoas podem ter sentimentos diferentes. Esse conhecimento ela só terá quando perceber a ligação entre emoção, desejos e crenças.

Emoções, desejos e crenças

Segundo Hidalgo e Palacios (2004), embora experimentem, reconheçam e expressem as emoções básicas de alegria, tristeza, raiva e medo desde os primeiros meses de vida, somente em torno dos 4 ou 5 anos é que as crianças começam a entender as emoções em termos de estados mentais. Compreender a relação entre um estado emocional e determinada situação depende de um processo avaliativo não acessível até essas idades. Avaliação que envolve o entendimento de desejos pessoais e da adequação destes à realidade. Somente quando se torna capaz de se projetar dentro do mundo mental de outra pessoa, de perceber que as pessoas podem ter desejos diferentes e que as reações emocionais dependem do ajuste entre o que se deseja e o que se consegue é que a criança obterá essa compreensão.

De modo complementar, Harris (1996) observa que esse processo começaria com uma capacidade de compreensão imaginativa, uma função que permite à criança um escape da realidade, possibilitando-lhe entrar temporariamente nos planos e sentimentos das outras pessoas. A imaginação é compreendida, então, como capacidade que permite o acesso das crianças à mente dos outros; podemos sentir a emoção do outro, sem necessariamente sentir a mesma emoção ou compreender a crença alheia sem que compartilhem dela. Com a capacidade de se projetar no mundo mental do outro, a criança poderá reconhecer que as pessoas podem ter desejos diferentes e que suas reações emocionais irão variar em função do quanto a situação e o desejo pessoal se encaixem. Conseguem identificar e simular essa emoção alheia, mesmo quando não correspondem ao que elas próprias sentiriam vivenciando aquela mesma situação. Estabelece-se, desse modo, a noção de que os desejos influenciam nas reações emocionais.

Esse mecanismo sofisticava-se ainda mais a partir do momento em que as crianças passam a perceber que não só os desejos, mas também as crenças que as pessoas têm relacionam-se às emoções sentidas. O que determina uma emoção não é a adequação entre o desejo e a situação, mas entre o desejo e a situação aparente, ou seja, as emoções dependem das crenças que a pessoa elabora acerca da situação. Tal processo exige que a

criança, primeiro, seja capaz de imaginar ou simular os desejos de outra pessoa. Posteriormente, ela precisa evocar um conjunto de informações que possa estar em conflito com a realidade conhecida e determiná-lo como sendo o mundo em que a outra pessoa acredita estar. Então, passa a verificar se essas informações correspondem aos desejos da outra pessoa podendo, enfim, compreender a emoção sentida.

Por perceberem que as pessoas podem ter desejos e crenças diferentes dos seus, as crianças tornam-se capazes de compreender que tipos diferentes de eventos podem causar diferentes reações emocionais e passam a inferir uma emoção na ausência de expressão emocional, reconhecendo emoções que não dispõem de expressões tão óbvias. Essa percepção é possível graças à aquisição de uma teoria da mente mais elaborada (Harris, 1996; Machado et al, 2008; Rodrigues, 2004).

A partir daí, as crianças passam a compreender que as “emoções podem ser consequência da interpretação de uma situação e não o mero produto mecânico desta, o que requer uma teoria da mente que toma como referência não a realidade objetiva, mas as suas representações subjetivas” (Machado et al, 2008, p.4). Essa transformação no modo de conceber as reações emocionais aliado ao desenvolvimento do conceito de responsabilidade pessoal e de normas e padrões sociais permite um novo avanço na compreensão das emoções, possibilitando o reconhecimento de emoções ambivalentes, o entendimento de emoções morais – como culpa, orgulho, vergonha – e as regras de expressão das emoções, as quais passam a ser discutidas a seguir.

Sentimentos Mistos/Ambivalentes

De acordo com Harris (1996), as emoções ambivalentes ou mistas envolvem a combinação de emoção positiva e negativa. Embora as crianças pequenas consigam reconhecer que as situações provocam emoções, o entendimento de que uma mesma situação possa gerar emoções diferentes só ocorre por volta dos 6 anos de idade. Até esse período, as crianças estabelecem uma dicotomia entre as situações que suscitam sentimentos positivos e aquelas que suscitam sentimentos negativos.

As crianças são capazes de expressar sentimentos ambivalentes desde os primeiros anos de vida, mas entre os 3 e 6 anos não são capazes ainda de conceber que duas emoções possam ser produzidas sucessiva ou simultaneamente. De acordo com Papalia e Olds (2000) e Hidalgo e Palacios (2004), somente entre 6 e 8 anos elas

conseguirão descrever situações que provocam duas emoções, ainda assim, uma seguida da outra. Como salientam os referidos autores, por volta dos 7 anos, elas começam a descrever situações que poderiam causar duas emoções ao mesmo tempo, sobretudo duas emoções de mesma valência. Somente aos 10 anos, as crianças tornam-se capazes de integrar dois sentimentos opostos na mesma situação. Isso se deve à sofisticação do sistema de avaliação a respeito da situação geradora da emoção, que evolui para a capacidade de conceber que duas emoções distintas podem ser geradas simultaneamente numa mesma situação.

A sofisticação do sistema de avaliação, também permite que as crianças desenvolvam, nesse período, um melhor entendimento das emoções morais.

Emoções Morais

Como salienta Paludo (2002), os modelos de certo e errado e a capacidade de refletir e avaliar suas próprias ações, intenções e habilidades de acordo com os padrões sociais são necessários para o desenvolvimento das primeiras emoções morais. Segundo Ortiz et al. (2004), a internalização de regras, a consciência de modelos e padrões sociais e a sensibilidade às suas violações emergem no segundo ano de vida. Nessa idade, com o desenvolvimento da autoconsciência, os primeiros indícios das emoções sociomorais como culpa, orgulho e vergonha podem ser observados. Aparecem as primeiras reações de culpa, com tentativa de reparar os danos e as primeiras expressões emocionais de orgulho e vergonha.

Contudo, segundo Harris (1996), embora as crianças pequenas tenham noção das normas e da responsabilidade pessoal, elas não as relacionam à vida emocional. As crianças mais velhas, por outro lado, concebem as pessoas como agentes que devem conformar-se com um padrão normativo/moral, como seres sociais. Desse modo, por volta dos 6 e 7 anos, passam a entender que as emoções não dependem apenas do resultado das ações, mas também da aprovação/desaprovação expressa pelos outros e de outras emoções que as pessoas expressarão. Como observam Tenenbaum et al. (2004), as crianças não devem apenas compreender a influência dos desejos e crenças, mas também considerar a forma como são julgadas pelos outros.

A interferência do contexto social nas emoções irá influenciar, não só no desenvolvimento das emoções morais, mas também propiciar uma mudança na forma das crianças expressarem – ou simular – suas emoções.

Expressividade emocional, capacidade de simular emoções e regulação da emoção

O reconhecimento de que as emoções dependem da avaliação pessoal que se faz da situação e que esta sofre interferência também do contexto social, uma vez que depende da adequação às normas sociais, viabiliza a concepção acerca da expressão emocional. As crianças de 3 ou 4 anos já são capazes de esconder suas emoções em determinadas situações, mas o fazem por uma regra de educação aprendida e não por uma estratégia de dissimulação bem compreendida. Não têm ainda a noção de que o que sentem é incompatível com o que demonstram.

Somente por volta dos 6 anos as crianças desenvolvem a diferenciação entre emoção real e emoção aparente. O entendimento das normas sociais possibilitam o entendimento de que a prática social encoraja a expressão de certas emoções e a supressão de outras e, mesmo que não consigam mudar a emoção, tornam-se capazes de modificar sua manifestação. Esse reconhecimento só é possível por meio de uma sofisticação intelectual, caracterizada pela habilidade de trabalhar com duas concepções de modo simultâneo: a visão da realidade e a visão da realidade aparente ao observador. (Harris, 1996; Hidalgo & Palacios, 2004).

Como salientam Ortiz et al (2004) e Flavell et al (1999), conversas com as figuras de apego sobre suas emoções e as dos outros e sobre as causas e conseqüências das suas reações emocionais geram um novo modo de expressão dos sentimentos. As crianças desenvolvem a noção de privacidade do mundo emocional e aprendem as regras de manifestação das emoções.

Com o tempo, as crianças percebem que ocultar uma emoção não a modifica mas percebem que é possível mudar sua manifestação. Compreendem que a vivência emocional pode ser transformada e as emoções podem ser controladas. Passam, assim, a ser capazes de regular suas emoções.

Quanto à regulação da emoção, Denham (2007) a define como processos extrínsecos e intrínsecos responsáveis pelo monitoramento, avaliação e modificação das

reações emocionais para atingir metas. A regulação da experiência emocional é necessária quando as emoções são aversivas ou penosas ou quando, mesmo sendo positivas, interferem nos objetivos pessoais. De acordo com Harris (1996), o avanço na compreensão das emoções permite que as crianças entendam que as emoções podem sofrer modificações e que essa mudança só será proporcionada com o uso de estratégias utilizadas com essa finalidade. Passam a monitorar não só a manifestação da emoção, como também a vivência emocional. Em consonância com essa perspectiva, Hidalgo e Palacios (2004) destacam o processo de autocontrole desenvolvido pelas crianças maiores, que se tornam capazes de avaliar, regular e modificar, quando necessário, seus próprios estados emocionais.

Como salientam Oliveira, Dias e Roazzi (2003), aos 4 anos, as crianças percebem que a emoção se desvanece com o passar do tempo. Aos 6 anos, elas percebem que é necessária uma mudança na situação exterior para mudar a emoção e, aos 10 anos, passam a utilizar estratégias mais sofisticadas, como técnicas cognitivas para redirecionar os pensamentos. Com o tempo, elas concluem que a emoção se esvai porque se deixou de pensar no acontecimento que a desencadeou. Demonstram, assim, ter alguma percepção do vínculo entre cognição e emoção.

3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E ESTUDOS NACIONAIS

Escala de Tarefas em Teoria da Mente

Como salientam Maluf et al (2004), o interesse pela habilidade de compreender a própria mente e a dos outros sempre esteve presente na psicologia. Contudo, foi o estudo de Wimmer e Perner (1983), já descrito anteriormente, que iniciou as investigações em teoria da mente com crianças.

No Brasil, como observam Santana e Roazzi (2006), o campo de investigação em teoria da mente fortaleceu-se nas últimas duas décadas, mas ainda são poucas as pesquisas realizadas. O primeiro estudo nacional foi executado por Dias (1993), que analisou a relação entre a capacidade de prever ações e emoções e o nível socioeconômico utilizando tarefas de crença falsa. A partir daí, outros estudos foram realizados. A maioria deles, segundo Maluf et al (2004), envolvendo a elaboração de crença e a compreensão da comunicação intencional e privilegiando a aplicação de tarefas de crença falsa. Estudos nacionais, englobando aspectos que vão além da investigação da crença falsa, só passaram a ser realizados recentemente, a partir da construção da Escala de Tarefas em Teoria da Mente (Wellman & Liu, 2004).

Na última década, Wellman e Liu (2004) realizaram uma pesquisa com o intuito de revisar todas as tarefas utilizadas como medida da capacidade de atribuir estados mentais, o que possibilitou a organização de um instrumento capaz de avaliar a aquisição da teoria da mente. O estudo constou de duas etapas. Num primeiro momento, os autores realizaram uma metaanálise, buscando reunir todas as tarefas em teoria da mente e categorizá-las quanto às capacidades avaliadas. Em uma segunda fase, testaram em uma amostra de 75 crianças, uma escala elaborada a partir das tarefas encontradas no primeiro estudo, ordenando-as em função da dificuldade apresentada pelas crianças ao respondê-las. O estudo possibilitou a criação da Escala de Tarefas em Teoria da Mente, um instrumento sensível à multiplicidade de fatores envolvidos na teoria da mente e à progressão desenvolvimental destes aspectos. Como salientam Domingues, Valério, Panciera e Maluf (2007), a construção da escala possibilitou maior rigor na utilização das tarefas disponíveis, permitindo a obtenção de indicativos mais precisos.

A Escala de Tarefas em Teoria da Mente consta de 7 tarefas, organizadas em ordem crescente de dificuldade, quais sejam: 1) Desejos diferentes: avalia a capacidade da criança em perceber que outras pessoas podem ter desejos diferentes dos seus; 2) Crenças diferentes: verifica se a criança é capaz de entender que as pessoas podem ter crenças diferentes sobre um mesmo objeto; 3) Acesso ao conhecimento: avalia se a criança é capaz de julgar o conhecimento de uma pessoa que não teve acesso a uma informação que ela própria teve; 4) Crença falsa de conteúdo: a criança testa a crença falsa de outra pessoa, a respeito do que há sobre determinada caixa da qual a criança sabe o conteúdo; 5) Crença falsa explícita: examina se a criança é capaz de reconhecer que outra pessoa pode ter uma crença falsa a respeito de determinada situação; 6) Crença e emoção: avalia como a criança se sentirá diante de uma crença equivocada; e 7) Emoção real-aparente: a criança analisa se uma pessoa pode sentir-se de uma forma e demonstrar outra emoção (Wellman & Liu, 2004).

Segundo Domingues e Maluf (2008), a utilização da escala permite uma concepção mais descritiva do que explicativa da teoria da mente, contudo revela seu caráter desenvolvimental e progressivo. De acordo com o instrumento, podemos pressupor que a criança adquire, primeiro, a noção de que os desejos dos outros podem ser diferentes dos dela. Em seguida, passará a prever os comportamentos alheios a partir da compreensão de crenças e, só então, passará a considerar que suas crenças podem diferir das crenças dos outros. Por último, as crianças desenvolveriam a compreensão acerca da distinção entre a emoção real e a emoção aparente. A partir da construção da Escala de Tarefas em Teoria da Mente, estudos nacionais vêm sendo realizados.

A relação entre linguagem e desenvolvimento da teoria da mente, por exemplo, foi investigada por Panciera (2007) por meio de uma pesquisa-intervenção. A autora procurou investigar se o tipo de intervenção executado influenciaria no desempenho nas tarefas de teoria da mente e se o entendimento de estados mentais estaria relacionado ao contexto socioeconômico destas crianças. Participaram do estudo 84 crianças, de ambos os sexos, com idade entre 3 e 5 anos, divididas em dois estudos: o Estudo 1 com crianças de nível socioeconômico médio-alto e o Estudo 2 com crianças de nível socioeconômico baixo. Nos dois estudos, os participantes foram subdivididos em três grupos: um grupo experimental submetido à intervenção em pragmática, um grupo experimental submetido à intervenção em conversação e um grupo controle. Todas as

crianças foram avaliadas em pré e pós-teste quanto ao seu nível verbal, pragmática da linguagem e no desempenho nas tarefas em teoria da mente. De acordo com os resultados, nos dois estudos, as crianças dos grupos experimentais tiveram um desempenho superior nas tarefas de teoria da mente. Independente da intervenção realizada – pragmática ou conversação – as crianças obtiveram um melhor rendimento na fase de pós-teste se comparadas ao grupo controle, indicando a influência da linguagem no desenvolvimento da teoria da mente, independente do tipo de intervenção. Numa comparação entre os participantes dos dois estudos, verificou-se que as crianças do Estudo 2 (de nível socioeconômico baixo) foram as que mais se beneficiaram da intervenção, sugerindo que as diferenças de experiências da criança podem interferir no desenvolvimento da teoria da mente, havendo desvantagem para as crianças de meios sociais desprivilegiados.

O uso de termos mentais foi objeto de pesquisa de Valério (2008). Em estudo longitudinal, a autora acompanhou 58 crianças entre 1 ano e 11 meses e 3 anos e 7 meses, para investigar como se manifesta e evolui a capacidade de compreensão de estados mentais nos primeiros anos de vida. O estudo objetivou compreender as possíveis associações entre o uso de termos mentais pelas crianças e sua habilidade em teoria da mente. As crianças foram avaliadas por meio de observações naturalísticas em situações lúdicas e por medida de desempenho na escala de tarefas em teoria da mente. Verificou-se que no segundo ano de vida aparecem os primeiros termos referentes a estados mentais e que as expressões referentes a desejos e emoções aparecem antes daqueles relativos a crenças. Nesse mesmo período, as crianças já foram capazes de atribuir estados de desejo e emoção ao outro e, entre 3 e 4 anos, já atribuíram crença. Quanto ao desempenho nas tarefas de teoria da mente, os dados corroboraram a hipótese desenvolvimental, à medida em que constatou-se a influência da idade no desempenho das crianças. Contudo, houve crianças menores que obtiveram um desempenho melhor que as mais velhas, indicando que outras variáveis, além da idade, também interferem na capacidade dessas crianças em atribuir estados mentais. De acordo com a referida autora, esses dados sugerem que não se pode olhar para o desenvolvimento da compreensão dos estados mentais, como se sua progressão fosse puramente linear. Além disso, uma análise intra-individual permitiu constatar que, embora o desenvolvimento da compreensão dos desejos e emoções preceda a compreensão de crenças, isso não caracterizaria, segundo a autora, uma hierarquia entre esses itens, uma

vez que “a precocidade na atribuição de um tipo de estado mental (emoção, desejo ou crença) não significa um desenvolvimento melhor ou mais precoce de todos os outros” (p. 131). Os dados indicam a necessidade de mais pesquisas que esclareçam esses achados.

Oliveira, Natale e Aquino (2009) realizaram estudo de intervenção para investigar a relação entre as práticas discursivas maternas e a compreensão de estados mentais. O estudo foi composto por 20 crianças entre 3 e 4 anos e suas respectivas mães, divididas em dois grupos – experimental e controle. As crianças foram avaliadas no pré e pós-teste na habilidade de teoria da mente e as mães passaram por uma prova de leitura para garantir que podiam ler e compreender histórias, sendo-lhes solicitado que contassem uma história para seu filho com o objetivo de registrar como elas faziam essa atividade antes da intervenção. Na fase de intervenção, a mãe era orientada a contar a história dialogando com seu filho, utilizando termos mentais para explicar sentimentos, intenções e crenças dos personagens. As mães do grupo controle passaram pelo mesmo procedimento, contudo elas não receberam orientação específica sobre como utilizar os livros de história. Os resultados demonstraram que as crianças do grupo experimental tiveram um progresso significativamente maior na compreensão dos estados mentais, se comparadas às crianças do grupo controle, indicando que o uso de termos mentais nas conversações mãe-filho favorecem o desenvolvimento da teoria da mente.

Procurando entender a relação entre o contexto e a teoria da mente, Cazetto e Souza (2009, 2010) realizaram pesquisa objetivando investigar os efeitos do tempo de permanência na creche sobre o desenvolvimento da teoria da mente. Foram avaliadas 48 crianças entre 3 e 6 anos de idade, por meio de um teste de vocabulário receptivo e através da escala de teoria da mente. Variáveis como, relação entre os pais e nível de estimulação cognitiva oferecida em casa e na creche, foram controladas. De acordo com os resultados, o tempo de permanência da creche não foi preditivo para o desempenho das crianças nas tarefas de teoria da mente, mas a idade foi significativa. Segundo as autoras, evidenciou-se a importância de conversas com conteúdos mentais no desenvolvimento da teoria da mente.

A teoria da mente também foi foco do estudo de Pavarini e Souza (2010), que procuraram pesquisar sua relação com a empatia e motivação pró-social. Foram testadas 37 crianças, de ambos os sexos, divididas por grupos de idade – 5, 6 e 7 anos, respectivamente. A teoria da mente foi avaliada por meio da tarefa de crença falsa e

pelas tarefas de crença-emoção e emoção aparente-real da Escala. Num segundo momento, as crianças assistiram a um vídeo e foram solicitadas a responder sobre as emoções do personagem e sobre suas próprias emoções (para medir empatia) e convidadas a inventar um final para a estória assistida (para medir motivação pró-social). Quanto à teoria da mente, os resultados não demonstraram diferenças de gênero, mas verificou-se diferença significativa quanto ao fator idade, sobretudo entre crianças de 4 anos comparadas às de 5 e 6 anos. Efeitos de gênero e idade não foram encontrados para empatia. Para a variável motivação pró-social, constatou-se um efeito significativo de idade, com média das crianças de 6 anos bastante superior às de 4 anos. No que tange à relação entre as três variáveis, os resultados não indicaram uma correlação significativa entre o desempenho em teoria da mente e o grau de empatia das crianças, mas revelou, por outro lado, uma significativa associação entre teoria da mente e motivação pró-social. Para as autoras, os resultados sugerem que uma teoria da mente mais sofisticada não seja pré-requisito para uma resposta emocional empática, mas possa influenciar positivamente o comportamento pró-social.

Noé (2011) investigou a relação entre linguagem e teoria da mente, buscando correlacionar o entendimento dos estados mentais com a compreensão de leitura. A autora também avaliou o efeito de um programa de intervenção sociocognitiva sobre o desenvolvimento destas duas variáveis. Participaram do estudo 83 alunos do 2º ano do ensino fundamental, com idade média de 7 anos e 9 meses, divididos em dois grupos: o Grupo 1, composto por 55 crianças que participaram do programa de desenvolvimento sociocognitivo, e o Grupo 2, com 22 crianças que não participaram do referido programa. As crianças foram avaliadas em sua habilidade de teoria da mente, pela Escala de Tarefas em Teoria da Mente, e na sua compreensão leitora, por meio do Teste de Desempenho Escolar (TDE) e do Teste de Cloze I, II e III. Embora fosse esperado que as crianças participantes do programa de intervenção sociocognitiva apresentassem uma teoria da mente e uma compreensão leitora mais sofisticadas, os resultados encontrados não confirmaram essa hipótese, uma vez que não houve diferença significativa entre o desempenho das crianças do Grupo 1 e Grupo 2, em relação às tarefas de Teoria da Mente e à compreensão de leitura. Por outro lado, constatou-se uma correlação significativa entre a habilidade em teoria da mente, o teste de Cloze III (que suprimiu termos emocionais) e o TDE, indicando influência da compreensão dos estados mentais na aquisição da linguagem das crianças.

