



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA - MESTRADO



NATHALIE NEHMY RIBEIRO

**ATRIBUIÇÃO DE ESTADOS MENTAIS E
CONSCIÊNCIA METATEXTUAL: EFEITOS DE
UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO COM A
LITERATURA INFANTIL**

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

Juiz de Fora

2012



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA - MESTRADO



NATHALIE NEHMY RIBEIRO

**ATRIBUIÇÃO DE ESTADOS MENTAIS E CONSCIÊNCIA
METATEXTUAL: EFEITOS DE UMA PESQUISA-
INTERVENÇÃO COM A LITERATURA INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Psicologia da Universidade
Federal de Juiz de Fora como requisito parcial
à obtenção do título de mestre em Psicologia
por Nathalie Nehmy Ribeiro.

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

Juiz de Fora

2012

Ribeiro, Nathalie Nehmy.

Atribuição de estados mentais e consciência metatextual: efeitos de uma pesquisa-intervenção com a literatura infantil / Nathalie Nehmy Ribeiro. – 2012.

95 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Psicologia)—Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

1. Emoções (Psicologia). 2. Teoria da mente. 3. Linguagem. I. Título.

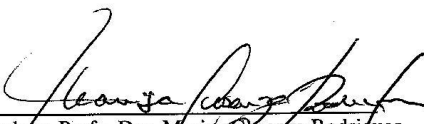
CDU 159.942


Nathalie Nehmy Ribeiro


ATRIBUIÇÃO DE ESTADOS MENTAIS E CONSCIÊNCIA METATEXTUAL: EFEITOS DE UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO COM LITERATURA INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia por Nathalie Nehmy Ribeiro.

Dissertação defendida e aprovada em vinte e seis de novembro de dois mil e doze, pela banca constituída por:


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


Presidente: Profa. Dra. Claudia Nascimento Guaraldo Justi
Universidade Federal de Juiz de Fora


Membro Titular: Profa. Dra. Maria Regina Maluf
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Finalmente concluo essa dissertação com êxito. Reconheço que estes anos não foram fáceis, tendo meu tempo e dedicação voltados para a realização de um bom trabalho, de forma a contribuir para a área acadêmica. Entretanto, tal esforço valeu a pena e estou imensamente satisfeita e feliz. Vários foram os desafios que espero ter superado com sucesso. Além de todas as pessoas que me auxiliaram, acredito que eu não teria conseguido se não fosse a proteção divina. OBRIGADA, DEUS, por me iluminar nessa trajetória e por estar sempre presente em minha vida.

Agradeço à Prof^ª. Dr^ª Marisa Cosenza Rodrigues, que, já na graduação, fez com que eu me encantasse pela psicologia escolar e educacional e despertasse o interesse pela área da Teoria da Mente. Seus ensinamentos e sugestões foram muito importantes para minha formação acadêmica, conseguindo a cada supervisão me aperfeiçoar e adquirir relevantes conhecimentos científicos. Foram cinco anos de convivência e desenvolvimento de atividades e pesquisas na área. Obrigada pela disponibilidade de orientação.

Às Professoras Doutoras Maria Regina Maluf e Cláudia Nascimento Guaraldo Justi pelas ricas contribuições feitas no exame de qualificação e por terem aceitado participar da minha defesa, o que muito me honrou.

Aos meus pais, Cassimiro e Cida, e à minha irmã, Camilla, pela torcida e por acreditarem no meu potencial, dando apoio, carinho, amor, colo, representando a sustentação de todo o meu percurso. Quero sempre poder dar o prazer de se orgulharem de mim. ESTE TRABALHO É DEDICADO A VOCÊS.

Ao meu companheiro de todas as horas, André, agradeço o amor, a paciência, o incentivo e o amparo, fazendo com que essa caminhada se tornasse mais prazerosa através de seu sorriso. Obrigada, amor, por sempre acreditar em mim e ser essa pessoa inigualável.

À amiga que vou levar por toda a vida e companheira de estudo Renata, que, durante este período, mostrou-se uma pessoa muito importante, não deixando de dizer palavras de incentivo em momentos de dificuldades, realizando troca de conhecimentos e pela confiança na minha capacidade. Sem a sua ajuda, amiga, não teria conseguido chegar a este resultado. Obrigada!

À amiga Priscila Campos, por ter comigo iniciado, ainda na graduação, os estudos sobre a Teoria da Mente, representando uma supercompanheira de pesquisa.

Às alunas da graduação Taisa e Flávia pela ajuda na coleta de dados e às mestras Deyse Ribas, Luiza Pires e Priscila Noé pelo auxílio com materiais, pelas discussões a respeito do tema e ajuda quando solicitadas. Agradeço também a todos os colegas do mestrado, em especial a Carolina, Olívia e Juliana, pela amizade e troca de conhecimento.

Por fim, um agradecimento especial à escola e às crianças que colaboraram e possibilitaram a realização do estudo.

A todos que participaram direta ou indiretamente desta conquista, meu muito obrigada!

RESUMO

A adaptação ao mundo social requer o desenvolvimento de um conjunto de habilidades sociocognitivas, destacando-se a teoria da mente que é definida como o entendimento infantil sobre as emoções, intenções e pensamentos próprios e alheios. Pesquisas recentes indicam que as relações sociais dependem do desenvolvimento de uma linguagem mentalista na medida em que tende a facilitar a compreensão social infantil. No âmbito da escolarização formal, a relação entre a consciência metatextual definida como a reflexão sobre a estrutura do texto e a produção de histórias infantis tem despertado o interesse de estudiosos. A presente pesquisa com intervenção objetivou implementar um programa dirigido a promover a linguagem referente aos estados mentais (ênfase nos estados emocionais) e à consciência metatextual, por meio da leitura mediada de livros de histórias. Objetivou-se também avaliar o possível efeito do programa sobre a produção de histórias orais e sobre aspectos sociocognitivos como a compreensão das emoções e as habilidades sociais, bem como diferenças entre sexos. Participaram 70 alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública federal, com média de 6 anos e 9 meses de idade, divididos em: GI- grupo de intervenção composto de 37 crianças e GC- grupo de comparação, composto de 33 crianças não participantes. Após procedimentos éticos, iniciou-se individualmente a pré-intervenção em três etapas: aplicou-se o Teste de Inteligência Emocional para Crianças; a escala de autoavaliação das habilidades sociais; e solicitou-se que cada criança contasse uma história, a qual foi gravada, a partir de uma imagem de livro. Ao término da pré-intervenção, iniciou-se a implementação do programa no GI, perfazendo dez encontros. Finalizado o programa, realizou-se a pós-intervenção mediante os mesmos instrumentos descritos, bem como sua implementação no GC. Os dados obtidos foram tabulados e analisados. Os resultados indicam que, no GI, houve um avanço da compreensão emocional entre a pré e a pós-intervenção, bem como quando comparado com o GC. Quanto às habilidades sociais, apesar dos grupos não terem inicialmente sido pareados e de ambos terem apresentado melhor desempenho na pós-intervenção, os resultados sugerem um aprimoramento superior do GI em relação ao GC. O mesmo foi verificado na avaliação da produção oral de história infantil, ao encontrar um incremento no desempenho do GI, em que as histórias passaram a apresentar uma estrutura textual mais completa e sofisticada. Tal distinção não foi detectada no GC. Diferenças quanto ao sexo não foram verificadas nas três variáveis investigadas. Os resultados obtidos sugerem que o programa implementado contribuiu para a promoção da compreensão emocional e das habilidades sociais infantis, reforçando a relação entre linguagem, teoria da mente e desenvolvimento social. O propósito de aprimorar a produção de histórias orais também foi atingido. Destaca-se a relevância da utilização da literatura infantil para a promoção de aspectos sociocognitivos e da consciência metatextual, bem como da conscientização de educadores para a importância de atuar como mediadores deste recurso para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: teoria da mente, linguagem, consciência metatextual, livros de história, promoção.

ABSTRACT

The adaptation to the social world requires the development of a set of sociocognitive abilities, especially the theory of mind that is set on understanding children's emotions, intentions and thoughts of others and themselves. Recent research indicates that social relationships depend on the development of a mentalist language as it tends to facilitate children's social understanding. In the context of formal schooling, the relationship between consciousness metatextual defined as reflection on the structure of the text and the production of children's stories has attracted the interest of scholars. This research aimed to implement a program aimed at promoting the language referring to mental states (emphasis on emotional states) and consciousness metatextual, mediated through the reading of storybooks. We also evaluated the possibility of effect of the program on the production of oral histories and socio-cognitive aspects of how the understanding of emotions and social skills, as well as gender differences. Participants were 70 students from 1st year of elementary school in a federal public school, with an average of 6 years and 9 months old, divided into: GI-intervention group composed of 37 children and GC-comparison group, composed of 33 children not participants. Following ethical procedures, it began individually a pre-evaluation in three steps: we applied the Emotional Intelligence Test for Children; Scale for self-assessment of social skills, and requested each child to tell a story that was recorded, from a picture book. At the end of the pre-intervention, the implementation of the program with the GI involving ten meetings. Completed the intervention, there was the post- intervention instruments described by them as well as their implementation by the GC. Data were tabulated and analyzed. The results indicated that the GI had an advance in understanding emotional between the pre and post-intervention, and compared to the GC. Regarding social skills, although both groups presented a better performance in the post-intervention, the results suggest an improved upper GI compared to GC. The same was found when measuring the output of oral history childish, to find an increase in performance of GI, in which the narratives began to present a more complete and sophisticated textual structure. This distinction was not detected in the GC. Differences by gender were not observed in the three variables investigated. The results suggest that the implemented program contributed to promote understanding of the emotional and social skills for children by strengthening the relationship between language, theory of mind and social development. The purpose of improving the production of oral histories was also hit. The study highlights the importance of using children's literature to promote socio-cognitive and consciousness metatextual and of the importance of educators to act as mediators of this resource for child development.

Keywords: theory of mind, language, consciousness metatextual, history books, promotion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Compreensão Emocional e seus Subcomponentes por Grupos e Etapas Avaliativas

Tabela 2: Escores obtidos na Escala de Autoavaliação das Habilidades Sociais por Grupos e Etapas Avaliativas

Tabela 3: Classificação das Histórias em cada Categoria de Produção na Pré e Pós-intervenção do GI e do GC

Tabela 4: Compreensão Emocional e seus Subcomponentes por Sexo Masculino (M) e Feminino (F) e por Avaliação nos Dois Grupos

Tabela 5: Escala de Autoavaliação das Habilidades Sociais por Sexo e por Etapas Avaliativas nos Dois Grupos

Tabela 6: Classificação das Histórias em cada Categoria de Produção por Sexo e por Avaliação da Amostra Geral

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Comparação dos escores gerais do TIEC e de seus subcomponentes na pré e pós-intervenção do GI
- Figura 2: Comparação dos escores gerais e dos subcomponentes nos dois grupos na pós-intervenção
- Figura 3: Escore geral referente ao desempenho no TIEC no GI e no GC na pré e pós-intervenção
- Figura 4: Escore do subcomponente PE do GI e do GC na pré e pós-intervenção
- Figura 5: Escore do subcomponente EFP do GI e do GC na pré e pós-intervenção
- Figura 6: Escore do subcomponente CE do GI e do GC na pré e pós-intervenção
- Figura 7: Escore do subcomponente RE do GI e do GC na pré e pós-intervenção
- Figura 8: Escore geral da escala de autoavaliação das habilidades sociais no GI e no GC na pré e pós-intervenção
- Figura 9: Classificação das histórias nas categorias de produção do GI na pré e na pós-intervenção
- Figura 10 – Classificação das histórias nas categorias de produção do GC na pré e na pós-intervenção
- Figura 11 – Classificação das histórias nas categorias de produção do GC e GI na pós-intervenção

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – pais/responsáveis

ANEXO 2: Questionário de caracterização dos alunos

ANEXO 3: Teste de Inteligência Emocional para Crianças (TIEC)

ANEXO 4: Lista de livros que foram utilizados no programa de intervenção em sala de aula

ANEXO 5: Imagem do livro infantil

ANEXO 6: Estrutura geral do programa de intervenção em sala de aula

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. TEORIA DA MENTE: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS.....	16
2. TEORIA DA MENTE E LINGUAGEM REFERENTE AOS ESTADOS MENTAIS.....	19
2.1 Utilização da Literatura Infantil com Enfoque Sociocognitivo.....	21
3. TEORIA DA MENTE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL.....	25
3.1 Compreensão das Emoções: Instrumentos de Medida.....	26
3.2 A Avaliação das Habilidades Sociais.....	31
4. DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL INFANTIL.....	35
4.1 Promoção da Consciência Metatextual e Produção de Histórias: Algumas Considerações.....	38
5. MÉTODO.....	42
5.1 Local e Participantes.....	42
5.2 Instrumentos e Materiais.....	42
5.3 Procedimentos.....	44
- Pré-intervenção.....	45
- Implementação do Programa.....	46
- Pós-intervenção e Implementação do Programa no Grupo de Comparação.....	48
5.4 Análises de Dados.....	48
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	49
6.1 Efeitos do Programa de Intervenção: Análise dos Instrumentos Inter e Intragrupos.....	49
- Avaliação da Compreensão Emocional.....	49
- Desempenho Infantil na Escala de Autoavaliação das Habilidades Sociais.....	56
- Categorização da Produção das Histórias Orais Infantis.....	59
6.2 Resultados Referentes aos Instrumentos Avaliativos quanto ao Sexo.....	61
- Teste de Inteligência Emocional para Crianças (TIEC).....	62
- Escala de Autoavaliação Infantil das Habilidades Sociais.....	63
- Produção de Histórias Orais.....	65
7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	78
ANEXOS.....	86

INTRODUÇÃO

Compreender e prever o próprio comportamento e o dos outros é uma habilidade sociocognitiva importante para um bom desempenho nas interações sociais. Entre estas habilidades úteis do ponto de vista de adaptação ao mundo social, destaca-se a teoria da mente, definida como a capacidade cognitiva de inferir o que outras pessoas estão pensando, sentindo, aprendendo a identificar a intencionalidade das ações humanas, utilizando-se de termos mentais (Lyra, Roazzi, & Garvey, 2008).

Segundo Malle (2002) e Souza (2006), o desenvolvimento de uma teoria da mente está intrinsecamente relacionado com a aquisição das habilidades linguísticas. Neste enfoque, destacam-se conversações e atividades mediadas entre o adulto e a criança utilizando uma linguagem rica em termos mentais, pois tende a facilitar o aprimoramento de aspectos sociocognitivos. Autores apontam possíveis relações entre o desenvolvimento da teoria da mente com um bom desempenho social infantil, no qual se torna relevante, para promover a adaptação social, favorecer o desenvolvimento da linguagem referente aos estados mentais na infância (Hughes & Leekam, 2004; Rodrigues & Ribeiro, 2011; Souza, 2008). Entretanto, por se tratar de investigações recentes, esta interface deve ser mais bem explorada e pesquisada, mostrando-se um campo promissor de estudo.

Diante da importância de se desenvolver a linguagem voltada aos estados mentais e de suas possíveis implicações educacionais e sociais, ganha destaque a estimulação de atividades nos contextos de desenvolvimento da criança para o aprimoramento desta habilidade sociocognitiva. Dentre as atividades, ressalta-se a mediação de livros de histórias infantis, os quais vêm sendo indicados por estudiosos como um recurso lúdico e útil para estimulação da linguagem referente aos estados mentais (Rodrigues & Tavares, 2009; Symons, Peterson, Slaughter, Roche, & Doyle, 2005). Nesse sentido, tornam-se relevantes as atividades escolares utilizando a literatura infantil, nas quais o professor pode estimular e explorar a compreensão de uma linguagem voltada aos estados mentais com as crianças.

Nos últimos anos, são discutidas e desenvolvidas pesquisas com intervenção na área da teoria da mente, visando, primordialmente, a sua promoção por meio da estimulação da compreensão dos estados mentais infantis (Maluf & Domingues, 2010; Rodrigues, Ribeiro, & Cunha, 2010). Apesar de novos estudos na área, ainda existem importantes lacunas a serem preenchidas. Uma delas é quanto ao processo de desenvolvimento da teoria da mente e da atribuição de estados mentais e sua interface com outros aspectos relevantes como a

linguagem, o desempenho social e a compreensão das emoções infantis, justificando a importância da realização de estudos nessa direção.

Além dos resultados positivos quanto ao trabalho de leitura mediada para estimulação de habilidades sociocognitivas por meio da promoção da linguagem referente aos estados mentais, pesquisas sugerem também os efeitos da utilização de livros de histórias para o desenvolvimento de habilidades textuais, destacando atividades direcionadas a consciência metatextual infantil.

A consciência metatextual tem recentemente despertado o interesse em pesquisadores, pois seu desenvolvimento se mostra fundamental para que o aprendiz se torne um leitor reflexivo, atento às diversas funções sociais da escrita e de sua oralidade. Estudos nacionais que utilizam situações de aprendizagem explícita de natureza metatextual, que buscam acelerar este processo e aprimorá-lo, estão sendo desenvolvidos (Ferreira, 1999; Ferreira & Spinillo, 2003; Ferreira & Correa, 2008). A presente pesquisa com intervenção foi motivada e baseou-se, principalmente, na metodologia do estudo de Ferreira e Spinillo, que teve como objetivo testar se a habilidade de produzir histórias oralmente seria passível de ser desenvolvida por meio de atividades metatextuais. Resultados positivos foram encontrados pelas autoras no grupo de crianças que participaram da intervenção desenvolvida.

Diante de evidências favoráveis, estudiosos advogam que os contextos educacionais deveriam dar mais atenção às atividades desta natureza, inserindo-as na prática da sala de aula (Spinillo, 2009). Para o aprimoramento de tais habilidades, é indicada também a literatura infantil, que apresenta estruturas textuais passíveis de ser exploradas e mediadas com as crianças. Por ser recente esta área de investigação referente à consciência metatextual, o desenvolvimento de novos estudos ganha destaque, despertando em pesquisadores distintas metodologias e possíveis discussões a respeito da temática.

Considerando a interface entre a teoria da mente e o desenvolvimento social e a importância da consciência metatextual infantil, algumas questões motivam o presente trabalho. Questiona-se se haveria diferenças no repertório da compreensão das emoções e das habilidades sociais entre crianças participantes e não participantes de um programa de promoção de linguagem referente aos estados mentais. Do mesmo modo, busca-se investigar se há um aprimoramento na produção oral de histórias no grupo de crianças participante de uma intervenção que visou estimular a consciência metatextual infantil.

A presente pesquisa foi dividida em oito capítulos. Os quatro primeiros são de fundamentação teórica. O primeiro apresenta uma contextualização dos aspectos históricos e conceituais da teoria da mente. O capítulo dois discute a importância da linguagem referente

aos estados mentais no desenvolvimento da teoria da mente e suas implicações para a educação infantil, dando destaque para utilização de livros de histórias. O terceiro oferece uma discussão referente à possível interface entre a teoria da mente e o desenvolvimento social infantil, com foco na compreensão das emoções e nas habilidades sociais. No capítulo quatro, faz-se uma abordagem teórica do desenvolvimento da consciência metatextual, na qual se descrevem estudos empíricos na área, bem como são apresentadas considerações referentes à sua promoção no contexto infantil. Os quatro últimos capítulos abordam, respectivamente, o método do estudo, os resultados encontrados, a discussão desses resultados e as considerações finais.

1. TEORIA DA MENTE: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

O marco inicial das pesquisas na área da teoria da mente e a primeira utilização deste termo se deram com o estudo realizado por David Premack e Guy Woodruff, em 1978, intitulado *Os chimpanzés têm uma teoria da mente?* Esses pesquisadores, interessados em avaliar a cognição animal, realizaram um experimento com chimpanzés com objetivo de investigar a capacidade desses animais predizerem ações humanas. Motivados por esse estudo, alguns psicólogos do desenvolvimento começaram a estudar a origem e o desenvolvimento de tal habilidade em crianças pequenas.

As pesquisas sobre teoria da mente começaram a se desenvolver nos anos 80 e 90. Wimmer e Perner, em 1983, destacam-se na área por terem realizado um experimento pioneiro com 36 crianças entre 3 e 9 anos de idade que objetivou investigar a capacidade infantil de atribuir crenças ao outro. Para tanto, criaram a primeira tarefa de crença falsa para avaliar a capacidade infantil de inferir que o personagem protagonista de uma história narrada pelo pesquisador tem uma crença diferente da realidade, fazendo inferências sobre o pensamento de outra pessoa. Esse estudo foi seguido por outros, com a criação de variações da tarefa elaborada para investigar a presença de teoria da mente, que ajudaram a esclarecer o processo do qual essa teoria é adquirida, bem como identificar os fatores que podem influenciar seu desenvolvimento (p. ex., Avis & Harris, 1991; Hogrefe, Wimmer, & Perner, 1986).

O interesse pela compreensão da aquisição e do desenvolvimento da teoria da mente em crianças tem motivado também pesquisas nacionais. O primeiro estudo foi realizado por Dias (1993), que investigou a habilidade para predizer ações e emoções baseadas nas crenças e desejos de outras pessoas em 90 crianças pré-escolares, utilizando tarefas de crença falsa. Os resultados obtidos mostraram que tal capacidade emerge nas crianças de orfanato aos 6 anos. As crianças com nível socioeconômico baixo, em contrapartida, demonstraram tal compreensão aos 4 anos, convergindo com os dados obtidos em outras realidades culturais.

A partir daí, outros estudos foram realizados (p. ex., Dias, Soares, & Sá, 1994; Jou & Sperb, 1999; Roazzi & Santana, 1999). Segundo Maluf, Deleau, Panciera, Valério e Domingues (2004), a maioria das pesquisas envolve a elaboração de crença e a compreensão da comunicação intencional e privilegia a aplicação de tarefas de crença falsa. Entretanto, a compreensão da mente humana implica não somente ser capaz de entender que alguém pode

ter uma crença que não condiz com a realidade, mas também compreender uma série de fenômenos mentais como as emoções, as intenções e os desejos.

Um avanço para a solução dessa questão foi empreendido com a criação da primeira escala de tarefas em teoria da mente desenvolvida por Wellman e Liu (2004). O instrumento envolve não só as tarefas de crença falsa, mas também testes de compreensão de desejos, acesso ao conhecimento e emoções. Um importante passo para a sua utilização no contexto brasileiro foi realizado a partir do estudo de Domingues, Valério, Panciera e Maluf (2007), no qual a escala de Wellman e Liu foi traduzida e adaptada para utilização em pesquisas nacionais que passaram a englobar aspectos que vão além da investigação da crença falsa (p. ex., Cazzeto & Souza, 2010; Maluf, Galo-Penna, & Santos, 2011).

Do ponto de vista evolutivo e de acordo com Bretherton e Beeghly (1982), esta habilidade emerge com o início das intenções comunicativas e diante da necessidade de compreender o mundo social. Wellman e Liu (2004) mencionam que a aquisição da teoria da mente ocorre de forma desenvolvimental. Primeiro a criança compreende que os desejos e intenções das outras pessoas motivam seu comportamento e, em seguida, torna-se capaz de entender que as pessoas podem elaborar crenças distintas das suas ou então falsas. É o desenvolvimento de uma teoria da mente que irá propiciar a capacidade de perceber que alguém pode se equivocar e que as pessoas podem ter pensamentos e ideias diferentes.

Quanto ao período cronológico da aquisição da teoria da mente na criança, ainda não há consenso entre pesquisadores. A partir da perspectiva da psicologia do desenvolvimento, entende-se que, desde os primeiros anos de vida, a criança busca compreender o ambiente social que se encontra (Domingues & Maluf, 2008). Flavell, Miller e Miller (1999) descrevem que bebês possuem representações mentais e que crianças de 2 e 3 anos falam sobre estados mentais e entendem, de maneira parcial, que os desejos podem causar comportamentos. Do mesmo modo, Roazzi e Santana (1999) salientam que as crianças começam a apresentar uma compreensão de como a mente funciona entre os 2 e os 6 anos de idade, ou seja, do período em que aprendem a falar até a fase anterior a sua entrada na escola formal.

Bretherton e Beeghly (1982) salientam que, a partir do terceiro ano de vida, a criança já é capaz de analisar e reconhecer os objetivos de outras pessoas. Esta afirmativa converge com resultados encontrados em estudos nacionais, os quais indicam que, antes do terceiro ou quarto ano de vida, as crianças têm dificuldade de atribuir crença falsa a outras pessoas, portanto, possuem uma teoria da mente pouco desenvolvida (Roazzi & Santana, 1999, 2006; Lyra et al., 2008). De modo complementar, Domingues e Maluf (2008) destacam que, a partir dos 4 anos, a criança pressupõe a existência de vários mundos e começa a entender que as

outras pessoas têm entendimentos e crenças diferentes das suas, passando também a distinguir entre aparência e realidade. Conclui-se que, durante a educação infantil, observa-se um aperfeiçoamento da teoria da mente, o que permitirá à criança desenvolver uma compreensão mais ampla e flexível dos estados mentais alheios e integrar-se ao meio social.

