



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



PATRÍCIA APARECIDA DA SILVA

**PROMOÇÃO DA LINGUAGEM REFERENTE AOS ESTADOS
MENTAIS E DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL: PESQUISA DE
SEGUIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues

JUIZ DE FORA
2013



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



PATRÍCIA APARECIDA DA SILVA

**PROMOÇÃO DA LINGUAGEM REFERENTE AOS ESTADOS MENTAIS E
DA CONSCIÊNCIA METATEXTUAL: PESQUISA DE SEGUIMENTO NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Orientadora: Prof^a. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues

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 Patrícia Aparecida da Silva.

Juiz de Fora
2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Patrícia Aparecida da Silva.

Promoção da linguagem referente aos estados mentais e da consciência metatextual: pesquisa de seguimento no ensino fundamental / Patrícia Aparecida da Silva Silva. -- 2013.

102 f.

Orientadora: Marisa Cosenza Rodrigues Rodrigues
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2013.

1. linguagem referente aos estados mentais. 2. teoria da mente. 3. empatia. 4. compreensão leitora. 5. Consciência metatextual. I. Rodrigues, Marisa Cosenza Rodrigues, orient.

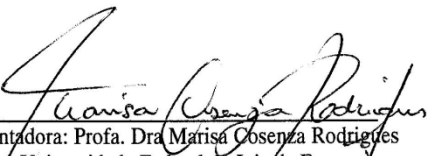
II. Título.

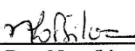
Patrícia Aparecida da Silva

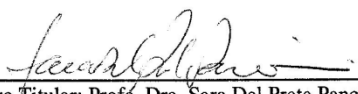
**PROMOÇÃO DA LINGUAGEM REFERENTE AOS ESTADOS MENTAIS E DA CONSCIÊNCIA
METATEXTUAL: PESQUISA DE SEGUIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

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 Patrícia Aparecida da Silva

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


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


Presidente: Profa. Dra. Nara Liana Pereira Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora


Membro Titular: Profa. Dra. Sara Del Prete Panciera
UNIFESP

Agradecimentos

Missão cumprida! É esse o sentimento que me toma.

E para cumpri-la precisei de muita força, e de muitas pessoas ao meu lado. Então, é hora de agradecer.

Acima de tudo, agradeço a Deus, que nunca me desampara e que me deu forças quando eu achava que não mais poderia continuar.

Aos meus pais, Hércio e Hermínia, pelos ensinamentos primeiros e fundamentais. E por proporcionarem o lugar onde recarrego as minhas energias.

À minha família, Vanderci, Larissa e Rodrigo, obrigado por me aturarem, com meu mau humor, cansaço, pouco tempo... Em especial à Larissa, por entender minhas ausências e dividir comigo o cuidado com a casa e o Rodrigo.

À minha irmã Simone, pelo amor e apoio incondicionais.

Às minhas amigas, Giliene, Martha, Cynthia e Josiane, agradeço pelo apoio desde o início, pelas orações, carinho e torcida. Estamos sempre juntas!

Às minhas companheiras da Associação Assistencial Criança Feliz, muito obrigado pelo incentivo, confiança e pela compreensão com minhas limitações neste período.

À professora Dr^a. Marisa Cosenza Rodrigues, por mais uma vez aceitar ser minha orientadora, e por não me deixar desistir.

Às professoras Sara Del Prete Panciera e Nara Liana Pereira Silva, pelas contribuições por ocasião do exame de qualificação, e pela disponibilidade e gentileza com que aceitaram participar da minha defesa.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos de estudo e descontração. Sentirei falta de vocês! Em especial à Gisele, pelas angústias e vitórias partilhadas.

À Priscila Noé, muito obrigado pela disponibilização do material com textos e livros de seu acervo; à Nathalie Ribeiro e à Renata Miguel, pela paciência, compreensão e ajuda. Vocês foram imprescindíveis! E ainda à acadêmica Marília, pela ajuda na coleta de dados.

Agradeço ainda à escola que tão bem recebeu meu projeto e aos alunos que participaram de minha pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para este trabalho, meu muito obrigado.

Resumo

A capacidade que o ser humano possui de inferir estados mentais próprios e alheios, denominada pela literatura como “Teoria da mente”, constitui um dos aspectos centrais do desenvolvimento sociocognitivo. As investigações atuais têm abordado, dentre outros aspectos, a sua relação com a linguagem, o desenvolvimento social e a escolarização. Neste contexto de interface, a leitura mediada de livros de histórias infantis constitui um recurso útil para a promoção da linguagem referente aos estados mentais e da consciência metatextual. A presente investigação envolve um estudo de seguimento a uma pesquisa com intervenção que implementou um programa dirigido a promover a linguagem referente aos estados mentais, com ênfase nos termos emocionais, e a consciência metatextual, em crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública mineira. Objetivou-se avaliar possíveis efeitos positivos sobre a empatia e a compreensão leitora, bem como sobre a consciência metatextual decorrido oito meses. Participaram 54 alunos com média de 7,9 anos de idade, participantes do referido programa de intervenção. Após procedimentos éticos, iniciou-se a avaliação individualmente: aplicou-se a Escala de Empatia para crianças e adolescentes; o Teste de Cloze voltado para os estados mentais; e solicitou-se à criança que escrevesse uma história a partir da imagem de um livro infantil. Os dados foram tabulados e submetidos à análise estatística. Os resultados indicaram bom desempenho dos alunos nas três variáveis pesquisadas – empatia, compreensão leitora e consciência metatextual. Houve diferença quanto ao sexo, a favor das meninas, nas variáveis empatia e consciência metatextual. O coeficiente de Spearman indicou correlação significativa entre a compreensão leitora e a produção de narrativa. Os resultados obtidos permitem considerar que o programa que originou esta pesquisa contribuiu para o desenvolvimento das habilidades empáticas e da compreensão leitora. De forma complementar, é possível considerar que a estimulação da consciência metatextual favoreceu a produção de narrativas. Os resultados ratificam a importância da utilização da literatura infantil na realização dos programas de intervenção dirigidos a promover aspectos sociocognitivos e a consciência metatextual.

Palavras-chave: teoria da mente; linguagem; empatia; compreensão leitora; consciência metatextual.