A linguagem e a teoria da mente também foram objeto de estudo de Maluf, Gallo-Penna e Santos (2011). As autoras investigaram as relações entre compreensão conversacional e a atribuição de estados mentais em uma amostra de 28 crianças de 4 a 6 anos, de ambos os sexos, de nível socioeconômico baixo, distribuídas em dois grupos de idade. Tarefas de compreensão conversacional e de teoria da mente foram aplicadas, evidenciando-se o efeito da idade no desempenho dos participantes para as duas variáveis. Constatou-se, ainda, uma correlação positiva entre compreensão conversacional e o entendimento de estados mentais, ratificando uma relação de dependência entre linguagem e teoria da mente. Outra análise realizada, comparando-se o desempenho dos dois grupos de crianças de diferentes idades nas tarefas de teoria da mente, demonstrou um desenvolvimento irregular dos diversos aspectos investigados pelas referidas tarefas. Não se constatou uma sequência totalmente ascendente ou descendente nos escores, contrariando a hipótese de desenvolvimento progressivo dos desejos, crenças e emoções relatada na literatura (Wellman & Liu, 2004). As autoras ressaltam a necessidade de novas pesquisas para avaliar o valor discriminatório dessas tarefas para crianças brasileiras.

Embora a Escala de Tarefas em Teoria da Mente abarque tarefas relacionadas às emoções, alguns instrumentos já adaptados para o contexto nacional, podem ser utilizados para avaliar a compreensão das emoções. Dois deles serão apresentados a seguir.

Testes voltados para a Compreensão das Emoções: *Test of Emotion Comprehension* (TEC) e Teste de Inteligência Emocional para Crianças

Como destacam Pons et al. (2004), importantes mudanças na compreensão que as crianças têm acerca das emoções ocorrem entre os 18 meses e 11 anos de idade. Buscando examinar como se processa o desenvolvimento dessa compreensão, os referidos autores realizaram extensa revisão bibliográfica que identificou 9 aspectos componentes da compreensão das emoções e elaboraram estudo com o intuito de observar as relações entre esses diversos componentes, analisando se há uma organização hierárquica entre eles. Os procedimentos utilizados neste estudo propiciaram a construção do *Test of Emotion Comprehension* (Pons et al., 2004).

O estudo foi realizado com 100 crianças de classe média e baixa, que tinham o inglês como primeira língua, divididas em 5 grupos de vinte crianças, compostos por dez meninas e dez meninos cada. Os grupos tinham média de idade de 3, 5, 7, 9 e 11 anos, respectivamente. Nove componentes constituintes do processo de compreensão das emoções puderam ser identificados. O reconhecimento das emoções é o primeiro deles e indica a capacidade de nomear emoções e reconhecer expressões faciais das emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo). O segundo componente refere-se ao entendimento de que as causas externas afetam as reações emocionais. As crianças tornam-se capazes de ligar situações a sentimentos. A compreensão do desejo despertado é o próximo componente a se desenvolver e envolve o conhecimento de que as emoções dependem dos desejos pessoais. A compreensão das emoções baseadas em crenças é o quarto componente e refere-se ao fato de que as crenças pessoais, sejam falsas ou verdadeiras, determinam as reações emocionais das pessoas. O quinto componente da compreensão emocional refere-se à lembrança, que relaciona memória e emoção. Quando esse componente se desenvolve, as crianças passam a perceber que elementos da situação presente podem reativar emoções passadas pela ação das lembranças. Outro componente é a regulação emocional, que engloba ações estratégicas e propositais utilizadas para controlar as reações emocionais. Também faz parte da habilidade emocional a ocultação. Esse componente refere-se ao fato de que as emoções podem ser disfarçadas e que pode haver uma discrepância entre a emoção aparente e aquela experimentada. Também as emoções mistas compõem a compreensão emocional. Esse elemento trata do entendimento de que emoções contraditórias podem ser despertadas pela mesma situação. Por fim, o componente de compreensão das expressões morais, quando as crianças tornam-se capazes de relacionar as emoções às regras sociais.

Os resultados do estudo indicaram que o desenvolvimento da compreensão das emoções evolui de acordo com uma organização hierárquica dos nove componentes antes descritos. Por volta dos 3 anos de idade, as crianças são capazes de reconhecer emoções básicas com base nas expressões faciais. Aos 5 anos, elas já conseguem identificar a consequência das causas externas e o impacto das lembranças nas emoções. A influência dos desejos e das crenças nas emoções e a descoberta da privacidade do mundo emocional se desenvolvem por volta dos 7 anos de idade. E entre os 9 e 11 anos, as crianças tornam-se capazes de entender as emoções mistas ou contraditórias,

desenvolvem a habilidade de regular as emoções por meio de estratégias cognitivas e compreendem a implicação que as normas sociais exercem sobre as emoções. A partir desses resultados, os autores consideraram a possibilidade de agrupar os nove componentes em três períodos distintos de desenvolvimento. O primeiro período, que se desenvolveria até os 5 anos de idade, se caracteriza pelo entendimento dos aspectos públicos das emoções: sua expressão e as situações externas que as ativam. No segundo período, por volta dos 7 anos, desenvolver-se-ia o entendimento da natureza mentalista da emoção, ou seja, sua conexão com os desejos e crenças e a distinção entre a emoção expressa e a emoção sentida. E entre os 9 e 11 anos, estaria o terceiro período, quando se desenvolve o entendimento de que perspectivas individuais refletem na emergência de emoções diferentes. De acordo com os autores, esses três grupos sugerem uma organização causal: o entendimento das causas externas (primeiro grupo) é pré-requisito para o desenvolvimento dos aspectos psicológicos da emoção (segundo grupo) que, por sua vez, funcionam como pré-condição para o entendimento do impacto da reflexão individual sobre as emoções.

No Brasil, os estudos sobre compreensão das emoções são escassos. Com o objetivo de analisar o reconhecimento e compreensão das emoções das crianças em diferentes contextos, Ricarte, Minervino, Roazzi, Dias e Viana (2009) realizaram pesquisa com pré-escolares de creches públicas e privadas. Participaram do estudo 58 pré-escolares, entre 3 e 6 anos, de ambos os sexos. As crianças foram avaliadas por meio do Test of Emotion Comprehension (TEC) e os resultados obtidos constataram uma diferença significativa entre as crianças com relação ao contexto, apontando um melhor resultado das crianças de creche privada na soma total dos componentes de compreensão das emoções. Com relação à idade, as diferenças não foram significativas, embora apontem para uma evolução na compreensão das emoções de acordo com o avanço da faixa etária.

A compreensão das emoções de crianças frequentadoras de creches públicas também foi objeto de pesquisa de Nóbrega, Silva, Minervino, Dias, e Roazzi (2009), que analisaram seu nível de desenvolvimento cognitivo e o reconhecimento das emoções. 144 crianças, entre 2 e 6 anos, foram submetidas ao TEC e a testes de inteligência (Teste R-2, Escala Sisto e Escala de Maturidade Mental Columbia) em consonância com a idade da criança. As crianças demonstraram um não reconhecimento da emoção de raiva, quando causada por situações externas. Com relação ao

desenvolvimento cognitivo não-verbal, as crianças pequenas apresentaram maior dificuldade, sugerindo a necessidade de ambiente e contato social estimuladores.

Outros contextos foram objeto de pesquisa de Nóbrega, Minervino, Dias e Roazzi (2009). Os autores investigaram o reconhecimento das emoções de crianças inseridas no contexto de rua, abrigo e creche em 54 crianças, com idade entre 4 e 9 anos, sendo 18 provenientes do contexto de rua, 18 de abrigo e 18 frequentadoras de creches. As crianças foram avaliadas por meio do TEC. Verificou-se que as crianças em situação de rua apresentaram dificuldade nos itens referentes à regulação emocional, emoções ambivalentes e emoções morais. Os participantes provenientes de creche demonstraram dificuldade no que envolve aparência e realidade, enquanto as crianças de abrigo não apresentaram diferenças significativas em relação aos componentes analisados. Os resultados sugerem uma influência do ambiente de desenvolvimento nas estratégias de regulação e na compreensão das próprias emoções.

Minervino, Dias, Silveira e Roazzi (2010) realizaram pesquisa, buscando analisar a compreensão que crianças em situação de rua apresentavam acerca das emoções próprias e alheias. Participaram do estudo 67 crianças em situação de rua entre 4 e 12 anos, de ambos os sexos, divididos em quatro grupos com idades entre 4 e 5, 6 e 7, 8 e 9, 10 e 11 anos, respectivamente. Todas as crianças passaram por entrevista semiestruturada que permitiu traçar o perfil dos participantes, sendo também avaliadas em sua compreensão das emoções por meio do TEC. Os resultados não demonstraram efeito de gênero nem de idade. Ao contrário do que se esperava, segundo os autores, não houve diferença significativa entre os grupos de crianças na compreensão global das emoções. Com relação aos diversos componentes constituintes da compreensão das emoções, a maioria das crianças obteve um bom desempenho no reconhecimento das emoções, compreensão das causas externas e do desejo despertado. Contudo, grande parte das crianças entrevistadas apresentaram dificuldades em reconhecer componentes relacionados às crenças e à recordação de emoções, além de demonstrarem não compreender emoções mistas, emoções morais e capacidade de regulação emocional. Segundo os autores, o contexto no qual as crianças estão inseridas, assim como as experiências afetivas e cognitivas, próprias da situação em que se encontram, contribuiria para o desenvolvimento da compreensão das emoções.

Todos os estudos relatados destacam a necessidade de outras pesquisas que aprofundem o conhecimento ainda incipiente nessa área e sugerem a utilização do Teste

de Compreensão das Emoções. Atualmente, o teste está em fase de validação para a população brasileira (Dias, Roazzi & Minervino, 2007) e sua publicação está no prelo pela Editora Vetor (São Paulo). Embora indicada por vários estudos, sua utilização encontra-se inviabilizada nesse momento. Contatados, os autores não permitiram a sua utilização antes da publicação pela referida editora. Sendo assim, um instrumento similar, que contempla componentes semelhantes aos estudados na compreensão das emoções que se apresenta é o Teste de Inteligência Emocional para Crianças (Bueno, 2008), o qual será apresentado a seguir.

Teste de Inteligência Emocional para Crianças

A inteligência emocional refere-se à habilidade de conhecimento e controle das próprias emoções e ao reconhecimento das emoções alheias. Essa habilidade em lidar com as emoções permite desenvolver o poder pessoal, ampliar os relacionamentos e criar maior qualidade de vida (Rêgo & Rocha, 2009). Segundo Bueno (2008), a inteligência emocional pode ser entendida como a capacidade de perceber, avaliar e expressar emoções; relacioná-las ao processo de pensamento; compreendê-las e exercer um controle sobre as reações emocionais. Diante da escassez de instrumentos dirigidos para a avaliação da inteligência emocional infantil, o referido autor desenvolveu o Teste de Inteligência Emocional para Crianças, o qual investiga quatro níveis de organização das informações emocionais, quais sejam: 1) percepção, avaliação e expressão da emoção; 2) a emoção como facilitadora do pensamento; 3) compreensão e análise de emoções; e 4) controle reflexivo de emoções.

Como detalha o autor em questão, a percepção, avaliação e expressão das emoções envolve o reconhecimento das emoções em si e nos outros e a capacidade de expressar sentimentos e necessidades a eles relacionadas. A emoção como facilitadora do pensamento atenta para o fato de que as emoções podem interferir na tomada de decisões, uma vez que interferem no tipo de raciocínio. A compreensão e análise das emoções refere-se ao conhecimento emocional e engloba a habilidade de nomear emoções, a constatação de que as emoções são determinadas por certas situações e o entendimento de sentimentos complexos e emoções mistas, reconhecendo as relações de proximidade/diferença e de intensidade das emoções, bem como a transição de um sentimento para outro. Por fim, o nível de controle reflexivo das emoções que trata da

capacidade de tolerar as reações emocionais, agradáveis ou desagradáveis, compreendê-las, controlá-las ou descarregá-las apropriadamente.

Para elaborar um instrumento que abarcasse todos esses níveis de avaliação, o autor realizou estudo com 663 crianças de 7 a 13 anos, de ambos os sexos, alunos de escola pública. De acordo com o autor, os resultados do estudo demonstraram um bom ajustamento dos dados ao modelo teórico e indicaram que o instrumento apresenta bons indicadores de validade e fidedignidade, sendo recomendado para uso em avaliações relacionadas à inteligência emocional.

Utilizando o instrumento em questão, Pavarini, Loureiro e Souza (2011) investigaram a relação entre compreensão de emoções e interação social. As autoras analisaram a relação entre compreensão emocional, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais pelos pares de 52 alunos, distribuídos em três grupos de acordo com a série frequentada – 3ª, 4ª e 5ª séries, respectivamente. As crianças foram avaliadas pelo Teste de Inteligência Emocional para Crianças e por testes de avaliação sociométrica. Os resultados obtidos não demonstraram uma relação direta entre a compreensão emocional e a aceitação social. Contudo, uma correlação negativa entre a inteligência emocional e o índice de agressividade/disruptividade foi observada, sugerindo que a compreensão das emoções e o uso de estratégias de regulação emocional podem tornar as crianças menos propensas à adoção de comportamentos agressivos.

Como ressalta Bueno (2008), novos estudos que utilizem o instrumento são necessários para trazer mais consistência ao instrumento e fornecer mais informações acerca da compreensão emocional.

4 CONTEXTUALIZANDO A QUESTÃO DA AGRESSIVIDADE NA INFÂNCIA

A quantidade significativa de alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais, sociais e de conduta e o desenvolvimento da concepção de que o rendimento escolar está atrelado ao desenvolvimento integral do aluno têm despertado o interesse de profissionais, inclusive psicólogos, para a escola enquanto um espaço de intervenção e promoção de saúde (López, 2004). Nesse contexto, a agressividade infantil passou a ser tema de pesquisa e intervenção escolar, sobretudo devido ao crescente nível de agressão a que se tem assistido nos últimos anos e sua íntima relação com fatores de risco ao desenvolvimento e à aprendizagem, conforme salientam Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005).

Não há, na literatura, um consenso envolvendo o conceito de agressividade em função da abrangência e complexidade desse fenômeno. As várias formas de manifestação da agressividade, divergências quanto à sua forma de evolução e amplitude dos fatores desencadeadores da agressão levam a uma variedade de níveis de análise (Tremblay, 2000; Vicentin, 2009). Como destacam Kristensen, Lima, Ferlin, Flores e Hackmann (2003), o comportamento agressivo pode ser visto sob diferentes perspectivas teóricas.

Segundo os behavioristas, a agressão seria motivada pela experiência de frustração – ato ou evento que impede alguém de atingir um objetivo – e não por um mecanismo inato. Essa hipótese é questionada por estudos que demonstraram que crianças menores tendiam mais à regressão do que à agressão quando frustradas. Essas evidências levam a pensar que a frustração seria uma facilitadora da agressividade, mas não condição suficiente para gerá-la (Kristensen et al., 2003).

Sob o enfoque da aprendizagem social, como salienta Vicentin (2009), o comportamento agressivo seria produzido pelo meio, através da aprendizagem por meio do processo de modelação: uma pessoa que teve modelos agressivos e foi reforçada, quando apresentou esses comportamentos, tem grande chance de se tornar agressiva. Esse modelo, contudo, não explica o caso de crianças que foram expostas a modelos violentos, mas não são agressivas.

Prosseguindo sua revisão, a referida autora destaca a ótica da psicologia moral, segundo a qual o comportamento agressivo seria uma forma de resgatar o próprio valor.

Após ser prejudicada, a criança precisa agir de forma agressiva para se sentir com um poder que o outro não dispõe e poder melhorar sua imagem diante dos outros. A agressividade viria então de uma inversão de valores.

O modelo de processamento da informação social entende o comportamento agressivo como resultado da avaliação cognitiva das pistas situacionais. Segundo os autores, as crianças codificam as informações sociais oferecidas pelo ambiente e adotam uma resposta comportamental após seis níveis de processamento. Após terem sido codificadas (nível 1), essas pistas seriam interpretadas e representadas mentalmente (nível 2). Em seguida, os objetivos e metas pessoais são acessados (nível 3) e uma resposta possível é construída pela criança (nível 4). Posteriormente, ocorre o processo de avaliação e decisão da resposta mais adequada (nível 5) para, finalmente, haver a ação comportamental da criança (nível 6). Assim, tanto os comportamentos socialmente competentes, quanto os agressivos, seriam gerados a partir do modo como as crianças processam as informações sociais (Santana, Roazzi & Dias, 2006).

De acordo com a perspectiva evolutiva, a agressividade pode ser entendida como um comportamento adaptativo em reação a alguma percepção de ameaça, sem intenção de machucar o outro. Esse tipo de agressividade – instrumental, que aparece principalmente entre 2 e 5 anos de idade – pode representar um passo necessário ao desenvolvimento social da criança, uma vez que a torna mais sociável e competente. Contudo, a agressividade pode tornar-se disfuncional quando se trata daquela do tipo hostil – direcionada a ferir o outro (Barros & Silva, 2006).

Lisboa e Koller (2001) definem a agressividade como toda ação que causa ou implica danos ou prejuízos a alguém e que pode ser expressa de maneira confrontativa – atos diretos, físicos e verbais (chutar, bater, morder, destruir objetos pessoais e de outros, machucar a si próprio, iniciar discussões, xingamentos, fazer deboches, ameaças, ridicularizações e/ou provocações) – ou de forma não confrontativa – atos hostis indiretos (atacar a reputação de outra criança, prejudicar o bom andamento das atividades, perturbar ambientes e provocar intrigas). A agressividade infantil deixa de ser, então, adaptativa tornando-se um transtorno de sociabilidade, podendo acarretar prejuízos para o desenvolvimento da criança, como problemas de relacionamento, emocionais e de desempenho acadêmico.

Atualmente, tende-se a adotar uma visão mais abrangente que considera a agressividade como um fenômeno multideterminado. De acordo com Vicentin (2009), a

adoção de um padrão agressivo depende de um equipamento biológico e também de um modelo de aprendizagem, além de ser influenciada pela interpretação que se faz das situações vivenciadas. Aspectos como personalidade, experiências vividas, expectativas socioculturais e desenvolvimento cognitivo estão relacionados e vão impulsionar o comportamento agressivo após um complexo processo de avaliação. Como ressalta Leme (2004), “as emoções despertadas pelas situações sociais passam por um processo de avaliação cognitiva bastante complexa [...] antes que o indivíduo decida sobre sua ação” (p.167). Trata-se, portanto, de uma avaliação dinâmica baseada no conhecimento sociocognitivo.

De acordo com essa concepção, Machado et al (2008) afirmam que as informações de natureza social vão sendo incorporadas ao sistema de crenças e valores do indivíduo, assumindo que irão influenciar na interpretação de intenções, percepção de alternativas, tomada de decisões, resolução de problemas etc. Dessa forma, o comportamento adotado, inclusive o agressivo, pode ser consequência da interpretação de uma situação e não o mero produto mecânico desta por si só, o que requer uma teoria da mente bem desenvolvida. Como salienta Rodrigues (2007), o processamento da informação social poderia ser aperfeiçoado por meio de ações que estimulem a criança a observar e pensar sobre sua própria conduta antes de agir.

Ao lado da avaliação cognitiva, também os fatores ambientais, como salientam Barbosa, Santos e Rodrigues (no prelo) e Tremblay (2000), podem influenciar na adoção e manutenção de comportamentos agressivos. O contexto social no qual a criança está inserida irá influenciar sua adaptação ao ambiente e as interações que estabelece. Para Lisboa e Koller (2001), as interações caracterizadas por reciprocidade, vinculação e estabilidade podem favorecer o desenvolvimento da criança, enquanto relações pobres, conflituosas ou instáveis tendem a aumentar os comportamentos desadaptados e desajustados. Nesses casos, a criança poderá adotar comportamentos agressivos como forma de resposta às dificuldades de adaptação ou de interação.

De acordo com Luizzi (2006), fatores como características familiares, práticas parentais inadequadas, influência de pares antissociais, estratégias disciplinares ineficazes da escola e fatores culturais como, exposição à violência na mídia e na comunidade são fatores que influenciam o desenvolvimento de comportamentos antissociais. Segundo Joly, Dias e Marini (2009), condições ambientais como privação de alimento ou espaço físico, retirada de afeto, cuidados parentais, dor física ou

psicológica ou exposição frequente e por longos períodos à agressividade podem aumentar os níveis de agressividade. Tal argumento foi corroborado por Gomide (2000) que investigou a influência da exposição a filmes violentos no comportamento agressivo de crianças e adolescentes. Participaram do estudo alunos de ambos os sexos, avaliados em seu comportamento agressivo num jogo de futebol após terem assistido a filmes violentos. Evidenciou-se um aumento do comportamento agressivo nas crianças e adolescentes do sexo masculino que assistiram ao vídeo.

Questões relacionadas tanto ao ambiente familiar, quanto ao contexto escolar, poderão influenciar no comportamento adotado pelas crianças (Bandeira et al., 2006; Barbosa et al., no prelo; Joly et al., 2009; Leary & Katz, 2005; Luizzi, 2006; Picado & De Rose, 2009; Tremblay et al, 2004).