Apesar do debate envolvendo a questão da idade em que a criança passa a usufruir de uma teoria da mente, alguns autores destacam a necessidade de considerar como relevantes e influentes, também nesse desenvolvimento, as experiências socioculturais, familiares e escolares de que a criança participa e nas quais está inserida (Galende, Miguel, & Arranz, 2011; Wellman, Fang, & Peterson, 2011).

O estudo do desenvolvimento da habilidade infantil para atribuir e compreender os estados mentais humanos encontra-se em fase emergente. 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. De acordo com Astington (2001) e com Souza (2006, 2008), 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 mais explorados e pesquisados.

É importante destacar que, além da melhor compreensão em torno da área, começam a despontar na literatura iniciativas visando ao desenvolvimento da teoria da mente a partir de programas de intervenção. Segundo Maluf e Domingues (2010), alguns estudos já vêm sendo desenvolvidos utilizando tarefas de crença falsa, conversações envolvendo distinção entre aparência e realidade, como também o uso de termos mentais para desenvolver e avaliar a teoria da mente infantil. Ressaltam-se as práticas linguísticas utilizadas nas intervenções que mostram um efeito favorecedor na compreensão de estados mentais, destacando a relação entre os aspectos da linguagem e o desenvolvimento da teoria da mente.

2. TEORIA DA MENTE E LINGUAGEM REFERENTE AOS ESTADOS MENTAIS

Pesquisas evidenciam a importância da linguagem cotidiana no desenvolvimento da teoria da mente e suas implicações para a educação infantil (Milligan, Astington, & Dack, 2007; Rodrigues et al., 2010). A partir da década de 90, estudiosos sobre teoria da mente iniciaram discussões a respeito do desenvolvimento da linguagem mental que passou a ser considerada uma questão fundamental na busca por explicações acerca da aquisição da teoria da mente nas crianças. Segundo Astington e Jenking (1999) e Astington e Pelletier (2000), a linguagem da mente designa o uso explícito de termos semânticos que a criança utiliza para referir-se aos estados mentais das pessoas – crenças, desejos, intenções e emoções.

De maneira preliminar, torna-se necessário abordar como as crianças desenvolvem a compreensão dos estados mentais, para, posteriormente, analisar quais fatores influenciam esse percurso desenvolvimental. Alguns estudos (p. ex., Bretherton & Beeghly, 1982; Shatz, Wellman, & Silber, 1983) evidenciam que, no começo do segundo ano de vida, a criança inicia a utilização de termos para se referir a uma variedade de estados mentais. Valério (2008), ao acompanhar durante 18 meses 58 crianças entre 1 e 3 anos de idade, em um estudo longitudinal, a partir de observações em situações lúdicas e aplicação da escala de teoria da mente, encontrou uma emergência da atribuição dos primeiros termos referentes aos estados mentais como os que remetem à emoção e ao desejo aos 2 anos de idade. A autora ressalta que entre 3 e 4 anos, as crianças já são capazes de atribuir estados de crença.

Recentemente, Maluf et al. (2011) investigaram as relações entre compreensão conversacional e a atribuição de estados mentais. Participaram do estudo 28 crianças de 4 a 6 anos distribuídas em dois grupos de idade. Foram aplicadas tarefas de compreensão conversacional e de teoria da mente. Os resultados mostraram efeito da idade a favor das crianças mais velhas, para as duas variáveis, bem como uma correlação positiva entre elas. As autoras destacam a importância de oportunidades de acesso às práticas de comunicação verbal durante estes primeiros anos de vida.

Admitida a existência de uma estreita relação entre a compreensão de estados mentais e a linguagem, cabe ainda buscar uma melhor resposta para as questões envolvendo como, ou sob que forma, a linguagem intervém (Maluf et al., 2004), bem como identificar quais aspectos da linguagem (sintaxe, semântica e pragmática) colaboram para o desenvolvimento da teoria da mente (Panciera, Valério, Maluf, & Deleau, 2008).

Como afirmam Harris, Rosnay e Pons (2005), não é somente a linguagem das crianças que leva ao progresso da compreensão dos estados mentais, mas também o acesso a conversas ricas em palavras e conceitos mentalísticos. Nessa direção, pesquisas apontam que a linguagem dos pais e dos irmãos voltada para estados mentais apresentam relações favoráveis à capacidade das crianças para compreender emoções, crenças e desejos (p. ex., Oliveira, 2009; Ruffman, Slade, Devitt, & Crowe, 2006).

No que tange à interatividade com a mãe, a correlação entre o discurso e a compreensão infantil dos conteúdos da mente, segundo Adrian, Clemente e Villanueva (2007), pode ser interpretada em diferentes direções. Estes autores afirmam que a frequência e a diversidade de termos mentais evocados pelas mães podem encorajar a criança a entender os estados mentais, como também uma maior compreensão dos estados mentais das mães permite que as crianças falem livremente sobre os estados internos.

É importante também mencionar o contexto escolar como estimulador da compreensão e utilização de uma linguagem referente aos estados mentais com as crianças, bem como serem realizadas pelo professor várias atividades em situações lúdicas mediadas pela linguagem. Nessa direção, segundo Deleau, Maluf e Panciera (2008) e Rodrigues e Pires (2010), a escola e os professores deveriam atentar para a necessidade de facilitar para seus alunos a elaboração de uma teoria da mente nos primeiros anos de escolarização, sendo esta uma área promissora de investigação.

Harris et al. (2005) e Maluf e Domingues (2010) discutem o desenvolvimento de pesquisas com intervenção na área de teoria da mente, ressaltando a importância de trabalhos que utilizem a linguagem com a intenção de favorecer a compreensão de estados mentais. Algumas pesquisas se utilizam de intervenções com intuito de facilitar o desenvolvimento das habilidades de atribuição de estados mentais por meio da estimulação linguística e exploração de termos mentais com os pré-escolares (Domingues, 2006; Hale & Tager-Flusberg, 2003; Panciera, 2007; Rodrigues et al, 2010; Souza, 2009).

Diante da relevância de se engajarem professores em atividades relacionadas às habilidades sociocognitivas, Rodrigues et al. (2010) desenvolveram uma pesquisa com intervenção, pioneira na área, que objetivou promover a compreensão dos estados mentais e o aperfeiçoamento do processamento de informação social por meio do trabalho docente com a literatura infantil. Participaram cinco docentes do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública que foram capacitadas para a realização do trabalho e 57 crianças de 6 anos. As docentes foram pré e pós-avaliadas por questionários e as crianças, mediante análise da leitura de dois livros de histórias. Os resultados indicaram um efeito positivo entre as docentes

quanto ao aprimoramento do trabalho da leitura mediada, da seleção de livros e da identificação de termos mentais, bem como uma evolução infantil quanto à linguagem referente aos estados mentais e em relação ao processamento de informação social.

Em vista de avaliar possíveis implicações do programa sociocognitivo sobre aspectos relacionados à escolarização, em especial às habilidades de leitura, foi desenvolvida por Noé (2011) uma pesquisa de seguimento com um grupo de crianças participantes e um grupo não participante. O estudo objetivou avaliar e comparar o desempenho dos dois grupos em tarefas de teoria da mente com a compreensão de leitura por meio da utilização da técnica de Cloze. Participaram 83 crianças com idade média de 7 anos. O desempenho nas tarefas de teoria da mente foi positivamente correlacionado à execução nas tarefas de compreensão de leitura, justificando a validade de se continuar investigando as interfaces entre o desenvolvimento da linguagem e a teoria da mente, bem como quanto às possíveis relações entre o desenvolvimento da teoria da mente e escolarização.

De modo complementar, destacam-se também os programas de intervenção destinados a promover a capacidade de compreender os estados mentais por crianças, associados ao aumento da compreensão das emoções, de comportamentos pró-sociais e de competências acadêmicas (Machado et al., 2008; Pons, Lawson, Harris, & Rosnay, 2003). A partir desses dados, defende-se a necessidade de se implementar programas pró-ativos no contexto escolar e familiar, na medida em que tendem a beneficiar vários aspectos do desenvolvimento da criança. Dentre os recursos lúdicos e úteis para se promover atividade com foco no desenvolvimento sociocognitivo, estudos recentes destacam a utilização de livro de história infantil.

2.1 Utilização da Literatura Infantil com Enfoque Sociocognitivo

Os livros de histórias infantis apresentam-se como uma ferramenta valiosa para desenvolver as capacidades sociocognitivas infantis (Rodrigues, 2008). Cassidy et al. (1998) e Dyer, Shatz e Wellman (2000) desenvolveram estudos para investigar o potencial dos livros de histórias infantis estadunidenses como fonte de compreensão e conhecimentos de estados mentais. Cassidy et al. analisaram o conteúdo de 317 livros lidos por crianças pré-escolares que abarcavam aspectos como: expressões voltadas a estados mentais, presença de crença falsa e descritores de personalidade. Os autores encontraram expressiva referência à linguagem do estado interno, na qual se referiam a sentimentos, emoções, pensamentos, desejos e crenças.

Dyer et al. (2000), ao analisarem 90 livros dirigidos às crianças de 3 a 6 anos de idade, encontraram resultado semelhante, no qual foi evidenciado que os livros apresentam uma gama de termos e expressões voltados para os estados mentais referentes aos pensamentos, sentimentos e intenções dos personagens. Estes estudos sugerem a atividade de se promoverem conversações reflexivas sobre os estados mentais por meio dos livros de histórias, o que tende a favorecer a compreensão de conteúdos referentes à teoria da mente infantil.

A partir dessa perspectiva de investigação e baseadas nos estudos estrangeiros acima referidos, Rodrigues e Rubac (2008) e Rodrigues e Tavares (2009) também indicaram que os livros nacionais infantis estão repletos de termos mentais, sobretudo de termos cognitivos e emocionais. Rodrigues e Rubac investigaram a ocorrência de termos mentais em uma amostra de 100 livros de histórias infantis nacionais. Os dados obtidos convergiram com os estudos estrangeiros, indicando que a literatura infantil nacional oferece um alto índice de ocorrência de termos mentais, com predominância dos emocionais e dos cognitivos.

Com o objetivo de ampliar a amostra de livros nacionais, foi realizada uma pesquisa complementar por Rodrigues e Tavares (2009), que envolveu outros 119 livros infantis. Os resultados reforçam o que foi obtido na pesquisa supracitada, indicando alto índice de referência dos termos cognitivos e emocionais, alta convergência figura/estado mental, presença de ironia e crença falsa nas narrativas analisadas. Os dados empíricos fundamentam a potencialidade dos livros de histórias e ampliam o foco de interesse dos estudiosos.

Nesse sentido, é relevante mencionar que a literatura infantil está sendo utilizada também em pesquisas brasileiras para avaliar o repertório linguístico infantil por meio de narrativas por imagem e textuais, apelando para a codificação e delimitação dos termos mentais, em que se consideram quatro categorias: cognitivos, emocionais, desejo/intenção e perceptivos (Rodrigues, Henriques, & Patrício, 2009; Rodrigues, Ribeiro, & Cunha, 2009; Pires, 2010).

Dentre as estratégias para aprimorar o desenvolvimento sociocognitivo e a linguagem mental, destaca-se a leitura compartilhada, em que o adulto desempenha um papel fundamental na exploração das narrativas, podendo proporcionar trocas de experiência e facilitar a compreensão infantil dos conteúdos oferecidos pela narrativa entre o mundo ficcional e o real (Huennekens & Xu, 2010; Jordan & Mella, 2009). Nessa atividade, não só o adulto assume papel ativo, mas também a criança leitora. Desse modo, Rodrigues e Tavares (2009) ressaltam a necessidade de um trabalho de mediação que envolva, de forma mais

sistemática, análise e planejamento prévio para eleger os elementos das histórias que serão explorados com as crianças.

Alguns estudos que utilizam da atividade de mediação para promover diferentes habilidades infantis surgem, como, por exemplo, o de Bighetti (1995), que objetivou estimular em um grupo de 52 pré-escolares a criatividade verbal, a partir da literatura infantil explorada pelo professor. Foram evidenciados escores mais altos nos testes de criatividade verbal e versatilidade de ideias no grupo que sofreu intervenção, demonstrando que o professor pode promover, pelas mediações com os livros infantis, a criatividade na leitura e na escrita. Fontes e Cardoso-Martins (2004) desenvolveram e avaliaram o efeito de um programa de leitura dialogada sobre o desenvolvimento da linguagem de 38 crianças entre 4 e 6 anos de idade. Os resultados foram bastante expressivos, indicando que programas dessa natureza podem ter um efeito positivo no desenvolvimento da linguagem oral e favorecer a compreensão de histórias e do vocabulário.

Mella e Jordan (2010) exploraram a eficácia da leitura mediada, utilizando a literatura infantil para o desenvolvimento de competências emocionais. Participaram 138 crianças de 6 e 7 anos de idade que foram avaliadas por um teste de reconhecimento das emoções. O programa foi implementado por um período de três meses, por meio da exploração dos termos referentes ao reconhecimento das emoções do protagonista, enfatizando as expressões faciais oferecidas pelas ilustrações. Os resultados indicaram que a intervenção teve um efeito significativo no grupo participante quando comparado com o grupo não participante e foi evidenciado um incremento da capacidade de reconhecimento das emoções infantis.

Borges e Maturano (2012) também utilizaram a literatura infantil como uma das estratégias de promoção de competências ligadas à resolução de problemas interpessoais com crianças do 2º ano do ensino fundamental. As autoras verificaram que as atividades favoreceram o grupo que participou das mediações literárias, ampliando a habilidade de gerar soluções alternativas de problemas interpessoais. Ressaltaram que a escolha por livros relaciona-se ao seu potencial de engajamento emocional infantil em histórias semelhantes a vivências da vida real, o que facilita o alcance do objetivo esperado.

Na direção da leitura mediada, Hale e Tager-Flusberg (2003) constataram que submeter crianças de 3 e 4 anos de idade a atividades de intervenções, nas quais foram realizadas discussões sobre as crenças, pensamentos e desejos dos protagonistas de histórias contadas, é relevante, pois essas foram eficazes na melhoria do entendimento da mente infantil. Dentro desta abordagem, Astington e Peskin (2004) investigaram se a exposição de crianças da educação infantil à linguagem metacognitiva proporcionava maior compreensão

de estados mentais. Pais, professores e pesquisadores, ao longo de quatro semanas, leram 70 livros para cada participante. Os resultados sugerem que expor crianças a esse tipo de vocabulário conduz a uma produção significativamente maior de evocação de verbos metacognitivos.

Symons et al. (2005) examinam as interações entre crianças de 5 a 7 anos e seus pais durante a leitura compartilhada de um livro infantil. O discurso durante a leitura focava crenças, emoções, desejos e linguagem referente aos estados mentais. A atividade favoreceu o desempenho infantil nas tarefas de teoria da mente. Destaca-se também a pesquisa-intervenção descrita anteriormente, desenvolvida por Rodrigues et al. (2010), que verificou resultados positivos quanto à linguagem referente aos estados mentais e ao processamento de informação social no grupo participante do programa de intervenção que utilizou livros de histórias infantis. Apesar da relevância de estudos envolvendo a utilização dos livros com enfoque sociocognitivo, as publicações ainda são escassas.

Diante do exposto, destaca-se que o desenvolvimento da teoria da mente e da linguagem referente aos estados mentais está intrinsecamente relacionado também com um bom desempenho social infantil (Pavarini, Loureiro, & Souza, 2011; Watson, Nixon, Wilson, & Capage, 1999). Segundo Souza (2008), há ainda muito a ser desvendado sobre as possíveis contribuições e relações entre a teoria da mente e outras dimensões do desenvolvimento infantil, como é o caso das habilidades sociais, que se apresentam como um constructo sociocognitivo e estão ligadas diretamente a um desempenho socialmente competente.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2009), a falta de habilidades sociais manifestada por alguns sujeitos pode advir de déficit de conhecimento das respostas apropriadas que poderiam utilizar nas várias situações. Ressalta-se também a compreensão das emoções, que pode ser considerada mediadora das relações sociais, já que funcionam como reguladores vitais, sendo essenciais para o comportamento da criança. Nessa direção, é possível considerar que favorecer a capacidade de prever e predizer ações humanas, fazendo referência aos estados mentais, torna-se relevante para promover a adaptação social infantil.

3. TEORIA DA MENTE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Nos primeiros anos de vida, a criança já participa do mundo social dos adultos e busca compreender o ambiente no qual se encontra. Já se depara com desafios que exigem novas aprendizagens e emoções, sendo estas fundamentais para responder de forma saudável às situações adversas e estressantes. O desenvolvimento social, ou seja, um incremento de habilidades sociais e de maturidade emocional torna-se necessário para estabelecer relações e se relacionar com os outros.

No cenário da psicologia contemporânea, é expressivo o número de estudos que discutem aspectos proativos, os quais advogam que o foco precoce nas habilidades sociocognitivas tende a incrementar a compreensão infantil das atividades cotidianas, ajudando as crianças no que tange à autorregulação emocional e quanto à manifestação de comportamento pró-social (Merrell, 2002; Sperb & Maluf, 2008; Teglassi & Rothman, 2001).

A teoria da mente constitui um suporte para o ajustamento ao mundo social. Para Astington e Pelletier (2000), as relações sociais dependem do desenvolvimento de uma linguagem da mente na medida em que influencia a maturidade social, a aprendizagem cooperativa, as explicações e entendimento de comportamentos e conflitos.

Nessa direção, Valério (2008) salienta que o desenvolvimento de uma teoria da mente traz implicações importantes e determinantes ao processo de socialização de uma pessoa, pois, se o indivíduo não é capaz de inferir corretamente acerca dos estados mentais (o que os outros querem, pensam, sentem), pode não ter informações suficientes para regular o seu comportamento durante as interações sociais.

Estudos que discutem a possível influência da teoria da mente no desempenho social das crianças vêm sendo realizados (p. ex., Astington & Jenkins, 1995; Keenan, 2003; Souza, 2008), evidenciando resultados e discussões a favor desta relação. Em outra via, não só é investigado o desenvolvimento das capacidades sociocognitivas sobre o social, mas também são apontadas que as relações estabelecidas pela criança no início da vida são influenciadoras destas habilidades (Caputi, Lecce, Pagnin, & Banerjee, 2012; Harris et al., 2005).

De acordo com Hughes e Leekam (2004) e Pavarini et al. (2011), as diferenças individuais no desenvolvimento de uma teoria da mente têm sido relacionadas a vários aspectos do desenvolvimento social, tais como habilidades de lidar com conflito, de expressar emoções próprias e dos outros. Esses estudos destacam que o comportamento interativo competente e a compreensão do estado mental estão intimamente relacionados. Carpendale e

Lewin (2004) salientam que o aumento das oportunidades de se envolver crianças em interação social cooperativa e falas voltadas para os estados mentais deve facilitar o desenvolvimento da compreensão social. Dessa forma, ganha destaque a participação de crianças em atividades escolares e familiares, como, por exemplo, a leitura interativa e compartilhada de histórias, pois estas apresentam linguagem rica em termos mentais, bem como o convívio com pessoas que expressam, com frequência, tais termos na comunicação com as crianças.

Torna-se clara a relevância dessa linguagem mentalista na medida em que tem implicações para outros aspectos do desenvolvimento, como a cognição, a linguagem e as relações sociais, e, como indicam Cutting e Dunn (1999), para aspectos envolvendo a compreensão das emoções e dos desejos próprios e dos outros. Nesse sentido, estudos são necessários para entender de que forma a aquisição da teoria da mente pode contribuir para o desenvolvimento social e quais suas implicações práticas no favorecimento socioemocional da criança, nas habilidades sociais, bem como em sua rotina diária (Astington, 2003; Souza, 2008; Watson et al., 1999).

A área do desenvolvimento social é ampla e, por não apresentar instrumentos validados que consigam avaliar o desempenho social infantil como um todo, alguns estudos buscam investigá-los por meio de aspectos sociocognitivos específicos como a empatia, a motivação pró-social, a compreensão emocional, as habilidades sociais, etc. Mediante esta questão, o presente estudo focaliza as possíveis implicações do desenvolvimento da teoria da mente infantil por meio da linguagem referente aos estados mentais no desenvolvimento social, propondo-se a realizar uma sondagem por meio de instrumentos nacionais validados da compreensão das emoções e das habilidades sociais infantis.

3.1 Compreensão das Emoções: Instrumentos de Medidas

Um dos aspectos constituintes da teoria da mente e que influencia o desenvolvimento sociocognitivo é a compreensão emocional. Esta habilidade, como informa Souza (2008), parece estar intimamente ligada à trajetória de desenvolvimento social e ao ajustamento escolar. De acordo com Bueno (2008), a compreensão das emoções inclui desde a capacidade de rotular emoções, englobando a capacidade de identificar diferenças, até a compreensão da possibilidade de sentimentos complexos, como amar e odiar uma mesma pessoa, bem como as transições de um sentimento para outro, como, por exemplo, da raiva para a vergonha.

Na sequência de desenvolvimento, autores como Wellman, Harris, Benerjee e Sinclair (1995) destacaram que as crianças já começam a utilizar termos emocionais para se referirem a si próprias e a outras pessoas a partir dos 2 anos de idade. Contudo argumentam que, 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 começam a entender as emoções em termos de estados mentais. Bueno (2008) menciona que, primeiro, a criança aprende a reconhecer, depois, a nomear as emoções e, por fim, a reconhecer relações de diferença e de regulação das emoções. Para Denham (2007), a compreensão emocional parece aumentar em função do desenvolvimento cognitivo e da socialização infantil.

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). Nos anos pré-escolares, avanços cognitivos possibilitam às crianças inferir uma emoção na ausência de expressão emocional e, por perceberem que as pessoas podem ter desejos e crenças diferentes dos seus, tornam-se capazes de compreender que tipos diferentes de eventos podem causar diferentes reações emocionais. Essa percepção toma como referência não a realidade objetiva, mas as suas representações subjetivas, que guiam as emoções e os atos das pessoas, só sendo possíveis graças à aquisição de uma teoria da mente mais elaborada (Pons, Harris, & Rosnay, 2004; Qualter, Barlow, & Stylianou, 2011). Souza (2008) salienta que uma compreensão da mente humana implica não somente ser capaz de entender que alguém pode ter uma crença diferente da realidade, mas também compreender outros fenômenos mentais, tais como as emoções, intenções e desejos.

Um importante aspecto discutido acerca da compreensão das emoções infantis é o uso da linguagem e de como ela é explorada com as crianças no cotidiano. Pons et al. (2003) avaliaram se é possível promover um melhor conhecimento a respeito das emoções por meio de leitura e discussão. Participaram do estudo 36 crianças de 9 anos de ambos os sexos, divididas em dois grupos, sendo um experimental e outro controle. Na fase de pré-teste, todas as crianças foram avaliadas na sua habilidade de compreensão das emoções através de um teste de compreensão das emoções. Foi então executado o projeto de intervenção com o grupo experimental por três meses em atividades diárias baseadas na exploração da leitura de termos emocionais realizada por professores. Ao final, foi realizado o pós-teste, utilizando o mesmo instrumento do pré. Como resultado, os autores evidenciaram uma melhora significativa na compreensão das emoções no grupo experimental em relação ao grupo controle.

Dunn e Brophy (2005) ressaltam que a aquisição da linguagem tende a viabilizar uma reflexão das experiências emocionais por meio das interações e conversações com os outros.

Por meio destas reflexões, as crianças passam a apreciar os sentimentos das outras pessoas de uma nova forma e diferenciar emoções próprias e alheias. Nesse sentido, os referidos autores destacam o papel da família e da escola, pois afirmam que conversas que utilizam e exploram aspectos referentes às emoções tendem a criar situações oportunas para desenvolver o entendimento emocional da criança.

Assumindo a linguagem como um dos fatores que influenciam a compreensão das emoções infantis e fomentando-se a crença quanto à importância da sua estimulação em contextos naturais de desenvolvimento da infância, Figueroa (2008) destaca, em seu estudo, estratégias proativas que pais e professores podem utilizar para ajudar as crianças expressarem e reconhecerem as emoções. Como exemplo, afirmaram que atividades envolvendo a exploração de narrativas literárias que contenham expressões de sentimento e emoção podem facilitar o desenvolvimento emocional.