Abstract

The ability that humans have to infer their own mental states and those of others, known in the literature as "theory of mind", is one of the central aspects of social cognitive development. Current investigations have addressed, among other things, its relationship with language, social development and education. In this context of interface, mediated reading of children's storybooks is a useful resource for the promotion of language as regards mental states and meta-textual awareness. This research involves the follow-up study to intervention research that implemented a program aimed at promoting language referring to mental states, with emphasis on emotional terms, and meta-textual awareness in children in the first year of elementary school in a public school in Minas Gerais. This study aimed to evaluate possible positive effects on empathy and reading comprehension, as well as meta-textual awareness after a period of eight months. 54 students took part, with a mean age of 7.9 years, who had participated in the above-mentioned intervention program. After ethical procedures, assessment was carried out individually: we applied the Empathy Scale for children and adolescents, the Cloze Test directed at mental states, and the child was asked to write a story based on a picture from a children's book. The data were tabulated and analyzed statistically. Results indicated a good performance by the pupils in the three variables under study – empathy, reading comprehension and meta-textual awareness. There was a gender difference in favor of the girls, for the variables *empathy* and *meta-textual awareness*. The Spearman coefficient indicated a significant correlation between reading comprehension and narrative production. The results support the view that the program that gave rise to this research contributed to the development of empathic skills and reading comprehension. In a complementary way, it can be considered that the stimulation of meta-textual awareness favored the production of narratives. These results confirm the importance of using children's literature when carrying out intervention programs to promote socio-cognitive and meta-textual awareness.

Keywords: theory of mind, language, empathy, reading comprehension, awareness meta-textual

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Descrição do desempenho na Escala de Empatia

Tabela 2 – Descrição do desempenho no Teste de Cloze voltado para os estados mentais

Tabela 3: Frequências e porcentagens dos termos mentais corretos utilizados pelos alunos no Teste de Cloze

Tabela 4 – Descrição da Frequência e porcentagem em cada categoria na classificação das Narrativas de Produção

Tabela 5- Descrição do desempenho na Escala de Empatia por Sexo

Tabela 6 – Descrição do resultado no Teste Cloze por Sexo

Tabela 7 – Descrição do resultado obtido na Produção de narrativa por sexo

Tabela 8 - Coeficiente de correlação de Pearson entre as medidas de empatia e compreensão leitora

Tabela 9 – Coeficiente de correlação de Spearman entre as medidas de empatia e produção de narrativa

Tabela 10 - Coeficiente de correlação de Spearman entre as medidas de compreensão leitora e produção de narrativa

Lista de Figuras

Figura 1 – Percentual em cada nível segundo a classificação de Bormuth (1968)

Figura 2 - Frequência dos termos mentais no teste de Cloze

Figura 3 - Classificação das narrativas nas categorias de produção

Figura 4 - Comparação entre os sexos na Escala de Empatia

Figura 5 - Comparação entre os sexos no teste de Cloze

Figura 6 - Comparação entre os sexos na produção de narrativa

Lista de anexos

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

ANEXO B – Questionário de Caracterização dos Participantes

ANEXO C - Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (Bryant, 1982)

ANEXO D - Teste de Cloze: O Peixe Pixote (Noé, 2011)

ANEXO E - A imagem do livro infantil “A bruxinha e Godofredo” - Eva Furnari –
Editora Global

Sumário

Introdução	1
Teoria da Mente: Aspectos Conceituais e Históricos	3
Teoria da Mente e Linguagem Referente aos Estados Mentais	6
Programas de intervenção voltados para a promoção da linguagem referente aos estados mentais	10
Programa de Intervenção Sociocognitivo Realizado por Ribeiro (2012)	14
Teoria da Mente e Desenvolvimento Social: Algumas Considerações	16
Avaliação da empatia	21
Teoria da Mente: Possíveis Implicações Educacionais	25
O Teste Cloze como recurso para avaliar a compreensão de leitura	27
Consciência metatextual e sua avaliação por meio da produção textual	33
Método	39
Participantes	39
Instrumentos e materiais	39
Procedimentos	41
Análise dos dados	42
Resultados	44
Discussão	56
Considerações Finais	66
Referências	68
Anexos	87

Introdução

O desenvolvimento sociocognitivo vem atraindo interesse de psicólogos do desenvolvimento e cognitivistas, interessados em investigar a compreensão infantil acerca do mundo social. Destaca-se neste campo de estudo a área da “Teoria da Mente”, identificada como a habilidade infantil de compreender os estados mentais próprios e alheios, e de inferir o que outras pessoas estão pensando e sentindo, utilizando-se de termos que se refiram a estados mentais - pensamentos, crenças, emoções e desejos (Apperly, 2012; Delgado & Moreno, 2009; Maluf, Gallo-Penna & Santos, 2011).

A teoria da mente vem sendo estudada em suas interfaces com outros componentes do desenvolvimento infantil, principalmente nas relações com a linguagem (Domingues, 2006; Flóres Romero, Arias Velandia & Torrado Pacheco, 2011; Panciera, 2007; entre outros). Vários estudos apontam para a importância da participação de crianças em conversas ricas em termos mentais, o que estimularia a *linguagem mental*, definida por Astington e Pelletier (2000) como o uso explícito de vocábulos referentes a estados mentais, o que pode favorecer o desenvolvimento da teoria da mente nas crianças.

O desenvolvimento da linguagem, assim como o da teoria da mente, está diretamente relacionado a outro importante aspecto da infância, o desenvolvimento social (Souza, 2008; Newton & Jervey, 2011). Dentre os aspectos que compõem o desenvolvimento social ressalta-se a empatia como uma relevante habilidade social que tem sido estudada em suas aproximações com a teoria da mente (Baron-Cohen, 2002).

Dentre os contextos sociais onde ocorrem as trocas e experiências linguísticas na infância, a escola assume espaço privilegiado, merecendo atenção dos pesquisadores da área (Pelletier, 2006; Ribeiro, Batista & Rodrigues, no prelo).

Neste contexto escolar, a leitura destaca-se como atividade altamente valorizada e desejável. Alguns requisitos são necessários para um bom desempenho na tarefa de ler, onde se pode apontar a compreensão de leitura como uma habilidade relevante. A avaliação desta habilidade pode se dar por meio do Teste Cloze (Joly, 2009; Santos, 2007), bem como no âmbito sociocognitivo, foco do presente estudo, pela avaliação da compreensão leitora voltada para a linguagem referente aos estados mentais (Noé, 2011).

Na perspectiva das investigações que enfatizam importantes habilidades relacionadas à leitura, destaca-se ainda a consciência metatextual, a qual envolve a reflexão sobre as partes constituintes do texto e suas convenções linguísticas (Mota, 2009). Segundo autores (Ferreira & Spinillo, 2003; Rodrigues & Vilela, 2012; Ribeiro, 2012), a escolarização e o desenvolvimento podem favorecer essa habilidade, justificando a implementação de programas de intervenção no contexto escolar dirigido a favorecer a capacidade infantil de produzir histórias.

O presente trabalho é uma pesquisa de seguimento ao estudo desenvolvido por Ribeiro (2012). Nesse estudo foi implementado um programa envolvendo a leitura mediada com enfoque sociocognitivo utilizando livros de histórias infantis em sala de aula, com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal mineira, durante o segundo semestre do ano de 2011, tendo dois objetivos: a) promover a linguagem referente aos estados mentais, com ênfase nos termos emocionais e b) estimular a consciência metatextual.