No que se refere ao ambiente familiar, alguns estudos indicam que aspectos como estilo parental e práticas educativas adotadas (Ferreira & Marturano, 2002) e padrões de relações familiares (Maldonado & Williams, 2005) parecem influenciar no desenvolvimento da agressão nas crianças. Como salientam Joly et al (2009), por meio da modelagem, os filhos podem aprender que a agressividade é a maneira mais adequada de reagir às situações. Ao mesmo tempo, a interação deficitária entre pais e filhos, disciplina inconsistente ou monitoramento e supervisão insuficiente das atividades, assim como a disciplina rígida podem fomentar os comportamentos agressivos infantis. Segundo Wagner e Biaggio (1996), a forma como os pais lidam com a própria agressividade também pode influenciar na adoção de uma conduta agressiva por parte dos filhos. As autoras constataram um aumento de comportamentos agressivos entre crianças de 3 a 5 anos cujas mães foram identificadas com maiores escores de comportamento agressivo.

Também as relações estabelecidas na escola estão associadas ao comportamento agressivo das crianças. De acordo com Picado e De Rose (2009), características do ambiente escolar, como relação aluno-professor, relação aluno-aluno ou relação aluno-escola podem interferir no ajustamento acadêmico e socioemocional dos alunos. As autoras destacam a necessidade de se propiciar um ambiente acolhedor e seguro para os alunos e o papel protetivo do professor com relação ao desenvolvimento da agressividade infantil. Segundo essa perspectiva, os alunos com comportamento agressivo poderiam se beneficiar do relacionamento com professores que demonstram compreendê-los, que encorajam a comunicação e a expressão das emoções.

As relações estabelecidas com os adultos são essenciais para as crianças. As interações com pais e professores estão relacionadas a habilidades de interação com pares, desenvolvimento socioemocional, autorregulação e competências de ajustamento escolar (Hamre & Pianta, 2005; Luizzi, 2006). Mas podem também ser preditores de problemas de comportamento e psicopatologia (Joly et al, 2009).

Picado e De Rose (2009) realizaram estudo, relacionando problemas de comportamento e aproveitamento acadêmico em alunos indicados como agressivos e avaliaram a relação professor-aluno dessa amostra. Participaram 11 alunos, entre 6 e 7 anos indicados como apresentando comportamento agressivo no início da pré-escola, e seus respectivos professores. Os resultados evidenciaram que a queixa de comportamentos agressivos permaneceu ao final da pré-escola em 45% dos alunos e apenas 2 dos 11 professores apresentaram em alto grau os elementos positivos avaliados pela entrevista. Nesse sentido, as autoras consideram que a maioria das crianças estudadas esteve exposta a fatores de risco, considerando-se sua relação com seu professor.

Hamre e Pianta (2005) consideram que os professores podem constituir fatores de proteção para crianças em situação de risco. Professores apoiadores podem auxiliá-las a desenvolverem-se adequadamente, uma vez que interações responsivas e positivas contribuem para o ajustamento acadêmico e social do aluno. O estudo realizado pelos autores com alunos de 1ª. série comparou dois grupos de crianças: um formado por alunos de professores que forneciam apoio emocional regularmente e outro constituído por alunos de professores menos apoiadores. Os resultados mostraram que os alunos de professores mais apoiadores obtiveram melhor aproveitamento e menos conflitos, demonstrando que o tipo de apoio do professor pode ter implicações no comportamento e ajustamento do aluno.

O papel do professor é, portanto, de grande importância para o desenvolvimento da criança. Por conviverem um extenso período de tempo, o professor torna-se figura importante na formação das crianças, podendo, também, contribuir de forma eficiente para questões metodológicas de pesquisa. De acordo com Lisboa e Koller (2001), os professores têm sido hábeis em traçar distinções objetivas entre os tipos de comportamentos de seus alunos e, por passar longos períodos de tempo com o seu grupo de estudantes, podem conhecê-los bem, a ponto de julgar aspectos qualitativos da interação infantil, como a expressão da capacidade de empatia, a timidez e a

agressividade, contribuindo na observação e relato de comportamentos dos alunos. Com base nesses fatores, as pesquisadoras desenvolveram a Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (Lisboa & Koller, 2001), instrumento para avaliar a agressividade dos alunos a partir da percepção que os professores desenvolvem sobre o comportamento dos estudantes, o qual será utilizado na presente investigação.

Teglasi e Rothman (2001) e Pacheco et al (2005) consideram que indícios de comportamento antissocial podem ser detectados nos primeiros anos da infância e são fortes preditivos para problemas ao longo do desenvolvimento. Como salientam Denham, Blair, Schmidt & DeMulder (2002) e Tremblay et al (2004), as crianças que não seguem uma trajetória normativa de desenvolvimento estão em risco potencial para posteriores dificuldades de relacionamento social, insucesso escolar e psicopatologias. Caso não sofram intervenções adequadas, esses comportamentos tendem a se agravar. Conforme salienta Pavarino et al (2005), o comportamento agressivo “pode se manifestar muito cedo na infância, com várias características que apresentam consequências negativas para o desenvolvimento do indivíduo” (p. 215). Por outro lado, alguns estudos demonstram haver uma relação entre a agressividade e o desenvolvimento da compreensão das emoções (Arsenio, Cooperman & Lover, 2000; Denham et al, 2002; Izard et al, 2001), como será discutido a seguir.

4.1 Agressividade e Competência Social: Relações com a Compreensão das Emoções

Déficits no âmbito dos componentes da compreensão das emoções têm sido associados à problemas de comportamento. Segundo Del Prette e Del Prette (2003), o comprometimento do desenvolvimento socioemocional e das habilidades sociais são fatores preditivos para comportamentos antissociais, inclusive os agressivos. Na mesma direção, Denham (2007) ressalta a ligação entre problemas de comportamento e fatores emocionais, os quais também preveem a continuidade dos distúrbios comportamentais. Segundo a autora, dificuldades em componentes específicos da compreensão das emoções aparecem como fatores de risco para problemas de agressividade. Déficits na compreensão de expressões e reações emocionais têm sido associados a comportamento

agressivo (Denham et al., 2002) e a problemas com os colegas e retraimento social (Izard et al, 2001).

Arsenio et al. (2000) realizaram estudo para investigar como o conhecimento das emoções se relaciona com interações agressivas e aceitação entre pares. 51 pré-escolares, de ambos os sexos, alunos de creche em contexto urbano foram avaliados nas interações com seus pares, mediante observação das interações com seus colegas e com foco nas respostas emocionais e interações agressivas. Também foram realizadas análise sociométrica e avaliação, pelos professores, dos comportamentos agressivos dos alunos. Os resultados indicaram que a agressão ou aceitação entre os pares variou em função do contexto emocional e da emoção envolvida na situação. Sentimentos negativos, como a raiva, por exemplo, relacionaram-se com comportamento agressivo, enquanto afetos positivos apareceram associados a níveis mais elevados de comportamento pró-social. Quanto à aceitação entre pares, as crianças menos agressivas foram mais apreciadas pelos colegas. Constatou-se que tanto as variáveis de emoção, quanto a aceitação entre pares foram mediadas pela agressividade.

A relação entre rejeição dos colegas e conhecimento emocional também foi pesquisada por Schultz, Izard e Ackerman (2000). A acurácia emocional foi avaliada por meio de um teste de conhecimento de situações emocionais. As crianças também foram avaliadas quanto à sua agressividade e à rejeição dos colegas, por meio da observação de professoras. Os resultados indicaram que, para os meninos, uma maior atribuição de raiva foi preditora de níveis mais altos de rejeição pelos pares, indicando que a raiva pode ser um componente importante para dificuldades emocionais e sociais.

Ao mesmo tempo em que dificuldades na competência emocional funcionam como preditores para agressividade, uma boa habilidade na compreensão das emoções parece estar intimamente ligada à trajetória de desenvolvimento social e ao ajustamento escolar, uma vez que esse desenvolvimento é permeado por transações emocionais. Segundo Machado et al (2008), componentes constituintes da competência emocional são importantes na manutenção de atitudes como ouvir, cooperar, procurar ajuda adequada e negociar; aspectos básicos para prosperar nas relações sociais. Nesse sentido, a compreensão emocional está relacionada também à competência social, entendida como a capacidade de agir adequadamente de acordo com as exigências da situação. Pessoas socialmente competentes agem de forma a atingir seus objetivos,

mantendo uma relação interpessoal equilibrada, com trocas positivas que favoreçam seu crescimento pessoal.

Como destaca Denham (2007), mudanças na competência social e nas relações interpessoais são acompanhadas pela reorganização na maneira como a criança lida com questões emocionais que acontecem em paralelo, sobretudo nos anos escolares iniciais, quando aumentam as exigências sobre ela. Nesse período, a criança necessita manter as interações com seus pares, ao mesmo tempo em que precisa gerenciar as emoções e atender às expectativas dos adultos. Os alunos que demonstram uma melhor compreensão das emoções tendem a apresentar um melhor desempenho nas interações sociais, menos problemas de comportamento e um melhor desempenho escolar (Del Prette & Del Prette, 2003; Denham, 2007; Machado et al, 2008; Marturano & Loureiro, 2003; Pons, Harris & Doudin, 2003).

Crianças com perfis mais positivos de compreensão e autorregulação emocional são mais apreciados pelos colegas e mais capazes de fazer novas amizades; tendem a estabelecer uma relação mais positiva com seus pares e professores, sendo também mais capazes de verbalizar suas emoções (Denham, 2007; Miller et al, 2006). Com relação à expressividade emocional, crianças que expressam afeto positivo são vistas como mais competentes socialmente pelos seus professores e tendem a perceber as necessidades emocionais dos outros (Martin, Drew, Gaddis, & Moseley, 1988; Bosacki & Astington, 1999).

Machado et al (2008) investigaram a relação entre conhecimento das emoções, competências acadêmicas e sociais e aceitação entre pares num estudo envolvendo 40 crianças entre 5 e 7 anos de ambos os sexos. Os resultados indicaram uma correlação positiva do reconhecimento das emoções com as competências acadêmicas e a aceitação entre pares. Nota-se, assim, a importância do desenvolvimento emocional para o sucesso social e acadêmico e para o estabelecimento de interações pessoais positivas.

A importância do desenvolvimento emocional também foi destacada por Miller et al (2006). Os pesquisadores investigaram 60 pré-escolares estadunidenses de baixa renda, tendo como objetivo avaliar o conhecimento das emoções, o nível de expressão de emoção negativa e a regulação da emoção e suas associações com ajustamento em sala de aula. Os resultados indicaram uma correlação positiva entre o conhecimento da emoção e a regulação da emoção positiva, enquanto a expressão da emoção negativa esteve associada à agressão. Dificuldades na regulação da emoção negativa foram

relacionadas com ansiedade e agressividade, ao mesmo tempo em que a regulação da emoção positiva foi negativamente relacionada à ansiedade e positivamente com as habilidades sociais. Os autores destacam as habilidades emocionais como um ponto de partida para a intervenção com crianças em situação de risco para problemas de ajustamento em sala de aula.

Esses estudos realizados no plano internacional procuram entender como as emoções interferem no comportamento infantil, mas evidencia-se uma escassez de estudos nacionais correlacionando a compreensão das emoções com o comportamento agressivo de crianças do ensino fundamental, bem como sua relação com o desenvolvimento da teoria da mente. Motivado por essa carência de pesquisas nacionais, o presente propõe-se esclarecer questões envolvendo a teoria da mente e desenvolvimento social e de um aprofundamento no conhecimento sobre a compreensão das emoções e a agressividade. Busca-se, portanto, compreender a relação entre compreensão das emoções (um dos componentes da teoria da mente) e o comportamento agressivo em crianças do primeiro ano do ensino fundamental por meio da comparação entre as crianças que apresentam indícios de comportamentos agressivos e as que não os apresentam, assim identificados pelas próprias professoras.

Especificamente, o estudo propõe:

1. Identificar e avaliar os indicadores de comportamento agressivo nos alunos, visando delimitar um grupo de crianças que apresentam indicadores de comportamento agressivo e um grupo de crianças socialmente competentes.
2. Avaliar a teoria da mente e a compreensão das emoções e seus subcomponentes nos dois grupos de crianças – identificadas e não identificadas pelos professores como apresentando comportamentos agressivos.
3. Realizar análise comparativa entre os dois grupos considerando a teoria da mente e os seguintes componentes da compreensão das emoções: 1) percepção, avaliação e expressão da emoção; 2) a emoção como facilitadora do pensamento; 3) compreensão e análise de emoções; e, 4) controle reflexivo de emoções.
4. Realizar análises comparativas inter e intragrupos de crianças quanto à teoria da mente e compreensão das emoções considerando gênero.

5 METODOLOGIA

5.1 Local e Participantes

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipais da cidade de Juiz de Fora – MG, de bairros vizinhos e clientela semelhante. A escolha das instituições foi feita de forma não probabilística e considerou, entre outros aspectos, a acessibilidade e a quantidade de alunos do primeiro ano do ensino fundamental.

A amostra da pesquisa foi constituída, inicialmente, por todos os alunos matriculados no primeiro ano do ensino fundamental das duas escolas, excluindo-se aqueles que possuíam algum tipo de transtorno no desenvolvimento e deficiências. Dessa maneira, constituiu-se uma amostra inicial com 115 crianças de ambos os sexos.

Desta amostra inicial, selecionou-se um subgrupo de 60 crianças, sendo 30 alunos identificados como socialmente competentes e 30 alunos com indícios de comportamento agressivo, assim classificados pelos seus professores por meio de instrumento respondido por eles. Formou-se, assim, dois grupos: Grupo A, composto por 30 alunos com idade média de 76 meses, sendo 11 meninas e 19 meninos e o Grupo NA formado por 30 alunos identificados como socialmente competentes, com idade média de 84 meses, sendo 15 meninas e 15 meninos.

5.2 Materiais e Instrumentos

Além de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para professores e para pais ou responsáveis (Anexos 1 e 2, respectivamente) e Questionário de Caracterização dos alunos (Anexo 3) para coleta de dados como idade, gênero etc., foram utilizados os seguintes instrumentos:

Junto ao Professor:

Escala de Percepção por Professores dos Comportamentos Agressivos de Criança na Escola (Lisboa & Koller, 2001) (Anexo 4). A escala consta de quarenta e

um (41) itens que descrevem o comportamento de crianças, sendo vinte e seis itens para avaliar comportamentos agressivos e 15 itens para avaliar comportamentos positivos ou pró-sociais. Cada item representa uma afirmação, sendo que a resposta deve ser dada pelo professor em uma escala de 5 pontos - onde 1 corresponde à resposta discordo totalmente, e 5 corresponde à resposta concordo plenamente. O procedimento de avaliação para utilização da escala em pesquisas prevê o cálculo a partir da soma dos pontos marcados pelo(a) professor(a) em cada afirmativa. Quanto maior a pontuação nos itens que representam comportamento agressivo, maiores as evidências de que a criança seja percebida como agressiva pelo professor. Os pontos obtidos na escala de itens positivos também devem ser somados, fornecendo informação sobre os comportamentos adequados da criança, sendo que, quanto maiores os escores da criança nos itens positivos, maiores evidências de que esta seja percebida como não agressiva na opinião do professor.

Junto aos dois grupos de alunos:

Escala de Tarefas de Teoria da Mente (Wellman & Liu, 2004, traduzida por Panciera, 2007) (Anexo 5). A escala visa avaliar o nível de desenvolvimento da teoria da mente da criança e é constituída por sete tarefas: 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. As tarefas são organizadas sequencialmente, em níveis crescentes de habilidades requeridas da criança para a solução das mesmas, o que permite captar o grau de desenvolvimento da compreensão dos estados mentais.

Teste de Inteligência Emocional para Crianças (Bueno, 2008) (Anexo 6). O teste propõe avaliar a compreensão emocional, baseando-se no desempenho dos sujeitos em tarefas, as quais se constituem de 8 histórias acompanhadas de desenho ilustrativo, sendo cada uma delas referente à emergência de uma emoção diferente (alegria, tristeza, raiva, medo, ansiedade, aceitação, aversão e surpresa). Ao final de cada narrativa, perguntas com alternativas de resposta são apresentadas à criança visando avaliar os 4 níveis de organização das informações emocionais, quais sejam: 1) percepção, avaliação e expressão da emoção; 2) a emoção como facilitadora do pensamento; 3) compreensão e análise de emoções; e 4) controle reflexivo de emoções.

5.3 Procedimentos

Inicialmente, o projeto foi apresentado às instituições de ensino, nas quais a pesquisa foi realizada para aprovação de sua execução. Posteriormente, foi submetido à aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora. Após a aprovação do mesmo², foi realizado contato com os diretores das duas instituições de ensino e com os professores do primeiro ano para obtenção dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, informando sobre a pesquisa e pedindo autorização. Obtidos os consentimentos, procedemos à aplicação da Escala de Percepção por Professores dos Comportamentos Agressivos de Criança na Escola, de forma a compor a amostra da pesquisa. A Escala foi preenchida pelos próprios professores, durante o turno de trabalho (no horário de aulas extras de educação física e literatura, que são lecionadas por outros professores). Por questões de disponibilidade e racionalização do tempo do professor e à critério do mesmo, a escala pode ser respondida em casa pelo docente que assim preferiu. Todos os professores do primeiro ano do ensino fundamental (turnos da manhã e tarde) preencheram os dados referentes a todos os seus alunos (amostra inicial) com o intuito de identificar as crianças que apresentam indicadores de comportamentos agressivos e aquelas socialmente competentes.

Realizada a aplicação da Escala junto aos professores, os dados foram analisados, visando delimitar os dois grupos de crianças. Para a análise da pontuação da escala, foram computados os pontos negativos (referentes a comportamentos agressivos), sendo diminuídos os pontos positivos (referentes a comportamentos competentes). Os 30 alunos com maior pontuação foram considerados pertencentes ao grupo A (grupo de crianças com comportamentos agressivos), e os 30 alunos com menor pontuação foram inseridos no grupo NA (crianças que não apresentavam comportamentos agressivos).

Constituídos os grupos, foram preenchidos pela pesquisadora os Questionários de Caracterização dos sujeitos com dados obtidos a partir de informações fornecidas pela própria escola. O projeto foi, então, apresentado em reunião para os pais/responsáveis dos respectivos alunos, quando foram obtidos os Termos de

² Parecer nº 106/2010, Comitê de Ética em Pesquisa - UFJF

Consentimento Livre e Esclarecido dos mesmos. A proposta também foi apresentada para os alunos, com os quais foi obtido o consentimento livre e esclarecido, porém, de forma oral.

Procedeu-se, então, à coleta de dados propriamente dita junto às crianças. Inicialmente, foi aplicado, na própria escola, o instrumento Escala de Tarefas de Teoria da Mente com o intuito de avaliar a capacidade de compreensão sociocognitiva dos participantes. O instrumento foi aplicado individualmente durante o turno de aula, em sala reservada, primeiro ao grupo das crianças com indícios de comportamento agressivo, seguido do grupo das crianças socialmente competentes. Por fim, procedemos à aplicação do Teste de Inteligência Emocional para crianças, que foi realizada também no turno de aula, aplicado de forma individual, em sala reservada. Da mesma forma, foi aplicado primeiramente ao grupo das crianças agressivas, seguido do grupo das crianças socialmente competentes.

O presente estudo pode ser classificado como de risco mínimo, uma vez que as atividades realizadas assemelham-se bastante àquelas do cotidiano dessas crianças e os instrumentos utilizados também possuem semelhança com outras atividades comumente realizadas no cotidiano escolar como, conversar, ler, brincar e ouvir histórias.

5.4 Análise de Dados

A análise dos dados foi essencialmente quantitativa. Inicialmente, foi realizada uma análise descritiva dos dados relativos às medidas de teoria da mente e compreensão das emoções e seus subcomponentes. Para verificar a relação entre as duas variáveis investigadas nos dois grupos – crianças que apresentam comportamento agressivo e crianças que não apresentam tais comportamentos – foi aplicada a prova *U de Mann-Whitney* em relação ao gênero e à classificação do comportamento (agressivo e não agressivo), uma vez que os dados não obedeceram a um padrão de normalidade. O nível de significância adotado foi de $p < 0,05$.

6 RESULTADOS

6.1 Primeira parte dos resultados

Nesta parte, apresentam-se os dados referentes ao primeiro objetivo proposto: identificar e avaliar os indicadores de comportamento agressivo nos alunos, visando delimitar um grupo de crianças que apresentam indicadores de comportamento agressivo e um grupo de crianças socialmente competentes, os quais foram avaliados por seus professores. Para tanto, foram computados os pontos da Escala de Percepção por Professores dos Comportamentos Agressivos de Criança na Escola (Lisboa & Koller, 2001).

Como dito anteriormente, foram inseridas na pesquisa todas as salas do primeiro ano do ensino fundamental das duas escolas. Assim, seis professoras responderam à escala referente ao total de 115 alunos, sendo 57 participantes do gênero feminino e 58 sujeitos do gênero masculino. Os dados da Escala foram computados da seguinte forma: foram calculados os pontos negativos (referentes a comportamentos agressivos), sendo diminuídos os pontos positivos (referentes a comportamentos socialmente competentes). Dessa forma, constituiu-se uma listagem com os escores de todos os alunos em relação à referida escala. Os grupos foram formados selecionando-se os participantes com os escores extremos: os 30 alunos com menores escores (de crianças com indícios de comportamento agressivo, denominado aqui de Grupo A) e os 30 alunos com maiores escores (de crianças não agressivas, chamado grupo NA). Os escores obtidos e o número de participantes por gênero estão descritos na Tabela 1.