Nessa direção, Pons et al. (2003) e Mella e Jordan (2010) destacam a importância da implementação de programas de intervenção em sala de aula e/ou com a família da criança que viabilizem oportunidades para conversações e discussões de episódios emocionais inseridos no próprio contexto da vida diária das crianças como também de personagens de livros.

No que tange aos instrumentos de avaliação, pretendendo avaliar como se processa o desenvolvimento da compreensão das emoções, Pons et al. (2004) realizaram um estudo que visou examinar se haveria uma possível sequência evolutiva nesse desenvolvimento. Participaram 100 crianças divididas em cinco grupos de 20 crianças, de acordo com cada idade: 3, 5, 7, 9 e 11 anos em média. Nove componentes constituintes do processo de compreensão das emoções puderam ser identificados e organizados em uma hierarquia, a saber: 1) reconhecimento; 2) causas externas; 3) desejos; 4) crenças; 5) lembranças; 6) regulação; 7) ocultação; 8) emoções mistas; e 9) moralidade. Os resultados revelaram que o entendimento dos aspectos externos da emoção é condição necessária para o entendimento dos aspectos internos, que, por sua vez, são pré-requisitos para o impacto do pensamento reflexivo a respeito das emoções. Os procedimentos utilizados neste estudo propiciaram a construção do Test of Emotion Comprehension (TEC).

Diante da relevância do TEC e de sua utilização no contexto nacional, Dias, Roazzi e Minervino (2007) realizaram sua validação para a população brasileira. Apesar de limitados, alguns estudos brasileiros já vêm utilizando o referido instrumento (Minervino, Dias, Silveira, & Roazzi, 2010; Nóbrega, Minervino, Dias, & Roazzi, 2009; Ricarte, Minervino, Roazzi, Dias, & Viana, 2009).

Minervino et al. (2010) desenvolveram uma pesquisa que buscou analisar a compreensão das emoções de 67 crianças (entre 4 e 12 anos) que realizavam trabalho informal nas ruas de duas cidades do nordeste brasileiro por meio do TEC. Verificou-se que grande parte das crianças entrevistadas apresentaram dificuldade no reconhecimento e nomeação das emoções, demonstrando limitações em reconhecer componentes relacionados às crenças, à recordação de emoções, identificação de emoções mistas e de expressões morais. Por outro lado, constatou-se um amplo repertório de estratégias de regulação de emoções por parte dessas crianças. Os resultados revelaram também que, apesar de as crianças mais velhas terem obtido resultados melhores do que as mais novas, tais diferenças não foram significativas.

Ainda que seja considerado um instrumento sensível para avaliar os componentes da compreensão das emoções, bem como observar suas relações, o TEC, no momento, encontra-se em processo de publicação, não tendo sido permitida a sua utilização para a presente pesquisa. Buscando um novo instrumento que pudesse avaliar componentes semelhantes aos estudados na compreensão das emoções, encontrou-se o Teste de Inteligência Emocional para Crianças (TIEC) desenvolvido por Bueno (2008), validado para crianças brasileiras. Para o autor, a inteligência emocional envolve quatro níveis de organização das informações emocionais, sendo eles: “percepção, avaliação e expressão da emoção”, que abarcam 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”, que atenta para o fato de que as emoções podem interferir na tomada de decisões, uma vez que intervêm no tipo de raciocínio; “compreensão e análise de emoções”, que se refere 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; e o “controle reflexivo de emoções”, que trata da capacidade de tolerar as reações emocionais, agradáveis ou não, compreendê-las e controlá-las apropriadamente.

A validação do instrumento (Bueno, 2008) envolveu a avaliação de 663 alunos de escola pública de 7 a 13 anos de idade. De acordo com o autor, os resultados do estudo demonstraram um bom ajustamento dos dados ao modelo teórico e indicaram que o instrumento apresentou bons indicadores de validade e fidedignidade, sendo recomendado para uso em avaliações relacionadas à inteligência emocional. Bueno também encontrou que os participantes do sexo feminino demonstraram desempenho superior aos do sexo masculino

quando avaliados por meio do instrumento. Como ressalta o pesquisador, novos estudos que utilizem o instrumento são necessários para trazer mais consistência e fornecer mais informações acerca da compreensão emocional.

Alguns pesquisadores brasileiros vêm utilizando este instrumento para avaliar a compreensão das emoções infantis. Pavarini et al. (2011), por exemplo, investigaram a relação entre compreensão das emoções, aceitação social e atributos comportamentais de 52 crianças entre 8 e 10 anos, distribuídas em três grupos de acordo com a série frequentada – 3ª, 4ª e 5ª séries, utilizando-se do Teste de Inteligência Emocional para Crianças e testes de avaliação sociométrica. As autoras evidenciaram uma maior dificuldade infantil nos itens referentes aos subcomponentes de Compreensão e Análise de Emoções e de Controle Reflexivo de Emoções. Não foi encontrada uma correlação entre a compreensão emocional e a aceitação social, porém uma correlação negativa entre a compreensão emocional e a avaliação de atributos ligados à agressividade foi observada. Esses resultados sugerem que o conhecimento de diferentes emoções e de estratégias de regulação emocional pode tornar as crianças menos propensas a comportamentos agressivos.

Com o objetivo de investigar a relação entre a teoria da mente, especificamente, a compreensão das emoções e o comportamento agressivo, Ribas (2011) realizou um estudo com 60 crianças: 30 alunos identificados como socialmente competentes e 30 alunos com indícios de comportamento agressivo. Os alunos, de ambos os grupos, foram avaliados quanto ao desenvolvimento da teoria da mente (escala de Welman & Liu, 2004) e quanto à compreensão das emoções (TIEC) e comparados entre os sexos. Os resultados obtidos evidenciaram uma relação entre teoria da mente e o desenvolvimento social, indicando uma influência da habilidade de compreensão das emoções para o ajustamento socioemocional infantil. Não foram evidenciadas diferenças significativas entre os sexos. A autora conclui que as crianças identificadas como não agressivas tenderam a apresentar uma teoria da mente e uma compreensão emocional mais sofisticada, quando comparadas às crianças com indícios de comportamento agressivo.

Além das investigações a respeito da compreensão das emoções e de sua relação com o desenvolvimento da teoria da mente, outro aspecto sociocognitivo relevante e que vem despertando interesse em pesquisadores da área são as habilidades sociais infantis, que serão discutidas a seguir.

3.2 A Avaliação das Habilidades Sociais

A área das habilidades sociais insere-se como uma subárea dos estudos sociocognitivos, que envolve aspectos referentes ao desempenho social, apresentando-se como um tema bastante atual e promissor em Psicologia. De acordo com Del Prette e Del Prette (2005, 2009), o termo habilidades sociais pode ser entendido como o conjunto de classes de comportamentos sociais do repertório do indivíduo, que contribuem para a competência social, a qual viabiliza um relacionamento interpessoal saudável e produtivo.

Um sistema de habilidades sociais é um constructo descrito como prioritário no desenvolvimento interpessoal da criança, considerando as seguintes classes de habilidades: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, facilidade de fazer amizades, soluções de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas. Nessa direção, torna-se necessário conhecer os aspectos que favorecem a aquisição de um repertório de habilidades que permitam ao indivíduo agir de forma socialmente competente.

Quanto aos aspectos do desenvolvimento sociocognitivo e de suas implicações no cotidiano infantil, autores como Astington (2003) e Souza (2008) argumentam sobre possíveis ligações entre o desenvolvimento de uma teoria da mente, linguagem e o desenvolvimento de um bom repertório das habilidades sociais. A criança utiliza, em suas interações sociais e por meio da linguagem, a compreensão implícita e os modelos de funcionamento mentais construídos por ela. Keenan (2003) salienta uma possível bidirecionalidade, não sabendo ao certo se a aquisição de uma teoria da mente da criança a conduz a melhores desempenhos nas habilidades sociais ou se a tendência da criança a desenvolver comportamentos sociais impulsiona o desenvolvimento de sua compreensão da mente.

Mais recentemente, alguns estudos evidenciam essa relação quando avaliada a compreensão dos estados mentais e o desenvolvimento social infantil (p. ex., Pavarini & Souza, 2010; Walker, 2005). Tais estudos, realizados com pré-escolares, sugerem a importância das interações sociais para o desenvolvimento de competências infantis, indicando que intervenções destinadas a melhorar a capacidade de compreender os estados mentais das crianças podem resultar num incremento do comportamento pró-social, bem como nas habilidades sociais infantis.

A fim de verificar a relação entre a teoria da mente e as habilidades sociais em crianças pequenas, Watson et al. (1999) realizaram dois estudos. No primeiro estudo, participaram 26 crianças de 3 a 6 anos que foram avaliadas a partir de um teste de compreensão da linguagem, tarefas de teoria da mente e um relato para avaliação das

habilidades sociais a partir da ótica do professor. Os resultados apontaram correlação entre o desempenho nas tarefas de teoria da mente e a avaliação das habilidades sociais. No segundo estudo, participaram 52 crianças 3 a 6 anos, no qual foram aplicados os mesmos instrumentos. Os resultados obtidos no segundo estudo condizem com os apresentados, que sugerem que a teoria da mente é especialmente importante para as interações sociais.

Dentro da temática, Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis e Balaraman (2003) investigaram a relação entre teoria da mente e comportamentos pró-sociais em 67 crianças de 3 a 6 anos de idade, aplicando tarefas de teoria da mente. Realizaram-se observações e avaliação da competência social por pares e docentes. O desempenho em teoria da mente foi positivamente correlacionado à avaliação e observação do desenvolvimento social. Os resultados encontrados corroboram com os anteriores e fortalecem a relação da teoria da mente com o desempenho social.

No estudo de Newton e Jenvey (2011), tal relação entre a teoria da mente e o desenvolvimento social não foi evidenciada. Os autores investigaram possíveis associações entre desenvolvimento da teoria da mente, desenvolvimento social e brincadeiras com os pares de 85 pré-escolares entre 3 e 5 anos de idade. A avaliação dos participantes foi feita em dois momentos distintos por meio da aplicação de tarefas de crença falsa, de um instrumento para avaliação do desenvolvimento social preenchido pelos pais das crianças e observações das crianças em interações lúdicas com os pares no contexto escolar. Obteve-se uma melhora no desempenho nas tarefas de teoria da mente, contudo, não houve associação com o nível de desenvolvimento social. A frequência de interações lúdicas com os pares correlacionou-se com o desenvolvimento social infantil. Tais resultados apontam para a necessidade da realização de mais pesquisas para uma melhor compreensão do papel da teoria da mente para a vida social das crianças pequenas.

Com o propósito de investigar possíveis implicações da relação entre teoria da mente, comportamento social e um dos componentes das habilidades sociais, a empatia, Pavarini e Souza (2010) realizaram um estudo com 37 crianças de 4 a 6 anos de idade, utilizando duas tarefas de teoria da mente para avaliar crença-emoção e emoção aparente-real e um instrumento que incluiu vídeos emocionais para medir a empatia e a motivação pró-social. O estudo não evidenciou uma correlação significativa entre teoria da mente e habilidades empáticas, porém, ambas as variáveis se mostraram positivamente relacionadas à motivação pró-social. As autoras concluem que a motivação para agir pró-socialmente pode variar de acordo com o nível de compreensão dos próprios estados mentais e dos outros. Ressaltam,

portanto, a relevância de se prosseguir na investigação dessa relação e, além disso, de se promoverem de forma conjunta as habilidades empáticas e sociocognitivas.

Souza (2008) afirma que o desenvolvimento de programas de treinamento que envolvam teoria da mente e linguagem pode promover o desenvolvimento das habilidades sociais de crianças em idade escolar. Partindo dessa premissa, Rodrigues e Ribeiro (2011) investigaram as diferenças no grau de habilidades empáticas, um dos componentes das habilidades sociais, em crianças participantes e não participantes de um programa implementado por docentes com o objetivo de promover o desenvolvimento sociocognitivo (intervenção realizada por Rodrigues et al., 2010). A pesquisa envolveu 40 crianças de 7 anos: 20 crianças participantes e 20 crianças não participantes do referido programa. Ao término do programa, aplicou-se, individualmente, a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes adaptada (Koller, Camino, & Ribeiro, 2001). Constatou-se diferença significativa quando comparados os dois grupos, sendo que o grupo-alvo do programa respondeu de forma mais empática. Conclui-se que o programa implementado contribuiu indiretamente para o desenvolvimento das capacidades empáticas infantis.

Diante da escassez de instrumentos validados para avaliação das habilidades sociais à realidade brasileira, Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhães (2009) adaptaram para o contexto nacional o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Social Skills Rating System – SSRS) elaborado e validado nos Estados Unidos por Gresham e Elliott em 1990. Para verificar as qualidades psicométricas do SSRS-BR, os autores realizaram uma pesquisa que contou com a participação de 416 estudantes da 1ª a 4ª séries de escolas públicas e particulares, 312 pais e 86 professoras. Os resultados obtidos, a partir da validade de constructo e da fidedignidade, apontaram que as escalas SSRS-BR possuem propriedades psicométricas adequadas para a avaliação das habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica de estudantes brasileiros do ensino fundamental. Este trabalho subsidiou outros estudos, por exemplo, o de Cia e Barham (2009) e o de Cia, Barham e Fontaine (2010).

Cia e Barham (2009) investigaram a relação entre o desenvolvimento socioemocional e o desempenho acadêmico infantil por meio do SSRS-BR. Participaram 99 crianças com média de 8 anos, 97 pais e 20 professoras. Evidenciou-se que o repertório de habilidades sociais, o autoconceito e o desempenho acadêmico das crianças correlacionaram-se positivamente e que essas três variáveis estavam negativamente correlacionadas com os problemas de comportamento. Posteriormente, Cia et al. (2010) avaliaram o impacto de uma intervenção de pais sobre o desempenho acadêmico e o comportamento das crianças na

escola. O estudo envolveu, no grupo de intervenção, 65 crianças da 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, seus pais e seus professores e 34 crianças que compuseram o grupo de comparação. Após o programa de intervenção, as crianças do grupo de intervenção apresentaram resultados mais positivos no SSRS-BR.

De forma complementar, destaca-se que este instrumento já vinha sendo utilizado, antes do estudo de validação brasileira, em algumas pesquisas nacionais (p. ex., Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette, & Del Prette, 2006; Pinola, Del Prette, & Del Prette, 2007), bem como continuou sendo empregado em pesquisas estrangeiras (p. ex., Gresham, Elliott, Vance, & Cook, 2011; Meier, DiPerna, & Oster, 2006).

Destaque é dado para a pesquisa de Bandeira et al. (2006), que, além de avaliar a manifestação de comportamentos problemáticos e o repertório de habilidades sociais em 257 estudantes da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental utilizando o SSRS-BR, investigaram diferenças entre sexo. Quanto à ocorrência de comportamentos problemáticos, evidenciou-se que crianças do sexo masculino obtiveram escores mais elevados. O nível de habilidades sociais apresentado pelas meninas foi superior ao dos meninos. Verificou-se ainda que crianças com um nível mais adequado de habilidades sociais alcançaram escores menores para comportamentos problemáticos.

Até o momento, foram apresentadas as possíveis interfaces entre o desenvolvimento da linguagem referente aos estados mentais e o desenvolvimento social infantil, bem como as contribuições da leitura mediada de livros de histórias. Nessa direção, a respeito da escolarização formal, serão também apresentados a seguir estudos dedicados a investigar a consciência metatextual infantil e sua relação com o desenvolvimento de habilidades textuais, destacando a mediação literária como uma possível estratégia de promovê-la.

4. DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL INFANTIL

Estudiosos têm despertado o interesse pelas habilidades textuais das crianças, sobretudo no que se refere à produção e à compreensão de textos, a fim de investigar a aquisição e o desenvolvimento dessas habilidades, bem como os fatores nelas envolvidos. Recentemente, como informam Spinillo e Simões (2003), um aspecto relacionado a estas habilidades tem chamado a atenção dos pesquisadores: a consciência metatextual. De acordo com as referidas autoras, apesar da relevância, esta consciência tem sido pouco investigada, se comparada às demais habilidades metalinguísticas¹, sendo a aquisição, o desenvolvimento e os recursos metodológicos apropriados à sua investigação um campo ainda a ser explorado (Gombert, 1992; Spinillo, Mota, & Correa, 2010).

A consciência metatextual é definida por Spinillo (2009) como a habilidade de reflexão sobre a estrutura do texto. Mota (2009) complementa que esta habilidade envolve conhecimentos sobre as partes constituintes do texto, bem como suas convenções linguísticas. Estas estruturas textuais são definidas por Spinillo e Martins (1997) e Simões (2002) como: início com uma abertura convencional (introdução da cena: informações sobre o tempo e lugar; personagens: suas características, motivações e metas a alcançar); meio (evento, trama, situação-problema); e final com um fechamento convencional (resolução da situação-problema). Segundo as autoras supracitadas, a história que possui essa estrutura é considerada, assim, completa e coerente.

Neste enfoque, a literatura apresenta pesquisas voltadas para aspectos macrolinguísticos do texto, ou seja, estudos que examinam a capacidade do indivíduo de refletir acerca da organização do texto. Tais aspectos são divididos em duas classes: pesquisas que refletem sobre o conteúdo e informações veiculadas no texto e aquelas que envolvem uma reflexão sobre a estrutura e remetem a noções sobre gêneros textuais. Esta segunda classe de pesquisa é tratada mais especificamente no presente trabalho, no qual são apresentadas e discutidas questões acerca desta consciência, bem como sua possível relação com o desenvolvimento de habilidades de produção de texto, tomando como base estudos empíricos realizados com crianças. Tais estudos, de acordo com Spinillo e Simões (2003), ainda são

¹ Habilidade metalinguística é definida como a cognição sobre a linguagem e a autorregulação das atividades psicolinguísticas. Isso implica que o sujeito reflita sobre a linguagem como um objeto independente do significado que veicula; e também que o sujeito manipule intencionalmente as estruturas da linguagem (Correa, 2004).

raros e recentes na literatura e abrem uma nova perspectiva de conhecimento sobre a consciência metatextual.

Com relação ao surgimento e desenvolvimento da consciência metatextual, segundo Spinillo e Simões (2003), discriminar um texto de outro ou determinar se um dado texto está completo ou incompleto são habilidades elementares que crianças desde cedo conseguem realizar com sucesso. Porém, ao longo de seu desenvolvimento, assumem capacidades mais complexas como ser capazes de determinar, no caso de textos incompletos, que parte do texto está presente (se o início, o meio ou o final). Estudos como o de Correa (2004) e o de Rouet e Eme (2002) assinalam que crianças a partir dos 5 anos começam a apresentar alguma sensibilidade para distinguir textos de diferentes gêneros e para julgar sua completude, mas não conseguem, de forma efetiva, atentarem-se para a estrutura dos textos, sendo que tal habilidade, segundo Albuquerque e Spinillo (1998), emerge de maneira mais elaborada por volta dos 7-8 anos, ou seja, nos primeiros anos escolares.

Do ponto de vista metodológico, dada a natureza complexa e multifacetada dos diferentes aspectos da consciência metatextual, métodos refinados de avaliar e acessar esta consciência estão em processo de construção (Spinillo, 2009). Destaca-se a necessidade de investigar não apenas quando a consciência metatextual emerge, mas determinar quais atitudes podem ser tomadas como expressão desta consciência e de identificar situações em que tais comportamentos se manifestam.

O primeiro estudo no Brasil a tratar a consciência da estrutura do texto em crianças e que abriu espaço para inúmeras investigações posteriores foi o realizado por Rego (1996). A autora objetivou, por meio de um estudo longitudinal, examinar os critérios utilizados por crianças entre 7 e 8 anos para definir histórias, tomando por base a estrutura narrativa própria deste gênero. No período de um ano, as crianças foram avaliadas em quatro ocasiões de testagem. As justificativas das crianças variavam desde a ausência de um critério definido, passando por critérios objetivos, porém não associados à estrutura do texto, até critérios objetivos que expressavam a capacidade de refletir acerca de suas partes constituintes (começo, meio e final). Verificou-se que os principais critérios adotados foram: o tamanho do texto (textos longos são histórias, enquanto textos pequenos não são) e a presença de uma abertura típica de história (Era uma vez...), ou seja, uma convenção linguística.

Outro estudo relevante na área foi conduzido por Albuquerque e Spinillo (1997), que investigaram a capacidade de crianças de 5, 7 e 9 anos de discriminar diferentes gêneros de textos e os critérios que adotavam. Três textos foram utilizados e apresentados às crianças: história, carta e notícia de jornal. As respostas foram analisadas em função do número de

acertos e das justificativas oferecidas. Verificou-se que, desde os 5 anos, as crianças identificavam corretamente pelo menos 50% dos textos, contudo não adotavam critérios precisos. As crianças mais velhas usavam critérios precisos, porém nunca baseavam seus julgamentos na estrutura do texto.

Em um estudo subsequente, as autoras (Albuquerque & Spinillo, 1998), a fim de responderem à questão de como levar as crianças a refletirem sobre a estrutura de um texto, criaram uma tarefa que chamava a atenção sobre as partes constituintes de diferentes gêneros textuais. Neste segundo estudo, crianças de 5, 7 e 9 anos tinham que determinar se um texto era um texto completo (história, carta ou notícia de jornal) ou incompleto (ou início, ou meio, ou final de cada texto), justificando suas respostas. Observou-se que a capacidade de refletir deliberadamente sobre a estrutura do texto emergia por volta dos 7 anos e que os critérios de justificativa variavam em função do gênero de texto, pois algumas características estruturais parecem ser mais salientes num gênero de texto do que em outro.

Spinillo e Pratt (2002) replicaram os estudos de Albuquerque e Spinillo (1997, 1998) com crianças entre 8 e 9 anos divididas em três grupos de classes sociais diferentes (baixa, média e alta). Além das tarefas propostas, realizou-se uma entrevista com os pais das crianças, com os professores e com a própria criança, que tinha por objetivo fazer um levantamento do contato que os participantes tinham com textos. Os dados mostraram que as crianças escolarizadas, tanto de classe média como de baixa renda, identificaram os três gêneros com sucesso, inclusive, adotando a estrutura como critério de justificativa. Já as crianças de rua (baixa renda, não escolarizadas) tinham dificuldades em identificar e nunca adotavam a estrutura em seus julgamentos. Os dados das entrevistas indicaram que as crianças escolarizadas de classe média tinham um contato mais efetivo com textos (em casa e na escola) do que as crianças escolarizadas de baixa renda (bem mais na escola do que em casa). Concluiu-se que o conhecimento de crianças sobre a estrutura de textos, ou seja, uma consciência metatextual desenvolvida varia em função do contato que têm com diferentes narrativas em seu cotidiano.

Com relação à habilidade de elaborar histórias escritas ou orais, algumas autoras vêm afirmando que esta é influenciada pela idade e escolaridade da criança (Ferreira & Spinillo, 2003; Santos, 2009; Silva, 2005; Spinillo & Pinto, 1994). Ao longo de sua escolaridade, as crianças tendem a criar histórias mais elaboradas, ou seja, histórias em que haja a introdução da cena e dos personagens, a inclusão de uma situação-problema à narrativa e um desfecho razoavelmente articulado ao restante da história (Spinillo, 2001).

Apesar de importantes, a idade e a escolaridade não são os únicos fatores a serem considerados no desenvolvimento de histórias por crianças. De acordo com Ferreira e Correa (2008), outro fator que se revela de fundamental importância são as oportunidades oferecidas nos contextos infantis para o desenvolvimento da consciência metatextual, isto é, as condições propiciadas às crianças para participarem de atividades e discussões a respeito das estruturas textuais.

4.1 Promoção da Consciência Metatextual e Produção de Histórias: Algumas Considerações

O desenvolvimento da consciência metatextual é um tema complexo e fascinante, tanto do ponto de vista conceitual como do ponto de vista relativo à maneira de avaliar sua emergência e seu desenvolvimento. Entretanto, pouco se sabe sobre o assunto, em especial acerca da consciência que a criança apresenta sobre a estrutura do texto. Segundo Spinillo (2009), há muito a ser investigado acerca de como se avaliar, acessar e desenvolver a consciência metatextual infantil, sendo considerado um campo de investigação promissor.

Com este enfoque, tanto do ponto de vista psicológico como do ponto de vista educacional, estudos utilizando situações de aprendizagem explícita da consciência metatextual como o de Ferreira (1999) e o de Ferreira e Spinillo (2003) vêm sendo desenvolvidos, investigando também se a habilidade de se produzir histórias completas e com uma estrutura elaborada poderia ser desenvolvida a partir de condições de intervenção. Estes estudos focalizaram um tipo particular de narrativa: histórias orais produzidas por crianças.