A hipótese que motiva a presente pesquisa de seguimento é a de que os benefícios do programa de intervenção referido mantenham-se decorridos oito meses após o término da intervenção.

Diante das possíveis inter-relações entre linguagem, teoria da mente e desenvolvimento social, indaga-se: o programa implementado por Ribeiro (2012) teve efeito positivo sobre a empatia? E sobre a compreensão de leitura? Manteve seu efeito positivo sobre a consciência metatextual após um período de oito meses?

Este trabalho foi dividido em oito capítulos. Os quatro primeiros são de fundamentação teórica. O primeiro apresenta conceitos de teoria da mente e uma breve contextualização histórica dessa área de estudos. Na sequência, aborda-se um importante aspecto, a relação entre teoria da mente e linguagem mental, focalizando-se alguns programas de intervenção voltados para a promoção dessa linguagem, com destaque para o programa desenvolvido por Ribeiro (2012), alvo desta pesquisa. Segue-se o tema das habilidades sociais que podem ser beneficiadas pelo desenvolvimento de uma teoria da mente, com destaque para o construto da empatia. Finalizando a parte teórica, abordam-se aspectos do processo de escolarização que podem ser beneficiados por programas dirigidos a promover o desenvolvimento sociocognitivo e a consciência metatextual, mais especificamente, a compreensão leitora, e a produção de narrativas, respectivamente. Segue-se a metodologia do estudo, os resultados encontrados, a discussão e as considerações finais.

Teoria da Mente: Aspectos Conceituais e Históricos

Os primeiros estudos sobre teoria da mente surgem no final dos anos 70 do século passado, com pesquisas sobre a cognição animal, e mediante a publicação do estudo intitulado “*Does the chimpanzês have a ‘theory of mind’?*” (Premack & Woodruff, 1978). Esses pesquisadores criaram o termo e conceituaram teoria da mente como a capacidade de atribuir estados mentais a si próprio e aos outros, dedicando-se a

investigar se essa capacidade estaria presente em primatas chimpanzés. Segundo Souza (2008), apesar das críticas, a grande contribuição vinda da pesquisa com os chimpanzés foi estenderem aos humanos a pergunta em relação à teoria da mente, questionando se e quando as crianças são capazes de expressar tal habilidade.

As primeiras publicações científicas sobre teoria da mente em humanos vêm dos anos de 1980 com pesquisadores que passaram a investigar quando a habilidade da teoria da mente aparece em crianças. Wimmer e Permer (1983), baseados na pesquisa com os chimpanzés, delinearam um experimento pioneiro, desenvolvendo uma tarefa para avaliar crianças, que foi denominada de *tarefa de crença falsa*, conhecida como a história de Maxi¹, onde um objeto estaria em um local inesperado. Essa tarefa tornou-se um clássico, pois a partir dela surgiram inúmeras pesquisas com variações metodológicas e linguísticas (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Hogrefe, Wimmer & Perner, 1986; Bartsche & Wellman, 1989; Siegal & Beattie, 1991).

Os resultados obtidos nestes e em outros estudos, com estrutura similar da tarefa, não foram muito diferentes daquele obtidos na tarefa original. De modo geral, as crianças de 3 anos não se saíam muito bem, enquanto as de 4 anos conseguiam antecipar comportamento da outra criança que não tinha informação sobre a troca de local ou objetos.

A tendência investigativa da década de 1980 adotou a falsa crença como forma de avaliação da capacidade infantil de compreender estados mentais, e ainda apontou que o desenvolvimento desta capacidade ocorre de forma progressiva. A década de 1990 avançou com uma abertura a novos desenhos investigativos e o interesse pela pesquisa das variáveis externas que influenciam no desenvolvimento da teoria da mente.

¹Era contada uma história em que o chocolate guardado no armário I por Maxi foi guardado pela mãe no armário II, sem que ele soubesse. O experimentador perguntava para a criança onde Maxi iria procurar o chocolate e por que. Se a criança fosse capaz de compreender que Maxi tinha uma crença falsa, ela responderia que ele procuraria no armário I, mesmo o chocolate estando no armário II.

Durante este período se destacaram estudos sobre a relação: com a linguagem, com o comportamento social das crianças e as variáveis familiares (Delgado & Moreno, 2009).

O Brasil seguiu esta mesma tendência nas investigações do desenvolvimento sociocognitivo, tendo os primeiros estudos nacionais desenvolvidos por Dias (1993) e Dias, Soares e Sá (1994).

O início do século XXI trouxe questionamentos tanto às técnicas quanto aos desenhos clássicos de pesquisa. Assim, na propensão das inovações teóricas e metodológicas nesta área, Wellman e Liu (2004) propuseram a primeira Escala de Teoria da mente que objetivou captar a progressão do desenvolvimento da teoria da mente infantil, não se restringindo somente à avaliação da crença falsa. O referido instrumento é composto por sete tarefas, com as seguintes categorias: Desejos, Crenças, Acesso ao conhecimento, Crença falsa de conteúdo, Crença falsa explícita, Crença e emoção, e Emoção real-aparente.

Em 2007, a Escala de Tarefas de Teoria da mente desenvolvida por Wellman et al. (2004) foi adaptada para a realidade brasileira por Domingues, Valério, Panciera e Maluf (2007). O número de estudos e pesquisas acerca da teoria da mente em nosso país vem crescendo na última década, especialmente em cursos de pós-graduação (Domingues, 2006; Gallo-Penna, 2011; Miguel-Silva, 2012; Noé, 2011; Panciera, 2002; 2007; Ribas, 2011; Souza, 2004; Valério, 2003).

Conforme citado, os estudiosos sobre teoria da mente começaram a considerar que tão importante quanto pesquisar como se dá o desenvolvimento da teoria da mente seria pesquisar as variáveis que podem vir a influenciá-la. Nesta direção, a linguagem tem sido destacada como uma questão de grande relevância (Astington & Baird, 2005; Juan & Astington, 2012; Milligan, Astington & Dack, 2007; Souza, 2006).

Considerando a importância da linguagem para o desenvolvimento da teoria da mente e o crescente número de estudos nessa área, faz-se necessário tecer considerações sobre tal relação, destacando estudos que lançam mão de recursos de intervenção para promover a linguagem referente aos estados mentais.

Teoria da Mente e Linguagem Referente aos Estados Mentais

Os estudos na área da teoria da mente vêm crescendo ao longo da primeira década deste século, gerando subsídios para as investigações que abarcam as relações entre linguagem e compreensão dos estados mentais (Flóres Romero et al., 2011).