Tabela 1 – *Categoria de participantes e escore por grupo*

	Feminino	Masculino	Total de participantes	Escore
Grupo A (agressivos)	11	19	30	68 a -29
Grupo NA (não-agressivos)	23	15	38	-49

Como evidencia a Tabela 1, constata-se que o grupo de crianças não agressivas – Grupo NA – excedeu o número de participantes, uma vez que mais alunos obtiveram o mesmo escore, ou seja, para formar o grupo com 30 alunos, 8 sujeitos tiveram que ser excluídos. Para tanto, procedeu-se da seguinte forma: os 15 participantes masculinos foram mantidos, com vistas a manter um balanceamento entre os gêneros e, entre os participantes femininos, foi realizada uma randomização por sorteio, constituindo-se dois grupos com 30 alunos cada. A distribuição final dos grupos por gênero é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 – *Constituição dos grupos por gênero*

	Grupo A		Grupo NA	
	(agressivos)		(não-agressivos)	
	N	%	N	%
Feminino	11	36,6%	15	50%
Masculino	19	63,4%	15	50%
Total	30	100%	30	100%

Conforme mostra a Tabela 2, a amostra principal do estudo ficou constituída por dois grupos. O Grupo A, de crianças com indícios de comportamento agressivo, composto por 30 alunos com idade média de 6 anos e 10 meses (DP = 3,60), sendo 36,6 % de meninas e 63,4% de meninos e o Grupo NA, formado por 30 alunos, identificados como socialmente competentes, com idade média de 6 anos e 9 meses (DP = 3,31), sendo constituída por 50% de participantes do gênero feminino e 50% do gênero masculino. Para verificar se houve correlação entre as médias de idade dos grupos, foi aplicado o Teste *U* de *Mann-Whitney*, não tendo sido constatada diferença significativa entre as médias das idades dos grupos A e NA ($p = 0,91$; $U = 390$).

6.2 Segunda parte dos resultados

São apresentados, a seguir, os dados referentes ao segundo objetivo, qual seja: avaliar a teoria da mente e a compreensão emocional e seus subcomponentes nos dois

grupos de crianças, identificadas e não identificadas pelos professores, como apresentando comportamentos agressivos. Foram realizadas análises descritivas utilizando-se médias e desvio padrão que serão aqui apresentadas em duas sessões, de acordo com as variáveis investigadas. Inicialmente, serão descritos os dados referentes à teoria da mente nos Grupo A e Grupo NA, seguidos dos dados referentes à compreensão emocional e seus subcomponentes, também nos dois referidos grupos.

6.2.1 Dados referentes à teoria da mente

A seguir, apresentam-se os dados referentes à variável teoria da mente no Grupo A – crianças percebidas como agressivas pelos seus professores – e no Grupo NA – das crianças consideradas socialmente competentes. Procurou-se verificar o desempenho dos participantes dos dois grupos na Escala de Tarefas em Teoria da Mente (Wellman & Liu, 2004). Foram considerados o escore obtido em cada uma das sete tarefas da referida Escala e o escore geral, que equivale à soma dos escores obtidos pela criança em cada uma das tarefas. As médias e desvio padrão verificados em cada tarefa e no escore geral da Escala nos dois grupos podem ser observados na Tabela 3.

Tabela 3 – Médias e Desvio-Padrão (DP) por grupos na Escala de Tarefas em Teoria da Mente

Tarefas da Escala	Grupo A Média (DP)	Grupo NA Desvio-padrão
Desejos Diferentes	0,86 (0,34)	0,93 (0,25)
Crenças Diferentes	0,66 (0,47)	0,80 (0,4)
Acesso ao Conhecimento	0,76 (0,43)	1,00 (0)
Crença Falsa	0,60 (0,49)	0,76 (0,43)
Crença Falsa Explícita	0,46 (0,5)	0,53 (0,5)
Crença e Emoção	0,60 (0,49)	0,76 (0,43)
Emoção Real-Aparente	0,63 (0,49)	0,73 (0,44)
Escore Total	4,60 (1,35)	5,53 (1,04)

De acordo com a Tabela 3, o desempenho dos participantes identificados como agressivos pelos seus professores (Grupo A) nas sete tarefas da Escala, indica um melhor desempenho na tarefa 1, Desejos Diferentes, com média igual a 0,86 (DP = 0,34), e na tarefa Acesso ao Conhecimento, na qual alcançaram média de 0,76 (DP = 0,43). Nas tarefas Crenças Diferentes (M = 0,66; DP = 0,47), Crença Falsa (M = 0,60; DP = 0,49), Crença e Emoção (M = 0,60; DP = 0,49) e Emoção Real-aparente (M = 0,63; DP = 0,49), apresentaram um desempenho mediano. O menor resultado do Grupo A ocorreu na Tarefa de Crença Falsa Explícita, na qual obtiveram média igual a 0,46 (DP = 0,5). Quando considerado o escore total na Escala, os alunos com indícios de comportamento agressivo obtiveram média igual a 4,6 (DP = 1,35).

Ainda de acordo com a Tabela 3, quanto ao Grupo NA – crianças identificadas como socialmente competentes – evidencia-se que todos os alunos responderam de forma correta à tarefa 3 (Acesso ao Conhecimento), com média igual a 1 (DP = 0) na referida tarefa. Também tenderam a apresentar um bom desempenho nas tarefas de Desejos Diferentes, com média de 0,93 (DP = 0,25) e na tarefa Crenças Diferentes, na qual alcançaram média igual a 0,80 (DP = 0,4). Um desempenho intermediário foi alcançado nas tarefas de Crença Falsa e Crença e Emoção, com média de 0,76 (DP = 0,43) em cada, e na tarefa Emoção Real-aparente (M = 0,73; DP = 0,43). O desempenho menos satisfatório do grupo das crianças não agressivas ocorreu na tarefa de Crença Falsa Explícita, obtendo-se média de 0,53 (DP = 0,5). A média de escore geral obtido foi de 5,53 (DP = 1,04).

6.2.2 Dados referentes à Compreensão Emocional e seus subcomponentes

Com relação à compreensão emocional, buscou-se averiguar o desempenho dos alunos no Teste de Inteligência Emocional para Crianças (Bueno, 2008) por meio do escore geral obtido e os escores conseguidos nas tarefas que avaliam cada subcomponente da compreensão emocional. Dessa análise, resultaram 5 escores, sendo 4 referentes a cada subcomponente da compreensão emocional: 1) Percepção, Avaliação e Expressão da Emoção (PE); 2) a Emoção como Facilitadora do Pensamento (EFP); 3) Compreensão e Análise de Emoções (CE); e, 4) Controle Reflexivo de Emoções (RE); e

ainda um escore geral, resultante da soma geral de todos os escores dos subcomponentes. Os resultados obtidos acerca da compreensão emocional e seus subcomponentes são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – *Médias e Desvio-Padrão (DP) na Compreensão emocional e seus subcomponentes por grupos*

Componentes da Compreensão Emocional	Grupo A Média (DP)	Grupo NA Média (DP)
Percepção, Avaliação e Expressão da Emoção	3,76 (1,59)	4,26 (1,5)
Emoção como Facilitadora do Pensamento	18,40 (3,59)	18,6 (3,57)
Compreensão e Análise das Emoções	2,03 (1,56)	3,33 (1,74)
Controle Reflexivo das Emoções	3,66 (2,07)	3,96 (1,37)
Escore Geral	27,86 (6,1)	30,16 (4,9)

Como observa-se na Tabela 4, as crianças identificadas como não agressivas pelos professores (Grupo NA) tenderam a apresentar médias maiores que os alunos identificados como agressivos (Grupo A) em todos os escores obtidos. O Grupo A obteve média de 27,86 (DP = 6,1) no escore geral do teste, enquanto o Grupo NA alcançou média de 30,16 (DP = 4,9). No subcomponente Percepção, Avaliação e Expressão da Emoção, verificou-se uma média de 3,76 (DP = 1,59) para o Grupo A e de 4,26 (DP = 1,5) dos participantes do Grupo NA. A diferença entre os grupos diminuiu no subcomponente Emoção como Facilitadora do Pensamento, constatando-se médias de 18,4 (DP = 3,59) e 18,6 (DP = 3,57) para os Grupos A e NA, respectivamente. Para o subcomponente Compreensão e Análise das Emoções, verificou-se média de 2,03 (DP = 1,56) para o Grupo A e média igual a 3,33 (DP = 1,74) para o Grupo NA. Por fim, quanto aos resultados obtidos acerca do Controle Reflexivo das Emoções, constatou-se a tendência a um desempenho inferior entre os participantes do Grupo A (M = 3,66; DP = 3,96) se comparados ao Grupo NA (M = 3,96; DP = 1,37).

6.3 Terceira parte dos resultados

Nesta seção, serão apresentados os dados referentes ao terceiro objetivo, qual seja, realizar análise comparativa entre os dois grupos, considerando a teoria da mente e os seguintes componentes da compreensão emocional: 1) Percepção, Avaliação e Expressão da Emoção (PE); 2) a Emoção como Facilitadora do Pensamento (EFP); 3) Compreensão e Análise de emoções (CE); e, 4) Controle Reflexivo de Emoções (RE). Para verificar se houve diferença significativa entre os grupos em cada uma das variáveis, foi realizada análise não paramétrica por meio da prova *U de Mann-Whitney*, uma vez que a distribuição não obedeceu aos critérios de normalidade. O nível de significância adotado foi de $p < 0,05$.

O desempenho dos grupos por tarefa e no escore geral em teoria da mente pode ser observado na Figura 1.

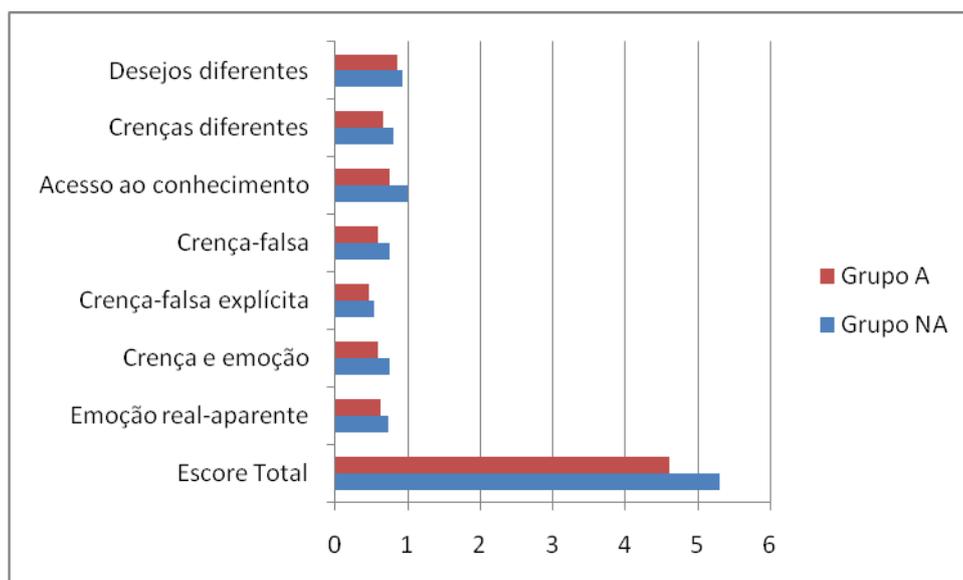


Figura 1 – *Desempenho na Escala de Tarefas em Teoria da Mente por grupos*

Conforme evidencia a Figura 1, o Grupo NA (crianças identificadas como não agressivas) obteve média maior em todas as tarefas. Contudo, mesmo tendo-se constatado uma tendência de melhor desempenho para o Grupo NA, a diferença entre os grupos foi estatisticamente significativa apenas com relação à tarefa Acesso ao Conhecimento, onde verificou-se um nível de significância de $p = 0,005$ ($U = 345$).

Diferença significativa também foi verificada quanto ao escore geral em Teoria da mente, constatando-se um nível de significância de $p = 0,008$ ($U = 319$) de diferença entre os grupos A e NA. Esses resultados comparativos demonstram que as crianças do Grupo NA, identificadas como socialmente competentes, tenderam a apresentar, portanto, um melhor desempenho na tarefa de Acesso ao Conhecimento e no resultado geral da Escala em Teoria da Mente, quando comparadas às crianças do Grupo A, identificadas como agressivas. Logo, pode-se dizer que as crianças não agressivas tendem a apresentar melhor acesso ao conhecimento e uma habilidade geral em teoria da mente mais satisfatória do que as crianças identificadas como agressivas.

O exame da curva de desempenho dos grupos A e NA, nas sete tarefas, permite observar uma proporcionalidade entre eles. As curvas de desempenho dos grupos podem ser observadas na Figura 2.

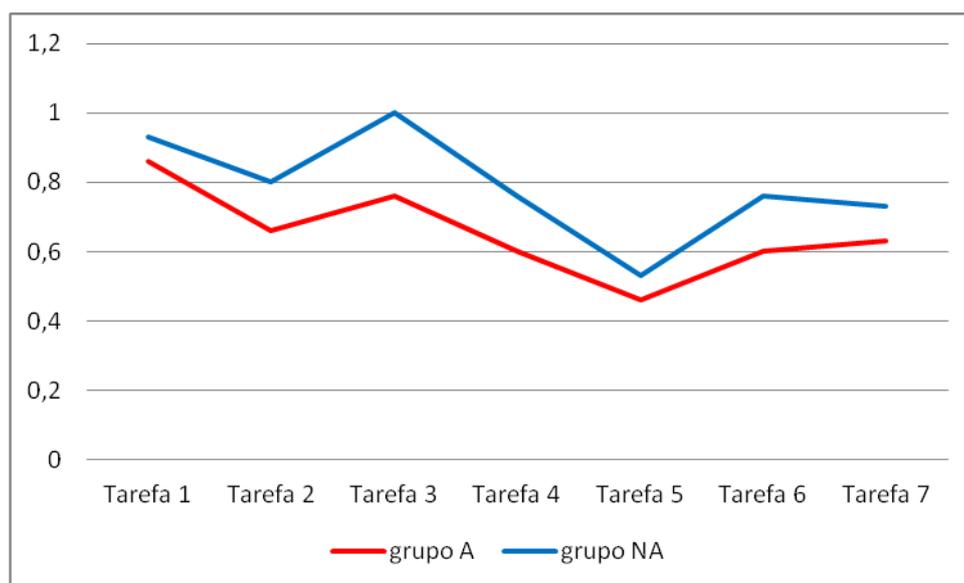


Figura 2 – *Curvas de desempenho nas tarefas em Teoria da Mente por grupos*

Como pode ser observado na Figura 2, em todas as tarefas, o Grupo NA tendeu a apresentar média mais elevada. Comparando-se as curvas de desempenho dos grupos A e NA, percebe-se uma regularidade nas diferenças obtidas em cada tarefa, ou seja, os dois grupos tenderam a apresentar a mesma trajetória. Observa-se que a maior diferença entre os grupos ocorreu na tarefa 3, única a obter diferença estatisticamente significativa, como já dito, e a menor na tarefa 5. Mas, embora a diferença tenha

variado, as tarefas com maior média entre as crianças do Grupo A tenderam a ser também as tarefas com maior média no Grupo NA.

Quanto à compreensão emocional, o Grupo NA também tendeu a obter um melhor desempenho. A comparação entre o Grupo A e o Grupo NA encontra-se expressa na Figura 3.

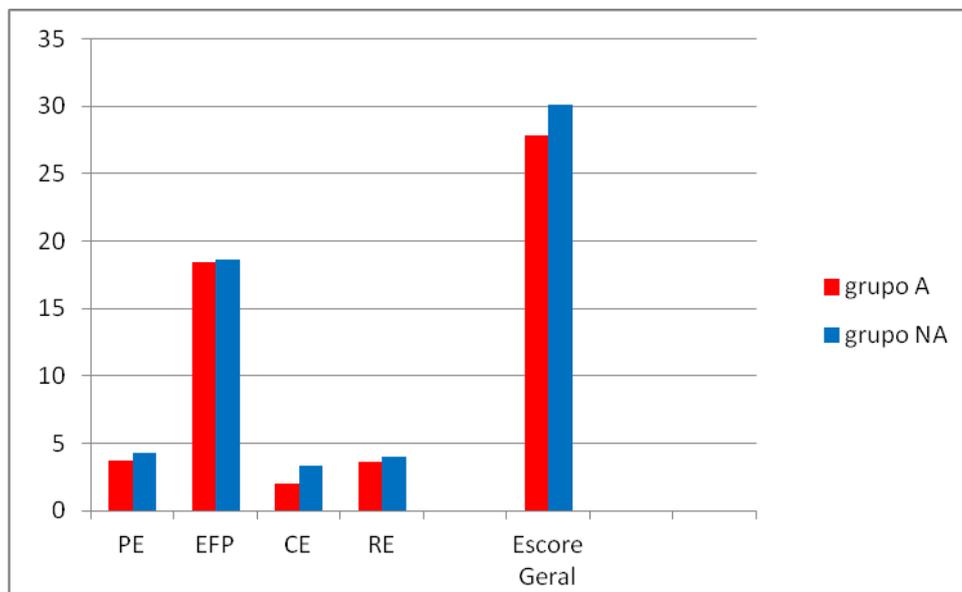


Figura 3 – *Compreensão Emocional e seus subcomponentes por grupos*

Como se observa na Figura 3, em todos os subcomponentes e no escore geral de compreensão emocional, o Grupo NA tendeu a apresentar um melhor resultado, se comparado ao Grupo A. Contudo, embora essa vantagem se expresse em relação a todas as variáveis, essa diferença não foi estatisticamente significativa para todos os subcomponentes. Os valores do coeficiente de significância expresso por p e da prova *U de Mann Whitney* para cada componente e escore geral podem ser observados na Tabela 5.

Tabela 5 – *Valores de correlação (p e U) entre os grupos A e NA na variável Compreensão emocional e seus subcomponentes*

Componentes da Compreensão Emocional	p	<i>U de Mann Whitney</i>
Percepção, Avaliação e Expressão da Emoção	0,20	366,5
Emoção como Facilitadora do Pensamento	1	450
Compreensão e Análise das Emoções	0,005	261

Controle Reflexivo das Emoções	0,20	366
Escore Geral Compreensão Emocional	0,05	319

Nota-se, pela Tabela 5, que não houve diferença estatisticamente significativa entre os Grupos A e NA quanto aos subcomponentes Percepção, Avaliação e Expressão da Emoção ($p = 0,20$; $U = 319$), Emoção como Facilitadora do Pensamento ($p = 1$; $U = 450$) e Controle Reflexivo da Emoção ($p = 0,20$; $U = 366$). Também não houve correlação significativa entre os referidos grupos quando considerado o escore geral de Compreensão Emocional, tendo-se obtido um nível de significância de $p = 0,05$ ($U = 319$). Contudo, verificou-se diferença estatisticamente significativa entre os grupos A e NA, quando considerado o subcomponente Compreensão e Análise das Emoções, obtendo-se $p = 0,005$ ($U = 261$).

Em resumo, pode-se considerar que as crianças identificadas como não agressivas por seus professores (Grupo NA) tenderam a apresentar uma compreensão emocional mais apurada do que as crianças identificadas como agressivas (Grupo A) no subcomponente Compreensão e Análise das Emoções. Além disso, o grupo NA tendeu a apresentar melhor desempenho em todos os subcomponentes e no escore geral de compreensão emocional. Contudo, no resultado geral, não foi constatada uma diferença significativa entre os grupos.

6.4 Quarta parte dos resultados

Nesta parte são apresentados os resultados referentes ao último objetivo da pesquisa, qual seja: realizar análises comparativas inter e intragrupos de crianças quanto à teoria da mente e compreensão das emoções considerando gênero. Para tanto, foram realizadas análises descritivas com média e desvio padrão e, com o intuito de verificar se haveria correlação entre as variáveis com relação ao gênero, realizou-se análise por meio da prova *U de Mann Whitney*, uma vez que se trata de dados não paramétricos. Buscou-se investigar se haveria diferença entre os grupos com relação ao gênero (análise intergrupo) e também se haveria diferença entre os gêneros no mesmo grupo (análise intragrupo). Os dados serão apresentados a seguir, divididos de acordo com as

variáveis analisadas. Inicialmente, os dados referentes à teoria da mente, seguidos dos dados sobre compreensão emocional.

6.4.1 Dados referentes à teoria da mente

Os resultados referentes à teoria da mente obtidos pelos participantes dos grupos A e NA, separados por gênero, estão expressos abaixo, na Tabela 6.

Tabela 6 – Médias e Desvio-Padrão (DP) por gênero nos grupos A e NA na Escala de Tarefas em Teoria da Mente

Tarefas da Escala	Masculino		Feminino	
	Grupo A Média (DP)	Grupo NA Média (DP)	Grupo A Média (DP)	Grupo NA Média (DP)
Desejos Diferentes	0,94 (0,22)	1 (0)	0,72 (0,46)	0,87 (0,34)
Crenças Diferentes	0,73 (0,45)	0,78 (0,42)	0,54 (0,52)	0,81 (0,40)
Acesso ao Conhecimento	0,78 (0,41)	1(0)	0,72 (0,46)	1 (0)
Crença Falsa	0,57 (0,50)	0,85 (0,36)	0,63 (0,50)	0,68 (0,47)
Crença Falsa Explícita	0,47 (0,51)	0,5 (0,51)	0,45 (0,52)	0,56 (0,51)
Crença e Emoção	0,57 (0,50)	0,78 (0,42)	0,63 (0,50)	0,75 (0,44)
Emoção Real-Aparente	0,63 (0,49)	0,64 (0,49)	0,63 (0,50)	0,81 (0,40)
Escore Total	4,73 (1,24)	5,57 (1,15)	4,36 (1,56)	5,50 (0,96)

Conforme evidencia a Tabela 6, entre os participantes do gênero masculino, numa análise intergrupos, verificou-se um melhor desempenho do Grupo NA sobre o Grupo A. Todas as médias dos meninos do Grupo NA foram maiores do que as médias dos participantes masculinos do Grupo A, seguindo, portanto a mesma tendência encontrada, quando não considerada a diferença por gênero. Observa-se, inclusive, que somente entre os participantes não agressivos houve totalidade de acertos, o que pode ser constatado nas tarefas Desejos Diferentes e Acesso ao Conhecimento, nas quais obtiveram média igual a 1 (DP = 0). Embora tenha sido constatada essa diferença entre os grupos, não se pode dizer que elas tenham sido estatisticamente diferentes, quando

considerado o gênero. Aplicando-se a prova *U de Mann Whitney*, não foi constatado nível de significância entre nenhuma das tarefas aqui relacionadas.