Segundo Spinillo (1993), a produção de histórias orais é um recurso que permite analisar a competência narrativa (esquemas, organização, construções e convenções), mesmo de crianças que não foram ainda alfabetizadas. Nessa direção, as autoras propuseram formas eficazes de promover o desenvolvimento do esquema narrativo infantil.

Um exemplo de uma situação de aprendizagem foi desenvolvido por Ferreira (1999) com o objetivo de examinar o efeito de uma intervenção com crianças da 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, voltada para a explicitação da estrutura e convenções linguísticas próprias de histórias sobre a produção e sobre a consciência metatextual relativas à história. A intervenção consistia em ensinar que histórias possuem um começo, um meio e um final; que apresentam uma organização de suas partes, bem como convenções linguísticas. Um pré e pós-teste foram aplicados, objetivando avaliar a produção oral de histórias por meio do sistema de análise adotado por Spinillo e Pinto (1994) e a consciência metatextual dos

participantes com base na análise proposta por Albuquerque e Spinillo (1998). Evidenciou-se que a maior parte das crianças participantes da intervenção alcançaram níveis mais sofisticados de elaboração de histórias orais e de conhecimento metatextual, algo que não foi verificado nas crianças não participantes, e apenas as crianças do grupo participante mostraram um avanço nos níveis da consciência metatextual ao se compararem os resultados do pré com os do pós-teste.

Do estudo supracitado derivou uma pesquisa subsequente realizada por Ferreira e Spinillo (2003) que também examinou as relações entre a consciência metatextual e produções de texto oralmente. Partiu-se da hipótese de que a habilidade de produzir histórias orais seria passível de ser desenvolvida por meio de atividades que conduzissem as crianças à reflexão acerca das características estruturais de determinadas histórias como: início, meio e fim; organização de suas partes; e convenções linguísticas. A pesquisa-intervenção envolveu 64 crianças de 7 e 8 anos que foram pré e pós-avaliadas, às quais foi solicitado que contassem uma história que, posteriormente, foi classificada dentre quatro categorias de produção com base no sistema de Spinillo e Pinto (1994). Evidenciou-se, ao compará-las com o grupo controle, que as crianças submetidas à intervenção apresentaram produções mais elaboradas na pós-avaliação. Os resultados encontrados nestes dois estudos conduzem à conclusão de que este tipo de intervenção pode desenvolver tanto a consciência metatextual como a capacidade infantil de produzir textos oralmente.

Nessa vertente, outro estudo mais com foco na habilidade de produção de história escrita, foi realizado por Ferreira e Correa (2008). A pesquisa buscou investigar a influência de contextos de intervenção envolvendo atividades de natureza metatextual na escrita de histórias por crianças. Participaram 73 crianças de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. No primeiro momento de intervenção, foram realizadas atividades que destacavam a estrutura narrativa das histórias, além de incentivar as crianças a refletirem sobre as características próprias deste gênero textual a partir de duas histórias-exemplo. No segundo momento, além da atividade de reflexão acerca da organização hierárquica da narrativa realizada a partir de uma única história-exemplo, foi também realizado um levantamento de temas para a escrita de novas histórias. Os resultados evidenciaram um desenvolvimento expressivo na qualidade da escrita de histórias das crianças que participaram da intervenção, em comparação àquelas que não participaram, indicando que atividades com enfoque na consciência metatextual aprimoram também as habilidades de produção de narrativa escrita infantil.

Com base em evidências encontradas nos estudos na área (Ferreira & Correa, 2008; Oliveira & Braga, 2009; Spinillo, 1999, 2008), conclui-se que um contexto de intervenção

produtivo que possa auxiliar a criança a contar histórias mais elaboradas deveria: a) informar explicitamente às crianças sobre a estrutura própria de uma história e mostrar que esta estrutura é comum a todas as histórias prototípicas e b) dar às crianças a oportunidade de refletir, participando de maneira ativa e reflexiva das atividades desenvolvidas.

Diante desses resultados, destaca-se a relevância de se realizar este tipo de atividade promotora no contexto escolar. Spinillo (2009) e Spinillo et al. (2010) discutem que ainda é necessário que contextos educacionais, como a escola, deem uma maior ênfase à capacidade de tomar o texto como objeto de análise, compreensão e reflexão, inserindo assim a consciência metatextual na prática em sala de aula. Segundo Barrera e Maluf (2003), educadores devem ser alertados para a importância do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, por meio de atividades pedagógicas voltadas para a conscientização dos aspectos formais e estruturais da linguagem oral desde a educação infantil.

Estudos recentes conduzidos por Arruda (2008), Spinillo (2008) e Lucena (2009) enfatizam a importância de se relacionar o desenvolvimento da consciência metatextual com processos de alfabetização e escolarização. Estes estudos destacam a história como gênero narrativo mais investigado, por ser familiar para a maioria das crianças pré-escolares. Diante desta afirmativa, destaca-se a mediação da literatura infantil, indicada como um recurso útil para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, como, por exemplo, a leitura e a escrita (Astington & Peskin, 2004; Senechal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998).

Nessa direção, vale mencionar a mediação de livros de histórias infantis para desenvolver a consciência metatextual infantil. Como sinalizam Ferreira e Spinillo (2003), professores devem assumir o papel de mediadores podendo explorar as estruturas textuais presentes na literatura infantil, por meio de discussões que incluam a instrução e identificação das partes constituintes da história.

Diante do exposto, estudos como o de Spinillo (2009) e Spinillo et al. (2010) vêm mencionando que, além da necessidade de se desenvolver e avaliar os efeitos de novas pesquisas com intervenção direcionadas às aprendizagens explícitas da consciência metatextual, é necessário também investigar: o papel da escolarização e da aquisição de leitura e escrita sobre o desenvolvimento da consciência metatextual, bem como as relações entre a consciência metatextual e outras habilidades linguísticas, como a compreensão de textos.

Partindo da premissa de que há uma interface entre a teoria da mente, linguagem, desenvolvimento social e escolarização, algumas questões motivam a presente pesquisa: Um programa que se utilize da leitura mediada para promover a linguagem referente aos estados

mentais pode refletir diferenças no repertório da compreensão das emoções e das habilidades sociais quando comparados grupos de crianças participantes e não participantes deste programa? De modo complementar, ao implementar uma intervenção também utilizando de livros de história com objetivo de promover a consciência metatextual produzirá efeitos sobre o esquema narrativo de produção oral de histórias entre esses grupos? Assim, delimitam-se no presente estudo os seguintes objetivos:

1) Implementar um programa de intervenção com crianças utilizando livros de histórias infantis que visa promover a linguagem referente aos estados mentais, bem como explorar aspectos referentes às estruturas textuais das narrativas.

2) Pré e pós-avaliar a compreensão das emoções, as habilidades sociais e a produção oral de história das crianças participantes do programa de intervenção e das não participantes deste programa.

3) Realizar análises comparativas inter e intragrupos, no intuito de identificar o possível efeito do programa de intervenção.

4) Avaliar possíveis diferenças quanto ao sexo nos dois grupos de crianças.

5. MÉTODO

5.1 Local e Participantes

A população-alvo foi constituída por alunos do 1º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora. Participaram diretamente do estudo 70 crianças com idade média aproximada de 6 anos e 9 meses ($DP = 2,67$), sendo 37 meninos e 33 meninas, divididos em dois grupos: GI- grupo de intervenção composto de 37 crianças (20 meninos e 17 meninas) e GC- grupo de comparação, composto de 33 crianças não participantes inicialmente do programa (17 meninos e 16 meninas). De acordo com o Teste T, a média de idade do GI foi de 6 anos e 8 meses ($DP = 2,74$) e do GC foi de 6 anos e 9 meses ($DP = 2,48$), verificando não haver diferença significativa entre os grupos. A prova exata de Fisher indicou não existir diferença significativa ($p = 0,511$) quanto ao sexo entre os dois grupos.

A escolha da instituição foi feita de forma não probabilística e considerou, entre outros aspectos, a natureza da escola de “aplicação”, a acessibilidade e o número de crianças. Os critérios de inclusão das crianças foram: responder aos instrumentos avaliativos e a criança estar autorizada pelos pais/responsáveis a participar. As crianças que compuseram a amostra concordaram com sua participação voluntária no estudo.

5.2 Instrumentos e Materiais

Além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais/responsáveis (Anexo 1) e do Questionário de Caracterização dos alunos (Anexo 2) para coleta de dados como idade, sexo, etc., foram utilizados os seguintes instrumentos com o grupo de crianças:

- Teste de Inteligência Emocional para Crianças (Bueno, 2008) (Anexo 3): O teste propõe avaliar a compreensão emocional, baseando-se no desempenho dos sujeitos em tarefas, as quais se constituem de oito 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 quatro níveis de organização das informações emocionais: 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. Estes níveis são divididos em 58 itens. Assim, a percepção de emoções é avaliada por oito itens (1, 8, 17, 24, 31, 38, 45 e 52); a facilitação do pensamento – sensações, por 20 itens (2, 3, 4, 9, 10, 11, 18, 19, 20, 25, 26, 27, 32, 33, 34, 39, 40, 41, 46, 47, 48, 54, 55 e 56); a facilitação do pensamento – analogias, por nove itens (5, 12, 15, 21, 28, 35, 42, 49 e 53); a compreensão emocional, por nove itens (6, 14, 16, 22, 29, 36, 43, 50 e 57) e o controle reflexivo das emoções, por oito itens (7, 13, 23, 30, 37, 44, 51 e 58). Todos os itens apresentavam cinco alternativas de resposta, com exceção dos itens de facilitação do pensamento – sensações, que apresentavam apenas alternativas dicotômicas de respostas. De forma geral, considera-se correta, atribuindo um ponto, a alternativa que descrevia uma resposta específica que se adequava teoricamente à pergunta. Ao final, foi calculado o escore total das respostas e também de cada subcomponente.

- Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR): elaborado e validado nos Estados Unidos por Gresham e Elliott em 1990 e adaptado para o contexto brasileiro por Bandeira et al. (2009). O instrumento tem por objetivo avaliar habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de crianças, sendo apresentado em três versões: autoavaliação da criança (somente para habilidades sociais), avaliação por pais ou responsáveis (para habilidades sociais e comportamentos problemáticos) e avaliação por professores (habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica). Foi utilizada a versão de autoavaliação da criança, diante do objetivo do trabalho que é de avaliar este repertório mediante a intervenção com as crianças. A escala de autoavaliação das habilidades sociais original é composta por 34 questões, que são respondidas pelas crianças em termos da frequência da ocorrência de cada comportamento indicado. As alternativas de resposta são: *Nunca* = 0, *Algumas Vezes* = 1 e *Muito Frequente* = 2.

De acordo com a validação e a fidedignidade da versão brasileira da escala de autoavaliação das habilidades sociais do SSRS-BR, foi revelado que, dos 34 itens da versão original, somente 27 itens obtiveram coeficientes de saturação superior ao adotado, sendo os itens 01, 06, 11, 23, 27, 29 e 33 eliminados da estrutura da escala. O total de itens que permaneceram foi distribuído em seis subescalas denominadas: 1 – “Responsabilidade”, que trata de comportamentos que demonstram compromisso com as tarefas e com as pessoas no ambiente escolar (Itens: 8, 10, 15, 21, 22, 25 e 30); 2 – “Empatia”, que abarca comportamentos que demonstram interesse, respeito e preocupação em relação às demais pessoas (Itens: 5, 17, 26 e 34); 3 – “Assertividade”, que se refere a comportamentos de

questionamento de regras injustas, autocontrole emocional ao lidar com discussões de classe e ao discordar de adultos, cumprimentar pessoas e expressar opiniões (Itens: 2, 7, 9, 13, 18, 24 e 32); 4 – “Autocontrole”, que atenta aos comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais em situações diversas (Itens: 3, 12, 15 e 19); 5 – “Evitação de Problemas”, que se refere a comportamentos que demonstram domínio sobre as próprias reações emocionais (Itens: 2, 4, 7, 28, 31 e 34); e 6 – “Expressão de Sentimento Positivo”, que apresenta comportamentos que expressam aprovação aos comportamentos dos demais e exteriorização de sentimentos positivos (Itens: 14, 16, 20 e 24). Observa-se que os itens 02, 07, 15, 24 e 34 se encontram em mais de um componente. Ao final, foi calculado o escore total das respostas infantis, bem como das subescalas separadamente.

- Dez livros infantis selecionados e pré-analisados com relação ao potencial sociocognitivo de exploração textual em pesquisas anteriormente realizadas por Rodrigues, Oliveira, Rubac e Tavares (2007) e Rodrigues e Oliveira (2009), cujas narrativas apresentavam uma gama expressiva de termos mentais e forneciam uma estrutura com início, meio e final, bem como convenções linguísticas, possibilitando explorar aspectos metatextuais. A lista dos livros é apresentada no anexo 4.

- Imagem do livro infantil “A bruxinha e Godofredo” - Eva Furnari – Editora Global (Anexo 5).

- Diário de campo realizados pela pesquisadora no final dos encontros para registrar o desenvolvimento da intervenção.

- Foram utilizados gravadores (para documentar as histórias contadas pelas crianças nas duas etapas avaliativas) e um computador para coleta de dados.

5.3 Procedimentos

Após aprovação pelo responsável da instituição, bem como pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFJF², foi solicitada à escola a lista das crianças do 1º ano do ensino fundamental - para obter informações como a faixa etária e o sexo. Em seguida, agendou-se com os

² Parecer nº 073/2011 - Protocolo CEP-UFJF: 2323.063.2011.

professores uma data de melhor conveniência para realização de uma palestra pela pesquisadora, na qual foram apresentados fundamentos dos temas pesquisados e a importância destes para o desenvolvimento da criança. Neste mesmo momento, com os professores, foram combinados os dias e os horários de melhor conveniência para a coleta de dados relativa às crianças. Foram sorteadas de quatro turmas do 1º ano do ensino fundamental, duas turmas (totalizando 37 crianças - GI), as quais foram submetidas à implementação do programa no primeiro momento da pesquisa. As outras duas turmas (33 crianças - GC) receberam a intervenção em um segundo momento.

A pesquisa-intervenção foi também apresentada em uma reunião para os pais/responsáveis dos respectivos alunos para esclarecimentos e obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação da criança na pesquisa. Com as crianças, especificamente, foi estabelecido um bom “rapport”, procurando estabelecer uma boa interação, lúdica e motivadora, explicando sobre os procedimentos da coleta de dados, utilizando-se de exemplos do cotidiano da sala de aula. Também foi obtido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, porém, de forma oral, com as mesmas.

- Pré-intervenção

Após o consentimento, iniciou-se a coleta de dados em três etapas com as crianças, de forma individual: 1) primeiramente, foi solicitado que as mesmas respondessem ao Teste de Inteligência Emocional para Crianças (TIEC) desenvolvido com base na atividade lúdica de contar e interpretar histórias, o qual é composto de oito histórias. Após a apresentação de cada história em áudio, foram feitas verbalmente pela própria pesquisadora as perguntas do instrumento às crianças.

O instrumento foi aplicado com o auxílio de um computador para facilitar a apresentação das figuras às crianças; 2) em um segundo momento, a pesquisadora leu cada item da escala de autoavaliação referente às habilidades sociais para a criança, questionando-a se a resposta enquadraria em “nunca”, “algumas vezes” ou “muito frequente” mediante seu comportamento diário; 3) e, por fim, foi solicitado que cada criança contasse uma história, a partir de uma imagem de um livro infantil, sendo esta gravada pela pesquisadora e, após a transcrição, classificá-la entre quatro categorias de produção: Categoria I – Não história (p. ex., relato, palavra, frase); Categoria II – Introdução da cena e dos personagens, uso de marcadores linguísticos; Categoria III – Além da introdução da cena e dos personagens, observar a presença de uma ação que sugere uma situação problema; e Categoria IV –

História completa com estrutura da narrativa elaborada, ou seja, introdução, situação-problema e desfecho. A opção de pedir que as crianças produzissem oralmente a história parte da concepção de que estas estão ainda em fase de alfabetização. Estes procedimentos foram realizados com o total da amostra de crianças. Tal coleta foi feita nas dependências da instituição de ensino, em salas de aula destinadas para a realização desta pesquisa.

- Implementação do Programa

Ao término da pré-intervenção, iniciou-se a implementação do programa com enfoque na leitura mediada (Ferraz, 2008) pela pesquisadora com o GI, que envolveu dois encontros semanais em cada turma selecionada, com cerca de 40 minutos cada, totalizando dez encontros de intervenção realizados na própria sala de aula e em horário regular. Para cada encontro, foi utilizado um livro de história diferente – os livros são apresentados na estrutura geral do programa (Anexo 6).

A sequência da contação dos livros selecionados foi ordenada pela complexidade das narrativas das histórias, sendo apresentadas nos primeiros encontros as mais simples, com termos mais familiares para os mais diferenciados, com palavras menos conhecidas. A atuação da pesquisadora durante os encontros foi caracterizada como uma instrução tutorada, segundo o modelo proposto por Ferreira e Spinillo (2003), baseada nos estudos de Garton (1992) e Spinillo (1999). Nesse modelo, o adulto desempenha papel ativo durante as interações com a criança, fazendo intervenções explícitas sobre aspectos próprios da história, fornecendo *feedback* e explicações, tendo a criança papel ativo e participativo no processo de mediação.

Antes de iniciar a leitura, a pesquisadora em cada encontro lembrava as regras para a atividade (p. ex., atenção, participação, silêncio etc.). As crianças permaneciam em suas mesas, para assim não se dispersarem no momento da atividade. Após os combinados, apresentava-se a capa do livro e procurava-se envolver as crianças em conversas sobre o tema da história. Por exemplo, era perguntado se alguma criança já conhecia o livro, qual título eles dariam à história, o que achavam que aconteceria, etc.

A atividade de leitura mediada foi realizada com diferentes enfoques, com intuito de desenvolver a linguagem referente aos estados mentais e a consciência metatextual infantil. No que se refere à linguagem mental, era frequentemente solicitado às crianças que analisassem os sentimentos, ações e intenções dos personagens da história. Cada livro oferecia diferentes termos mentais, sendo categorizados anteriormente, de acordo com o

estudo de Rodrigues, Ribeiro et al. (2009), em cognitivos, emocionais, desejo/intenção e perceptivos. O programa focou prioritariamente a compreensão dos termos emocionais, mediante os objetivos da pesquisa. Estes termos mentais, quando apareciam, eram discutidos, sendo apresentados sinônimos (p. ex., o termo feliz, alternativas como: alegre, contente, entusiasmado, radiante, satisfeito, dependendo do contexto das ilustrações e da narrativa), significados e outras situações que estes termos poderiam ser utilizados, bem como os sentimentos apresentados por eles na história. Tal mediação e exploração da linguagem mental foram baseadas na metodologia de intervenção realizada por Rodrigues et al. (2010).

Durante a mediação, foram focalizados também os componentes metatextuais presentes nas narrativas, levando as crianças a identificarem, analisarem e refletirem sobre a estrutura das histórias. Foram explorados conteúdos referentes ao “início” da narrativa, como: os personagens, o tempo e o local; “meio”: os eventos e as ações dos personagens, seus objetivos, problemas enfrentados; e “fim”: como terminou a história, como os personagens resolveram o problema, o que ocorreu para que alcançassem seus objetivos; bem como as convenções linguísticas típicas de abertura e de fechamento da história. Esta atividade foi baseada na proposta de intervenção apresentada por Ferreira e Spinillo (2003). Sempre que necessário, a leitura era interrompida para escutar os comentários ou responder às perguntas das crianças, acrescentando informações relevantes.

O tempo total da intervenção foi dividido em 20 minutos para exploração da linguagem referente aos estados mentais e 20 minutos para reflexão dos componentes metatextuais oferecidos pelas narrativas.

Após a leitura, a pesquisadora fazia perguntas que variavam em número e conteúdo de acordo com a história. As perguntas, de modo geral, envolviam a identificação e a integração dos principais eventos da história ou ainda a integração entre esses eventos e as experiências pessoais das crianças, as lições aprendidas. Foram feitas perguntas sobre o conteúdo aprendido com a atividade, fazendo uma recordação do que foi trabalhado. Em alguns casos, era solicitado que as crianças recontassem a história.

De forma complementar, ao finalizar cada encontro e com um enfoque mais qualitativo, a pesquisadora realizou, a partir das observações do trabalho de intervenção, anotações em um diário de campo referentes à motivação e à interação infantil; aos momentos de dificuldades; e aos possíveis aprimoramentos no decorrer das atividades.

- Pós-intervenção e Implementação do Programa no Grupo de Comparação

Ao final do programa, foi realizada com as 70 crianças uma nova coleta de dados (pós-intervenção), utilizando os mesmos instrumentos e procedimentos da etapa anterior à implementação do programa, podendo, assim, avaliar os possíveis efeitos ocorridos pelo trabalho desenvolvido com o grupo de crianças. Ao término da coleta de dados, visando atender aos pressupostos éticos, foi implementado o mesmo programa no grupo de comparação (GC) nas dependências da escola.

Finalizada a coleta de dados, os instrumentos da pesquisa foram tabulados e analisados. Destaca-se que os mesmos estão mantidos confidencialmente na UFJF pela pesquisadora durante o prazo legal. Conclusões obtidas com o trabalho foram apresentadas à instituição. O presente estudo pode ser classificado como de risco mínimo para todos os participantes, uma vez que as atividades de conversar, ser submetido a questionamentos, contar e ouvir histórias são bastante frequentes no cotidiano das crianças dessa faixa etária.

5.4 Análises de Dados

Quanto aos instrumentos utilizados com o grupo de crianças, a análise dos dados foi essencialmente quantitativa. Após testagem da normalidade dos resultados por meio da prova do Teste Kolmogorov-Smirnov, foram utilizados os seguintes testes: para avaliar os resultados encontrados através dos instrumentos TIEC e escala de autoavaliação infantil das habilidades sociais e verificar possível interação entre os dados, aplicou-se a prova paramétrica análise de variância por dois fatores, pois esta permitiu comparar a influência dos fatores tempo e tratamento, e a prova análise de variância por três fatores, que comparou o tempo, tratamento e sexo na evolução dos escores. Para análise da classificação das histórias nas categorias de produção, foi utilizada a prova não paramétrica U de Mann-Whitney para comparar a diferença entre os grupos (GI e GC e por sexo) em um mesmo momento e utilizada a prova de Wilcoxon para comparar as classificações antes da e após a intervenção. O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$.

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1 Efeitos do Programa de Intervenção: Análise dos Instrumentos Inter e Intragrupos

Para apresentação e análise dos resultados, são descritos os achados no que diz respeito aos efeitos dos procedimentos de intervenção sobre a compreensão das emoções e seus subcomponentes, sobre as habilidades sociais e suas subescalas e na produção oral de histórias nos dois grupos de crianças (intergrupos), bem como nos dois momentos de avaliação (intragrupos). Foram descritas médias, desvio padrão, frequência e porcentagem dos resultados de cada instrumento, os quais serão apresentados em diferentes sessões, bem como serão utilizados testes estatísticos adequados, de acordo com as variáveis investigadas.

- Avaliação da Compreensão Emocional

A análise do Teste de Inteligência Emocional para Crianças – TIEC, que avaliou a compreensão das emoções infantis, resultou em um escore geral e os referentes a cada subcomponente do TIEC: 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). Os resultados obtidos nos dois grupos de crianças e nos dois momentos avaliativos são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

Compreensão Emocional e seus Subcomponentes por Grupos e Etapas Avaliativas

Componentes da Compreensão Emocional	Grupo de intervenção – Pré - Média (DP)	Grupo de intervenção – Pós - Média (DP)	Grupo de comparação – Pré - Média (DP)	Grupo de comparação – Pós - Média (DP)
Escore Geral	32,13 (5,69)	37,51 (4,66)	31 (4,92)	29,88 (6,78)
Percepção, Avaliação e Expressão da Emoção	5,62 (1,48)	6,29 (1,27)	5,06 (1,54)	5,18 (1,7)
Emoção como Facilitadora do Pensamento	18,51 (3,82)	21,19 (3,4)	18,24 (3,21)	18,51 (4,3)
Compreensão e Análise das Emoções	4,24 (1,44)	4,84 (1,32)	3,94 (1,6)	2,82 (1,38)
Controle Reflexivo das Emoções	3,75 (1,46)	5,19 (1,24)	3,76 (1,12)	3,45 (1,32)
N	37	37	33	33

Conforme os resultados descritos, o grupo que participou da intervenção obteve média maior no escore geral na pós-intervenção do que na fase pré-intervenção. Já no grupo de comparação, a média da pré-intervenção tendeu a diminuir na pós-intervenção. Nos subcomponentes Percepção, Avaliação e Expressão da Emoção e Emoção como Facilitadora do Pensamento, verificou-se que, nos dois grupos, as médias foram superiores no segundo momento avaliativo, sendo mais expressivo o aumento no GI. Para os subcomponentes Compreensão e Análise das Emoções e Controle Reflexivo das Emoções, evidenciou-se no GI que a média na pós foi maior que a média obtida na pré-intervenção. Diferença também foi encontrada no GC, porém a média na pós-intervenção foi inferior à da pré. Os resultados são apresentados nas Figuras 1 e 2.