Um dos primeiros estudos envolvendo a relação entre linguagem e teoria da mente foi realizado por Astington e Jenkins (1999), em uma pesquisa longitudinal realizada com trinta e nove crianças de 3 anos de idade, avaliadas em três ocasiões, a cada três meses e meio, num período de sete meses. A linguagem foi avaliada pelo Test of Early Language Development, e a teoria da mente por tarefas de crença falsa e aparência-realidade. Os resultados demonstraram que habilidade linguística precoce favorece o desempenho em testes de teoria da mente, não ocorrendo o inverso. Assim, os pesquisadores corroboraram achados anteriores dos mesmos autores (Jenkins & Astington, 1996) e o argumento de que a linguagem é fundamental para o desenvolvimento da teoria da mente.

Os resultados positivos das investigações acerca desta relação sociocognitiva apontaram diferentes vertentes. Alguns autores defendem o argumento de que a atribuição de estados mentais depende da linguagem (De Villiers, 2005; De Villiers & De Villiers, 2003) e outros que o desenvolvimento da teoria da mente é favorecido pela linguagem, com grande destaque para a participação das crianças em conversas que

envolvem discussões sobre seus próprios estados mentais e os de outros (Botting & Conti-Ramsden, 2008; Dunn & Brophy, 2005). Entretanto, as divergências teóricas em nada diminuem a importância do desenvolvimento linguístico no sociocognitivo e, conforme aponta Astington e Baird (2005), a explicação de como as crianças adquirem uma teoria da mente passa necessariamente pela sua interface com a linguagem.

Nesta direção, Souza (2008) reporta diversos estudos (Bartsch & Wellman, 1995; De Villiers & De Villiers, 2003; Nelson, 2005; Ruffman, Slade & Crowe, 2002) que tratam desta relação e aponta para a necessidade de considerar as interações sociais iniciais das crianças (na família, creche e pré-escola) como contextos onde podem ocorrer estas trocas linguísticas, as quais contribuem para o desenvolvimento da compreensão dos estados mentais.

Nesse sentido, a literatura traz diversos trabalhos que investigam essa relação entre linguagem e aquisição da teoria da mente: em conversas com amigos (Hughes & Dunn, 1998); na creche (Cazetto & Souza, 2010), na família (Dunn & Brophy, 2005; Harris, Rosnay & Pons, 2005), na escola (Rodrigues & Ribeiro, 2012), com crianças surdas (De Villiers & De Villiers, 2012; Lundy, 2002; Peterson & Wellman, 2009), com crianças autistas (Boucher, 2012; Gallo-Penna, 2011), entre outras. Essa diversidade de contextos estudados reafirma a importância da linguagem para o desenvolvimento sociocognitivo.

Dentre os teóricos e pesquisadores que abordam a relação entre o desenvolvimento linguístico e a teoria da mente destacam-se aqueles que priorizam o estudo da linguagem referente aos estados mentais ou linguagem mental. Bretherton e Beeghly (1982), pioneiros nos estudos nesta área, apontam que o uso de um vocabulário mentalista é reconhecido como um indicativo de desenvolvimento de uma teoria da

mente em pré-escolares, pois ao adquirirem termos referentes a estados mentais, as crianças avançam na compreensão e entendimento sobre a mente.

Segundo Tager-Flusberg (1993), esses termos mentais podem ocorrer em qualquer uma das classes gramaticais: verbos (por exemplo, pensar, saber, conhecer), substantivos (por exemplo, opinião, plano), adjetivos (por exemplo, seguro, feliz) ou advérbio (por exemplo, indubitavelmente, iradamente). No entanto, de acordo com Roazzi e Arcoverde (1999), os verbos aparecem com mais frequência e os que expressam atos mentais (saber, pensar, acreditar, imaginar, fazer-de-conta, descobrir) são exemplos claros de verbos que se referem exclusivamente à nossa capacidade de identificar estados mentais internos.

Dentre os diferentes contextos que fomentam as experiências de conversação durante a infância, destaca-se a escola como um ambiente propício de interação social, onde as trocas linguísticas implicam na compreensão e uso das regras e convenções que utilizam a linguagem nos diferentes contextos sociais. Alguns autores (Astington & Edward, 2010; Astington & Pelletier, 2000) atribuem ao ambiente escolar uma função importante na aquisição da linguagem referente aos estados mentais, na medida em que pode contribuir para o aprimoramento das habilidades metalinguísticas e metacognitivas por meio das conversações realizadas em sala de aula. Ao falarem especificamente sobre o que pensam, sabem, sentem e esperam, e ao utilizarem verbos como adivinhar, supor, deduzir, concluir, dentre outros, os professores incentivam os alunos a utilizarem uma linguagem mais mentalista.

Segundo Astington e Pelletier (2000), a linguagem mental favorece o desenvolvimento das interações sociais, contribuindo para o aprimoramento da teoria da mente. A partir da possibilidade de que esta linguagem possa ser promovida, se devidamente estimulada, propicia a utilização de procedimentos de intervenção em

pesquisas que visam estimular e avaliar aspectos linguísticos em sua relação com a teoria da mente. Um dos primeiros estudos nessa vertente mais aplicada foi realizado por Hale e Tager-Flusberg (2003), os quais desenvolveram uma pesquisa com procedimento de intervenção em sessenta crianças com idade entre 3 anos e 4 anos e 10 meses, os quais foram divididos em três grupos: dois experimentais (um recebeu treinamento em complementação de sentença e o outro em falsa crença); e um grupo controle (treinado com orações relativas). Todos os grupos foram submetidos a duas sessões de treino com quatro experimentações cada. O resultado no pós-teste evidenciou que o grupo treinado com complementação de sentença adquiriu conhecimento linguístico e aumentou pontos em tarefas de crença falsa. Os autores concluíram a favor da hipótese de que a linguagem tem papel relevante na aquisição da teoria da mente.

Lohmann e Tomasello (2003) também utilizaram metodologia de intervenção ao investigarem o papel de diferentes tipos de interação linguística no entendimento da crença falsa em cento e trinta e oito crianças de 3 anos de idade. Foi realizado um treinamento em três sessões e os resultados dos testes pós-intervenção mostraram que as crianças melhoraram seu entendimento de crença falsa, sugerindo que as experiências linguísticas de perspectiva de mudança de discurso e complemento sentencial sintático atuam positivamente na atribuição de crença falsa.

Diante da relevância do tema e dos resultados favoráveis, despontam na literatura nacional trabalhos visando à promoção da linguagem referente aos estados mentais a partir de programas de intervenção. Esses estudos vêm contribuindo para o entendimento acerca da relação entre a linguagem que prioriza os termos mentais e relevantes aspectos do desenvolvimento infantil. Como o presente trabalho constitui uma pesquisa de seguimento à investigação conduzida por Ribeiro (2012), optou-se por

apresentar um panorama mais geral destas pesquisas com intervenção e detalhar, de forma mais específica, a intervenção implementada pela referida autora.