A tendência de superioridade nas médias também pode ser constatada, quando considerado o gênero feminino. Também nesse caso, as médias do Grupo NA tenderam a ser maiores que as do Grupo A. Diferente do grupo masculino, entre os participantes do gênero feminino houve diferença estatisticamente significativa pelo menos entre dois aspectos avaliados pela Escala de Tarefas em Teoria da Mente. Constatou-se um nível de significância de $p = 0,03$ ($U = 0,64$) na tarefa 3, de Acesso ao Conhecimento, e de $p = 0,05$ ($U = 49,5$), no escore geral em teoria da mente. Pode-se dizer, portanto, que as meninas não agressivas tenderam a apresentar um melhor desempenho em teoria da mente, quando comparadas às meninas percebidas como agressivas por seus professores.

Ainda com relação à variável teoria da mente, realizou-se uma análise intragrupos, para verificar se haveria diferença quanto ao gênero entre os participantes do mesmo grupo. A diferença com relação ao gênero entre os participantes do Grupo A é expressa na Figura 4.

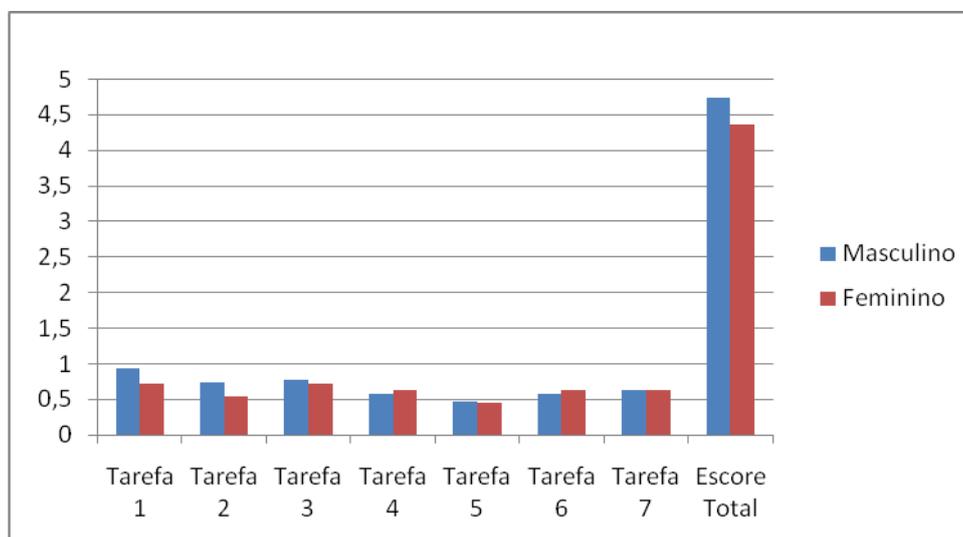


Figura 4 – *Desempenho na Escala de Tarefas em Teoria da Mente do Grupo A por gênero*

Conforme se observa na Figura 4, entre as crianças do Grupo A – identificadas como agressivas, os meninos obtiveram melhor desempenho nas tarefas 1 (Desejos Diferentes), 2 (Crenças Diferentes), 3 (Acesso ao conhecimento), 5 (Crença Falsa Explícita) e no escore total em teoria da mente. As meninas, por sua vez, obtiveram

desempenho melhor nas tarefas 4 (Crença falsa) e 6 (Crença e emoção). Não houve diferença quanto ao gênero na tarefa 7 (Emoção Real-Aparente), na qual meninas e meninos apresentaram desempenho equivalente.

A análise por gênero entre os participantes do Grupo NA é descrita na Figura 5.

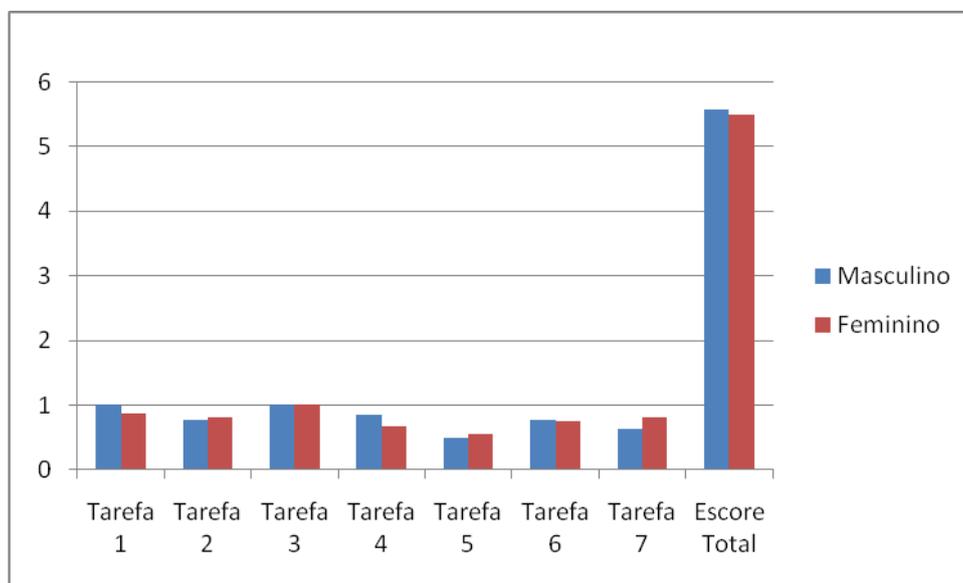


Figura 5 – *Desempenho na Escala de Tarefas em Teoria da Mente do Grupo NA por gênero*

Entre os participantes considerados não agressivos, observa-se, pela Figura 5, o melhor desempenho dos meninos nas Tarefas 1 (Desejos Diferentes), 4 (Crença Falsa) e no escore total em teoria da mente. As meninas obtiveram maior média nas tarefas 2 (Crenças Diferentes), 5 (Crença falsa explícita) e 7 (Emoção Real-Aparente). Meninas e meninos considerados socialmente competentes alcançaram desempenho equivalente nas tarefas 3 (Acesso ao Conhecimento) e 6 (Emoção Real-Aparente).

Embora na análise descritiva intragrupos referentes aos Grupos A e NA tenha-se constatado diferença entre os gêneros, essa não foi estatisticamente significativa em nenhum dos grupos. A análise com a prova *U de Mann Whitney* não constatou nível de significância em relação ao gênero para o Grupo A nem para o Grupo NA.

6.4.2 Dados referentes à Compreensão Emocional e seus subcomponentes

As diferenças com relação ao gênero também foram analisadas nas variáveis acerca da compreensão emocional. Os resultados referentes a essa análise são descritos na Tabela 7.

Tabela 7 – Médias e Desvio-Padrão (DP) por gênero nos grupos A e NA na Compreensão Emocional e seus subcomponentes

Componentes da Compreensão Emocional	Masculino		Feminino	
	Grupo A Média (DP)	Grupo NA Média (DP)	Grupo A Média (DP)	Grupo NA Média (DP)
Percepção, Avaliação e Expressão da Emoção	3,7 (1,6)	3,7 (1,3)	3,9 (1,6)	4,7 (1,5)
Emoção como Facilitadora do Pensamento	18 (3,7)	19,8 (4,2)	19 (3,4)	17,5 (2,6)
Compreensão e Análise das Emoções	1,9 (1,6)	3,4 (1,9)	2,2 (1,6)	3,3 (1,6)
Controle Reflexivo das Emoções	3,6 (2,0)	3,5 (1,3)	3,7 (2,2)	4,4 (1,4)
Escore geral	27,3 (6,1)	30,5 (5,9)	28,8 (6,2)	29,8 (3,9)

Conforme apresenta a Tabela 7, entre os participantes masculinos, constatou-se um melhor desempenho do grupo NA nos subcomponentes Emoção como Facilitadora do Pensamento, no qual o Grupo A alcançou média igual a 18 (DP = 3,7) e o Grupo NA obteve média igual a 19 (DP = 3,4), e Compreensão e Análise das Emoções, no qual os Grupos A e NA alcançaram média igual a 1,9 (DP = 1,6) e 3,4 (DP = 1,9), respectivamente. O Grupo NA também foi superior na média referente ao escore geral de compreensão emocional (Grupo A: M = 27,3; DP = 6,1 e Grupo NA: M = 30,5; DP = 5,9).

Os meninos dos dois grupos obtiveram, ainda, resultados equivalentes nos subcomponentes Percepção, Avaliação e Expressão da Emoção (M = 3,7; DP = 1,6 no Grupo A e M = 3,7; DP = 1,3 no Grupo NA) e Controle Reflexivo das Emoções, com média igual a 3,6 (DP = 2,0) no Grupo A e média de 3,5 (DP = 1,3) para o Grupo NA. Dentre essas diferenças, somente uma foi estatisticamente significativa. A aplicação da prova *U de Mann Whitney* constatou nível de significância entre os grupos, considerando-se o gênero masculino, somente em relação ao subcomponente Compreensão e Análise das Emoções ($p = 0,02$; $U = 72$). Pode-se considerar, dessa

forma, que os meninos não agressivos tenderam a apresentar uma melhor compreensão das emoções se comparados aos meninos identificados com indícios de comportamento agressivo.

Quanto ao gênero feminino, verificou-se um melhor desempenho entre os participantes do Grupo NA em quase todos os subcomponentes. Excetuando-se o subcomponente Emoção como Facilitadora do Pensamento, no qual as meninas do Grupo A obtiveram maior média ($M = 19$; $DP = 3,4$ para o Grupo A e $M = 17,5$; $DP = 2,6$ no Grupo NA), em todos os outros subcomponentes e no escore geral de compreensão emocional as meninas percebidas como não agressivas alcançaram melhor desempenho. Essa diferença, contudo, não foi estatisticamente significativa. A análise não paramétrica não encontrou nível de significância entre os grupos A e NA com relação ao gênero feminino.

Também não foi encontrada diferença significativa com relação ao gênero nas análises intragrupo. Análises descritivas comparando-se os gêneros no Grupo A e NA com relação às variáveis de compreensão emocional são apresentadas nas Figura 6 e 7.

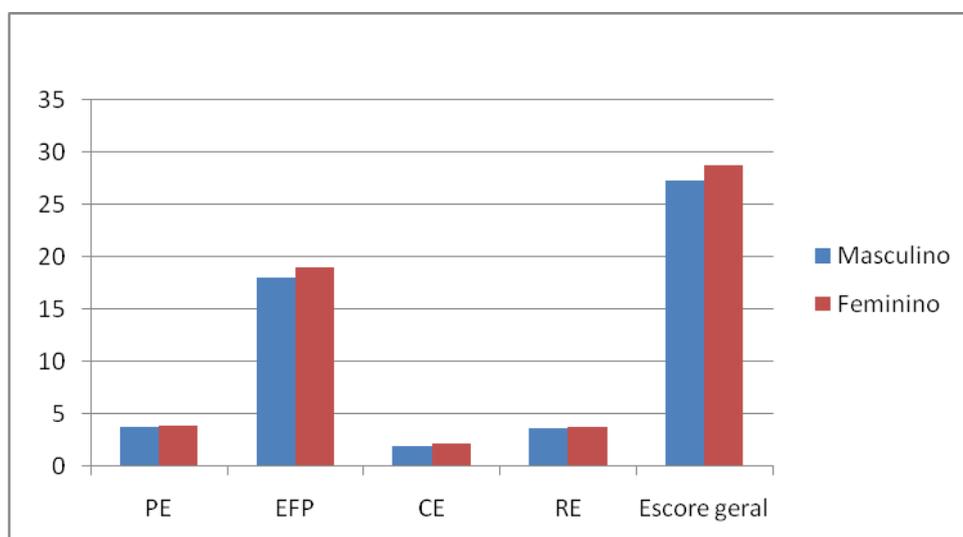


Figura 6 – *Compreensão emocional e subcomponentes por gênero no Grupo A*

Com relação ao Grupo A, a Figura 6 evidencia que as meninas tenderam a obter maiores médias em todos os subcomponentes e no escore geral de compreensão emocional, embora essa diferença tenha sido mais expressiva na Emoção como Facilitadora do Pensamento e no escore geral. Já no Grupo NA, como se observa na Figura 7 abaixo, o melhor desempenho apresentado tendeu a variar entre meninos e

meninas. Entre os participantes não agressivos, os meninos apresentaram maiores médias no subcomponente Emoção como Facilitadora do Pensamento e no escore geral de compreensão emocional, enquanto as meninas obtiveram melhor desempenho na Percepção, Avaliação e Expressão da Emoção e no Controle Reflexivo das Emoções.

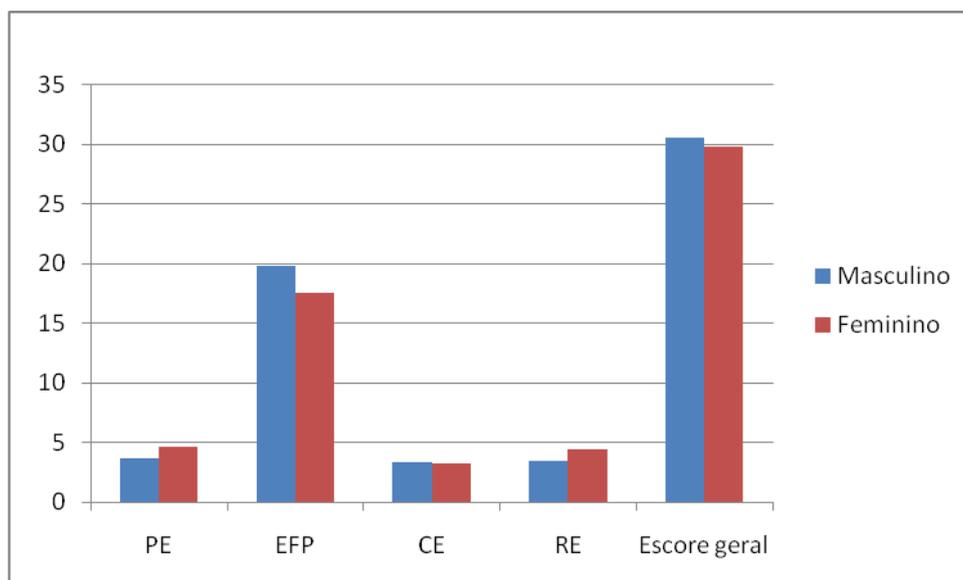


Figura 7 – *Compreensão emocional e subcomponentes por gênero no Grupo NA*

Não se pode dizer, contudo, que as diferenças ou similaridades encontradas com relação ao gênero nos Grupos A e NA no tocante à compreensão emocional sejam estatisticamente relevantes, uma vez que não foi verificado nível de significância entre eles.

7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A revisão da literatura realizada no presente trabalho demonstra indícios da relação entre teoria da mente e desenvolvimento social, destacando-se a influência da habilidade de compreensão das emoções para o ajustamento socioemocional infantil. Desse modo, objetivou-se investigar se a capacidade de compreensão das emoções (um dos aspectos constituintes da teoria da mente) estaria relacionada à competência social, ou, mais precisamente, ao comportamento agressivo. Os resultados aqui obtidos permitem corroborar algumas das investigações apresentadas nos capítulos anteriores, à medida em que apontam diferenças significativas para alguns componentes da habilidade de teoria da mente e compreensão emocional, quando considerados os grupos de crianças aqui investigados.

A partir dos objetivos propostos e da literatura apresentada, algumas questões podem ser tecidas. Inicialmente, serão discutidos os dados referentes à constituição dos grupos aqui investigados, ressaltando-se as características de idade e gênero. Em seguida, focalizar-se-á o objetivo principal do trabalho, discutindo-se os resultados encontrados quanto à teoria da mente e compreensão emocional na comparação entre os grupos A (crianças identificadas com indícios de comportamento agressivo) e NA (crianças não agressivas). Por fim, serão analisados os dados referentes ao último objetivo, examinando-se a influência de gênero no desempenho dos grupos com relação à teoria da mente e compreensão emocional.

A primeira análise a ser destacada refere-se à constituição dos grupos, alvo da pesquisa. Considerando a caracterização dos grupos, constatou-se um maior número de participantes do gênero masculino no grupo A, das crianças identificadas pelos professores com comportamentos agressivos. Estes dados convergem com outras pesquisas (por exemplo: Bandeira et al, 2006; Bobato, 2002; Gomide, 2000; Joly et al., 2009), os quais evidenciam uma diferença de gênero para o comportamento agressivo, com os meninos tendendo a apresentar mais indícios de comportamento agressivo do que as meninas. Para Lisboa e Koller (2001), a diferença de gêneros presente na literatura costuma ser atribuída ao fato de que os meninos são mais percebidos como

agressivos. Quando se considera as formas de expressão da agressividade, constata-se que a forma confrontativa é mais frequente entre os meninos, enquanto as meninas tendem a apresentar ações não confrontativas, o que poderia favorecer uma percepção maior da agressividade entre os meninos. Contudo, uma vez que o instrumento utilizado para avaliação da agressividade no presente estudo engloba itens tanto de agressividade confrontativa, quanto não confrontativa, pode-se considerar que essa tendência tenha sido minimizada.

Ainda com relação à caracterização dos dois grupos, o fator idade pode ser destacado. Não foi constatada uma diferença significativa com relação à idade média dos grupos A e NA. Desse modo, pode-se considerar que as diferenças encontradas entre os grupos A e NA com relação ao desempenho em teoria da mente e na compreensão emocional não se relacionam à diferença de idade mas são devidas à presença ou não do comportamento agressivo.

A segunda análise proposta refere-se ao objetivo principal do presente estudo, que foi investigar a teoria da mente e a compreensão emocional em relação ao comportamento agressivo, comparando-se os desempenhos dos grupos A e NA. Verificou-se que o comportamento não agressivo foi preditivo para o melhor desempenho em alguns aspectos tanto de teoria da mente, quanto da compreensão emocional. Para fins de organização, apresenta-se, de maneira preliminar, as análises quanto à variável teoria da mente e, em seguida, discute-se os resultados encontrados quanto à compreensão emocional.

Quanto à variável teoria da mente, a revisão de literatura permitiu constatar que ainda são escassas as investigações que utilizaram a Escala de Tarefas em Teoria da Mente (Wellman & Liu, 2004) como instrumento de pesquisa. E dentre os estudos que a utilizaram, somente a investigação de Noé (2011) utilizou todas as tarefas da referida escala. Ainda assim, dois aspectos podem ser discutidos. O primeiro refere-se ao desempenho das crianças em todas as tarefas da Escala. O segundo ponto trata da diferença significativa encontrada entre os Grupos A e NA no tocante à tarefa de Acesso ao Conhecimento e ao escore geral em teoria da mente.

Quanto ao desempenho dos participantes da presente pesquisa nas sete tarefas da Escala, pode-se dizer que os resultados informam sobre o caráter multidimensional da teoria da mente e produz questionamentos acerca da hipótese de desenvolvimento progressivo de seus vários aspectos. Conforme constatado por Wellman e Liu (2004), os

diversos aspectos constituintes da teoria da mente – desejos, crenças e emoções – se desenvolveriam de forma gradual e progressiva, numa sequência previsível que poderia ser capturada pela Escala de Tarefas em Teoria da Mente, uma vez que as tarefas foram ordenadas em função da dificuldade apresentada pelas crianças. Nesse sentido, esperava-se um desempenho decrescente das crianças submetidas à escala, o que não se observou em relação à amostra do presente trabalho. Não se constatou, em nenhum dos grupos aqui investigados, uma sequência descendente nos escores dos participantes no decorrer das tarefas, o que seria esperado, considerando-se o caráter de dificuldade progressiva das tarefas. No Grupo A, das crianças identificadas com indícios de comportamento agressivo, o desempenho na tarefa 3, de Acesso ao Conhecimento, foi maior que o entendimento das Crenças Diferentes (tarefa 2). E as médias nas tarefas 6 (Crença e emoção) e 7 (Emoção Real-Aparente), referentes ao entendimento das emoções, foram iguais ou maiores às médias obtidas nas tarefas 4 (Crença Falsa) e 5 (Crença Falsa Explícita), referentes à concepção de crença, conforme pode ser observado na Tabela 3. Tais escores evidenciam que, neste grupo, ao contrário do que se esperava, o entendimento das emoções superou a compreensão de crença falsa.

A mesma tendência pode ser observada no Grupo NA (crianças identificadas como socialmente competentes pelos seus professores). Neste grupo, os dados obtidos em relação à tarefa 3 – Acesso ao Conhecimento – superou o entendimento dos Desejos Diferentes (tarefa 1) e das Crenças Diferentes (tarefa 2), sendo, inclusive, a única tarefa que houve número total de acertos ($M = 1$, $DP = 0$). Atingiu-se, portanto, totalidade de acertos na tarefa 3, mas o mesmo não ocorreu nas tarefas anteriores. Também nesse grupo, o desempenho na tarefa 6 (Crença e Emoção) e na tarefa 7 (Emoção Real-Aparente) igualou ou superou as médias na tarefa 4 (Crença Falsa) e na tarefa 5 (Crença Falsa Explícita). Esses dados demonstram que as crianças não agressivas apresentaram um acesso ao conhecimento melhor do que o entendimento dos desejos e, assim como os participantes do Grupo A, desenvolveram o entendimento acerca das emoções antes da concepção de crença falsa. Portanto, em ambos os grupos aqui estudados, verificou-se uma irregularidade nas curvas de desempenho nas tarefas da escala (evidenciada na Figura 2). O desenho irregular da trajetória de desempenho dos grupos parece sugerir que, no que tange à amostra aqui analisada, a hipótese de sequência progressiva do desenvolvimento das várias dimensões da teoria da mente (desejos, crenças e emoções) não se faz pertinente.