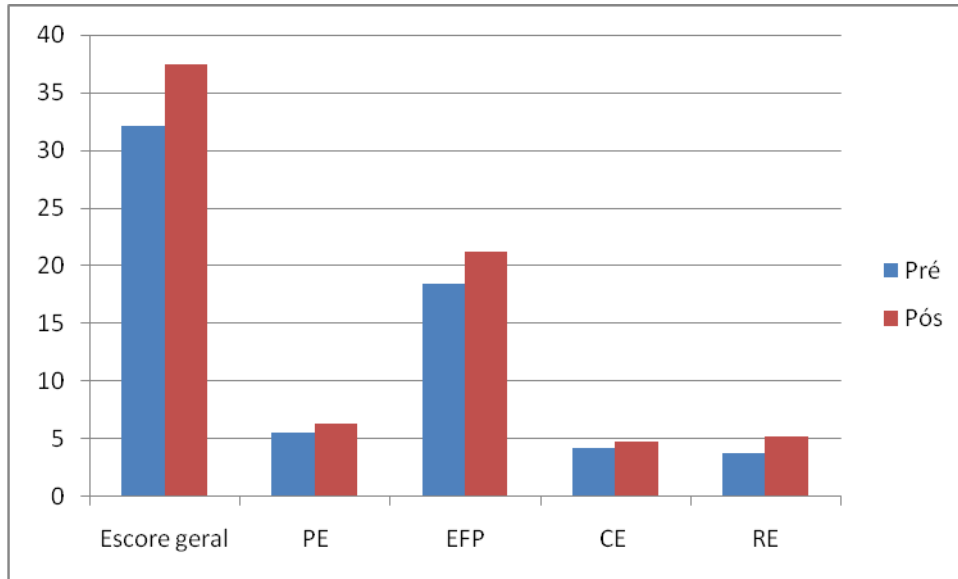


Figura 1. Comparação dos escores gerais do TIEC e de seus subcomponentes na pré e pós-intervenção do GI.

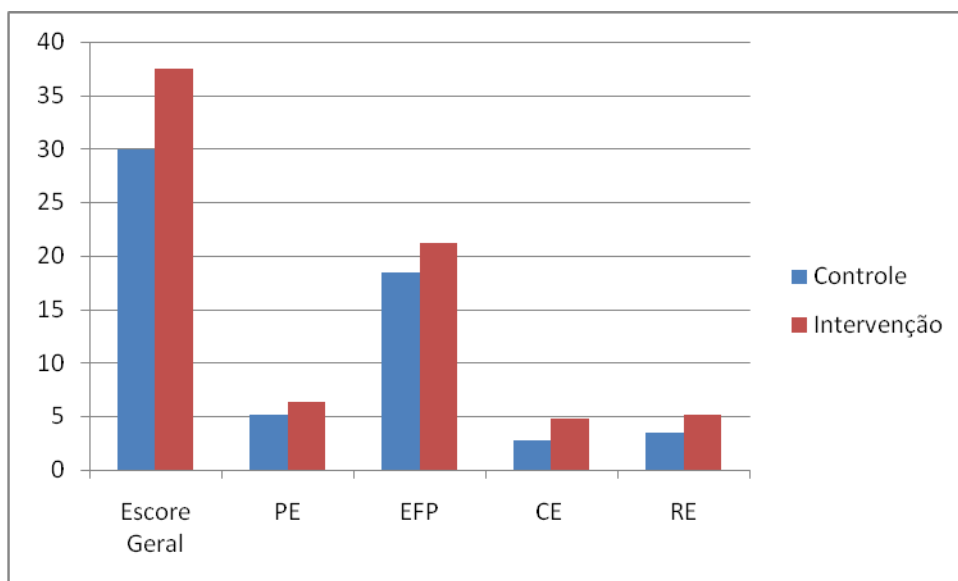


Figura 2. Comparação dos escores gerais e dos subcomponentes nos dois grupos na pós-intervenção.

No escore geral de compreensão emocional e em todos os seus subcomponentes, o GI tendeu a apresentar um melhor resultado na avaliação posterior à intervenção, permitindo indicar um incremento quanto à compreensão emocional infantil. Quando comparado o resultado da pós-intervenção nos dois grupos, evidenciou-se que o GI obteve médias mais altas que o GC.

Para verificar se houve interação dos resultados e diferença significativa, considerando os escores dos componentes da compreensão emocional entre os grupos e em cada período de avaliação, foi realizada análise paramétrica por meio da prova análise de variância por dois fatores. A partir da análise referente ao escore geral do TIEC, como apresenta a Figura 3, pode-se afirmar que existe interação entre as variáveis tempo e tratamento ($F(1,66) = 21,069$, $p < 0,001$). Na pré-intervenção, os grupos não se diferenciaram, mas, com o passar do tempo e após a intervenção, estes passaram a ter médias dos escores significativamente diferentes. Ao se verificar se cada grupo se diferenciou significativamente nos dois momentos de avaliação, encontrou-se um valor estatístico de $F(1,66) = 9,263$, $p = 0,003$, ou seja, o total dos escores sofreu modificação significativa com o passar do tempo. Quanto à avaliação do tratamento entre os dois grupos, foi evidenciado que o GI obteve escores maiores que o GC, encontrando também uma diferença significativa ($F(1,66) = 17,586$, $p < 0,001$).

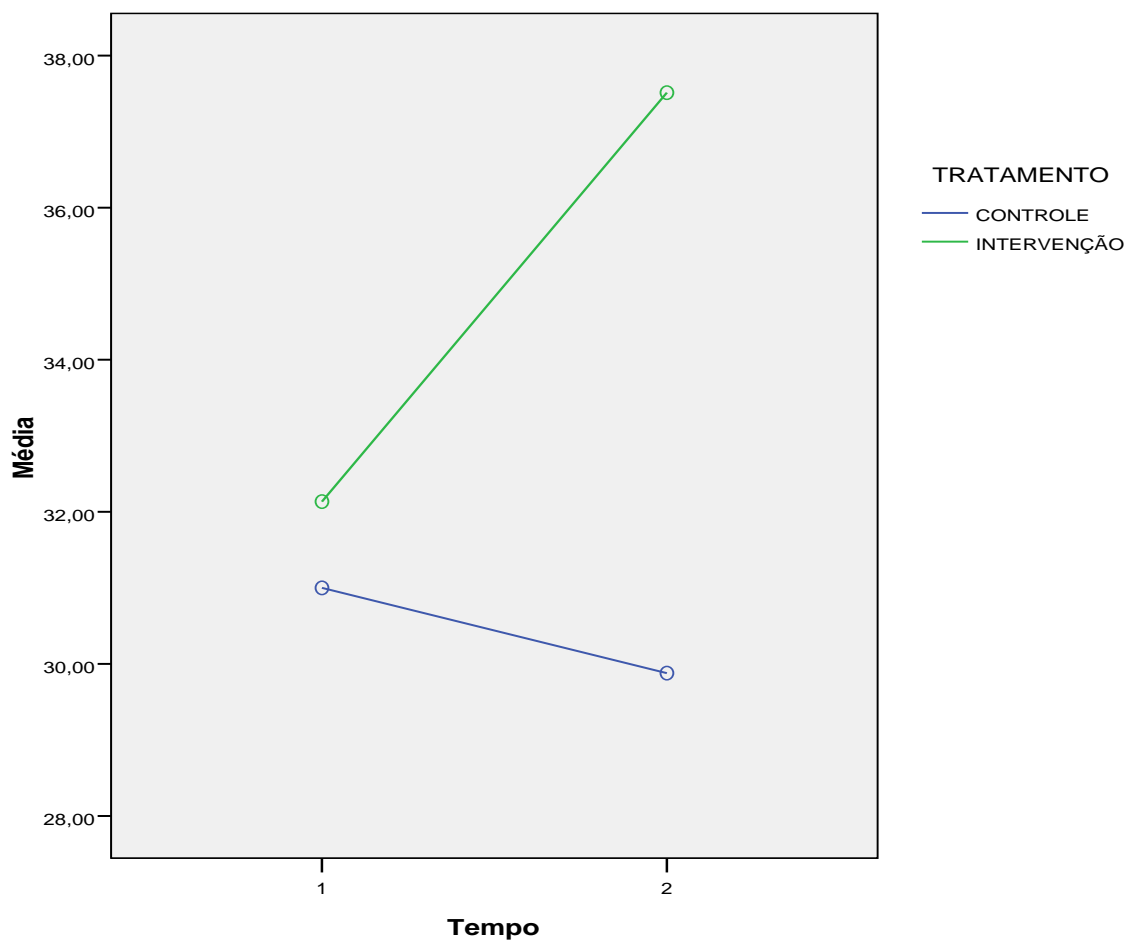


Figura 3. Escore geral referente ao desempenho no TIEC no GI e no GC na pré e pós-intervenção.

A Figura 4 indica que as médias dos escores obtidos no subcomponente Percepção, Avaliação e Expressão da Emoção (PE) não apresentam interação entre as variáveis ($F(1,66) = 1,687, p = 0,198$), e, ao comparar cada grupo antes e depois da intervenção, não foi evidenciada diferença significativa ($F(1,66) = 3,297, p = 0,074$). Entretanto, tal diferença foi evidenciada entre os dois grupos após o tratamento ($F(1,66) = 9,542, p = 0,003$). Cada grupo separadamente não se diferenciou nos dois momentos de avaliação, mas, quando comparados entre si, o grupo de intervenção demonstrou médias nos escores mais altas.

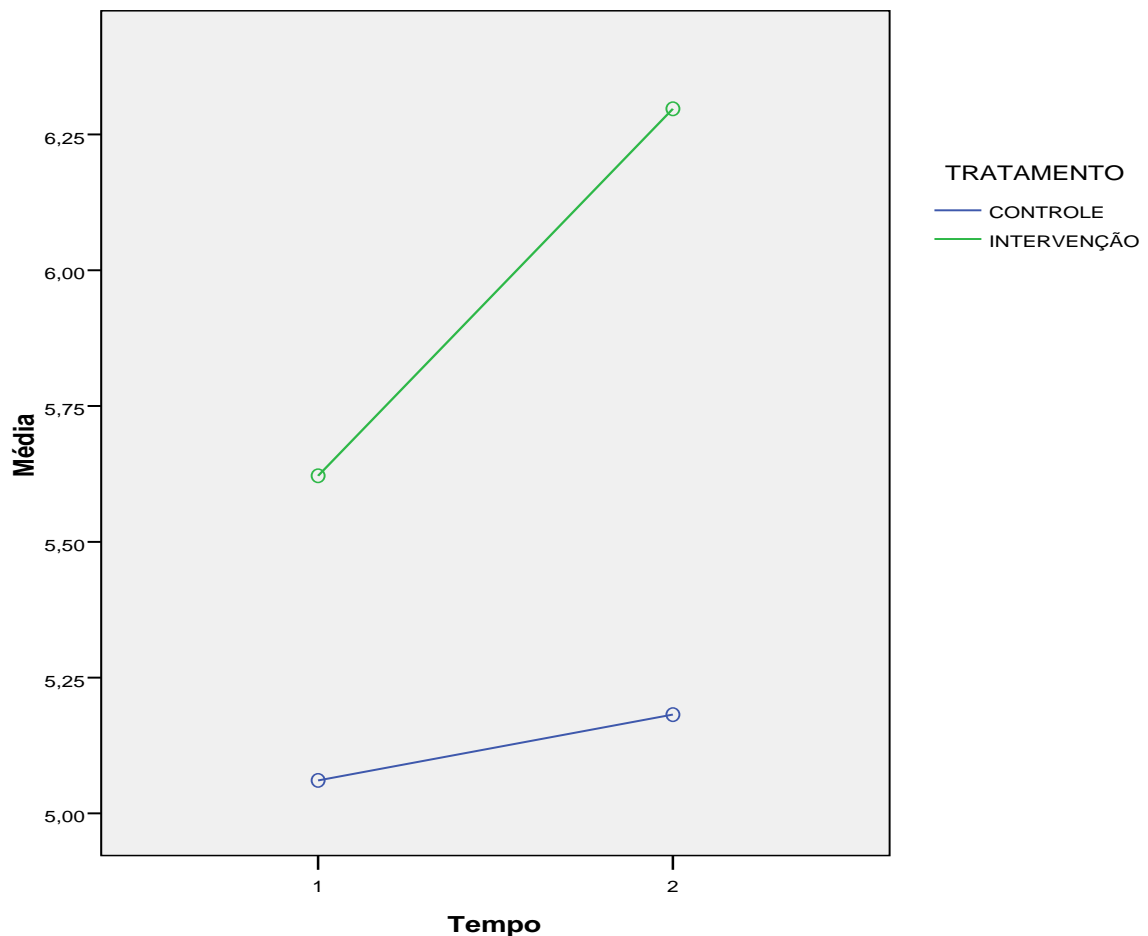


Figura 4. Escore do subcomponente PE do GI e do GC na pré e pós-intervenção.

Os resultados referentes ao subcomponente Emoção como Facilitadora do Pensamento (EFP) revelaram que entre as variáveis tempo e tratamento existe uma interação ($F(1,66) = 6,662, p = 0,012$). Diferença significativa foi evidenciada ao comparar as médias dos escores obtidos dos dois grupos separadamente quanto ao tempo avaliativo ($F(1,66) = 8,906, p = 0,004$) como também ao analisar os escores entre os dois grupos quanto ao tratamento ($F(1,66) = 4,225, p = 0,044$). Estes resultados indicam que o GI e o GC apresentaram escores

maiores na pós-intervenção, com destaque para um crescimento superior notório no GI (Figura 5).

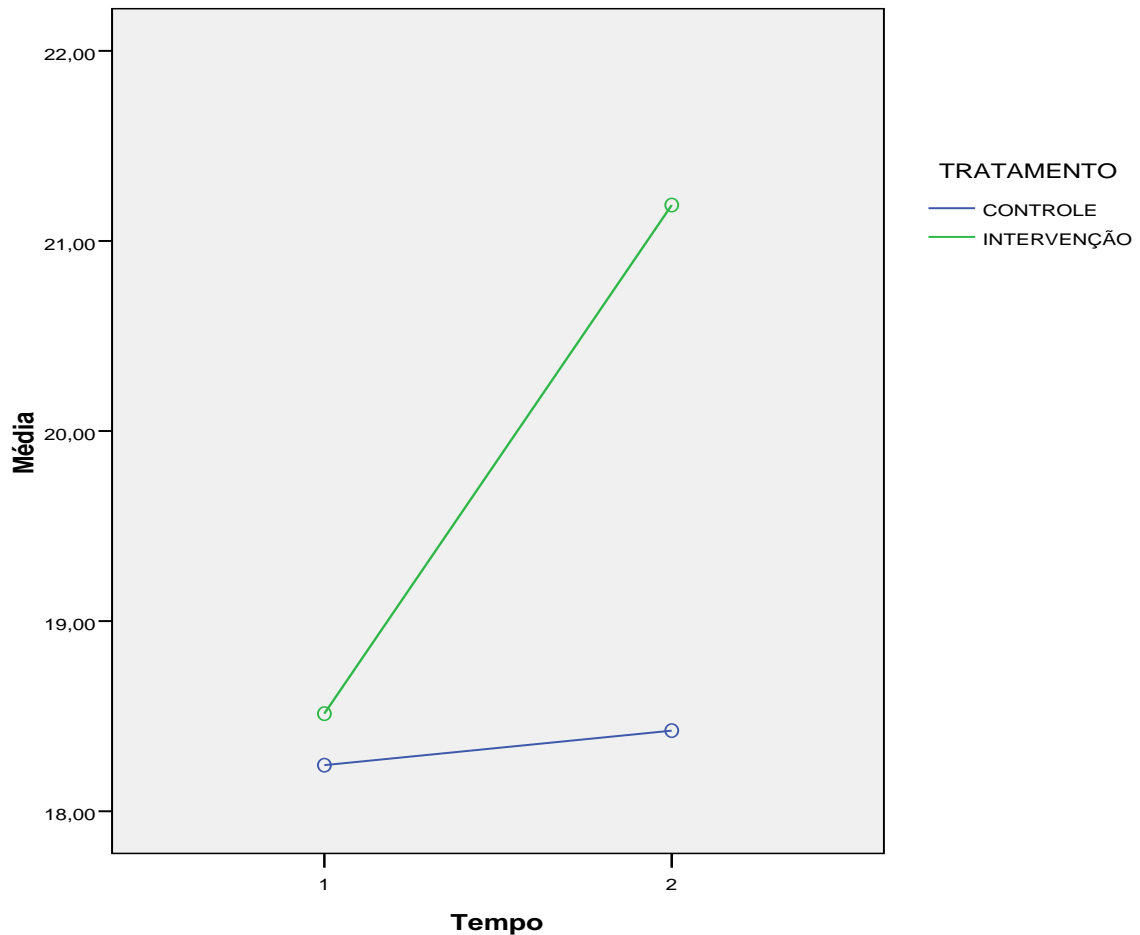


Figura 5. Escore do subcomponente EFP do GI e do GC na pré e pós-intervenção.

Como pode ser observado na Figura 6, através da média do escore referente ao subcomponente Compreensão e Análise de Emoções (CE), evidenciou-se uma interação entre o tempo e o tratamento a que os grupos foram submetidos ($F(1,66) = 16,018, p < 0,001$). Não foi encontrada uma diferença significativa ($F(1,66) = 1,491, p = 0,226$) quando comparados os dois grupos de modo individual nos dois momentos avaliativos. Porém, ao realizar a análise entre os dois grupos quanto ao tratamento, verificou-se que o desempenho do GI foi superior ao do GC, sendo tal diferença significativa ($F(1,66) = 18,613, p = 0,001$).

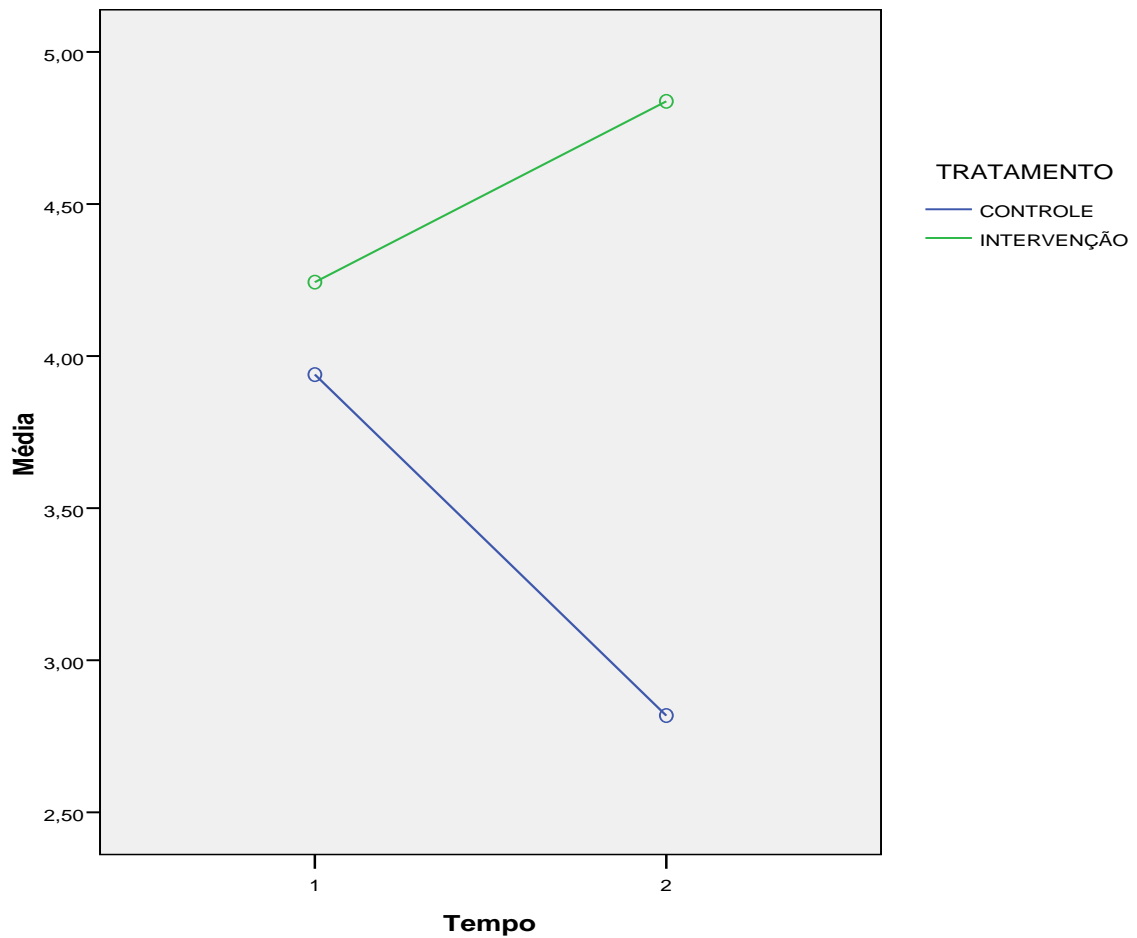


Figura 6. Escore do subcomponente CE do GI e do GC na pré e pós-intervenção.

Por fim, resultado de significância semelhante ao subcomponente EFP foi evidenciado no Controle Reflexivo de Emoções (RE). Tanto a interação entre as variáveis ($F(1,66) = 22,803, p < 0,001$) quanto às comparações entre as médias dos escores obtidos em cada grupo separadamente nos dois momentos avaliativos ($F(1,66) = 10,3, p = 0,002$), como também entre os dois grupos após o tratamento ($F(1,66) = 14,581, p < 0,001$), indicam uma diferença significativa. Ou seja, cada grupo se diferenciou na pré e pós-intervenção, obtendo médias distintas após o tratamento, ressaltando-se que a média do GI foi mais elevada que a do GC. Resultados podem ser visualizados na Figura 7.

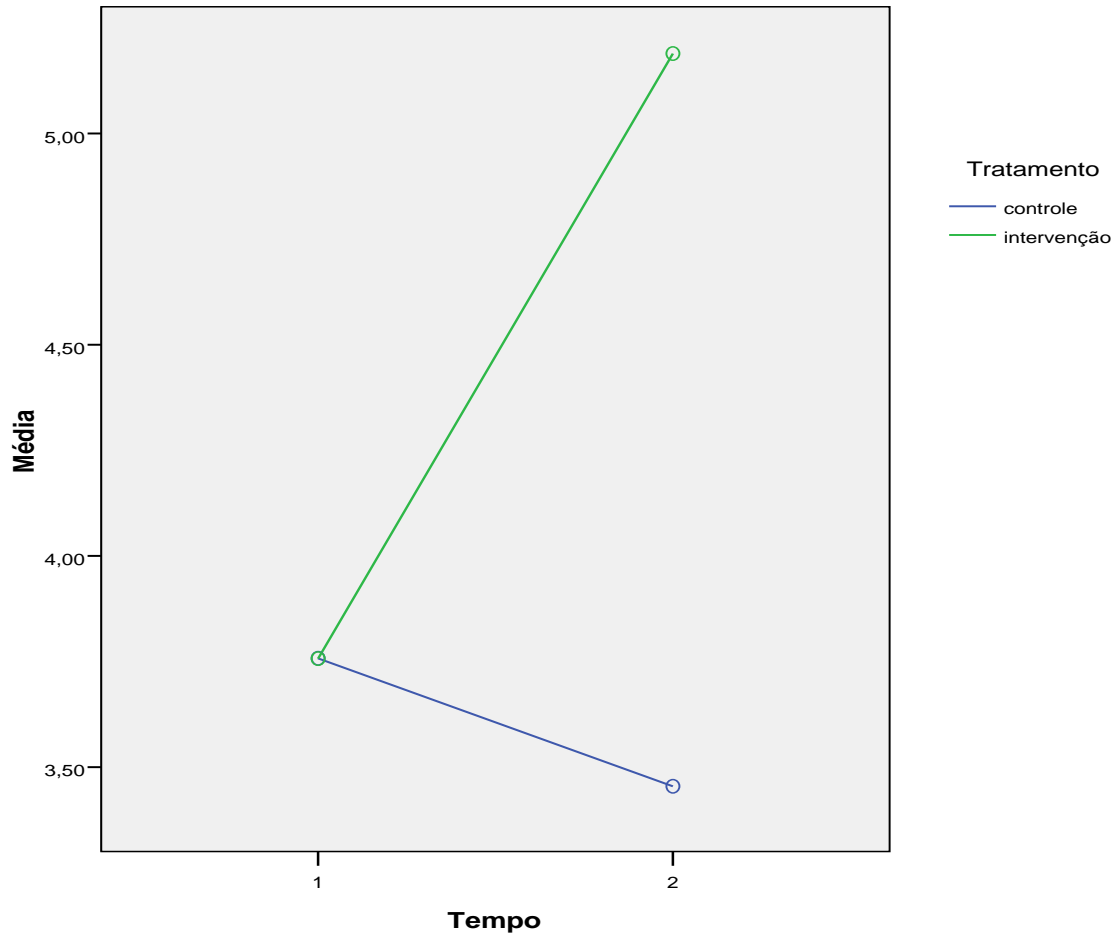


Figura 7. Escore do subcomponente RE do GI e do GC na pré e pós-intervenção.