Programas de Intervenção Voltados para a Promoção da Linguagem Referente aos Estados Mentais no Brasil

Conforme detalhado acima, resultados de trabalhos internacionais de pesquisa com intervenção (Hale & Tager-Flusberg, 2003; Lohann & Tomasello, 2003) evidenciaram que a conversação e a explicação sobre estados mentais têm influência sobre a capacidade de compreensão da mente do outro, redundando em maior eficácia nas tarefas de crença falsa. Neste contexto, Domingues (2006) desenvolveu um trabalho pioneiro com intervenção em nossa realidade, delineando um procedimento de pesquisa que envolveu 44 crianças entre 3,5 e 4,7 anos de idade. Um grupo de 21 crianças (grupo experimental) foi submetido a uma intervenção baseada na fala explicativa de tarefas de crença falsa, acompanhadas por demonstração através de gestos e objetos. Os resultados apontaram para o sucesso nas tarefas de crença falsa no pós-teste para o grupo experimental em comparação com o grupo controle, sugerindo que a intervenção com ênfase na linguagem contribuiu para o desenvolvimento da habilidade de atribuir estados mentais de crença.

Nesta direção, Souza (2009) desenvolveu uma pesquisa para verificar os efeitos de uma intervenção em que os participantes (dez crianças entre 4 e 6 anos de idade) recebiam instrução sob forma de explicações, em situações lúdicas, acerca de estados mentais de crença. Foram utilizadas as primeiras cinco tarefas da Escala de Teoria da Mente de Wellman e Liu (2004), antes e após a intervenção, para avaliar possíveis efeitos da instrução. Os resultados indicaram que as crianças avançaram na identificação

da crença falsa após a intervenção, corroborando a relevância da relação entre o desenvolvimento da teoria da mente e o da linguagem.

Conforme apontam Astington e Pelletier (2000), a linguagem referente aos estados mentais tem seu ápice de desenvolvimento no final dos anos pré-escolares, por volta dos 5 anos de idade e pode ser favorecida se devidamente estimulada, justificando a implementação de ações que visem promover essa linguagem. O foco dos estudos de intervenção no Brasil foi ampliado passando a contemplar também as possíveis relações da teoria da mente, como suas interfaces com o desenvolvimento social, além das relações parentais e processos educativos e escolares.

Seguindo estes indicadores, Oliveira (2009) desenvolveu um estudo com intervenção visando verificar os efeitos de um treinamento feito com mães de crianças de duas creches (uma compôs o grupo experimental e outra o grupo controle) sobre a atribuição de estados mentais pelas crianças. As mães foram orientadas a contar uma mesma história para seus filhos durante uma semana e exercitar uma interação verbal com a criança sempre ressaltando os estados mentais. Já as mães do grupo controle não tiveram nenhuma orientação especial em relação a como contar histórias. Os resultados mostraram que as crianças dos dois grupos obtiveram progressos na compreensão de estados mentais, mas esses avanços foram maiores nas crianças do grupo experimental que também obtiveram melhor desempenho nas tarefas de crença falsa.

Nessa perspectiva de investigação, alguns autores apontam que a utilização da literatura infantil é uma ferramenta valiosa, podendo ser utilizada como recurso para promover e aprimorar o desenvolvimento sociocognitivo (Dyer, Shatz & Wellman, 2000; Rodrigues & Tavares, 2009; Pires, 2010). A partir desta afirmativa e da consideração de que a escola é um espaço potencialmente útil e acessível à promoção da linguagem referente aos estados mentais, Rodrigues, Ribeiro e Cunha (2012) realizaram

uma pesquisa-intervenção, pioneira na área, voltada a promoção do desenvolvimento sociocognitivo em sala de aula. Participaram cinquenta e sete crianças (com 6 anos de idade) e cinco docentes do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública federal mineira. Objetivou-se estimular a linguagem mental de crianças de seis anos por meio da leitura dialogada de livros infantis e redimensionar a prática com a literatura infantil, por meio de um programa de capacitação e acompanhamento da prática docente. As professoras foram pré e pós-avaliadas por questionários e as crianças avaliadas mediante análise da leitura de dois livros de histórias. Os resultados obtidos demonstraram que as docentes subestimam características importantes dos pré-escolares, principalmente quanto aos postulados básicos da teoria da mente. Após a intervenção, estas docentes envolvidas avaliaram positivamente o programa, afirmando que a capacitação possibilitou a apropriação do conteúdo em relação às temáticas propostas, além de ter auxiliado numa prática diferenciada com o uso de livros infantis, refletindo na prática pedagógica. Quanto aos alunos, os resultados apontaram para aumento no número de termos mentais evocados pelas crianças na pós-avaliação em comparação com a pré-avaliação. As autoras concluíram que o programa implementado obteve êxito e que é preciso conscientizar docentes quanto à transformação que as informações a respeito do desenvolvimento sociocognitivo podem trazer à sua prática, além de beneficiar o desenvolvimento das crianças pré-escolares, utilizando a leitura com enfoque sociocognitivo no cotidiano da prática escolar.

Visando avaliar possíveis implicações do programa sociocognitivo do estudo acima referido, foram desenvolvidas duas pesquisas de seguimento. Na primeira, Rodrigues e Ribeiro (2011) desenvolveram uma pesquisa para avaliar os efeitos do citado programa de intervenção sobre a habilidade empática. Participaram 40 crianças de 7 anos de idade. As crianças foram divididas em dois grupos: 20 de participantes da

intervenção e 20 de não participantes. A empatia foi avaliada por meio da escala de empatia para crianças e adolescentes (EECA) de Bryant (1982), adaptada para a utilização no Brasil com crianças de nível socioeconômico baixo (Koller, Camino & Ribeiro, 2001). Obteve-se 65% de respostas consideradas empáticas para o grupo de participantes, enquanto o grupo de não participantes apresentou 55% de respostas empáticas. Essa diferença foi considerada significativa e as autoras concluíram que o programa implementado contribuiu para a promoção das capacidades empáticas das crianças, sugerindo uma relação positiva entre teoria da mente e empatia.

Noé (2011) realizou a segunda pesquisa de seguimento, onde os objetivos foram avaliar o desempenho dos alunos em tarefas da Escala de Teoria da Mente e compará-los com a compreensão de leitura. Esse estudo será posteriormente explorado neste trabalho no capítulo que trata especificamente de estudos com a técnica de Cloze.

Os resultados encontrados pelos dois estudos citados acima (Noé, 2011; Rodrigues & Ribeiro, 2011) demonstraram efeito positivo do programa de promoção da linguagem referente aos estados mentais e reforçaram hipóteses referentes às possíveis relações entre o desenvolvimento da teoria da mente, desempenho social, e escolarização. Destaque para a utilização da leitura como ferramenta de promoção da linguagem referente aos estados mentais, com efeitos positivos sobre outras áreas do desenvolvimento infantil, como o desenvolvimento social e a compreensão de leitura.