A precedência do entendimento das emoções sobre a compreensão das crenças havia sido demonstrada pelo estudo de Santana e Roazzi (2006), no qual a habilidade para lidar com as emoções apresentou-se bem mais desenvolvida desde o início, antecedendo o entendimento de crenças falsas. Para os autores, as emoções se dão evolutivamente de forma mais precoce e funcionaria, inclusive, como instrumento que ajudaria na representação de crenças conflitantes.

Esses dados estão em consonância com os estudos mais recentes de Maluf et al (2011) e Noé (2011). Investigando a teoria da mente de crianças por meio da aplicação da Escala de Tarefas em Teoria da Mente, Maluf et al (2011) verificaram que o número de acertos dos participantes na tarefa 5 foi maior do que o número de acertos na tarefa 4, evidenciando que o entendimento da Crença Falsa Explícita foi melhor do que a compreensão da Crença Falsa. A mesma tendência também foi verificada na pesquisa de Noé (2011), que ainda encontrou um maior número de acertos dos participantes na tarefa 3 do que nas tarefas 1 e 2, demonstrando que, ao contrário do que se esperava, o acesso ao conhecimento precedeu o entendimento de desejos e crenças diferentes. A referida autora verificou, ainda, que o número de acertos na tarefa 6 foi maior que nas tarefas 4 e 5, evidenciando que o entendimento das emoções antecedeu à compreensão de crença.

Os resultados do presente trabalho, portanto, em consonância com os estudos de Maluf et al (2011) e Noé (2011), sugerem a ocorrência de um desenvolvimento não linear dos aspectos envolvidos na habilidade de teoria da mente. Dessa forma, esses dados contrariam uma vertente da literatura (Wellman & Liu, 2004), segundo a qual se espera um desenvolvimento progressivo dos aspectos componentes da teoria da mente, como ressaltado anteriormente. Duas hipóteses podem ser levantadas para explicar a dissonância encontrada com relação ao que era esperado de acordo com a literatura. A primeira está relacionada ao papel que a cultura exerce sobre o desenvolvimento da teoria da mente. Vários aspectos das interações sociais, como a linguagem, nível socioeconômico, número de irmãos e relações afetivas estabelecidas no início da vida parecem estar relacionados à aquisição da teoria da mente (Lyra et al, 2008), de forma que a experiência cultural pode influenciar na compreensão sociocognitiva. Nesse sentido, pode-se considerar que a irregularidade na trajetória de desenvolvimento dos aspectos da teoria da mente encontrada na amostra, aqui investigada, e em outros estudos com crianças brasileiras (Maluf et al, 2011; Noé, 2011) podem diferir do estudo

de Wellman e Liu (2004) devido às diferenças do contexto social, corroborando Roazzi e Santana (2008). Como observam os referidos autores, os resultados obtidos nos estudos brasileiros nem sempre ratificam outros estudos sobre período de aquisição e habilidades envolvidas na teoria da mente.

A segunda explicação para o desenvolvimento não progressivo dos aspectos constituintes da teoria da mente, aqui encontrado, refere-se às características do próprio instrumento. Embora a Escala contemple os vários aspectos envolvidos na habilidade de teoria da mente, ela não engloba tarefas mais complexas e atribuições mais sofisticadas como a capacidade para ironizar, mentir e fazer piadas (Noé, 2011). De acordo com Roazzi e Santana (2008), por volta dos 6 ou 7 anos, as crianças desenvolvem as representações de segunda ordem (quando a criança desenvolve uma crença acerca das crenças de outra pessoa). Já são capazes, portanto, de representações mais elaboradas, de modo que as tarefas apresentadas pela Escala possam ter apresentado baixo nível de dificuldade, considerando-se a faixa etária da amostra investigada. Compartilha-se da opinião de Maluf et al (2011), de que novos estudos envolvendo amostras mais abrangentes são necessários para avaliar o valor discriminatório dessas tarefas para crianças brasileiras e obter conclusões acerca da consistência da escala.

Ainda com relação à teoria da mente, o segundo ponto a ser discutido diz respeito ao desempenho dos dois grupos de crianças aqui investigados – Grupos A e NA – na habilidade geral de teoria da mente e em cada tarefa da Escala. A comparação entre os referidos grupos demonstrou uma vantagem entre as crianças não agressivas (Grupo NA), mas não em todos os aspectos constituintes da teoria da mente. Não houve diferença significativa entre os grupos com relação ao entendimento de desejos (tarefa 1), crenças (tarefas 2, 4 e 5) e em compreensão das emoções (tarefas 6 e 7) individualmente. Contudo, como dito anteriormente, foi encontrada uma diferença significativa entre os Grupos A e NA na capacidade de Acesso ao Conhecimento (tarefa 3) e no score geral em teoria da mente, fornecendo indícios de que as crianças identificadas como socialmente competentes possuem uma capacidade mais aprimorada de acesso ao conhecimento e uma habilidade geral em teoria da mente mais satisfatória do que as crianças identificadas como agressivas.

Esses resultados são relevantes do ponto de vista da compreensão acerca das possíveis relações entre teoria da mente e desenvolvimento social, afinando-se com os dados obtidos por Pavarini e Souza (2010), que constataram uma correlação positiva

entre a teoria da mente e a motivação pró-social, um dos aspectos constituintes do desenvolvimento social. Contudo, como observam as autoras, as investigações a respeito da teoria da mente e do comportamento pró-social são ainda recentes e apresentam divergências. Sutton, Smith e Swettenham (1999), por exemplo, argumentam que as crianças que apresentam um tipo específico de agressividade, o *bullying*, possuem uma alta capacidade de cognição social. Para serem capazes de intimidar suas vítimas, os *bullies* necessitariam de uma sofisticada compreensão dos estados mentais dos envolvidos aliada a uma habilidade de manipular os pensamentos e crenças alheios. Essa concepção não foi evidenciada pelos resultados aqui encontrados. As divergências encontradas na literatura demonstram que não é simples a relação entre teoria da mente e relações sociais, evidenciando que pode haver outras variáveis intervenientes nessa relação. Outros aspectos, como empatia, por exemplo (Pavarini & Souza, 2010), podem interferir na relação entre teoria da mente e no comportamento adotado pela criança e também precisam ser pesquisados. Também o tipo de comportamento agressivo investigado nos diversos estudos podem ter influenciado os resultados encontrados (Pavarini et al, 2011),

Um aspecto constituinte da teoria da mente, também objeto da presente pesquisa, foi a compreensão emocional. Os resultados apontam na direção de uma diferença na compreensão das emoções na comparação entre os grupos investigados. Tal como encontrado na análise referente à teoria da mente, verificou-se que a compreensão das emoções entre as crianças não agressivas tendeu a ser mais sofisticada, quando comparada à das crianças identificadas com indícios de comportamento agressivo, mas não em todos os subcomponentes emocionais e não de forma significativa. Como dito anteriormente, comparando-se o Grupo A – das crianças identificadas com comportamento agressivo – e o Grupo NA – das crianças não agressivas – constatou-se uma diferença significativa entre os grupos somente no subcomponente Compreensão e Análise das Emoções. Nos demais subcomponentes – Percepção, Avaliação e Expressão da Emoção, Emoção como Facilitadora do Pensamento e Controle Reflexivo das Emoções – e no escore geral não se verificou diferença significativa. Portanto, os dados aqui encontrados corroboram, em parte, a hipótese de que as crianças não agressivas apresentam uma compreensão emocional mais sofisticada. Nesse sentido, os resultados convergem com os estudos que evidenciam a correlação entre competência emocional e ajustamento social (p. ex.: Arsenio et al, 2000; Pavarini et al, 2011), mas divergem com

relação aos resultados encontrados acerca de alguns subcomponentes específicos investigados (Machado et al, 2008; Miller et al, 2006).

O melhor desempenho das crianças não agressivas no subcomponente Compreensão e Análise das Emoções converge com o estudo de Arsenio et al (2000), o qual verificou uma relação entre o conhecimento acerca das emoções e as disposições afetivas dos participantes com seu nível de agressão. No referido estudo, os participantes que apresentaram dificuldades em compreender as emoções tenderam a ser mais agressivos do que os seus pares. Ao mesmo tempo, as crianças menos agressivas foram mais apreciadas pelos colegas, expressaram mais afetos positivos e apresentaram níveis mais elevados do conhecimento relativo às emoções, quando comparados aos outros pré-escolares. Nessa direção, os dados aqui obtidos corroboram, também, os encontrados por Pavarini et al (2011) que verificaram uma correlação negativa entre o desempenho das crianças no componente estratégico da inteligência emocional e o índice de agressividade/disruptividade. O estudo evidenciou que as crianças com melhor compreensão das emoções foram menos identificadas como apresentando comportamentos agressivos pelos colegas.

Com relação ao componente Percepção, Avaliação e Expressão da Emoção, não se constatou, como dito, uma diferença entre os grupos A e NA. Nesse sentido, os dados concordam em parte com a literatura. Convergem com o estudo de Machado et al (2008), que não evidenciou uma relação entre o conhecimento das emoções e a reputação social dos participantes e, divergem, por outro lado, do estudo de Miller et al (2006), que constatou que a expressão de emoções negativas esteve relacionada com o nível de agressão, observadas pelo professor. No tocante ao Controle Reflexivo das Emoções, os resultados também divergem de Miller et al (2006). Não foi encontrada diferença entre os grupos aqui investigados, ao contrário do referido estudo, no qual a regulação emocional dos alunos foi preditora de ansiedade e agressividade. Em síntese, pode-se dizer que os estudos tendem a corroborar os benefícios da compreensão emocional para o ajustamento social, mas há divergências sobre como os diversos componentes emocionais contribuem para essa relação. Três explicações para a divergência, aqui encontrada, quanto ao esperado de acordo com a literatura, podem ser sinalizadas. A primeira diz respeito ao papel da cultura, a segunda envolve uma questão teórica e a terceira relaciona-se ao próprio instrumento utilizado.

Enquanto um dos componentes da teoria da mente, as experiências emocionais são também influenciadas pelo contexto social. Como ressalta Damásio (2000), as emoções têm o papel de regulação e preservação da espécie, mas são também produto da cultura, uma vez que esta modela alguns aspectos da expressão emocional ou moldam a cognição e os comportamentos decorrentes das emoções. Dessa forma, como dito, ao se discutirem as divergências de resultado encontradas para a teoria da mente, as vivências socioculturais podem ter propiciado as diferenças aqui encontradas com relação a outros estudos. A segunda hipótese para explicar as divergências com relação à literatura, diz respeito à conceituação dos componentes emocionais. Embora concordem quanto à multiplicidade de componentes envolvidos na compreensão emocional, nem todos os estudos as definem da mesma forma. Por fim, as diferenças encontradas podem ser atribuídas ao instrumento aqui utilizado para avaliar a compreensão emocional. Buscou-se utilizar recursos para facilitar o entendimento por parte dos participantes na aplicação do Teste de Inteligência Emocional para Crianças como, aplicação individual e leitura em voz alta e preenchimento do questionário pela pesquisadora, considerando-se a faixa etária aqui investigada. Ainda assim, esse recurso pode não ter sido suficiente.

A terceira e última discussão diz respeito ao último objetivo proposto por esta investigação, qual seja, realizar análises comparativas inter e intragrupos de crianças quanto à teoria da mente e compreensão das emoções considerando gênero. De acordo com os resultados obtidos, pode-se dizer que a diferença entre os Grupos A (crianças com indícios de comportamento agressivo) e NA (crianças não agressivas) em relação tanto à variável teoria da mente, quanto à compreensão emocional encontrada na presente investigação e anteriormente discutida, foi confirmada na análise referente ao gênero. Embora não tenha ocorrido em todos os componentes avaliados, observou-se uma diferença significativa entre meninas e meninos com relação à teoria da mente e também referente à compreensão emocional na análise inter-grupos. A análise intragrupo, ao contrário, não evidenciou diferença de gêneros. A análise inter-grupos permitiu identificar algumas diferenças significativas entre os participantes, relativo ao gênero. Para a variável teoria da mente, obteve-se diferença significativa referente ao gênero feminino, mas não para o masculino. Embora os meninos não agressivos tenham obtido médias maiores que os meninos identificados como agressivos, essa diferença não foi significativa. Entre as meninas, houve uma preponderância das alunas não

agressivas sobre as meninas agressivas na tarefa 3, de Acesso ao Conhecimento, e no escore geral em teoria da mente. Com relação à compreensão emocional, a diferença significativa entre gêneros ocorreu no subcomponente Compreensão e Análise das Emoções, identificando-se melhor desempenho para os meninos não agressivos. Esses resultados confirmam a tendência dos resultados encontrados nessa investigação, anteriormente discutidos, de um melhor desempenho dos participantes do grupo não agressivo sobre o grupo das crianças identificadas como agressivas. As meninas não agressivas destacaram-se na habilidade de teoria da mente e os meninos não agressivos sobressaíram-se na habilidade de compreensão das emoções.

Na análise intragrupos, não se verificou diferença significativa entre os gêneros. Tanto no grupo de crianças identificadas com comportamentos agressivos, quanto entre as crianças socialmente competentes, meninos e meninas obtiveram resultados semelhantes, ou seja, entre as crianças do mesmo grupo (tanto em A quanto em NA) não se verificou diferença nas habilidades em teoria da mente e compreensão emocional. Esses dados podem contribuir com informações para pesquisas acerca da teoria da mente e compreensão das emoções, uma vez que são escassas as investigações que inserem a variável gênero no estudo de tais habilidades.

Embora a carência de pesquisas limite a discussão, esses resultados parecem indicar que o gênero não é um fator preditivo para a habilidade de teoria da mente e compreensão das emoções. Quando considerado de forma isolada, ou seja, quando não se avaliou a variável agressividade (na análise intragrupo), não se verificou diferença no desempenho entre os gêneros. Dessa forma, a diferença encontrada entre os gêneros na análise inter-grupos parece mais reafirmar a diferença entre os grupos com relação à agressividade, do que afirmar uma diferença entre os gêneros. Novas pesquisas são necessárias para elucidar a relação do gênero para o desenvolvimento da teoria da mente e compreensão emocional.

Em síntese, considerando-se a literatura precedente e diante dos resultados obtidos, é possível considerar que a habilidade em teoria da mente e, de forma mais específica, a compreensão das emoções são fatores que exercem influência no ajustamento social dos alunos. Os dados obtidos na presente investigação parecem confirmar a hipótese de que há uma relação entre teoria da mente e desenvolvimento social, à medida em que se evidenciou um melhor desempenho das crianças não agressivas em todos os componentes aqui analisados. Embora nem todos os

componentes de teoria da mente e de compreensão emocional investigados tenham sido preditivos para o comportamento não agressivo, uma vez que não se obteve diferença significativa entre os grupos para todos eles, todas as análises, aqui realizadas, demonstraram um melhor desempenho entre as crianças não agressivas. A capacidade mais aprimorada em teoria da mente e compreensão das emoções evidenciada pelos resultados aqui obtidos reafirmam a influência da sociocognição para um desenvolvimento socioemocional infantil satisfatório e ratificam a necessidade de novas pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria da mente apresenta-se como habilidade essencial para as interações sociais, uma vez que fundamenta a concepção do outro e favorece a compreensão das crenças e emoções que irão basear o comportamento adotado. Nesse contexto, a compreensão das emoções apresenta-se como um dos aspectos necessários para o ajustamento socioemocional infantil. No entanto, mesmo reconhecendo-se sua importância, as pesquisas que focalizam as possíveis influências da teoria da mente e da compreensão emocional para a competência social são ainda insuficientes para responder a uma relação tão complexa, sobretudo, quando se considera o cenário nacional e quando focaliza-se, de forma específica, sua relação com o comportamento agressivo.

Nesse sentido, a investigação aqui apresentada buscou aprofundar o conhecimento acerca da compreensão das emoções e o ajustamento social. Como ressalta Denham (2007), a competência emocional é elemento crucial para o sucesso nas relações sociais e os resultados da presente pesquisa parecem corroborar essa concepção. A revisão da literatura, os resultados aqui encontrados e as análises apresentadas permitem corroborar a concepção de que uma compreensão emocional mais satisfatória beneficia as interações sociais, na medida em que as crianças não agressivas tenderam a apresentar uma habilidade de teoria da mente e uma compreensão das emoções mais elaboradas. Contudo, essa tendência não foi confirmada em todos os aspectos constituintes da teoria da mente e da compreensão das emoções. As divergências encontradas nesse sentido apontam para a necessidade de novas pesquisas que esclareçam questões não contempladas no presente estudo. Um aspecto relevante diz respeito às possíveis variáveis intervenientes que não foram controladas. Como foi ressaltado, fatores socioeconômicos, linguagem e ambiente social interferem no desenvolvimento da teoria da mente e da compreensão das emoções. De forma complementar, fatores cognitivos e ambientais, como práticas parentais, relação com os pais, exposição à violência e a relação professor-aluno, podem influenciar na adoção

do comportamento agressivo por parte da criança. Dessa forma, sugere-se a realização de estudos mais amplos que possam viabilizar o controle dessas variáveis, visando obter um maior aprofundamento da questão.

Outro ponto refere-se aos instrumentos utilizados – Escala de Tarefas em Teoria da Mente e Teste de Inteligência Emocional para Crianças – que, ainda recentes no contexto de investigação, apontam para a necessidade de novas pesquisas que possam oferecer dados empíricos diferenciados. Com relação à Escala de Tarefas de Teoria da Mente, embora abrangente, uma vez que engloba uma multiplicidade de aspectos constituintes da teoria da mente, são necessários novos estudos que demonstrem sua adequação para a população brasileira. O Teste de Inteligência Emocional para Crianças, por sua vez, embora ainda necessite de mais investigações que avaliem sua fidedignidade e validade, como ressalta Bueno (2008), apresenta-se como um instrumento disponível a ser utilizado na avaliação da compreensão emocional no contexto brasileiro. Ainda assim, sugere-se investigações com a utilização do Teste de Compreensão das Emoções (Dias et al, 2007), mais convergente com o campo conceitual de teoria da mente e que está em vias de publicação.

Enquanto um primeiro estudo brasileiro, relacionando teoria da mente e crianças com indícios de comportamento agressivo, pode-se considerar que o presente estudo traz novas informações para essa área de investigação e fornece alguns elementos que podem contribuir para o esclarecimento das relações entre as variáveis investigadas. Como salientam Badenes, Clemente e Bacete (2000), o ponto de vista sociocultural de entendimento da mente pode ser considerado um quadro útil para explicar parcialmente o desenvolvimento da compreensão da mente em crianças com problemas sociais. Contudo, novas pesquisas contemplando amostras com idades diferentes e níveis socioeconômicos diversos e que utilizem outros instrumentos são necessários como meio de se obter resultados mais generalizáveis e consistentes para a população brasileira. Espera-se que a pesquisa aqui apresentada suscite o interesse por novas investigações.

Por fim, estima-se que o presente trabalho extrapole o campo investigativo, fornecendo informações para novas práticas educacionais, bem como para o contexto clínico. Os dados e discussões, aqui apresentados, sugerem que o desenvolvimento do conhecimento mental e emocional, próprios e alheios, podem contribuir para o desenvolvimento social infantil. Nesse sentido, programas educacionais que estimulem

o desenvolvimento da teoria da mente e da compreensão emocional, de forma conjugada, podem ser utilizados na promoção do ajustamento social ou como forma de prevenção dos transtornos de conduta, como o comportamento agressivo. Assim, numa perspectiva aplicada, espera-se que o presente trabalho possa fornecer subsídios para a expansão de programas de prevenção e promoção de saúde e desenvolvimento infantil no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arsenio, W. F., Cooperman, G. & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36, 438-448.
- Astington, J.W. & Jenkins, J.M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.
- Badenes, L.V.; Estevan, R.A.C. & Bacete, F.J.G. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social development*, 9(3), 271-283.
- Bandeira, M.; Rocha, M.S.; Souza, T.M.P.; Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208.
- Barbosa, A. J.C.; Santos, A.A.A. & Rodrigues, M.C. (no prelo). Agressividade na infância e contextos de desenvolvimento: família e escola.
- Baron-Cohen, S. (1999). The autistic child's theory of mind: a case of specific development delay. *Journal of child psychology and psychiatry*, 30, 285-297.
- Barros, P. & Silva, F.B.N. (2006). Origem e manutenção do comportamento agressivo na infância e adolescência. *Revista brasileira de terapia cognitiva*, 2(1).
- Bell, M.A. & Wolfe, C.D. (2004). Emotion and cognition: an intricately bound developmental process. *Child Development*, 75(2), 366-370.
- Bobato, S. T. (2002). *Análise estrutural e funcional das interações sociais e do comportamento agressivo de crianças pré-escolares*. Dissertação de mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Bosacki, S. & Astington, J. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development*, 8, 237-255.
- Bueno, J.M.H. (2008). *Construção de um instrumento para avaliação da inteligência emocional em crianças*. Tese de doutorado, Curso de Pós-graduação em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.
- 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.