Os resultados apresentados por meio dos escores permitem afirmar que, no GI, houve um avanço significativo na compreensão emocional das crianças entre a pré e a pós-intervenção, bem como quando comparados com o GC, permitindo considerar o efeito positivo do procedimento de intervenção.

- Desempenho na Escala de Autoavaliação Infantil das Habilidades Sociais

Apresentam-se aqui os resultados referentes à escala de autoavaliação infantil das habilidades sociais do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais - SSRS-BR. Foi calculado o escore geral do instrumento e o escore de cada subescala, sendo elas: 1) Responsabilidade; 2) Empatia; 3) Assertividade; 4) Autocontrole; 5) Evitação de problemas; e 6) Expressão de sentimento positivo. As médias e os desvios padrão encontrados estão descritos na Tabela 2.

Tabela 2

Escores obtidos da Escala de Autoavaliação das Habilidades Sociais por Grupos e Etapas Avaliativas

Subescalas	Grupo de intervenção – Pré - Média (DP)	Grupo de intervenção – Pós - Média (DP)	Grupo de comparação – Pré - Média (DP)	Grupo de comparação – Pós - Média (DP)
Escore geral	39,4 (5,7)	52,1 (4,7)	37,5 (6,2)	49,5 (3,5)
Responsabilidade	12,3 (1,8)	13,5 (0,7)	12 (2)	13,1 (1)
Empatia	5,3 (1,4)	7,8 (0,6)	5,2 (2)	7,1 (1,3)
Assertividade	9 (1,8)	13,5 (0,9)	8,5 (1,8)	12,6 (1,4)
Autocontrole	6,1 (1,5)	7,8 (0,4)	6 (1,8)	7,4 (1,1)
Evitação de problema	6,2 (1,6)	11,3 (0,9)	5,9 (2)	10,2 (1,5)
Expressão de sentimento positivo	7 (1,3)	7,8 (0,7)	6,3 (1,6)	7,6 (0,8)
N	37	37	33	33

Conforme evidencia a Tabela 2, a média do escore geral e em todas as subescalas, de ambos os grupos tendeu a aumentar na pós-intervenção. Nota-se que o GI mostrou desempenho superior na pós-intervenção quando comparado com o GC. Para constatar se houve diferença significativa e interação dos resultados obtidos foi realizada uma análise paramétrica por meio da prova análise de variância por dois fatores.

A partir das análises estatísticas do escore geral do instrumento, não foi verificada uma interação entre as variáveis tempo e tratamento ($F(1,66) = 0,419, p = 0,52$). Ao realizar a comparação entre os dois momentos avaliativos de cada grupo, uma diferença significativa foi encontrada ($F(1,66) = 385,85, p < 0,001$). Do mesmo modo, ao analisar as diferenças entre os dois grupos quanto ao tratamento, foi evidenciada também uma diferença significativa ($F(1,66) = 7,36, p = 0,008$). Como demonstra a Figura 8, apesar das diferenças estatísticas, os grupos na pré-intervenção já eram diferentes significativamente, permanecendo tal diferença na pós-intervenção.

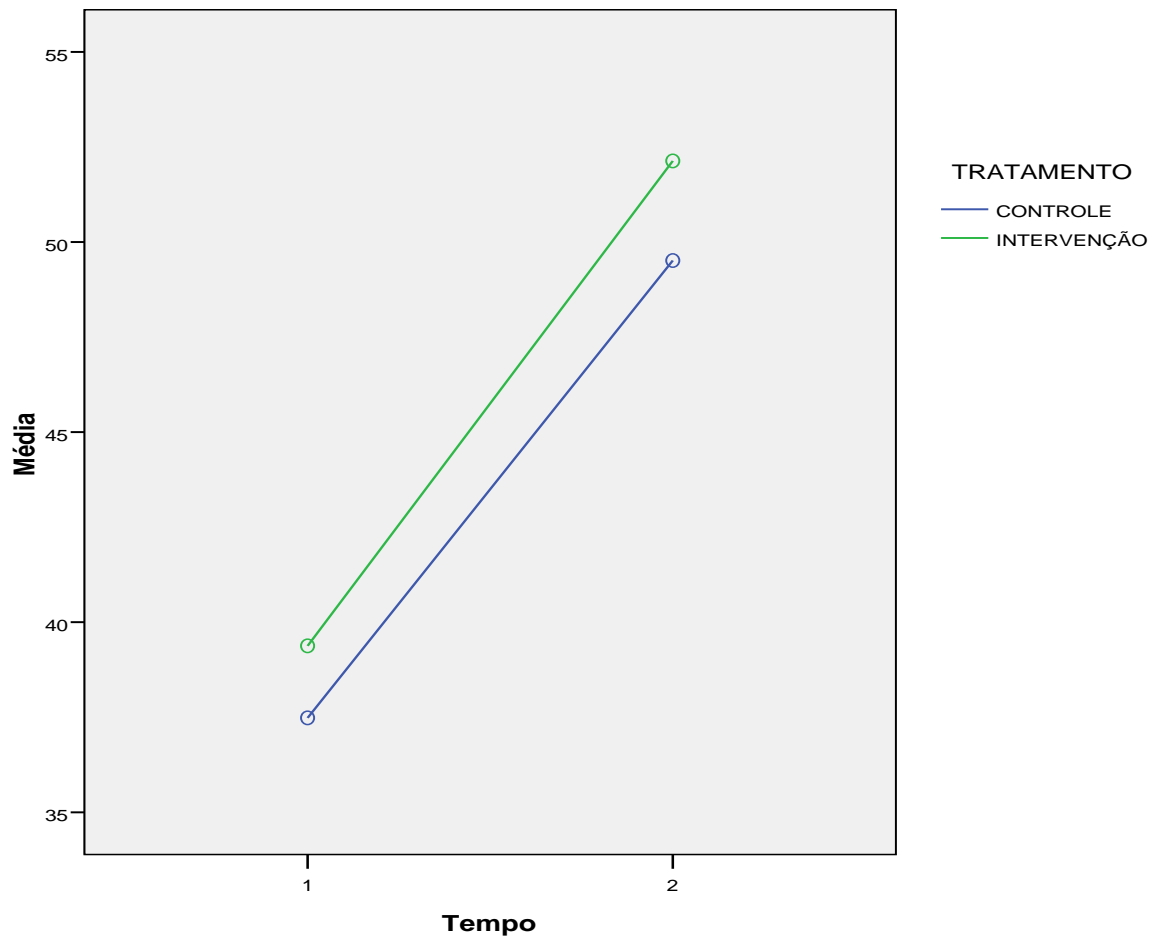


Figura 8. Escore geral da escala de autoavaliação das habilidades sociais no GI e no GC na pré e pós-intervenção.

Ao avaliar as subescalas separadamente, não foi encontrada interação entre as variáveis ($p > 0,05$). Já ao realizar a análise referente ao tempo, verificou-se uma diferença significativa em relação a todas as subescalas ($p < 0,001$), ou seja, o GI e o GC obtiveram desempenhos superiores na pós-intervenção. Quando comparados a partir do tratamento, evidenciou-se diferença significativa entre os grupos nas subescalas Assertividade ($F(1,66) = 6,576$, $p = 0,013$), Evitação de problema ($F(1,66) = 4,546$, $p = 0,037$) e Expressão de sentimento positivo ($F(1,66) = 4,314$, $p = 0,042$). Apesar de ambos os grupos terem obtido escore mais altos na pós-intervenção em todas as subescalas das habilidades sociais, o GI apresentou resultados significativamente superiores aos do GC nas três subescalas supracitadas, bem como no escore geral.

- Categorização da Produção das Histórias Orais Infantis

Quanto à categorização da produção de histórias, buscou-se averiguar o desenvolvimento da produção oral de histórias das crianças dos dois grupos (intervenção e controle). Para tanto, cada história foi analisada e aglutinada a uma das quatro categorias avaliativas. Os resultados são apresentados na Tabela 3, utilizando-se frequência e porcentagem de cada categoria nos diferentes grupos e etapas avaliativas.

Tabela 3

Classificação das Histórias em cada Categoria de Produção na Pré e Pós- intervenção do GI e do GC

Categorias	Grupo de intervenção – Pré - Frequência (%)	Grupo de intervenção – Pós - Frequência (%)	Grupo de comparação – Pré - Frequência (%)	Grupo de comparação – Pós - Frequência (%)
I	8 (21,6)	1 (2,7)	14 (42,4)	8 (24,2)
II	12 (32,4)	8 (21,6)	8 (24,2)	11 (33,3)
III	8 (21,6)	11 (29,7)	7 (21,2)	11 (33,3)
IV	9 (24,4)	17 (45,9)	4 (12,2)	3 (9,2)
Total	37 (100)	37 (100)	33(100)	33 (100)
N	37	37	33	33

Note. I – Não história; II – Introdução da cena e dos personagens e uso de marcadores linguísticos; III – Introdução da cena e dos personagens e presença de uma ação que sugere uma situação problema; e IV – História completa com estrutura da narrativa elaborada.

A frequência de histórias classificadas em cada categoria de produção foi alterada nos períodos da pré e pós-intervenção, evidenciando-se que o GI foi o que mais sofreu modificação. Na pré-intervenção do GI, a frequência nas diferentes categorias estava equilibrada. Após a intervenção, verificou-se um predomínio das classificações das produções infantis nas duas últimas categorias, ou seja, nas mais sofisticadas. Na pré-intervenção do GC, evidenciou-se um predomínio nas primeiras categorias, o que permaneceu na pós-intervenção.

Tendo em vista que os resultados não apresentaram normalidade, utilizou-se a prova de Wilcoxon para comparar as classificações antes da e após a intervenção e a prova U de Mann-Whitney para comparar a diferença entre os grupos (GI e GC) em um mesmo momento avaliativo. O desempenho do grupo de intervenção e de comparação nos dois momentos de avaliação e dos dois grupos na pós-intervenção pode ser observado nas Figuras 9, 10 e 11.

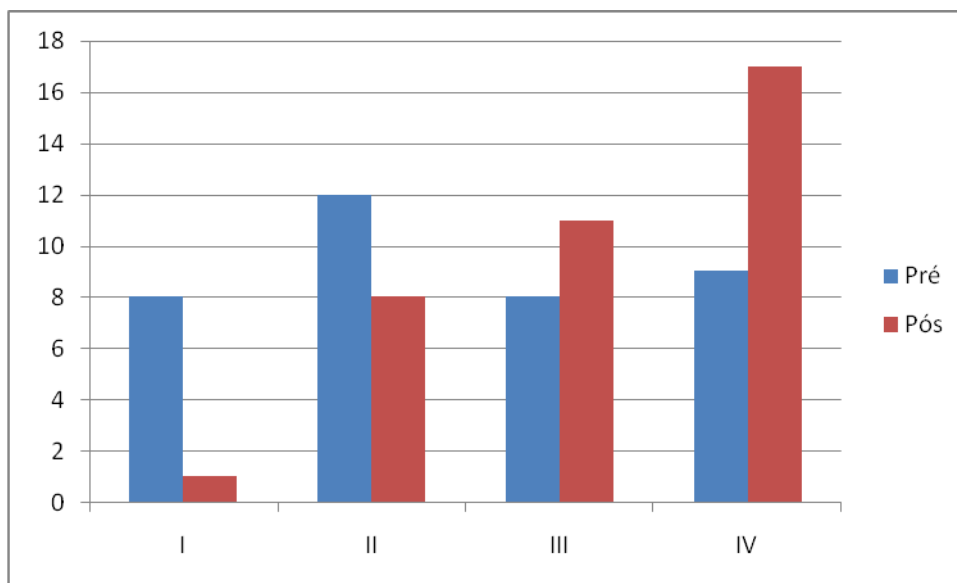


Figura 9. Classificação das histórias nas categorias de produção do GI na pré e na pós-intervenção.

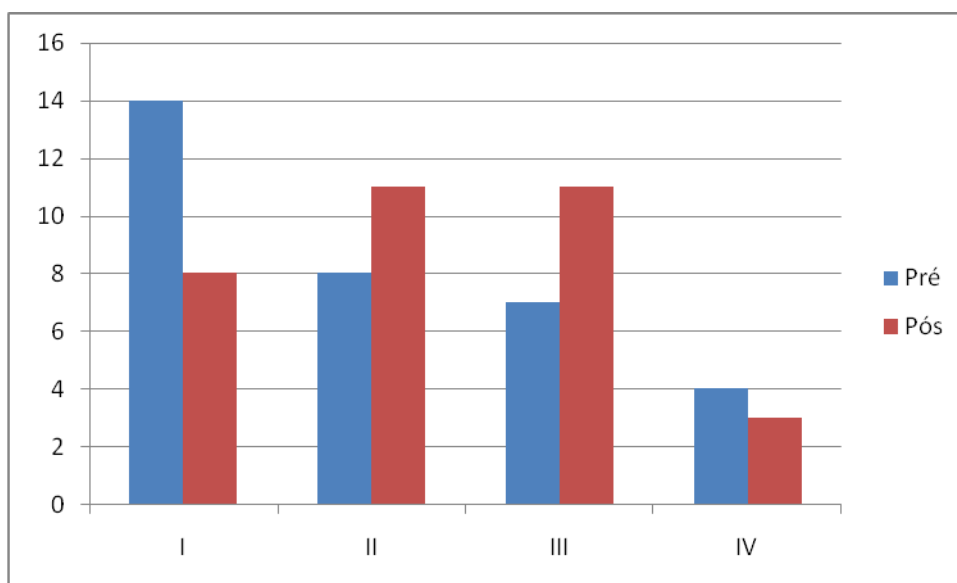


Figura 10. Classificação das histórias nas categorias de produção do GC na pré e na pós-intervenção.

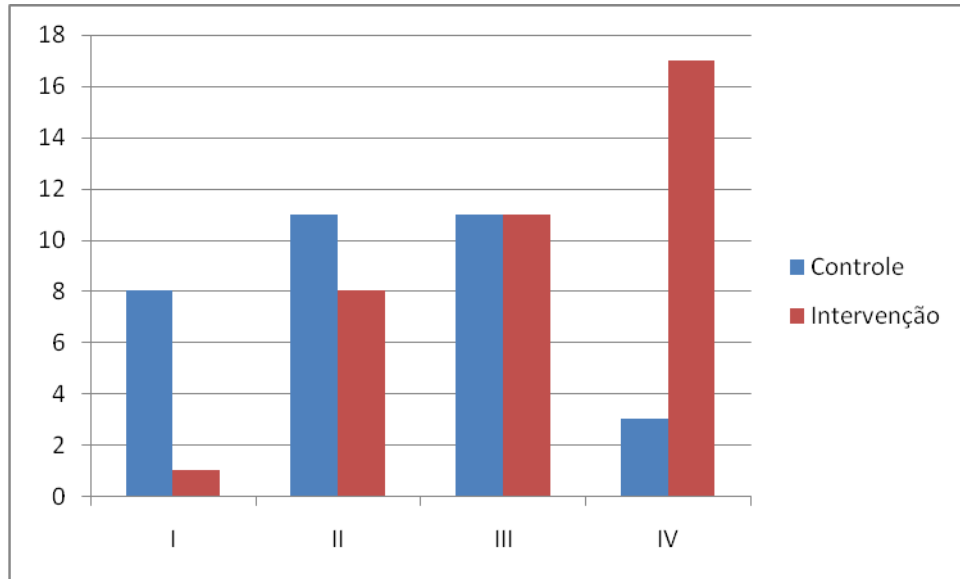


Figura 11. Classificação das histórias nas categorias de produção do GC e GI na pós-intervenção.

Ao realizar a análise estatística, foi identificada no GI uma diferença significativa entre as duas etapas avaliativas ($p < 0,001$), ou seja, o predomínio da classificação das histórias passou das primeiras categorias para um avanço às categorias sequenciais, demonstrando um incremento quanto ao desempenho infantil. Tal diferença não foi detectada no GC ao considerar as produções nas duas ocasiões de testagem ($p = 0,109$), permanecendo em uma margem similar de produção, ou seja, não apresentando um progresso significativo na habilidade de contar histórias orais.

Na comparação dos dois grupos, foi constatada na pré-intervenção uma diferença não significativa ($p = 0,078$) e, na pós-intervenção, a sua ocorrência ($p < 0,001$). Esses resultados indicaram na primeira etapa avaliativa, os grupos não se diferiram estatisticamente, diferentemente da segunda etapa, em que o GI mostrou ter um desempenho melhor ao produzir oralmente as histórias. O resultado indica, mais especificamente, que a intervenção foi efetiva no que tange ao aprimoramento infantil para elaborar histórias orais.

6.2. Resultados Referentes aos Instrumentos Avaliativos quanto ao Sexo

O último objetivo da pesquisa foi realizar análises comparativas entre meninos e meninas quanto à compreensão das emoções, às habilidades sociais e à produção infantil de histórias orais. Foram realizadas análises descritivas como média, desvio padrão, frequência e porcentagem dos resultados e utilizados testes estatísticos adequados.

- Teste de Inteligência Emocional para Crianças (TIEC)

Os resultados referentes à compreensão emocional obtidos nos dois grupos de crianças, separadas por sexo e por momento avaliativo, são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4

Compreensão Emocional e seus Subcomponentes por Sexo Masculino (M) e Feminino (F) e por Avaliação nos Dois Grupos

Componentes da Compreensão Emocional	Grupo de intervenção				Grupo de comparação			
	Pré		Pós		Pré		Pós	
	Média (DP)		Média (DP)		Média (DP)		Média (DP)	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Escore geral	31,3 (5,3)	32,9 (6,2)	36,5 (4)	38,4 (5,2)	28,7 (4)	33,2 (4,8)	26,7 (7,1)	33,1 (4,7)
Percepção, Avaliação e Expressão da Emoção	5,5 (1,6)	5,7 (1,3)	6,1 (1,2)	6,5 (1,3)	4,3 (1,4)	5,8 (1,3)	4,7 (2)	5,7 (1)
Emoção como Facilitadora do Pensamento	18,2 (3,9)	18,8 (3,8)	21 (2,6)	21,3 (4,2)	17,1 (2,9)	19,4 (3,2)	16,9 (4,5)	20 (3,6)
Compreensão e Análise das Emoções	4 (1,6)	4,5 (1,3)	4,6 (1,2)	5 (1,4)	3,8 (1,3)	4 (1,9)	2,5 (1,3)	3,1 (1,3)
Controle Reflexivo das Emoções	3,6 (1,6)	3,9 (1,2)	4,8 (1,3)	5,6 (1)	3,5 (1,2)	4 (1)	2,6 (1)	4,3 (1)
N	20	17	20	17	17	16	17	16

A média dos escores dos participantes masculinos e femininos separadamente na pré e pós-intervenção indica com relação ao GI que tanto as meninas quanto os meninos, após participarem da intervenção, aumentaram seu desempenho no escore total e em todos os subcomponentes do TIEC. Tal resultado não foi encontrado no GC em que as médias tenderam a ser similares ou mais baixas. Considerando as diferenças entre os sexos nos dois grupos separadamente, constatou-se que em ambos as meninas na pré e na pós-intervenção apresentaram médias superiores às dos meninos.

Ao aplicar a prova análise de variância por três fatores, não foi verificada interação entre as variáveis tempo, intervenção e sexo no escore geral e em nenhum dos subcomponentes do TIEC, sendo encontrado $p > 0,05$. Apesar das diferenças evidentes entre

as meninas e os meninos, só foi verificada significância entre o sexo quanto ao tempo no subcomponente Controle Reflexivo das Emoções ($F(1,66) = 5,46, p = 0,023$). Quanto às análises referentes à comparação dos sexos, considerando o tratamento, também não foi revelada diferença significativa no escore geral, bem como em relação a todos os subcomponentes. Ou seja, as diferenças encontradas com relação ao sexo no GI e no GC, no tocante à compreensão emocional, não foram estatisticamente relevantes.

- Escala de Autoavaliação Infantil das Habilidades Sociais

Na Tabela 5, estão descritos os valores das médias dos escores obtidos por meio da escala de autoavaliação infantil das habilidades sociais nos dois grupos, em ambos os sexos no período de pré e pós-intervenção.

Tabela 5

Escala de Autoavaliação das Habilidades Sociais por Sexo e por Etapas Avaliativas nos Dois Grupos

Subescalas	Grupo de intervenção				Grupo de comparação			
	Pré		Pós		Pré		Pós	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Escore geral	39,1 (4,8)	39,6 (5)	51,3 (2,3)	53,1 (1,2)	36,1 (6,9)	39 (5,2)	49,3 (3,1)	49,7 (4)
Responsabilidade	12 (1,8)	12,6 (1,7)	13,3 (0,8)	13,7 (0,6)	11,9 (2)	12 (2)	13 (0,7)	13,1 (1,2)
Empatia	5 (1,5)	5,6 (1,2)	7,6 (0,8)	7,9 (0,2)	4,7 (2,4)	5,9 (1,4)	6,7 (1,4)	7,4 (1)
Assertividade	9,0 (1,6)	9,1 (1,9)	13,3 (1)	13,6 (0,5)	8,8 (1,7)	8,2 (1,8)	12,5 (1,4)	12,7 (1,4)
Autocontrole	6,1 (1,6)	6,1 (1,5)	7,7 (0,5)	7,9 (0,2)	5,5 (1,5)	6,5 (1,9)	7,4 (0,9)	7,5 (1,4)
Evitação de problema	6,8 (1,2)	5,6 (1,8)	11 (1,1)	11,6 (0,5)	5,5 (2,1)	6,4 (1,8)	10,2 (1,2)	10,6 (1,7)
Expressão de sentimento positivo	6,9 (1,4)	7,1 (1,1)	7,6 (0,9)	7,9 (0,2)	6,2 (1,7)	6,5 (1,5)	7,6 (0,9)	7,6 (0,7)
N	20	17	20	17	17	16	17	16

Conforme apresentada, a média do escore geral e das subescalas do grupo de meninos e meninas do GI aumentou na pós-intervenção. O mesmo ocorreu com a média do escore dos meninos e das meninas do GC, indicando que ambos os grupos melhoraram com o passar do tempo. Ao comparar os resultados do escore geral de ambos os sexos, verificou-se que tanto na pré quanto na pós-intervenção dos dois grupos de crianças, as meninas apresentaram um desempenho superior ao dos meninos ao responderem à escala. Analisando separadamente cada subescala, verificou-se que, no GI, as meninas apresentaram resultados iguais ou superiores aos dos meninos nos dois momentos avaliativos, com exceção da subescala Evitação de problema na pré-intervenção, em que os meninos obtiveram escore maior. No GC, as meninas também se destacaram com desempenho igual ou maior quando comparadas aos meninos, tendo média inferior apenas na pré-intervenção na subescala Assertividade.

Ao realizar a análise estatística por meio da análise de variância por três fatores, não foi encontrada interação entre as variáveis tempo, tratamento e sexo ($F(1,66) = 2,271, p = 0,137$), não sendo também evidenciada diferença significativa quando comparados ambos os sexos no período antes e após a intervenção ($F(1,66) = 2,892, p = 0,94$) e considerando o tratamento ($F(1,66) = 0,104, p = 0,748$). Tais resultados convergem com a análise descritiva.