Como salientam Rodrigues e Ribeiro (2012) e Noé (2011), mais estudos são necessários para verificar o efeito de programas de intervenção com enfoque sociocognitivo que visem aprimorar a linguagem referente aos estados mentais. Nesta direção, Ribeiro (2012) desenvolveu recentemente, em sua pesquisa de mestrado um programa de intervenção voltado a promover a linguagem referente aos estados mentais e a consciência metatextual. Como já foi dito anteriormente, a pesquisa aqui em questão

constitui uma investigação de seguimento ao estudo de intervenção realizado por Ribeiro.

Programa de Intervenção Sociocognitivo Realizado por Ribeiro (2012)

A referida pesquisa com intervenção objetivou: 1) implementar um programa de intervenção dirigido a promover a linguagem referente aos estados mentais (com ênfase nos estados emocionais), e a consciência metatextual, utilizando a leitura mediada de livros de histórias infantis; 2) avaliar o possível efeito do programa sobre aspectos sociocognitivos como a compreensão das emoções e as habilidades sociais bem como sobre a produção de histórias orais, além de avaliar possíveis 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 dois grupos: GI- grupo de intervenção composto de trinta e sete crianças e GC- grupo de comparação, composto de trinta e três crianças não participantes do programa. Na pré-intervenção aplicou-se, individualmente: 1) Teste de Inteligência Emocional para Crianças (Bueno, 2008; 2) Escala de Auto-avaliação das 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); 3) solicitou-se que cada criança contasse uma história a partir de uma imagem de livro que foi gravada e posteriormente transcrita.

Ao término da pré-intervenção, iniciou-se a implementação do programa no GI, com dez sessões, divididas em dois encontros semanais, com cerca de quarenta minutos cada, sendo vinte minutos para exploração da linguagem referente aos termos mentais e os outros vinte para reflexão dos componentes metatextuais presentes nas narrativas. Para cada encontro foi utilizado um livro de história diferente, cuja seleção foi ordenada

pela complexidade das narrativas, das mais simples às mais complexas, no total utilizou-se dez livros de histórias. A intervenção foi conduzida pela própria pesquisadora na direção de uma instrução tutorada, onde o adulto desempenha papel ativo durante as interações com a criança, conforme definido por Ferreira e Spinillo (2003). Durante a leitura mediada dos livros, a pesquisadora explorou os sentimentos, ações e intenções dos personagens da história, enfatizando os termos mentais e solicitando às crianças que analisassem estes estados mentais. Simultaneamente, focalizaram-se também os componentes metatextuais presentes nas narrativas, onde as crianças eram levadas a identificarem, analisarem e refletirem sobre a estrutura das histórias (início, meio e fim), além das convenções linguísticas típicas de abertura e de fechamento da história, de acordo com a proposta de Ferreira e Spinillo (2003).

Finalizado o programa, realizou-se o pós-teste nos dois grupos, mediante os mesmos instrumentos descritos, bem como a implementação do programa no grupo controle. Os resultados obtidos indicaram que houve um avanço da compreensão emocional entre a pré e a pós-intervenção no GI, bem como quando comparado com o GC. Quanto às habilidades sociais, embora ambos tenham apresentado melhor desempenho na pós-intervenção, os resultados sugeriram um aprimoramento superior do grupo que sofreu intervenção. Em relação à avaliação da produção oral de história infantil, também houve um incremento no desempenho do GI, pois as histórias passaram a apresentar uma estrutura textual mais completa e sofisticada, o que não ocorreu no GC. Não foram verificadas diferenças quanto ao sexo nas três variáveis investigadas.

Ribeiro (2012) concluiu que o programa implementado contribuiu para o desenvolvimento social, mais especificamente, para a compreensão emocional e as habilidades sociais infantis, bem como quanto ao aprimoramento da produção de

histórias orais, uma vez que a consciência metatextual das crianças foi beneficiada com a intervenção.

Diante do exposto, considera-se que a habilidade da teoria da mente pode ser um fator positivo no desenvolvimento social, com destaque para o papel da linguagem referente aos estados mentais. Lyra, Roazzi e Garvey (2008) reportam pesquisas envolvendo o desenvolvimento da teoria da mente e indicam a relevância desta habilidade para o sucesso nas interações sociais tanto quanto para o desenvolvimento da linguagem. Assim, a seguir discuti-se a relação entre teoria da mente e o desenvolvimento social, com ênfase para o construto da empatia, relevante habilidade social pesquisada neste estudo.

Teoria da Mente e Desenvolvimento Social: Algumas Considerações

Os primeiros anos de vida são marcados pela inserção gradual da criança no mundo social, onde se depara com desafios que exigem novas aprendizagens sociocognitivas, fundamentais para sua adaptação psicossocial como, por exemplo, inferir o que o outro está pensando.

Segundo Baron-Cohen (1999), a evolução da espécie humana possibilitou ao indivíduo criar estratégias sociocognitivas para conviver socialmente. Essas estratégias tornaram possível ao homem desenvolver a comunicação intencional, reparar falhas de comunicação, ensinar, persuadir, enganar, construir metas compartilhadas e partilhar um mesmo foco de atenção. A habilidade de entender a mente do outro, na concepção do referido autor, seria resultado desta evolução social e da necessidade do ser humano de adaptar-se a diferentes contextos.

Lyra et al. (2008) compartilham desta visão evolucionista salientando que o ser humano desenvolveu mecanismos neurocognitivos que facilitam a compreensão e a manutenção da sua vida social. Dois pontos de vista diferentes, porém não excludentes,

são discutidos pelos autores em questão: o primeiro considera que a teoria da mente co-merge com as relações sociais na infância; e o segundo, defende que a habilidade de compreender estados internos também pode ser utilizada como uma ferramenta que facilita o estabelecimento e a manutenção das relações sociais.

A relação entre interação social e compreensão dos estados internos é investigada e defendida por vários autores (Carpendale & Lewis, 2004; 2006; Hughes & Leekam, 2004; Lewis & Carpendale, 2010). Miguel-Silva, Rodrigues e Silveira (2012) discutem alguns estudos envolvendo a relação entre a teoria da mente e o desenvolvimento social na infância, destacando que esta pode ser uma relação bidirecional. Como salientam as referidas autoras, o contexto social em que a criança está inserida é de extrema relevância, pois pode estimular o desenvolvimento da teoria da mente, ao mesmo tempo em que a aquisição da compreensão dos estados internos pode favorecer o desenvolvimento social. As autoras apontam ainda a escassez de estudos empíricos nesta área e sugerem que novas investigações sejam realizadas a fim de fornecer dados mais conclusivos.