Cazetto, T. F. & Souza, D.H. (2009). Avaliação de teoria da mente em crianças frequentadoras de creche: algumas adaptações para a realidade brasileira (resumo). *Anais de Eventos da UFSCar*, v. 5, p. 971.

Cazetto, T. F. & Souza, D.H. (2010). Avaliação de teoria da mente em crianças frequentadoras de creche: algumas adaptações para a realidade brasileira (resumo). *Relatório final de iniciação científica, FAPESP*. UFSCar, São Carlos.

Cutting, A.L. & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: individual differences and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865.

Damásio, A. (1996). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.

Damásio, A. (2000). *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras.

Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In: Del Prette, A. e Del Prette, Z.A.P. (orgs). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas: Alínea.

Denham, S.A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48.

Denham, S. A., Blair, K. A., Schmidt, M. S. & DeMulder, E. (2002). Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry*, 72, 70-82.

Denham, S.A., Zoller, D.Z. & Couchoud, E.A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928-936.

Dias, M.G.B.B. (1993). O desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a mente. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 9(3), 587-600.

Dias, M.G.B.B.; Roazzi, A. & Minervino, C.A.M. (2007). *Validação para o português do teste de compreensão de emoções*. Projeto de Pós-doutoramento (não publicado, em conclusão), UFPE.

Domingues, S.F.S. & Maluf, M.R. (2008). Compreendendo estados mentais: procedimentos de pesquisa a partir da tarefa original da crença falsa. In: Sperb, T. M. & Maluf, M. R. (orgs). *Desenvolvimento cognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente*. São Paulo: Vetor.

Domingues, S.F.S., Valério, A., Panciera, S.D.P. & Maluf, M.R. (2007). Tarefas de Crença Falsa na avaliação de atribuição de estados mentais de crença. In: Shelini, P.W. (orgs). *Alguns domínios da avaliação psicológica*. Campinas: Alínea.

- Dunn, J. (1995). Children as psychologists: the later correlates of individual differences in understanding of emotions and other minds. *Cognition and Emotion*, 9, 187-201.
- Ferreira, M.C.T. & Marturano, E.M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44.
- Flavell, J. H., Miller, P. H. & Miller, S. A. (1999). *Desenvolvimento Cognitivo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gomide, P.I.C. (2000). A influência de filmes violentos em comportamento agressivo de crianças e adolescentes. *Psicologia: reflexão e crítica*, 13(1), 141-147.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Harris, P.L. (1996). *Criança e emoção: o desenvolvimento da compreensão psicológica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hidalgo, V. & Palacios, J. (2004). Desenvolvimento da personalidade entre os dois e os sete anos. In: Coll, C.R.; Marchesi, A. e Palacios, J. (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Hughes, C. & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations: review, reflections and new directions for studies of typical e atypical development. *Social development*, 13(4), 590-619.
- Izard, C. E.; Fine, S.; Schultz, D.; Mostow, A.; Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotions knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Joly, M.C.R.A.; Dias, A.S. & Marini, J.A.S. (2009). Avaliação da agressividade na família e escola de ensino fundamental. *Psico-USF*, 14(1), 83-93.
- Jou, G.I. & Sperb, T.M. (1999). Teoria da mente: diferentes abordagens. *Psicologia: reflexão e crítica*, 12(2), 287-306.
- Kazdin, A. E. (1993). Treatment of antisocial behavior in children: current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187-203.
- Kristensen, C.H.; Lima, J.S.; Ferlin, M; Flores, R.Z. & Hackmann, P.H. (2003). Fatores etiológicos da agressão física: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 175-184.
- Leary, A. & Katz, L.F. (2005). Observations of Aggressive Children During Peer Provocation and With a Best Friend. *Developmental Psychology*, 41(1), 124-134.

- Leme, M.I.S. (2004). Resolução de conflitos interpessoais: interação entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 17(3), 367-380.
- Lisboa, C. S. M. & Koller, S. H. (2001). Escala de percepção por professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 59-69.
- López, F. (2004). Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. In: Coll, C.R.; Marchesi, A. e Palacios, J. (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed.
- Luizzi, L. (2006). *Prevenção de comportamentos agressivos entre pré-escolares: uma proposta de capacitação para professores*. Dissertação de Mestrado. Curso de pós-graduação em Educação Especial, Universidade de São Carlos, São Carlos.
- Lyra, P.V.; Roazzi, A. & Garvey, A.P. (2008). In: Sperb, T.M. e Maluf, M.R. *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre "teoria da mente"*. São Paulo: Vetor.
- Machado, P.; Veríssimo, M.; Santos, A.J. & Rolão, T. (2008). *Efeitos diretos e indiretos do conhecimento das emoções sobre a reputação social em crianças do pré-escolar*. Retirado em 09 de novembro de 2009, do site do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, <http://www.ispa.pt/NR/rdonlyres/53AD3CCA-44ED-4DA2-B0DB-51C449ABCDE9/0/MachadoEtAlI2008.pdf>
- Maguire, M.C. & Dunn, J. (1997). Friendships in early childhood and social understanding. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 669-686.
- Maldonado, D.P.A. & Williams, L.C.A. (2005). O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 353-362.
- Maluf, M.R.; Deleu, M.; Panciera, S.D.P; Valério, A. & Domingues, S.F.S. (2004). A teoria da mente: mais um passo na compreensão das crianças. In: Maluf, M.R. (org.). *Psicologia contemporânea*. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Maluf, M.R., E.C., Gallo-Penna & M.J. Santos (2011). Atribuição de estados mentais e compreensão conversacional: estudo com pré-escolares. *Paidéia*, 21(48), 41-50.
- Martin, R. P., Drew, D., Gaddis, L. R., & Moseley, M. (1988). Prediction of elementary school achievement from preschool temperament: Three studies. *School Psychology Review*, 17, 125-137.
- Marturano, E.M. & Loureiro, S.R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In: Del Prette, A. e Del Prette, Z.A.P. (orgs). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas: Alínea.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional

competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition & Emotion*, 20(8), 1170-1192.

Minervino, C.A.S.M.; Dias, M.G.B.B.; Silveira, N.J.D. & Roazzi, A. (2010). Emoções nas ruas: uso do “Test of Emotions Comprehension” em crianças em situação de trabalho na rua. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 354-361.

Nóbrega, J.N.; Minervino, C.A.S.M.; Dias, M.G.B.B. & Roazzi, A. (2009). Emoções em diferentes contextos (resumo). *Anais do VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, Rio de Janeiro, v. 7, 81-82.

Nóbrega, J. N.; Silva, A.M.F.M.; Minervino, C.A.S.M.; Dias, M.G.B.B. & Roazzi, A. (2009). Análise de habilidades cognitivas e reconhecimento de emoções em crianças de creches públicas. *Anais do IV Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica*, Campinas, v. 4, 50-50.

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, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Oliveira, E.E.S.; Natale, L.L. & Aquino, M.G. (2009). Intervenção em teoria da mente: procedimentos com base na medição de verbos mentais fativos e não-fativos em crianças de 3 a 4 anos. *Anais do IV Seminário de Iniciação Científica da Unilavras*, p. 46-47.

Oliveira, S.S.G.; Dias, M.G.B.B. & Roazzi, A. (2003). O lúdico e suas implicações nas estratégias de regulação das emoções em crianças hospitalizadas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 1-13.

Ortiz, M.J.; Fuentes, M.J. & López, F. (2004). Desenvolvimento socioafetivo na primeira infância. In: Coll, C.R.; Marchesi, A. e Palacios, J. (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed.

Pacheco, J; Alvarenga, P; Reppold, C.; Piccinini, C.A. & Hutz, C.S. (2001). Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005, 18(1), 55-61.

Palacios, J; González, M.D.M. & Padilla, M.L. (2004). Conhecimento social e desenvolvimento de normas e valores entre os 2 e 6 anos. In: Coll, C.R.; Marchesi, A. e Palacios, J. (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed.

Paludo, S.S. (2002). *A expressão das emoções morais de crianças em situação de rua*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre.

- Pancieria, S.D.P. (2007). *Compreensão conversacional e atribuição de estados mentais: um estudo com pré-escolares de 4 a 6 anos*. Tese de doutorado não-publicada. Curso de Pós-graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Pavarini, G. (2007). *Quem vê a mente, vê o coração? Um estudo sobre a relação entre teoria da mente e empatia*. Relatório de iniciação científica PIBIC/CNPq/UFSCar. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos.
- Pavarini, G & Souza, D.H. (2010). Teoria da mente, empatia e motivação pró-social em crianças pré-escolares. *Psicologia em Estudo*, 15(3), 613-622.
- Pavarini, G.; Loureiro, C.P. & D. H., Souza (2011). Compreensão de Emoções, Aceitação Social e Avaliação de Atributos Comportamentais em Crianças Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 135-143.
- Pavarino, M.G.; Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2005). Agressividade e empatia na infância: um estudo correlacional com pré-escolares. *Interação em Psicologia*, 9(2), 215-225.
- Picado, J.R & De Rose, T.M.S. (2009). Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29 (1), 132-145.
- Pires, L.G. (2010). *Evocação de termos mentais na leitura de diferentes livros de imagens: um estudo com pré-escolares*. Dissertação de mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Pons, F., Harris, P.L. & Doudin, P. (2003). Ensenyar a comprendre les emocions. *Suports*, 7(1), 44-53.
- Pons, F.; Harris, P. L. & Rosnay, M. (2004). Emotional comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). "Does the chimpanzee have a theory of mind?" *Behavioural and Brain Science*, 1, 515- 526.
- Rêgo, C.C.A.B & Rocha, N.M.F. (2009). Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 17(62), 135-152.
- Ricarte, M. D.; Minervino, C. M.; Roazzi, A.; Dias, M. G. B. & Viana, D. N. M. (2009). Crianças e suas emoções: análise da capacidade de reconhecimento das emoções (resumo). *Anais do IV Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica*, Campinas.
- Roazzi, A. & Santana, S.M. (2008). Teoria da Mente e Estados Mentais de Primeira e Segunda Ordem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 437-445.

Rodrigues, M.C. (2004). *Concepções docentes pré-escolares sobre teorias da mente e sociocognitiva aplicadas: histórias infantis*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

Rodrigues, M.C.; Oliveira, P.A.; Rubac, J. S. & Tavares, A. L. (2007). Literatura infantil, teoria da mente e processamento de informação social: histórias e desenvolvimento sociocognitivo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)*, 11(1),77-88.

Rodrigues, M.C. & Pires, L.G. (2010). Teoria da mente: linguagem e contextos de desenvolvimento infantil. In: Rodrigues, M.C. & Sperb, T.M. (orgs). *Contextos de desenvolvimento da linguagem*. São Paulo: Editora Vetor.

Santana, S.M., & Roazzi, A. (2006). Cognição Social em crianças: descobrindo a influência de crenças falsas e emoções no comportamento humano. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 19(1), 01-08.

Santana, S.M.; Roazzi, A. & Dias, M.G.B.B. (2006). Paradigmas do desenvolvimento cognitivo: uma breve retrospectiva. *Estudos de Psicologia*, 11(1), 71-78.

Schultz, D., Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2000). Children's anger attribution bias: Relations to family environment and social adjustment. *Social Development*, 9, 284-301.

Silveira, N.J.D. (2007). *Teoria da mente: análise de crianças em situação de rua*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.

Slomkowski, C. & Dunn, J. (1996). Young children's understanding of other people's beliefs and feelings and their connected communication with friends. *Developmental Psychology*, 32(3), 442-447.

Souza, D. H. (2006). Falando sobre a mente: algumas considerações sobre a relação entre linguagem e teoria da mente. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 19(3), 387-394.

Souza, D. H. (2008). De onde e para onde? As interfaces entre linguagem, teoria da mente e desenvolvimento social. In: Sperb, T. M. & Maluf, M. R. *Desenvolvimento cognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente*. São Paulo: Vetor.

Souza, K. P. (2008). *Crianças selvagens: a expressão das emoções após situação de extrema privação de convívio social*. Dissertação de mestrado. Curso de pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Sperb, T. M. & Maluf, M. R. (2008). *Desenvolvimento cognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente*. São Paulo: Vetor.

Sutton, J.; Smith, P.K. & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': a critique of the 'Social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social development*, 8(1), 117-127.

- Teglasi, H., & Rothman, L. (2001). Stories: a classroom-based program to reduce aggressive behavior. *Journal of School Psychology, 39*, 71-94.
- Tenenbaum, H.R.; Visscher, P; Pons, F.; Harris, P. (2004). Emotional understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village *International Journal of Behavioral Development, 28*(5), 471–478
- Tremblay, R.E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development, 24*(2), 129–141.
- Tremblay, R.E.; Nagin, D.S.; Séguin, J.R.; Zoccolillo, M.; Zelazo, P.D.; Boivin, M.; Pérusse, M. & Japel, C. (2004). Physical Aggression During Early Childhood: Trajectories and Predictors. *Pediatrics, 114*(1), 43-49.
- Valério, A. (2008). *A constituição da teoria da mente: estudo longitudinal sobre o uso de termos mentais em situação lúdica e desempenho em tarefas de crença e crença falsa*. Tese de doutorado. Curso de Pós-graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Vicentin, V. F. (2009) *Condições de vida e estilos de resolução de conflitos entre adolescentes*. Tese de doutorado. Curso de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Wagner, T.M.C. & Biaggio, A.M.B. (1996). Relações entre o comportamento agressivo dos pré-escolares e a expressão da raiva de seus pais. *Estudos de Psicologia, 13*, 59-68.
- Watson, A.C.; Nixon, C.L.; Wilson, A. & Capage, L (1999). Social Interaction Skills and Theory of Mind in Young Children. *Developmental Psychology, 35*(2), p. 386-91.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development, 75*(2), 523-541.
- 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.

ANEXOS

ANEXO 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores

Teoria da mente e compreensão das emoções: um estudo comparativo com crianças de escola pública do ensino fundamental de Juiz de Fora

Eu, _____, _____ anos, professor(a) da instituição escolar _____ (nome da instituição),

RG _____, residente à _____, telefone _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da pesquisadora Deyse Aparecida Ribas, discente do Programa de Pós-graduação do Departamento de Psicologia da UFJF, e da professora do referido curso Dr^a. Marisa Cosenza Rodrigues.

Ao assinar este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1-O objetivo da pesquisa é investigar a teoria da mente e compreensão das emoções de crianças do primeiro ano do ensino fundamental por meio da comparação entre um grupo de crianças que apresentam indícios de comportamento agressivo e um grupo de crianças socialmente competentes, assim identificados a partir da percepção de seus professores.

2-A realização deste estudo é fundamental na medida em que visa contribuir para um maior conhecimento sobre o desenvolvimento da compreensão das emoções nos alunos que apresentam indicadores de comportamento agressivo, contribuindo com dados para pesquisa nacional, ainda bastante escassa e possibilitando intervenções futuras no sentido de prevenir comportamentos agressivos e promover habilidades sociais que facilitam a interação humana.

3-Durante o estudo será necessária a participação assídua e ativa da criança na avaliação a ser realizada pela pesquisadora acima referida. Ressalta-se que as atividades serão feitas na própria escola em horário normal de aula. Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler, brincar etc.

4- Caso eu sinta qualquer desconforto em relação ao instrumento a ser preenchido, minha participação poderá se interrompida e só será continuada se for de minha vontade e se estiver me sentindo melhor.

5- Caso ocorra qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos procedimentos, comunicarei os pesquisadores e solicitarei que seja esclarecida.

6- Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação em todas as etapas da pesquisa.

7- Minha participação nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberei qualquer forma de remuneração como também não arcarei com qualquer despesa.

8- Meus dados pessoais e da instituição onde leciono, no que tange aos instrumentos aplicados, serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa

serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

9- Os resultados gerais da pesquisa serão enviados para a instituição que os disponibilizará para os professores.

10- Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Profa. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 3232-1061 ou no Centro de Psicologia Aplicada da UFJF, Rua Santos Dumont nº 214, Granbery, Cep 36.010-510 - Juiz de Fora – MG, e-mail: cpa@ichl.ufjf.br

11- Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, Cep 36036-330 – Juiz de Fora – MG, telefone (32) 32293788, e-mail: cep.ufjf@gmail.com, para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.

12-Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis.

13-Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2010.

Assinatura

Deyse Aparecida Ribas	Marisa Cosenza Rodrigues
-----------------------	--------------------------

ANEXO 2**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – pais ou responsáveis**

Teoria da mente e compreensão das emoções: um estudo comparativo com crianças de escola pública do ensino fundamental de Juiz de Fora

Eu, _____,
 RG _____, telefone _____, responsável legal pelo(a)
 menor _____ (nome do(a)
 estudante), abaixo assinado, autorizo de forma livre e esclarecida a participação dele(a)
 como voluntário(a) no projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade da
 pesquisadora Deyse Aparecida Ribas, discente do Programa de Pós-graduação do
 Departamento de Psicologia da UFJF, e da professora do referido curso Dr^a. Marisa
 Cosenza Rodrigues.

Ao assinar este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1-O objetivo da pesquisa é investigar a teoria da mente e compreensão das emoções de crianças do primeiro ano do ensino fundamental por meio da comparação entre um grupo de crianças que apresentam indícios de comportamento agressivo e um grupo de crianças socialmente competentes, assim identificados a partir da percepção de seus professores.

2-A realização deste estudo é fundamental na medida em que visa contribuir para um maior conhecimento sobre o desenvolvimento da compreensão das emoções nos alunos que apresentam indicadores de comportamento agressivo, contribuindo com dados para pesquisa nacional, ainda bastante escassa e possibilitando intervenções futuras no sentido de prevenir comportamentos agressivos e promover habilidades sociais que facilitam a interação humana.

3-Durante o estudo será necessária a participação assídua e ativa da criança na avaliação a ser realizada pela pesquisadora acima referida. Ressalta-se que as atividades serão feitas na própria escola em horário normal de aula. Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler, brincar etc.

4-Caso ele(a) sinta qualquer desconforto durante a coleta de dados do estudo, poderá interromper a participação que só será continuada se for vontade dele(a) e se estiver se sentindo melhor.

5-Caso ocorra qualquer dúvida em relação às pesquisas ou aos procedimentos, eu (responsável legal) comunicarei os pesquisadores e solicitarei que seja esclarecida.

6-O(A) aluno(a) estará livre para interromper a qualquer momento a participação na pesquisa.

7-A participação do(a) aluno(a) nesta pesquisa é voluntária, sendo que não receberá qualquer forma de remuneração como também não arcará com qualquer despesa.

8-Os dados pessoais dos alunos e da escola serão mantidos em sigilo e os dados coletados utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

9-Os resultados gerais da pesquisa serão enviados para a instituição que disponibilizará para os responsáveis legais.

10-Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo Profa. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 3232-1061 ou no Centro de Psicologia Aplicada da UFJF, Rua Santos Dumont nº 214, Granbery, Cep 36.010-510 - Juiz de Fora – MG, e-mail: cpa@ichl.ufjf.br

11-Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, situado na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, Cep 36.036-330 - Juiz de Fora – MG, telefone (32) 3229-3788, e-mail: cep.ufjf@gmail.com, para fazer reclamações e/ou solicitar esclarecimentos sobre ética em pesquisa.

12-Este termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com os pesquisadores responsáveis.

13-Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação do(a) menor na referida pesquisa.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do (a) responsável legal

Deyse Aparecida Ribas	Marisa Cosenza Rodrigues
-----------------------	--------------------------

ANEXO 3
Questionário de Caracterização do Participante

ID: _____

Escola: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Data de Coleta dos Dados ____/____/2010

Idade: _____ anos e _____ meses

Sexo: () Masculino () Feminino

Turma: _____ Professora: _____

ANEXO 4**Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola**

Caro(a) Professor(a):

Marque na escala abaixo um número de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Plenamente), de acordo com a sua opinião sobre o(a) aluno(a)

Obrigado por sua colaboração neste estudo!

1. É uma criança cooperativa

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

2. Ouve o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

3. Ouve os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

4. É uma criança arrogante e debochada

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

5. Os pais dos(as) colegas reclamam do comportamento desta criança com seus filhos

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

6. Participa em sala de aula

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

7. Briga com os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

8. Tenta ridicularizar o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

9. Quando contrariado, nega-se a realizar tarefas

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

10. Reconhece quando seus colegas estão chateados

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

11. Briga com o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

12. Ajuda os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

13. Ajuda o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

14. É uma criança considerada valentona

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

15. Chuta, bate, morde os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

16. Tem amigos

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

17. É uma criança agressiva

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

18. Desafia o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

19. Gosta de brincar em grupo

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

20. Tenta amedrontar, intimidar o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

21. É gentil com os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

22. Estraga objetos dos(as) colegas

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

23. Seus colegas reclamam de seu comportamento

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

24. O(a) professor(a) também reclama de seu comportamento

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

25. Costuma danificar objetos do ambiente escolar

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

26. É uma criança confiável

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

27. Ameaça os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

28. Fala palavrões

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

29. Gosta de trabalhar em grupo

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

30. Discute com os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

31. Discute com o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

32. Preocupa-se com o que é certo e errado

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

33. Ameaça o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

34. Amedronta, intimida os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

35. Ridiculariza os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

36. Implica e provoca os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

37. É gentil com o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

38. Os(as) colegas demonstram gostar dele

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

39. Tenta agredir fisicamente o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

40. Provoca intrigas entre os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

41. Implica e provoca o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_/ Concordo Plenamente

ANEXO 5

Escala de Tarefas em Teoria da Mente

Tarefa 1: Desejos diferentes

Material utilizado: 1 boneco; 2 pranchas com os desenhos de uma cenoura e um biscoito, respectivamente.