Quanto às subescalas, constatou-se a existência da interação entre as variáveis apenas na subescala referente à Evitação de problemas ($F(1,66) = 6,768, p = 0,011$), sendo que as demais apresentaram $p > 0,05$. Ao considerar as diferenças entre os sexos com o passar do tempo, os resultados revelaram uma diferença significativa na subescala Empatia ($F(1,66) = 6,829, p = 0,011$). Os meninos e as meninas não se diferenciaram entre a pré e pós-intervenção nas demais subescalas. Realizando a comparação entre os sexos quanto ao tratamento a que foram submetidos os grupos, verificou-se que não houve diferença significativa ao considerar cada subescala, apresentando $p > 0,05$.

- Produção de histórias orais

Por fim, serão apresentados os resultados referentes à categorização das histórias criadas oralmente tanto pelos meninos quanto pelas meninas dos dois grupos nos dois momentos de avaliação infantil. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 6.

Tabela 6

Classificação das Histórias em cada Categoria de Produção por Sexo e por Avaliação da Amostra Geral

Categorias	Grupo de intervenção				Grupo de comparação			
	Pré		Pós		Pré		Pós	
	Frequência (%)		Frequência (%)		Frequência (%)		Frequência (%)	
	M	F	M	F	M	F	M	F
I	4 (20)	4 (23,5)	0 (0)	1 (5,9)	6 (35,3)	8 (50)	3 (17,6)	5 (31,3)
II	3 (15)	9 (53)	5 (25)	3 (17,6)	5 (29,4)	3 (18,8)	7 (41,2)	4 (25)
III	4 (20)	4 (23,5)	4 (20)	7 (41,2)	4 (23,5)	3 (18,8)	5 (29,4)	6 (37,4)
IV	9 (45)	0 (0)	11 (55)	6 (35,3)	2 (11,8)	2 (12,4)	2 (11,8)	1 (6,3)
Total	20 (100)	17 (100)	20 (100)	17 (100)	17 (100)	16 (100)	17 (100)	16 (100)

Note. I – Não história; II – Introdução da cena e dos personagens e uso de marcadores linguísticos; III – Introdução da cena e dos personagens e presença de uma ação que sugere uma situação problema; e IV – História completa com estrutura da narrativa elaborada.

Verificou-se que as histórias tanto das meninas quanto dos meninos do GI passaram das categorizações mais elementares para as mais sofisticadas, ou seja, após a intervenção, verificou-se que as crianças, quando comparadas ao período anterior de avaliação, produziram histórias mais estruturadas. É importante mencionar que os resultados descritivos revelam que as meninas parecem ter se beneficiado mais com a intervenção que os meninos, por apresentarem maiores diferenças nos dois momentos avaliativos. No GC, os meninos na pré e na pós-intervenção apresentaram margens parecidas de produção. Já as meninas, com o passar do tempo, apresentaram uma discreta melhora no que tange à elaboração das histórias, passando a apresentar maiores frequência nas categorias II e III.

Para comparar o grupo masculino com o feminino diante da análise estatística, utilizou-se a prova U de Mann-Whitney. No GI, foi evidenciado que, no período de pré-intervenção, as categorizações das histórias dos meninos e das meninas mostraram-se estatisticamente diferentes ($p = 0,016$), ou seja, pela descrição dos resultados, os meninos apresentaram histórias mais completas diante da categorização atribuída. Já na pós-

intervenção, tal diferença não foi encontrada ($p = 0,386$), dado que condiz com os resultados da Tabela 6. No GC, ao fazer as mesmas comparações entre os grupos, não foi verificada diferença significativa tanto na pré ($p = 0,556$) quanto na pós- intervenção ($p = 664$).

Ao analisar os grupos de meninos e meninas separadamente, utilizou-se o teste Wilcoxon. Os resultados do grupo de meninos ($p = 0,005$) e de meninas ($p = 0,002$) do GI, quando comparados na pré e pós-intervenção, revelaram ter uma diferença significativa. Estas diferenças encontradas demonstram que, após a intervenção, ambos os sexos aprimoraram a sua produção de histórias orais. A partir dos resultados referentes ao GC, pode ser evidenciado que tanto o grupo masculino ($p = 0,206$) quanto o grupo feminino ($p = 0,305$), ao serem comparados na pré e pós-intervenção, não se diferenciaram significativamente.

7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados aqui obtidos convergem com a revisão da literatura que vem indicando interfaces entre a teoria da mente, linguagem, desenvolvimento social e escolarização, bem como com a utilização dos livros infantis como um recurso útil para a exploração da linguagem referente aos estados mentais e da consciência metatextual. Ressalta-se que não foi realizado um prévio pareamento entre o GI e o GC. Devido a este fato, ressalva-se que as conclusões evidenciadas a partir da intervenção desenvolvida neste estudo devem ser consideradas com cautela. A discussão dos resultados referidos será apresentada obedecendo à sequência delineada em parte precedente deste trabalho.

A primeira análise resultou das diferenças da compreensão das emoções e seus subcomponentes entre crianças do GI e do GC. Os resultados revelaram que a intervenção teve um possível efeito positivo no desenvolvimento da compreensão das emoções do GI. Tanto o escore geral quanto os escores dos subcomponentes emocionais foram maiores na pós-intervenção deste grupo, ainda que diferença significativa não foi encontrada nos referentes a Percepção, avaliação e expressão da emoção e a Compreensão e análise das emoções. Essas evidências reforçam a importância da utilização de narrativas contendo termos que se referem aos sentimentos dos personagens, visando facilitar o desenvolvimento da compreensão emocional (Figuroa, 2008). Tal resultado afina-se com o que foi obtido por Pons, et al. (2003), ao evidenciarem que as crianças participantes de atividades que envolviam a estimulação da linguagem referente aos estados mentais aprimoraram aspectos relativos à compreensão das emoções como reconhecer e diferenciar sentimentos próprios e alheios.

De forma semelhante, evidenciou-se que as crianças do GI apresentaram resultados superiores aos do GC no que diz respeito à avaliação emocional. O possível efeito a favor da intervenção converge na direção dos resultados encontrados por Ribas (2011), na medida em que se verificou que as crianças que apresentaram melhores escores na escala avaliativa da teoria da mente tenderam a oferecer uma compreensão emocional mais elaborada a partir da avaliação pelo Teste de Inteligência Emocional para Crianças (Bueno, 2008). Por outro lado, reforça o que vem sendo encontrado em dois estudos que implementaram intervenções para a promoção da compreensão emocional.

Pons et al. (2003), que focalizaram atividades baseadas em leitura e discussão de termos referentes às emoções, encontraram uma melhora significativa em todos os componentes da compreensão das emoções do grupo participante em relação ao grupo

controle. Mella e Jordan (2010), por sua vez, também apontaram um incremento expressivo da compreensão emocional do grupo de crianças participantes após implementação de um programa latino-americano de leitura mediada.

Quanto aos resultados evidenciados no GC, observou-se que, com o passar do tempo, o grupo não aprimorou seu desempenho quanto à compreensão das emoções, apresentando uma média inferior na pós-intervenção quando comparado com a pré, o que não era esperado. Apesar de a média ter sido significativamente superior no subcomponente Emoção como facilitadora do pensamento, nos referentes à Compreensão e Análise de Emoções e o de Controle Reflexivo de Emoções tal média diminuiu na pós-intervenção, o que justifica o escore total ter sido menor ao da pré-intervenção. Tal resultado é coerente com o estudo de Pavarini et al. (2011), que, utilizando o mesmo instrumento avaliativo, verificaram que as crianças também demonstraram uma maior dificuldade nos itens referentes aos subcomponentes supracitados.

Esses resultados permitem salientar que crianças desta faixa etária aprimoram tais habilidades emocionais mais tarde em seu desenvolvimento e partilham, como descrito por Harris (1996), que o processo de desenvolvimento dos aspectos da compreensão emocional é gradual. Recorre-se também a Bueno (2008), que ressalta que o ocorrido pode ser justificado pela fragilidade do instrumento avaliativo e/ou pela instabilidade infantil em compreender as emoções. É importante enfatizar que o TIEC foi validado recentemente, sendo ainda escassas as investigações que o utilizaram como instrumento de avaliação (p. ex., Pavarini et al., 2011; Ribas, 2011).

Conforme os resultados apresentados, a presente pesquisa reforça discussões como a de Cutting e Dunn (1999) e Harris et al. (2005), os quais realçam a relevância de intervenções sociocognitivas que se utilizam de livros de histórias para promover a linguagem referente aos estados mentais, sobretudo termos emocionais, que tendem a favorecer o desenvolvimento da compreensão das emoções em crianças.

O segundo ponto de discussão resulta da proposta de investigar o desenvolvimento social infantil por meio das habilidades sociais e suas subescalas, realizando comparações entre o GI e o GC para verificar o possível efeito da intervenção. O presente estudo foi direcionado a investigar o que já vem sendo apontado na revisão de literatura por Carpendale e Lewis (2004), que apoiam a crença de que promover o desenvolvimento da teoria da mente por meio da exploração de estados mentais facilita o aprimoramento das habilidades sociais infantis.

O resultado obtido, a partir dos escores gerais da escala de autoavaliação das habilidades sociais, não indicou interação entre o tempo avaliativo e o tratamento oferecido a cada grupo quando submetido ao teste estatístico. Pode-se argumentar que este resultado deve-se ao fato de que o GI, na pré-intervenção, já apresentava médias maiores que o GC, o que permaneceu na pós-intervenção. No entanto, quando submetidos às comparações separadamente quanto ao tempo e ao tratamento dos grupos, tal diferença foi verificada. Destaca-se que este resultado deve ser considerado com cautela, visto que não foi verificada interação entre as variáveis e devido a não realização de um pareamento dos grupos anteriormente.

Ambos os grupos sofisticaram seu desempenho na pós-intervenção. Contudo, apesar desta melhora, a partir da análise descritiva, foi verificado que o GI apresentou um aprimoramento superior ao do GC na segunda etapa avaliativa, o que pode ser considerado como ponto positivo para o programa implementado. Resultado semelhante foi obtido por Watson et al. (1999), os quais evidenciaram uma correlação positiva entre o desenvolvimento da teoria da mente por meio da linguagem mental e o aperfeiçoamento das habilidades sociais infantis. A mesma correlação foi encontrada no estudo de Cassidy et al. (2003).

No entanto, na pesquisa realizada por Newton e Jenvey (2011) não foi evidenciada uma associação entre a melhora do desempenho nas tarefas de teoria da mente com as interações sociais mais adaptativas das crianças participantes. Ressalta-se que poucos são os estudos que buscaram verificar empiricamente esta relação e que as pesquisas com intervenção na área de teoria da mente restringem-se a estudar apenas o seu desenvolvimento e sua relação com diferentes aspectos da linguagem.

Quanto ao desempenho infantil em cada uma das subescalas das habilidades sociais, concluiu-se que os dois grupos apresentaram melhor desempenho na pós-intervenção em todas as subescalas, indicando, uma vez mais, que as classes de habilidades sociais, em geral, tendem a se aperfeiçoar no decorrer do desenvolvimento infantil. Contudo, o GI apresentou maior aprimoramento quando comparado ao GC nas subescalas Assertividade, Evitação de problema e Expressão de sentimento positivo, permitindo considerar que o programa teve um possível efeito mais positivo na direção desses aspectos que compõem essas subescalas.

Esperava-se que o desempenho do GI nos itens referentes à Empatia fosse superior ao do GC, como indicado no estudo de Rodrigues e Ribeiro (2011). As autoras evidenciaram melhores resultados quanto à empatia em crianças participantes de um programa semelhante ao realizado no presente trabalho. Todavia os resultados aqui encontrados divergem dos

apresentados anteriormente, sinalizando a relevância de se desenvolverem pesquisas com este enfoque que possam contribuir para o esclarecimento desta questão.

A terceira via de discussão resulta do efeito do programa implementado, que explorou a consciência metatextual por meio de livros de histórias, na produção das histórias orais infantis. O estudo de intervenção de Ferreira e Spinillo (2003) revelou que o grupo participante das reflexões sobre os componentes estruturais de histórias apresentou produção de história oral mais estruturada e completa do que o grupo não participante.

Resultados convergentes foram evidenciados no presente estudo, na medida em que se obtiveram no GI produções de história orais mais elaboradas após participação na intervenção realizada, ou seja, as crianças passaram a ter o predomínio de classificação das histórias nas categorias III e IV. Enfatiza-se que as histórias produzidas pelas crianças do GI foram mais bem categorizadas também quando comparadas às do GC, que permaneceram estagnadas nas categorias I, II e III, não apresentando um progresso significativo com o passar do tempo.

A análise revelou que os resultados foram positivos no grupo de crianças submetido à intervenção, reforçando a crença de que programas que envolvam a estimulação da consciência metatextual explicitamente por meio da utilização de livros de histórias no contexto escolar demonstram ter um possível efeito no desenvolvimento da capacidade infantil de produzir textos oralmente. Esse achado ratifica a afirmação de Ferreira (1999), no sentido de que ensinar de maneira explícita a criança acerca da estrutura própria de uma história é um caminho eficaz para o desenvolvimento de um esquema narrativo que pode ser aplicado às situações de produção textual.

Os resultados aqui obtidos indicam, uma vez mais, que os livros de histórias constituem uma fonte lúdica valiosa para o desenvolvimento de intervenções dirigidas a explorar a consciência metatextual. Nessa direção, recorrem-se às iniciativas de trabalhos que apresentaram resultados positivos, como o de Ferreira e Spinillo (2003) e Ferreira e Correa (2008), de ensinar explicitamente sobre as estruturas textuais, lançando-se mão das próprias histórias orais infantis para beneficiar crianças em suas produções.

O último objetivo foi de realizar análises comparativas entre meninos e meninas quanto aos três eixos avaliativos. Quanto ao primeiro eixo referente às diferenças do desenvolvimento da compreensão das emoções entre os sexos, evidenciou-se que os participantes de ambos os sexos do GI, após participarem da intervenção, apresentaram uma sofisticação do desempenho no escore geral do TIEC e em todos seus subcomponentes. O resultado pode ser um indicador de que o programa de intervenção beneficiou tanto o sexo feminino quanto o masculino.

A partir da análise referente ao desempenho infantil na compreensão das emoções e em seus subcomponentes, não foi possível verificar diferença significativa entre os sexos. Este achado converge com os resultados encontrados por Ribas (2011) que também não evidenciaram diferenças nas variações do nível de compreensão emocional infantil entre os sexos. No entanto, divergem dos verificados por Bueno (2008) que identificou diferenças a favor do sexo feminino, ou seja, as meninas possuíam maiores habilidades em compreender, reconhecer e regular as emoções próprias e de outras pessoas, adquirindo esta capacidade mais rápido em seu desenvolvimento. Mais estudos são necessários nessa direção.

No que tange ao segundo eixo que comparou as habilidades sociais entre meninos e meninas, evidenciou-se que a média geral e a das subescalas de ambos os sexos tanto do GI quanto do GC melhoraram na pós-intervenção. Quanto às diferenças entre os sexos, verificou-se que, nos dois momentos avaliativos de ambos os grupos, as meninas apresentaram um desempenho superior ao dos meninos, embora tal diferença não tenha sido significativa. Ainda que a carência de pesquisas limite a discussão das habilidades sociais quanto ao sexo, ressalta-se que este é um fator interessante de ser investigado, uma vez que o estudo de Bandeira et al. (2006) indicou um melhor repertório de habilidades sociais entre as participantes do sexo feminino.

Por fim, o terceiro eixo referente às análises das diferenças de produções infantis quanto ao sexo revelou que, na pré-intervenção do GI, os meninos apresentaram histórias mais estruturadas do que as meninas, sendo tal diferença significativa. Na pós-intervenção, tal divergência não foi encontrada. Ao avaliar as categorizações das histórias dos meninos e das meninas separadamente, verificou-se que ambos os sexos apresentaram histórias mais elaboradas na avaliação posterior à implementação do programa. Ressalta-se que, apesar de este incremento incidir sobre ambos os sexos no GI, a análise descritiva permite indicar que as meninas se beneficiaram mais com a intervenção. Na revisão da literatura, não foram encontrados estudos que permitissem uma discussão mais acurada dos resultados obtidos.

De forma complementar aos dados empíricos, foram registradas anotações em um diário de campo, a partir das observações das crianças participantes no decorrer do trabalho, que permitiram considerar alguns indicadores positivos na direção da intervenção implementada. Ressalta-se que o registro envolveu anotações a partir de três eixos de observação e análise: a motivação e a interação infantil; os momentos de dificuldades e os possíveis aprimoramentos no decorrer das atividades.

Ao considerar à motivação e interação infantil com a leitura mediada, observou-se que, nos primeiros encontros, as crianças ficaram mais retraídas, envergonhadas durante a

atividade, mas, com o passar do tempo, mostraram-se mais participativas, interessadas no trabalho com livros de histórias. Quando a pesquisadora chegava à sala de aula, as crianças já se organizavam e se mostravam motivadas com a atividade, apresentando curiosidade em saber qual história seria contada, quais palavrinhas novas iriam aparecer, o que aconteceria com os personagens da história. As imagens dos livros foram consideradas importantes ao desenvolver o trabalho, uma vez que despertavam a atenção das crianças, facilitavam o entendimento da história, a compreensão dos sentimentos, das intenções dos personagens a partir das expressões faciais, balões de pensamento, etc. Tal relevância das imagens também foi sinalizada pelo estudo de Mella e Jordan (2010), ao explorarem a compreensão das emoções infantis por meio do reconhecimento das expressões faciais dos personagens de livros de história e encontrarem resultados positivos no grupo participante da intervenção.

Quanto aos momentos de dificuldades, no início da implementação do programa, os participantes apresentaram algumas limitações que foram sendo minimizadas com o desenvolver do trabalho referentes ao vocabulário simplista e pouca informação acerca da estrutura do texto, aspecto comum para a faixa etária (Astington & Pelletier, 2000; Spinillo & Simões, 2003). As crianças estranharam, no princípio, a forma com o era conduzida a atividade de mediação literária, pois relataram que estavam acostumadas a somente escutar as histórias, sem participarem de discussões e serem questionadas a respeito de seu conteúdo. Este mesmo estranhamento foi verificado no estudo de Rodrigues et al. (2010), pois tanto as crianças quanto as professoras passaram por um momento adaptativo com relação a esta forma mediada de conduzir a leitura dos livros de história.

Com o decorrer dos encontros, as crianças passaram a se apropriar dos conhecimentos transmitidos. Na exploração dos termos mentais, o grupo começou a ter mais facilidade em mencionar sinônimos e a compreender as palavras, buscando novas atribuições verbais e termos diversificados quando questionados. Na visão docente, durante a realização do trabalho, as professoras relataram de forma espontânea também um incremento da linguagem de seus alunos em suas interações em sala de aula. O mesmo foi evidenciado no estudo de Rodrigues et al. (2010), que verificou uma sofisticação da linguagem de crianças participantes de um programa de intervenção que explorou os termos mentais presentes na literatura infantil. No tocante à estrutura das histórias, começaram a ter maior facilidade em identificar expressões e conteúdos referentes a cada parte do esquema textual. Antes mesmo de serem questionadas, já identificavam se a história estava no início, meio ou final, justificando. As anotações, a partir das observações, revelaram, a partir de uma análise mais qualitativa e mais ecológica, que o programa de intervenção também foi favorável.

Em resumo, diante das evidências e discussões relatadas em estudos precedentes e dos resultados obtidos na presente investigação, considera-se que a exploração da linguagem conduzida de forma dialogada a partir da leitura dos livros de histórias teve efeito positivo na direção do aprimoramento de aspectos sociocognitivos. Além disso, o conjunto de resultados aqui obtidos permite indicar que atividades que se proponham a ensinar explicitamente sobre o esquema narrativo dos livros tendem a favorecer o aprimoramento da produção de histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas recentes têm indicado que as experiências linguísticas envolvendo termos mentais exercem um papel fundamental na habilidade de atribuição de estados de emoção, cognição e desejo, que viabilizam, em parte, a compreensão do mundo social, ajudando a criança a explicar e prever o comportamento próprio e alheio. No entanto, mesmo reconhecendo a importância da linguagem mental para o desenvolvimento social, poucas são as pesquisas que focalizam esta relação. Outra habilidade que merece ser mais bem investigada, do ponto de vista educacional, é a consciência metatextual e suas contribuições para a aprendizagem das estruturas do texto que podem facilitar a elaboração de histórias completas.

Diante do exposto, a presente pesquisa com intervenção foi desenvolvida na tentativa de verificar as relações entre a linguagem mental e o desenvolvimento social por meio de aspectos sociocognitivos como a compreensão emocional e as habilidades sociais. Do mesmo modo, objetivou-se também avaliar possíveis efeitos da estimulação da consciência metatextual na produção oral de histórias. Os resultados encontrados permitem considerar que a implementação do programa com foco na estimulação da linguagem mental e da consciência metatextual, por meio da literatura infantil, produziu um possível efeito benéfico no aprimoramento da compreensão das emoções e das habilidades sociais, bem como promoveu um incremento no que tange à produção de histórias orais infantis, corroborando com as relações indicadas nas hipóteses iniciais. Vale ressaltar a eficácia e a viabilidade da utilização dos livros de história infantil no procedimento de intervenção implementado, configurando-se, uma vez mais, como um recurso valioso para o desenvolvimento das habilidades supracitadas, reforçando os indícios positivos mencionados em estudos anteriores.

Dado o caráter do presente estudo, ressalta-se que conclusões acerca das relações encontradas devem ser consideradas com cautela, pois este estudo constitui um dos poucos desenvolvidos com objetivos e procedimentos metodológicos semelhantes. Diante desses resultados, observam-se inúmeras possibilidades de futuras pesquisas que merecem ser conduzidas. Recomenda-se que novos estudos com intervenção, semelhante à proposta apresentada no presente trabalho, sejam realizados, não só em diferentes contextos escolares, como também no contexto familiar. A expectativa é a de que tais estudos possam oferecer contribuições tanto teóricas quanto práticas, proporcionando a obtenção de diferentes resultados na possibilidade de colaborar para discussões pautadas em novas evidências

empíricas acerca da influência do aprimoramento da linguagem referente aos estados mentais sob aspectos sociocognitivos e da consciência metatextual.

Torna-se necessário destacar algumas limitações da presente pesquisa com intervenção. Diante da relação entre linguagem mental e o desenvolvimento social, a pesquisa limitou-se em avaliar as contribuições que o trabalho de exploração de termos mentais poderia oferecer a aspectos sociocognitivos. Porém, utilizar um parâmetro de avaliação direta da teoria da mente, como, por exemplo, a escala de teoria da mente de Wellman e Liu (2004), ou avaliar a linguagem referente aos estados mentais infantil poderia complementar os resultados e possibilitar novas comparações com as variáveis investigadas no estudo. Outro aspecto limitador a mencionar é quanto à utilização do TIEC. A construção e a validação do instrumento são recentes, e os estudos que o utilizaram ainda são escassos, sugerindo-se a utilização de novos instrumentos para avaliar a compreensão das emoções. Recomenda-se também, apresentando como outra limitação do estudo, a realização de uma observação mais sistemática quanto ao acompanhamento do trabalho com as crianças.

Acrescenta-se a importância da utilização de um maior rigor para controlar possíveis variáveis externas que podem ter influenciado nos resultados encontrados como as diferenças entre as práticas docentes em sala de aula, o fator socioeconômico e o contexto familiar, visto que o colégio é bastante heterogêneo, as diferenças individuais e a proximidade infantil com livros de história. Além destas, adiciona-se a necessidade de se verificar previamente a homogeneidade entre os grupos de crianças, para assim poder chegar a conclusões mais precisas diante de resultados positivos ao desenvolver programas na direção do presente estudo. Sugere-se, de forma complementar, que futuras pesquisas também avaliem outros aspectos mais específicos relacionados ao desenvolvimento social de crianças, como comportamentos pró-sociais, empatia e resolução de problemas interpessoais.

A temática detém relevância tanto teórica quanto prática na medida em que pode oferecer subsídios para a educação. Transportar esta informação para a aplicação no contexto escolar e familiar significa pensar em estratégias para promover o desenvolvimento social e acadêmico, campo promissor para futuras pesquisas com intervenção.