Nesta direção, encontram-se alguns estudos dirigidos a investigar a relação entre teoria da mente e diferentes aspectos do desenvolvimento social, como: a habilidade na interação social (Watson, Nixon, Wilson & Capage, 1999), a aceitação pelos pares em crianças pré-escolares (Slaughter, Dennis & Pritchard, 2002), a competência social (Astington, 2003), as relações sociais ao longo do desenvolvimento infantil (Hughes & Leekam, 2004), jogos e competência social (Newton & Jenvey, 2011), na relação com pares (Caputi, Lecce, Pagnin & Banerjee, 2012), entre outros.

Pavarini, Loureiro e Souza (2011) ressaltam que há algumas evidências de que a aquisição de uma teoria da mente esteja relacionada positivamente à aceitação em um grupo de amigos. Crianças mais atentas aos desejos, sentimentos e pensamentos de seus

pares podem vir a ser mais bem avaliadas socialmente do que aquelas que não reconhecem esses estados mentais tão prontamente. As autoras em questão abordaram a importância dessa relação em um estudo envolvendo compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais, com cinquenta e duas crianças escolares, com idade entre 8 e 10 anos. Os participantes responderam ao Teste de Inteligência Emocional para Crianças (TIEC), criado e validado para a população brasileira por Bueno (2008); e a dois testes de avaliação sociométrica: o Método de Avaliação Sociométrica desenvolvido por Coie e Dodge (1983), e o Revised Class Play (RCP, desenvolvido por Masten, Morrison & Pellegrini, 1985 e traduzido e adaptado para o Brasil por Pizzinato, 2003). Os resultados não indicaram uma correlação significativa entre a compreensão das emoções e a aceitação social, contrariando as expectativas das pesquisadoras, as quais esperavam que as crianças com maior grau de popularidade apresentassem uma compreensão de emoções mais elaborada do que as crianças com status intermediário ou rejeitado. Entretanto, as autoras ressaltam que há resultados semelhantes na literatura, não havendo consenso entre os estudos do tema. Por outro lado, obteve-se correlação negativa entre a avaliação de atributos ligados à agressividade e compreensão emocional, o que levou as autoras a concluir que o conhecimento de diferentes emoções e de estratégias de regulação emocional pode tornar as crianças menos propensas ao comportamento agressivo.

Segundo Ribas (2011), a literatura tem mostrado que a compreensão das emoções, assim como o entendimento dos estados mentais, tende a influenciar as interações sociais estabelecidas, apresentando-se como um dos aspectos necessários para o ajustamento socioemocional infantil. Partindo desta revisão, a autora realizou uma investigação para avaliar a compreensão das emoções em sua relação com a agressividade infantil em sessenta crianças, de ambos os sexos, alunos do primeiro ano

do ensino fundamental. Os participantes foram divididos em dois grupos (Grupo NA: trinta alunos identificados como socialmente competentes e Grupo A: trinta alunos com indícios de comportamentos agressivos - identificados por meio da Escala de Percepção por Professores dos Comportamentos Agressivos de Criança na Escola). As crianças de ambos os grupos foram avaliadas pela Escala de Tarefas em Teoria da Mente (Wellman & Liu, 2004, traduzida por Domingues et al., 2007), e pelo Teste de Inteligência Emocional para Crianças (TIEC), criado e validado para a população brasileira por Bueno (2008). Os resultados apontaram melhores escores tanto em teoria da mente quanto em compreensão das emoções, para o grupo de crianças NA (socialmente competentes), se comparadas com o grupo A (agressivas). Assim, a pesquisadora concluiu que se pode considerar a habilidade em teoria da mente e, de forma mais específica, a compreensão das emoções como fatores que exercem influência no ajustamento social dos alunos. A referida autora ainda ressaltou que os resultados sugerem confirmar a hipótese da existência de uma relação entre teoria da mente e desenvolvimento social, pois evidenciou um melhor desempenho das crianças não agressivas em todos os componentes analisados.

Na continuidade de explorar as relações entre teoria da mente e desenvolvimento social, Miguel-Silva (2012) investigou as possíveis relações entre teoria da mente, linguagem mental e competência social. Foram avaliadas oitenta e cinco crianças, com média de 6,9 anos de idade, de duas escolas públicas mineiras, e cinco professores. Os participantes foram avaliados individualmente por meio da utilização da Escala de Teoria da Mente (Domingues et al., 2007); por um livro com narrativa por imagem - para avaliação da linguagem mentalista; e as escalas SSRS-BR (Gresham & Elliott, 1990) para avaliar a competência social. Os resultados demonstraram bom desempenho no escore geral da Escala de Teoria da Mente em ambas as escolas, mas com menor

pontuação na tarefa de crença falsa explícita. Quanto à linguagem mental, constatou-se uma frequência expressiva de termos mentais nas narrativas dos participantes das duas escolas, com a categoria termos de desejo/intenção obtendo maior média em ambas as escolas, identificando-se com menos frequência, os termos perceptivos. Quanto à competência social, verificou-se que, tanto pela avaliação das habilidades sociais pela criança quanto pela ótica docente, o grupo de participantes foi, em geral, avaliado como socialmente competente, visto que as médias obtidas nas subescalas e no escore global foram satisfatórias. Os resultados obtidos ainda indicaram significância estatística considerando associações entre teoria da mente e linguagem mental; teoria da mente e competência social; além de associações entre linguagem e habilidade social. A autora considerou que estes resultados apontam para a relevância do desenvolvimento sociocognitivo para a adaptação psicossocial da criança.

Souza (2008) ressalta que as pesquisas voltadas à relação entre teoria da mente e desenvolvimento social devem considerar duas questões relevantes: a influência das interações sociais infantis para o desenvolvimento sociocognitivo; e de que forma a teoria da mente pode favorecer o desenvolvimento social. Destaca ainda a necessidade de realização de estudos contemplando as possíveis relações entre essa habilidade de compreender estados internos e relevantes aspectos do desenvolvimento social, como as habilidades sociais.

Nesta direção, inserem-se os estudos sobre a empatia, considerada uma habilidade que pode contribuir para um desempenho socialmente competente (Ceconello & Koller, 2000; Motta et al., 2006; Rodrigues & Miguel-Silva, 2012). Alguns estudos têm abordado a empatia e suas relações com diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, como a agressividade (Pavarino, Del Prette & Del Prette,

2005); práticas socioeducativas dos pais (Garcia-Serpa, Del Prette & Del Prette, 2006), o autoconceito (Garaigordobil & Galdeano, 2006), entre outros.

No que tange ao desenvolvimento sociocognitivo, alguns estudos dedicam-se a explorar uma possível relação entre a aquisição da teoria da mente e a habilidade empática. No contexto brasileiro, contudo, poucos estudos são relatados, realçando a necessidade de que esta relação seja mais bem investigada.