Apresenta-se a criança um boneco que representa um adulto e uma folha de papel com os desenhos de uma cenoura e uma bolacha.

Aqui está o Sr. Jones. Está na hora do lanche, então o Sr. Jones quer comer alguma coisa. Aqui estão dois lanches diferentes: uma cenoura e uma bolacha. Qual lanche você ia preferir? Você ia gostar mais de uma cenoura ou de uma bolacha?

(pergunta sobre o próprio desejo)

Se a criança escolhe a cenoura: Bem, é uma ótima escolha, mas o Sr. Jones gosta muito de bolacha. Ele não gosta de cenoura. O que ele mais gosta é bolacha. (ou se a criança escolhe a bolacha, diz-se a ela que o Sr. Jones gosta de cenouras).

Então, agora está na hora de comer. O Sr. Jones só pode escolher um lanchinho, só um. Qual lanche o Sr. Jones vai escolher? Uma cenoura ou uma bolacha?

(pergunta-alvo)

Para ser pontuada como correta, ou para ter sucesso nessa tarefa, a criança deve responder na questão-alvo o oposto do que respondeu na questão sobre o próprio desejo.

Tarefa 2: Crenças diferentes.

Material utilizado: 1 boneca; 2 pranchas com os desenhos de uma garagem e uma árvore, respectivamente.

Apresenta-se a criança uma boneca e uma folha de papel com os desenhos de uma garagem e de uma árvore:

Aqui está a Lindinha. A Lindinha quer encontrar o gato dela. O gatinho pode estar escondido na árvore ou ele pode estar escondido na garagem. Onde você acha que o gato dela está? Na árvore ou na garagem?

(questão sobre a própria crença)

Se a criança escolhe a árvore, diz-se: Esta é uma boa escolha, mas Lindinha acha que o gatinho está na garagem (caso a criança opte pela garagem, inverte-se a opção da boneca). Então... onde a Lindinha vai procurar o gato dela? Na árvore ou na garagem?

Para estar correta, a resposta da criança na questão-alvo deve ser o oposto do que respondeu na questão sobre a própria crença.

Tarefa 3: Acesso ao conhecimento.

Material utilizado: 1 caixinha pequena de madeira; 1 cachorrinho.

Apresenta-se a criança uma caixa indeterminada com uma gaveta contendo um cachorrinho de plástico dentro da gaveta fechada, e pergunta-se: “*Aqui está uma caixa. O que você acha que tem dentro dessa caixa?*” (Questão sobre o conhecimento da criança). A criança pode dar qualquer resposta ou dizer que não sabe o que há na caixa.

Em seguida, abre-se a caixa e apresenta-se a criança seu conteúdo: *Vamos ver... Tem um cachorrinho dentro!!!* Fecha-se a caixa e pergunta-se: *Certo... O que tem dentro da caixa? Então, uma menininha de brinquedo é apresentada: a Polly nunca olhou dentro dessa caixa. Agora, aqui vem a Polly. Então, a Polly sabe o que tem dentro da caixa?* (questão-alvo) *A Polly olhou dentro da caixa?* (questão de memória).

Para estar correta, a criança deve responder “Não” na questão-alvo e “Não” na questão de memória.

Tarefa 4: Crença falsa.

Material utilizado: 1 boneco; 1 caixa de band-aid; 1 sapinho.

A criança vê uma caixa de Band-Aid claramente identificada com um porquinho de plástico dentro dessa caixa de Band-Aid fechada. *Aqui está uma caixa de Band-Aid. O que você acha que tem dentro dessa caixa de Band-Aid?* Em seguida, a caixa de Band-Aid é aberta: *Vamos ver... tem um porquinho dentro!* A caixa de Band-Aid é fechada: *Certo, o que tem dentro da caixa de Band-Aid?* Em seguida, um menino de brinquedo é apresentado. *O Peter nunca olhou dentro dessa caixa de Band-Aid. Agora, aqui vem o Peter. Então, o que o Peter pensa que tem dentro da caixa de Band-Aid? Band-Aid ou um porquinho?* (questão-alvo) *O Peter olhou dentro dessa caixa?* (questão de memória)

Para estar correta a criança deve responder “Band-Aid” na questão-alvo e “Não” na questão de memória.

Tarefa 5: Crença falsa explícita.

Material utilizado: 1 boneco; 2 pranchas com os desenhos de um armário e uma mochila, respectivamente.

A criança vê um menino de brinquedo e uma folha de papel contendo os desenhos de uma mochila e um armário.

Aqui está o Scott. O Scott quer encontrar as luvas dele (ou canetinhas, etc.). As luvas dele podem estar na mochila ou podem estar no armário. De verdade, as luvas do Scott estão na mochila. Mas, o Scott pensa que as luvas dele estão no armário.

Então, onde o Scott vai procurar as luvas dele? Na mochila ou no armário? (questão-alvo) Onde as luvas de Scott estão de verdade? Na mochila ou no armário (questão de realidade).

Para estar correta a criança deve responder “armário” à questão de crença falsa e mochila à questão de realidade.

Tarefa 6: Crença e emoção.

Material utilizado: 1 boneca; 1 caixa de bombom; 7 pedrinhas.

A criança vê um menino de brinquedo e uma caixa de bombons claramente identificada com pedras dentro da caixa fechada.

Aqui está uma caixa de bombons e aqui está o Teddy. O que você acha que tem dentro dessa caixa? Então, o adulto faz Teddy falar: o Teddy está dizendo: Que legal, porque eu adoro bombom, bombom é o meu lanche favorito. Agora eu vou brincar. Teddy é, então, colocado fora do campo de visão da criança.

Em seguida, a caixa de bombom é aberta e seu conteúdo é mostrado a criança: Vamos ver... tem pedra dentro e não tem bombom! A única coisa que tem é pedra. A caixa de bombom é fechada: Certo, qual é o lanche favorito do Teddy?

Então o Teddy volta à cena:

“O Teddy nunca olhou dentro dessa caixa. Agora, aqui vem o Teddy. O Teddy está de volta e está na hora do lanche. Vamos dar essa caixa para o Teddy. Então, como o Teddy se sente quando ele ganha esta caixa? Feliz ou triste?” (questão-alvo).

O adulto abre a caixa de bombons e deixa o menino de brinquedo olhar dentro dela: *Como o Teddy se sente depois de olhar dentro da caixa? Feliz ou triste?* (questão de controle – emoção).

Para estar correta a criança deve responder “Feliz” na questão-alvo e responder “Triste” na questão de controle de emoção.

Tarefa 7: Emoção real-aparente.

Material utilizado: 3 pranchas com o desenho de três faces (um rosto feliz, um neutro e outro triste) e uma prancha com o desenho de um menino de costas.

Inicialmente mostra-se uma prancha a criança com três faces desenhadas (um rosto feliz, um neutro e outro triste) para verificar se a criança conhece essas expressões de emoção. Então, mostra-se a criança um cartão com a figura de um menino de costas, de forma que a expressão facial do menino não pode ser vista.

Esta história é sobre um menino. Eu vou perguntar pra você como esse menino se sente por dentro e como ele parece se sentir no seu rosto. Ele pode se sentir de um jeito por dentro, mas parecer de um jeito diferente no seu rosto. Ou, ele pode se sentir de um jeito por dentro e parecer do mesmo jeito no seu rosto. Eu quero que você me diga como ele se sente por dentro e como ele parece no seu rosto.

Essa é a história do Matt. Os amigos do Matt estavam brincando e contando piadas. Uma das crianças mais velhas, a Rosie, contou uma piada tirando sarro do Matt e todo mundo riu. Todo mundo achou muito engraçado, menos o Matt. Mas o Matt não queria que seus amigos vissem como ele se sentia por causa da piada, porque eles iam chamá-lo de bebezinho. Então, Matt tentou esconder como ele se sentia.

Em seguida, fazem-se duas checagens de memória com a criança: O que as outras crianças fizeram quando a Rosie contou a piada tirando sarro do Matt?, e, Na história, o que as outras crianças iam fazer se elas soubessem como Matt se sentia?

Apresentando a prancha com o desenho das três faces: Como o Matt se sentiu quando todo mundo riu? Ele se sentiu feliz, triste ou normal? (questão-alvo sentimento), e, Como o Matt tentou parecer no seu rosto quando todo mundo riu? Ele pareceu feliz, triste ou normal? (questão-alvo aparência).

Para estar correta a resposta da criança para questão-alvo sentimento deve ser mais negativa que a sua resposta para questão-alvo aparência (por exemplo, “triste” para a questão-sentimento e ‘feliz’ ou ‘normal’ para questão-aparência, ou “normal” para questão-sentimento e “feliz” para questão-aparência).

ANEXO 6

Teste de Inteligência Emocional para Crianças
José Maurício Haas Bueno & Ricardo Primi

Nome:		Idade:
Sexo:	Série:	Escola:

Mário queria muito ir ao parque de diversões, mas não tinha dinheiro para entrar. No dia seguinte, seu pai disse que tinha ganhado ingressos e que eles poderiam ir ao parque.

1. Como Mário está se sentindo?
- Está sentindo que vai ao parque.
 - Está se sentindo bem.
 - Está feliz e na expectativa (ansioso).
 - Não está sentindo nada
 - Está com medo.

Esse sentimento é:

2. <input type="checkbox"/> Salgado ou <input type="checkbox"/> Doce	3. <input type="checkbox"/> Calmo ou <input type="checkbox"/> Agitado	4. <input type="checkbox"/> Liso ou <input type="checkbox"/> Áspero
--	---	---

5. Qual situação se parece mais com esse sentimento?
- mudar de casa para uma casa com piscina
 - voltar de viagem
 - ganhar uma roupa nova no natal *
 - assistir TV
 - tomar um suco
6. No dia seguinte, quando chegaram ao parque, havia uma placa dizendo que o parque estaria fechado naquele dia para conserto. Mário começou a gritar, chorar e chutar, porque ele sentiu uma mistura de:
- Decepção e raiva
 - Tristeza e infelicidade
 - Raiva e medo
 - Infelicidade e medo
 - Decepção e tristeza
7. O que ele poderia fazer para sentir-se melhor?
- Imaginar que o parque abriu.
 - Chutar e gritar até abrirem o parque para eles brincarem.
 - Chamar mais gente e ficar gritando: abre, abre!
 - Tentar trocar os ingressos para outro dia.
 - Contar pros amigos que o parque não abriu.

Carol tinha um cachorrinho que ganhou de presente de natal. O cachorrinho se chamava Pepeto, eles brincavam muito. Carol brincava com Pepeto todo dia, e Pepeto já sabia que horas Carol chegava da escola e ficava esperando no portão. Mas um dia Pepeto ficou doente, e teve que ir ao veterinário (veterinário é médico de cachorro) e ficou lá por vários dias. Durante esse tempo, Pepeto não estava mais na casa para esperar pela Carol.

8. Como Carol se sentiu durante esse tempo?
- Decepcionada e magoada.
 - Triste e com saudade.
 - Triste e com raiva.
 - Surpresa e com medo.
 - Não sentiu nada porque nem gostava do cachorrinho.

Esse sentimento é:

9. () Amargo ou () Doce	10. () Claro ou () Escuro	11. () Liso ou () Áspero
---------------------------	-----------------------------	----------------------------

12. Qual situação se parece mais com esse sentimento?
 um relógio em cima da mesa
 um cachorro brincando com uma bola
 uma pessoa levando o cachorro para passear
 um carro abandonado no ferro velho (Um brinquedo abandonado na gaveta)
 uma árvore caindo
13. O que Carol podia fazer para se sentir melhor?
 Chorar de saudade.
 Ir brincar e esquecer o problema.
 Conversar com uma amiga.
 Fazer de conta que o Pepeto voltou e está bem.
 Ir visitar Pepeto no veterinário sempre que possível.
14. Um dia, veio a notícia de que Pepeto tinha morrido, mas seu pai tinha trazido outro cachorrinho para ela. Carol chorava e ria ao mesmo tempo, porque ela sentiu uma mistura de:
 Tristeza e alegria.
 Raiva e alegria.
 Medo e alegria.
 Tristeza e surpresa.
 Tristeza e expectativa.
15. Qual ação se parece mais com esse sentimento?
 dormir
 escovar os dentes
 sentar
 acordar
 brincar

Ciça foi com seu sapatinho novo para a escola naquele dia. Mas ao chegar lá, seus amigos acharam seu sapato muito feio e esquisito, e ficaram tirando sarro dela. Percebendo que Ciça estava chateada, Mileine sentou perto dela e falou: “Não liga pra eles! Esse sapato ficou muito bonito em você!”

16. Nessa situação Ciça sentiu uma mistura de:
 medo e desgosto
 tristeza e desgosto
 raiva e desgosto
 desgosto e alegria
 alegria e raiva
17. Como Ciça se sentiu quando Mileine falou que o sapatinho tinha ficado bem nela?
 Não sentiu nada.
 Ficou radiante.
 Continuou se sentindo rejeitada mesmo assim.
 Se sentiu querida pela amiga.
 Sentiu raiva do sapatinho.

Esse sentimento é:

18. () Doce ou () Salgado	19. () Calmo ou () Agitado	20. () Frio ou () Quente
-----------------------------	------------------------------	----------------------------

21. Qual situação se parece mais com esse sentimento?
 estar numa festa com os amigos *
 estar andando de carro
 estar na sala de aula
 estar na cama dormindo
 estar na mesa almoçando
22. A professora propôs que a classe pensasse sobre o que estava acontecendo, e todos chegaram à conclusão que o que importava era que Ciça era super legal e não se seu sapatinho era feio ou não. Então Ciça:
 Ficou com medo de perder a amiga Mileine.
 Ficou surpresa e feliz.

- Achou que todos eram falsos.
- Percebeu que a partir daquele momento todos fariam todas as suas vontades.
- Ficou decepcionada e com nojo de todos.

23. Se ninguém tivesse vindo conversar com Ciça, o que ela poderia fazer para que as pessoas parassem de falar do seu sapatinho?

- Pedir pra professora mandar eles pararem.
- Tirar sarro do sapato deles também.
- Jogar seu sapatinho fora.
- Chorar.
- Usar aquele sapatinho só pra ir em outros lugares e ir na escola com um diferente.

Paulo e Marcos estudam na mesma classe e sentam sempre juntos. Num dia, eles estão fazendo desenhos e têm que dividir os lápis de cor. Em determinado momento, os dois querem usar uma cor que só tem um lápis. Paulo é mais rápido que Marcos e pega logo o único lápis daquela cor que havia na caixa. Paulo diz a ele: “Agora você espera, quem mandou ser devagar!”.

24. Como Marcos se sentiu no final da história?

- Não sentiu nada.
- Ficou com medo.
- Ficou irritado.
- Ficou com vergonha.
- Ficou contente.

Esse sentimento é:

25. <input type="checkbox"/> Quente ou <input type="checkbox"/> Frio	26. <input type="checkbox"/> Vermelho ou <input type="checkbox"/> Branco	27. <input type="checkbox"/> Calmo ou <input type="checkbox"/> Agitado
--	--	--

28. Qual situação se parece mais com esse sentimento?

- uma música tocando
- um carro correndo
- uma boneca falando
- um jogador fazendo gol
- ficar preso em algum lugar

29. Quando Marcos percebeu que Paulo estava demorando de propósito, ele ...

- Continuou apenas irritado.
- Ficou com raiva do amigo.
- Nem ligou.
- Ficou morrendo de vergonha.
- Sentiu nojo do amigo.

30. O que Marcos poderia fazer para se sentir melhor?

- Chorar.
- Tomar o lápis de Paulo à força.
- Contar pra mãe dele.
- Ver se mais alguém tinha o lápis que ele queria.
- Esperar.

Tiago estava brincando de bola com seus amigos e amigas no quintal. Sem querer, ele mandou a bola para a casa do vizinho. Debruçou no muro e viu que a bola havia caído perto do cachorro do vizinho, que era muito bravo, feio e muito grande, e já havia mordido e deixado cicatrizes em outras pessoas.

31. O que Tiago estava sentindo?

- Dor.
- Tristeza.
- Raiva.
- Surpresa.
- Medo.

Esse sentimento é:

32. <input type="checkbox"/> Amargo ou <input type="checkbox"/> Doce	33. <input type="checkbox"/> Roxo ou <input type="checkbox"/> Amarelo	34. <input type="checkbox"/> Liso ou <input type="checkbox"/> Áspero
--	---	--

35. Qual situação se parece mais com esse sentimento?

- água fervendo

- um rato correndo de um gato
- um saco de gelo caindo no chão
- um peixe nadando
- um gelo derretendo

36. Quando Tiago subiu no muro, o cachorro começou a fazer um barulho muito alto e mostrar os dentes. Então Tiago:
- Ficou apavorado.
 - Sentiu ódio do cachorro.
 - Ficou triste porque não ia conseguir pegar a bola.
 - Ficou contente porque não dava pra pular lá.
 - Ficou com vergonha.
37. O que Tiago poderia fazer para resolver a situação?
- Chorar.
 - Brigar com o cachorro.
 - Pular, pegar a bola e tentar sair antes que o cachorro o pegasse.
 - Pedir ajuda para o dono do cachorro.
 - Rezar pro cachorro dormir.

Ana tem uma boneca que ela adora. Tem o nome de Jade. Ana conversa com ela como se a boneca fosse gente. Conta tudo pra ela. Um dia, quando Ana começou a conversar com a boneca, ela respondeu com voz de gente! E Ana disse: “Nossa, a boneca tá falando!”

38. O que Ana sentiu ao ver que a boneca estava falando?
- Se sentiu bem.
 - Ficou surpresa e um pouco desconfiada.
 - Se sentiu alegre e descontraída.
 - Não sentiu nada.
 - Ficou com raiva da boneca.

Esse sentimento é:

39. <input type="checkbox"/> Amargo ou <input type="checkbox"/> Doce	40. <input type="checkbox"/> Branco ou <input type="checkbox"/> Preto	41. <input type="checkbox"/> Tranquilo ou <input type="checkbox"/> Agitado
--	---	--

42. Qual situação se parece mais com esse sentimento?
- uma pessoa chorando
 - crianças jogando
 - bebê mamando
 - um passeio para casa dos avós
 - uma viagem a um lugar longe e diferente.
43. O que Ana poderia fazer diante dessa situação?
- Chorar.
 - Contar pra sua mãe e cuidar bem da boneca.
 - Destruir a boneca e não contar pra ninguém.
 - Não contar pra ninguém e destruir a boneca.
 - Nada.

Na conversa, a boneca disse que também gostava muito de Ana, mas que se sentia muito triste quando ela brincava com outros brinquedos.

44. Então, Ana sentiu uma mistura de:
- Amor e culpa.
 - Decepção e raiva.
 - Tristeza e medo.
 - Vergonha e medo.
 - Decepção e nojo.

Quando Clara ficou doente, seu médico receitou uma comida para que ela melhorasse, e era justamente a comida que ela mais detestava. Ela deveria comer uma vez por dia, na hora do almoço. Naquele dia, quando sua mãe colocou a comida em seu prato, Clara teve de comer.

45. Como Clara se sentiu?
- Ficou triste com a mãe.

- Ficou com raiva da comida.
- Se sentiu doente.
- Sentiu nojo e ficou com ânsia de vômito.
- Não sentiu nada.

Esse sentimento é:

46. <input type="checkbox"/> Amarelo ou <input type="checkbox"/> Azul	47. <input type="checkbox"/> Agitado ou <input type="checkbox"/> Calmo	48. <input type="checkbox"/> Liso ou <input type="checkbox"/> Áspero
---	--	--

49. Qual situação se parece mais com esse sentimento?
- um chute em uma bola
 - abraço no travesseiro
 - uma picada de pernilongo
 - um banho de chuva
 - quase cair andando de bicicleta
50. Clara percebeu que sua mãe ficou preocupada porque ela não queria comer a comida. Então, quando olhou de novo pra comida, ela sentiu uma mistura de:
- Raiva e medo.
 - Nojo e raiva.
 - Tristeza e surpresa.
 - Nojo e culpa.
 - Medo e surpresa.
51. O que Clara poderia fazer diante dessa situação?
- Chorar e não comer a comida.
 - Tentar comer de pouco em pouco.
 - Brigar com a mãe.
 - Imaginar que já está boa.
 - Chamar a comida de chata.

Laura chegou da escola e sua mãe disse: “Não comece a brincar ainda que eu tenho uma coisa pra lhe falar”.

52. Como Laura se sentiu?
- curiosa.
 - com medo.
 - alegre.
 - com raiva.
 - com vergonha.
53. Qual situação se parece mais com esse sentimento?
- um cachorro escondido
 - sol brilhando
 - carro estacionado
 - trem apitando
 - um gato tomando leite

Sua mãe contou que ela estava de férias e que todos os seus primos e primas, que ela tanto gostava, iam vir passar uma semana na casa dela. Então, esse sentimento é:

54. <input type="checkbox"/> Calmo ou <input type="checkbox"/> Agitado	55. <input type="checkbox"/> Verde ou <input type="checkbox"/> Vermelho	56. <input type="checkbox"/> Amargo ou <input type="checkbox"/> Doce
--	---	--

57. Quando a mãe de Laura contou o que era, ela sentiu uma mistura de:
- Curiosidade, surpresa e preocupação.
 - Surpresa, alegria e ansiedade.
 - Frio na barriga, arrepio e tremedeira.
 - Medo, alegria e amor.
 - Ansiedade, vergonha e medo.
58. Como Laura poderia fazer para agüentar esperar a chegada de todos?
- Ficar perguntando pra mãe se falta muito.
 - Ajudar a mãe com os preparativos.
 - Imaginar que todos são chatos e vão quebrar os brinquedos dela.
 - Dormir o dia inteiro.
 - Rezar pra eles chegarem logo.