Embora os indicadores empíricos apontem para a relevância de atividades que explorem a linguagem mental e a consciência metatextual, os trabalhos desenvolvidos nas escolas ainda são raros nesta perspectiva sociocognitiva. Destaca-se a necessidade de os contextos educacionais darem uma maior ênfase e sustentação ao desenvolvimento de tais atividades com a literatura infantil e de os profissionais da educação, assim como os professores e os psicólogos escolares, conscientizarem-se, por meio de capacitações

específicas, a respeito da importância de atuar como mediadores deste recurso para o desenvolvimento infantil, conduzindo a leitura de histórias de modo mais sistemático com as crianças. Almeja-se que os subsídios aqui reportados possam contribuir para ações promotoras de desenvolvimento emocional e social infantil, auxiliando as crianças em sua adaptação escolar e familiar e para o aprimoramento da consciência metatextual, visto que o texto é uma unidade básica de ensino.

REFERÊNCIAS

- Adrian, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2007). Mothers' Use of Cognitive State Verbs in Picture-Book Reading and the Development of Children's Understanding of Mind: A Longitudinal Study. *Child Development, 78*(4), 1052-1067.
- Albuquerque, E. B. C., & Spinillo, A. G. (1997). O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de texto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 13*, 329-338.
- Albuquerque, E. B. C., & Spinillo, A. (1998). Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de textos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación, 2*(3), 145-158.
- Arruda, A. S. (2008). *Alfabetização e consciência metatextual: Uma Análise do Conceito de Letramento*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.
- Astington J. W. (2001). The future of theory-of-mind research: understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. *Child Development, 72*(3), 685-698.
- Astington, J. W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: false-belief understanding and social competence. In B. Rapacholi & V. Slaughter (Orgs.), *Individual differences in theory of mind: implications for typical and atypical development* (pp. 13- 38). New York: Psychology Press.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion, 9*, 151-165.
- Astington J. W., & Jenkins J.M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology, 35*, 1311-1320.
- Astington, J. W., & Pelletier, J. (2000). A linguagem da mente: seu papel no ensino e na aprendizagem. In D. R. Olson & N. Torrance (Orgs.), *Educação e desenvolvimento humano* (pp. 489-510). Porto Alegre: Artmed.
- Astington J. W., & Peskin J. (2004). The Effects of Adding Metacognitive Language to Story Texts. *Cognitive Development, 19*(2), 253-273.
- Avis, J., & Harris, P. (1991). Belief-desire reasoning among Baka children: evidence for a universal conception of mind. *Child Development, 62*, 460-467.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 25*(2), 271-282.
- Bandeira, M., Rocha, S. 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*, 199-208.
- Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2003). Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(3), 491-502.
- Bighetti, C. A. (1995). *Efeitos do programa para o desenvolvimento da criatividade verbal através do contar histórias*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2012). *Alfabetização em Valores Humanos: Um Método para o Ensino de Habilidades Sociais*. São Paulo: Summus.
- Bretherton, I., & Beehly (1982). Talking about internal states: The acquisition of theory of mind. *Developmental Psychology, 18*(6), 906-921.

- 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.
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2012). Longitudinal Effects of Theory of Mind on Later Peer Relations: The Role of Prosocial Behavior. *Developmental Psychology*, *48*, 257–270.
- Carpendale, J. I. M., & Lewin, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, *27*, 79–151.
- Cassidy, K. W., Ball, L. V., Rourke, M. T., Werner, R. S., Feeny, N., Chu, J. Y., Lutz, D. J., & Perkins, A. (1998). Theory of mind concepts in children's literature. *Applied Psycholinguistics*, *19*, 463-470.
- Cassidy, K. H., Werner, R. S., Rourke M., Zubernis, L. S., & Balaraman, G. (2003). The Relationship Between Psychological Understanding and Positive Social Behaviors. *Social Development*, *12*(2), 198-221.
- Cazetto, T. F., & Souza, D. H. (2010). Avaliação de Teoria da Mente em Crianças Frequentadoras de Creche. *Relatório de iniciação científica* FAPESP. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos.
- Cia. F., & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, *26*(1), 45-55.
- Cia. F., Barham, E. J, & Fontaine, A. M. G. V. (2010). Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *23*(3), 533-543.
- Correa, J. (2004). A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *20*(1), 69-75.
- 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.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações*. Petrópolis: Vozes.
- Deleau, M., Maluf, M. R., & Panciera, S. D. P. (2008) O papel da linguagem no desenvolvimento de uma teoria da mente: como e quando as crianças se tornam capazes de representações de estados mentais. In T. M. & Sperb, M. R. Maluf (Orgs.), *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente* (pp. 93-130). São Paulo: Vetor.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, *11*(1), 1-48.
- 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), UFPE.
- Dias, M. G. B. B., Soares, G. B., & Sá, T. P. (1994). Conhecimento sobre a mente e compreensão das intenções do experimentador. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *10*(2), 221-229.
- Domingues, S. F. S. (2006). *Teoria da Mente: um procedimento de intervenção aplicado em crianças de 3 a 4 anos*. Tese de doutorado, Programa de Psicologia da Educação/PUC-SP, São Paulo, SP.

- Domingues, S., & Maluf, M. R. (2008). Compreendendo estados mentais: procedimentos de pesquisa a partir da tarefa original de crença falsa. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.), *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente* (pp. 11-32). 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. In P. W. Shelini (Org.), *Alguns domínios da avaliação psicológica* (pp. 141-162). Campinas: Alínea.
- Dunn, J., & Brophy, M. (2005). Communication, relationships, and individual differences in children's understanding of mind. In Astington J. W., & Baird, J. A. (Orgs), *Why language matters for Theory of Mind* (pp. 33-54). Oxford: Oxford University Press.
- Dyer, J. R., Shatz, M., & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15(1), 17-37.
- Ferraz, M. M. P. (2008). *Leitura mediada na biblioteca escolar: uma experiência em escola pública*. Dissertação de mestrado, Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Ferreira, A. L. (1999). *Produção e consciência metalinguística de textos em crianças: um estudo de intervenção*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.
- Ferreira, S. P., & Correa, J. (2008). A influência de diferentes contextos de intervenção na escrita de histórias por crianças. *Estudos de Psicologia*, 25(4), 547-555.
- Ferreira, A. L., & Spinillo, A. G. (2003). Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In M. R. Maluf (Org.), *Metalinguagem e aquisição da escrita* (pp.119-148). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Figueroa, M. (2008). Building Emotional Literacy: Groundwork to Early Learning. *Childhood Education*, 84(5), 301-313.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, A. S. (1999). *Desenvolvimento Cognitivo*. Porto Alegre: Artmed.
- Fontes, M. J. O., & Cardoso-Martins, C. (2004). Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17(1), 83-94.
- Galende, N., Miguel, M. S., & Arranz, E. (2011). The Role of Physical Context, Verbal Skills, Non-parental Care, Social Support, and Type of Parental Discipline in the Development of ToM Capacity in Five-Year-Old Children. *Social Development*, 20(4), 845-861.
- Garton, A. F. (1992). *Social interaction and the development of language and cognition*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. London: Harvester- Wheatsheaf.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27-44.
- Hale, C. M., & Tager-Flusberg, H. (2003). The influence of language on Theory of Mind: a training study. *Developmental Science*, 6(3), 346-359.
- Harris, P. L. (1996). *Criança e emoção: o desenvolvimento da compreensão psicológica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Harris, P. L., Rosnay, M., & Pons, F. (2005). Language and Children's Understanding of Mental States. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 69-73.
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus False Belief: A Developmental Lag in Attribution of Epistemic States. *Child Development*, 57, 567-582.

- Huenekens, M. E., & Xu, Y. (2010). Effects of a Cross-Linguistic Storybook Intervention on the Second Language Development of Two Preschool English Language Learners. *Early Childhood Educ J*, 38, 19–26.
- 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 and atypical development. *Social Development*, 13(4), 590-619.
- Jordan, F. M., & Mella, E. R. (2009). La arquitectura de la ficción y el lector infantil: conjeturas sobre el proceso de articulación en la comprensión literaria. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 261-268.
- Jou, G. I., & Sperb, T. M. (1999). Teoria da mente: diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 287-306.
- Keenan, T. (2003). Individual differences in theory of mind: the preschool years and beyond. In B. Rapacholi & V. Slaughter (Orgs.), *Individual differences in theory of mind: implications for typical and atypical development* (pp. 121-142). New York: Psychology Press.
- Koller, S. H., Camino, C., & Ribeiro, J. (2001). Adaptação e validação de duas escalas de empatia para uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*, 18(3), 43-53.
- Lucena, R. N. (2009). *O desenvolvimento da consciência metatextual e a alfabetização*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.
- Lyra, P., Roazzi, A., & Garvey, A. (2008). Emergência da Teoria da Mente em Relações Sociais. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.), *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente* (pp. 55-92). São Paulo: Vetor.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências acadêmicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3, 463-478.
- Malle, B. F. (2002). The relation between language and theory of mind in development and evolution. In T. Givón & B. F. Malle (Orgs.), *The evolution of language out of pre-language* (pp. 265-284). Amsterdam: Benjamins.
- Maluf, M. R., Deleau, M., Panciera, S. D. P., Valério, A., & Domingues, S. F. S. (2004). A teoria da mente: mais um passo na compreensão das crianças. In M. R. Maluf (Org.), *Psicologia contemporânea* (pp. 53-90). Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Maluf, M. R., & Domingues, S. F. S. (2010). Teoria da mente e linguagem: importância e contribuições dos estudos de intervenção. In M. C. Rodrigues & T. M. Sperb (Orgs.), *Contextos de desenvolvimento da linguagem* (pp. 137-157). São Paulo: Vetor.
- Maluf, M. R., Gallo-Penna, E. C., & Santos, M. J. (2011). Atribuição de estados mentais e compreensão conversacional: estudo com pré-escolares. *Paidéia*, 21(48), 41-50.
- Meier, C. R., DiPerna, J. C., & Oster, M. M. (2006). Importance of Social Skills in the Elementary Grades. *Education and treatment of children*, 29(3), 409-419.
- Mella, E. R., & Jordan, F. M. (2010). La lectura mediada de literatura infantil, su impacto en el reconocimiento facial de emociones. *Actas I Congreso Internacional de Literatura para Niños: Producción, Edición y Circulación*, Agosto 2010.
- Merrell, K. W. (2002). Social/Emotional intervention in schools: current status, progress, and promise. *School Psychology Review*, 31(2), 143-147.
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and Theory of Mind: meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622-646.
- 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.

- Mota, M. (2009). Desenvolvimento Metalinguístico. In M. Mota (Org.), *Consciência metalinguística* (pp. 9-18). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Newton, E., & Jenvey, H. (2011). Play and theory of mind: associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care*, 181(6), 761-773.
- 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*, 7, 81-82.
- Noé, P. A. A. B. (2011). *Teoria da Mente e Compreensão leitora: um estudo com alunos participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.
- Oliveira, F. G. (2009). *Práticas discursivas maternas e compreensão de estados mentais: Um estudo com crianças de 3 anos a 6 meses a 4 anos*. Tese de doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Oliveira, J. P., & Braga, T. M. S. (2009). Efeitos de um programa de intervenção com base em apoio pictográfico e consciência metatextual. In *Anais do IX EDUCERE e III ESBP* (pp. 6574-6586). Curitiba: PUC Editora.
- Panciera, S. D. P. (2007). *Linguagem e desenvolvimento da Teoria da Mente: um estudo com crianças de 3 a 5 anos*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Panciera, S. D. P., Valério, A., Maluf, M. R., & Deleau, M. (2008). Pragmática da linguagem e desenvolvimento da teoria da mente: estudos com pré-escolares. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs), *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente* (pp. 93-130). São Paulo: Vetor.
- Pavarini, G., Loureiro, C. P., & Souza, D. H. (2011). Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 135-143.
- 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.
- Pinola, A. R. R., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 239-256.
- Pires, L. G. (2010). *Evocação de termos mentais na leitura de diferentes livros de imagens: um estudo com pré-escolares*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.
- 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.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353.
- Qualter, P., Barlow, A., & Stylianou, M. S. (2011). Investigating the relationship between trait and ability emotional intelligence and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 437-454.
- Rego, L. L. B. (1986). A escrita de histórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 2(2), 165-180.

- Ribas, D. A. (2011). *Teoria da mente e compreensão das emoções: um estudo comparativo com alunos do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.
- 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. (1999). Teoria da Mente: efeito da idade, do sexo e do uso de atores animados e inanimados na inferência de estados mentais. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12(2), 307-330.
- Rodrigues, M. C. (2008). Leitura de histórias e sua importância no desenvolvimento Infantil. In A. J. G. Barbosa, L. M. Lourenço & M. M. P. E. Mota (Orgs.), *Desenvolvimento psicossocial: temas em educação e saúde* (pp. 19-31). Campinas: Alínea.
- Rodrigues, M. C., Henriques, M. W., & Patrício, M. D. (2009). Leituras de histórias e evocação de estados mentais por pré-escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 37-44.
- Rodrigues, M. C., & Oliveira, P. A. (2009). Análise de livros infantis para a promoção de desenvolvimento sociocognitivo em pré-escolares. *Estudos de Psicologia*, 26(2), 185-194.
- Rodrigues, M. C., Oliveira, P. A., Rubac, J. S., & Tavares, A. L. (2007). Literatura infantil, teoria da mente e processamento de informação social. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(1), 77-88.
- Rodrigues, M. C., & Pires, L. G. (2010). Teoria da mente: Linguagem e contextos de desenvolvimento infantil. In M. C. Rodrigues & T. M. Sperb (Orgs.), *Contextos de desenvolvimento da linguagem* (pp. 103-135). São Paulo: Vetor.
- Rodrigues, M. C., & Ribeiro, N. N. (2011). Avaliação da empatia em crianças participantes e não participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(2), 114-126.
- Rodrigues, M. C., Ribeiro, N. N., & Cunha, P. C. (2009). Evocação de termos mentais por pré-escolares: um estudo com narrativa por imagem. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11(1), 3 – 17.
- Rodrigues, M. C., Ribeiro, N. N., & Cunha, P. C. (2010). Redimensionando o trabalho docente com a literatura infantil: um enfoque sociocognitivo. *Relatório de iniciação científica PROPESQ/UFJF*. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Rodrigues, M. C., & Rubac, J. S. (2008). Histórias infantis: um recurso para a compreensão dos estados mentais. *Estudos em Psicologia*, 13(12), 31-37.
- Rodrigues, M. C., & Tavares, A. L. (2009). Desenvolvimento sociocognitivo e histórias infantis: subsídios para a prática docente. *Paidéia*, 19(44), 323-331.
- Rouet, J. F., & Eme, P. E. (2002). The role of metatextual knowledge in text comprehension: Some issues in development and individual differences. In P. Chambres, M. Izaute & P. J. Marescaux (Orgs.), *Metacognition: Process, function and use* (pp. 121–134). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K., & Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language, and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 105-124.
- Santos, I. O. M. (2009). *“Era uma vez” : um estudo sobre o desenvolvimento da competência narrativa em crianças*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Senechal, M., LeFevre, J., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written Language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.

- Shatz, M., Wellman, W. M., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of first reference to mental state. *Cognition*, *14*, 301-321.
- Silva, A. P. (2005). *Um estudo com crianças de escola pública sobre o conceito de diferentes gêneros de textos*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.
- Simões, P. M. U. (2002). *O Desenvolvimento da Consciência Metatextual e suas Relações com a Compreensão de Histórias*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.
- Souza, A. S. F. (2009). *Teoria da mente e desenvolvimento infantil: um procedimento de intervenção com crianças no interior da Bahia*. Dissertação de mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- 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 T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.), *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente* (pp. 33-54). São Paulo: Vetor.
- Sperb, T. M., & Maluf, M. R. (Orgs.) (2008). *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre teoria da mente*. São Paulo: Vetor.
- Spinillo, A. G. (1993). Era uma vez... e foram felizes para sempre: esquema narrativo e variações experimentais. *Temas em Psicologia*, *1*(1), 67-77.
- Spinillo, A. G. (1999). As relações entre aprendizagem e desenvolvimento discutidas a partir de pesquisas de intervenção. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, *51*(1), 55-74.
- Spinillo, A. G. (2001). A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In J. Correa, A. G. Spinillo & S. Leitão (Orgs.), *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade* (pp. 73-116). Rio de Janeiro: Faperj/Nau.
- Spinillo, A. G. (2008). O Leitor e o Texto: Desenvolvendo a Compreensão de Textos na Sala de Aula. *Interamerican Journal of Psychology*, *42*(1), 29-40.
- Spinillo, A. G. (2009). A consciência metatextual. In M. Mota (Org.), *Consciência metalinguística* (pp. 77-113). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Spinillo, A. G., & Martins, R. A. (1997). Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *10*(2), 219-248.
- Spinillo, A. G., Mota, M. M. P. E., & Correa, J. (2010). Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*, *38*, 157-171.
- Spinillo, A. G., & Pratt, C. (2002). Text production and metalinguistic awareness for text genres in children of different social backgrounds. In *European Association for Research on Learning and Instruction* (Orgs.), *Anais VIII International Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction* (pp. 114). Stafford, UK: EARLI.
- Spinillo, A. G., & Pinto, G. (1994). Children's narratives under different conditions: a comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, *12*(2), 177-193.
- Spinillo, A. G., & Simões, P. U. (2003). O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia Reflexão e Crítica*, *16*(3), 537-546.
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, *23*, 81-102.
- Teglasi, H., & Rothman, L. (2001). Stories: A Classroom-Based Program to Reduce Aggressive Behavior. *Journal of School Psychology*, *39*(1), 71-94.

- Valério, A. (2008). *A constituição da Teoria da Mente: estudo longitudinal sobre uso de termos mentais em situação lúdica e desempenho em tarefas de crença e crença falsa*. Tese de doutorado, Programa de Psicologia da Educação/PUC-SP, São Paulo, SP.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology, 166*(3), 297–312.
- 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), 386-391.
- Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M., & Sinclair, A. (1995). Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion, 9*, 117-149.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development, 75*(2), 523-541.
- Wellman, H. M., Fang, F., & Peterson, C. C. (2011). Sequential Progressions in a Theory-of-Mind Scale: Longitudinal Perspectives. *Child Development, 82*(3), 780–792.
- 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

Título: Atribuição de estados mentais e consciência metatextual: avaliando efeitos de uma pesquisa-intervenção com a literatura infantil

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 Nathalie Nehmy Ribeiro, aluna do curso de Mestrado do Departamento de Psicologia 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 implementar um programa que visa promover, por meio da literatura infantil, a linguagem referente aos estados mentais e a consciência metatextual em alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública federal de Juiz de Fora. Objetiva-se também avaliar, por meio da comparação com um grupo controle, seu impacto direto sobre a consciência metatextual e indireto sobre aspectos sociocognitivos infantis.

2- A realização deste estudo é fundamental na medida em que pode fornecer subsídios importantes para a pesquisa nacional e internacional no âmbito das habilidades sociais, da compreensão emocional e da consciência metatextual infantil e para que os profissionais (psicólogos, pedagogos e professores), possam atuar no sentido de melhorar o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e a escolarização das crianças em fase de alfabetização, atuando como agentes de prevenção primária no contexto educativo e reconhecendo a importância de se investir no desenvolvimento de crianças nesta faixa etária.

3- Durante o estudo será necessário: a) na fase de pré e pós-intervenção que as crianças respondam uma escala de habilidade social, um instrumento contendo itens relacionados à compreensão das emoções e também que conte uma história a partir de uma imagem de um livro infantil. Este relato será gravado em fita de áudio. Após transcritos, os relatos serão arquivados pelos responsáveis em local confidencial até o fim do prazo legal, sendo destruídos após este período; b) durante o desenvolvimento do programa de intervenção, a ser realizado pela própria pesquisadora no contexto diário da sala de aula, a criança será estimulada a explorar os termos mentais e os componentes estruturais das várias narrativas textuais de livros infantis. Ressalta-se que as atividades serão feitas na própria escola em horário de aula. Trata-se de um estudo com risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler, contar e escutar histórias etc.

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

5- 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.

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

7- Meus dados pessoais e da instituição, 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.

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

9- Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Nathalie Nehmy Ribeiro sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 3217-8869 / (32) 9194-6676, e-mail: nathalieww@hotmail.com

10- 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.

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

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

Juiz de Fora, ____ de _____ de _____

Assinatura do (a) responsável legal

Nathalie Nehmy Ribeiro	Marisa Cosenza Rodrigues
MG- 14488988	RG M.1348.236

ANEXO 2**Questionário de caracterização do aluno**

ID: _____

Escola: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Data de Coleta dos Dados ____/____/2011

Idade: _____ anos e _____ meses

Sexo: () Masculino () Feminino

Turma: _____ Professora: _____

ANEXO 3

Teste de Inteligência Emocional para Crianças – Versão 3

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. () Salgado ou () Doce	3. () Calmo ou () Agitado	4. () Liso ou () 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. () Amargo ou () Doce	40. () Branco ou () Preto	41. () Tranquilo ou () 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. () Amarelo ou () Azul	47. () Agitado ou () Calmo	48. () Liso ou () 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 aguentar 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.

ANEXO 4**LISTA DE LIVROS QUE FORAM UTILIZADOS NO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA**

- “A festa encencada” - Sonia Junqueira – Ed. Ática – Col. Estrelinha
“Um dragão no piquenique”- Ana Maria Machado e Claudius - Ed. Salamandra – Col. Mico Maneco
“História de fantasma” – Tatiana Belinky – Ed. Ática – Série Pique
“Jeca, o tatu” - Ana Maria Machado – Ed. Ática – Col. Barquinho de papel
“A borboleta e a tartaruga” - Liliana e Michele Iacocca – Ed. Ática – Col. Labirinto
“Beto, o carneiro” - Ana Maria Machado – Ed. Salamandra – Col. Batutinha
“Besouro e Prata” - Ana Maria Machado – Ed. Ática – Col. Barquinho de papel
“Dorotéia, a centopéia” – Ana Maria Machado – Ed. Salamandra - Col. Batutinha
“A estrelinha” – Suely Moura de Oliveira – Ed. Scipione – Col. Dó-ré-mi-fá
“Tião carga pesada” – Telma G. Castro Andrade – Ed. Scipione – Col. Dó-ré-mi-fá

ANEXO 5**IMAGEM DO LIVRO INFANTIL**

“A bruxinha e Godofredo” - Eva Furnari – Editora Global



ANEXO 6

ESTRUTURA GERAL DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA

Encontro	Livro de história utilizado	Número de páginas do livro	Quantidade de termos mentais encontrados e explorados nas narrativas	Estrutura metatextual do livro
1º	“A festa encrocada” - Sonia Junqueira	23	Cognitivo: 7 Desejo/intenção: 3 Emocionais: 11 Perceptivos: 4	Os livros selecionados apresentam uma estrutura metatextual delimitada, na qual permite explorar termos referentes ao “início” da história como: os personagens, o tempo e o local; “meio”: os eventos e as ações dos personagens, seus objetivos, problemas enfrentados; e “fim”: como terminou a história, como os personagens resolveram o problema, o que ocorreu para que alcançassem seus objetivos; bem como as convenções linguísticas típicas de abertura e de fechamento da história.
2º	“Um dragão no piquenique” - Ana Maria Machado e Claudius	22	Cognitivo: 8 Desejo/intenção: 2 Emocionais: 8 Perceptivos: 7	
3º	“História de fantasma” – Tatiana Belinky	24	Cognitivo: 8 Desejo/intenção: 6 Emocionais: 21 Perceptivos: 8	
4º	“Jeca, o tatu” - Ana Maria Machado	23	Cognitivo: 17 Desejo/intenção: 4 Emocionais: 12 Perceptivos: 5	
5º	“A borboleta e a tartaruga” - Liliana e Michele Iacocca	14	Cognitivo: 22 Desejo/intenção: 1 Emocionais: 7 Perceptivos: 6	
6º	“Beto, o carneiro” - Ana Maria Machado	20	Cognitivo: 10 Desejo/intenção: 14 Emocionais: 21 Perceptivos: 9	
7º	“Besouro e Prata” - Ana Maria Machado	22	Cognitivo: 22 Desejo/intenção: 5 Emocionais: 11 Perceptivos: 6	
8º	“Dorotéia, a centopéia” – Ana Maria Machado	19	Cognitivo: 13 Desejo/intenção: 10 Emocionais: 33 Perceptivos: 2	
9º	“A estrelinha” – Suely Moura de Oliveira	13	Cognitivo: 28 Desejo/intenção: 17 Emocionais: 27 Perceptivos: 7	
10º	“Tião carga pesada” – Telma G. Castro Andrade	23	Cognitivo: 39 Desejo/intenção: 12 Emocionais: 22 Perceptivos: 13	