Avaliação da Empatia

Bryant (1982) descreve a empatia como uma resposta emocional vicária às experiências emocionais dos outros, percebidas pelo próprio sujeito. A habilidade empática é definida por Del Prette e Del Prette (2001) como a capacidade de compreender e sentir o que o outro está pensando e sentindo, em determinada situação de demanda afetiva.

Mais recentemente, a definição de empatia tem sido apresentada na literatura por um enfoque multidimensional, envolvendo aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais. O componente cognitivo da empatia caracteriza-se pela capacidade de inferir com precisão os sentimentos e pensamentos de outra pessoa; o componente afetivo é expresso por um interesse genuíno em atender às necessidades da pessoa alvo; e o comportamental, tanto verbal quanto não verbal, se refere à expressão empática (Falcone et al., 2008).

Autores ressaltam que a habilidade empática pode ser desenvolvida a partir de programas que visem o seu treinamento e que o ambiente escolar é um contexto propício à promoção desta relevante competência social (Del Prette & Del Prette, 2003; Falcone, 1999). Diante disto, Rodrigues e Miguel-Silva (2012) realizaram uma

pesquisa-intervenção envolvendo trinta e seis crianças entre 5 e 6 anos de idade, alunos de uma escola pública mineira. Os participantes foram pré e pós-avaliados pela Escala de Empatia para crianças e adolescentes de Bryant (1982), adaptada para a utilização no Brasil por Koller, Camino e Ribeiro (2001). A intervenção contemplou um programa de promoção da empatia, com quatorze encontros onde foram trabalhados aspectos como: o reconhecimento de sentimentos em si e nos outros, a comunicação da compreensão destes sentimentos e as habilidades de pedir e oferecer ajuda. Os resultados demonstraram que houve aumento significativo das respostas empáticas após a implementação do programa o que, segundo as autoras, converge com os achados da área que destacam a possibilidade de desenvolver a empatia por meio de treinamento. Quanto à comparação dos resultados entre os sexos, não houve diferença significativa entre meninos e meninas, pois ambos evoluíram positivamente quanto à empatia após a implementação do programa. As pesquisadoras ressaltam que estes dados destoam de parte da literatura da área, onde são relatadas diferenças nos níveis de empatia se comparados meninas e meninas.

Nessa direção, a maioria dos estudos encontrados apresenta o sexo feminino com maiores escores em comparação com o masculino (Ceconello & Koller, 2000; Garaigordobil & Galdeano, 2006; Garaigordobil & Maganto, 2011; Koller, Camino & Ribeiro, 2001). Todavia, não há consenso na literatura de que mulheres sejam mais empáticas que homens. Autores (Del Prette & Del Prete, 2005; Lisboa & Koller, 2001) argumentam que esta pode ser uma questão que siga padrões culturais de educação, onde é esperado que as meninas sejam dóceis e passivas enquanto os meninos sejam mais fortes e ativos.

Investigações acerca das possíveis relações entre empatia e outros aspectos do desenvolvimento infantil tem surgido, com destaque para as correlações com o

desenvolvimento sociognitivo, mais especificamente a teoria da mente. Conforme detalhado no capítulo anterior, Rodrigues e Ribeiro (2011) desenvolveram uma pesquisa de seguimento para avaliar o impacto de um programa de intervenção sociocognitiva sobre a empatia em quarenta crianças com média de 7 anos de idade. Os resultados apontaram para um incremento das habilidades empáticas no grupo de crianças que foram submetidas à intervenção sociocognitiva, em comparação com o grupo não participante, sugerindo que a empatia pode ser favorecida se devidamente estimulada em crianças com idade escolar. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas quanto ao sexo.

Recentemente, Ibanez et al. (2013) apresentou resultados de uma pesquisa envolvendo a investigação da empatia, sexo e inteligência como preditores de teoria da mente, em quatrocentos e vinte e quatro adolescentes de 12 anos de idade. A teoria da mente foi medida pelo RMTE (Baron-Cohen et al., 2001), a inteligência avaliada pelo Raven Progressive Matrices, e a empatia pelo “The Interpersonal Reactivity Index” (Davis, 1983). Os resultados apontaram efeito direto das três variáveis pesquisadas (inteligência, sexo e empatia) sobre a teoria da mente. Como salientam os pesquisadores, a empatia é normalmente considerada um componente necessário ao desenvolvimento da teoria da mente e os resultados deste estudo confirmam tal afirmação, pois a empatia foi um preditor significativo do desempenho em teoria da mente. Quanto à análise por sexo, os participantes do sexo feminino obtiveram melhores escores em empatia e teoria da mente. Entretanto, constatou-se que sexo e teoria da mente foram mediados pela empatia o que, segundo os autores, indica que ser do sexo feminino não garante bom desempenho em teoria da mente pelo instrumento utilizado (RMTE – Baron-Cohen et al., 2001), sendo necessário também um alto nível de empatia. Os pesquisadores concluíram que a teoria da mente é parcialmente

dependente do estado afetivo (empatia) assim como de um domínio de habilidades gerais (inteligência), ou seja, a teoria da mente é uma habilidade social complexa e envolvida com outros processos cognitivos e afetivos.

Para pesquisar a relação entre teoria da mente, empatia e motivação pró-social nos anos pré-escolares, Pavarini e Souza (2010) realizaram um estudo com trinta e sete crianças com idade entre 4 e 6 anos, os quais foram avaliados por duas tarefas (Tarefa de crença-emoção e Tarefa de emoção aparente-real) da Escala de Teoria da Mente (Domingues et al., 2007); e pela análise das respostas dadas após assistirem dois filmes, para avaliar a empatia e a motivação pró-social. Os resultados não indicaram uma relação direta entre teoria da mente e empatia, por outro lado, a análise revelou tanto uma associação positiva entre teoria da mente e motivação pró-social, quanto uma tendência à correlação entre empatia e motivação pró-social. As autoras concluíram que tais habilidades parecem estar inter-relacionadas, agindo mutuamente na modificação da resposta pró-social, e que o nível de compreensão dos estados mentais, próprios e dos outros, podem interferir na motivação para agir pró - socialmente.

Dentre os ambientes favoráveis ao desenvolvimento sociocognitivo, destaca-se a escola, sendo considerada por diversos autores como contexto potencialmente fértil para a promoção do desenvolvimento infantil nesses domínios (Astington & Pelletier, 2000; Ribeiro & Rodrigues, 2012b; Rodrigues & Pires, 2010; entre outros).

Especificamente em relação ao desenvolvimento sociocognitivo, as implicações das atividades escolares tem sido foco de interesse de autores que advogam a leitura como atividade relevante para fomentar esta relação (Ribeiro, Batista & Rodrigues (no prelo); Ribeiro & Rodrigues, 2012a; Rodrigues et al., 2012).

Teoria da Mente: Possíveis Implicações Educacionais

As diversas atividades envolvidas na vida escolar de uma criança pressupõem o amadurecimento de diferentes áreas do seu desenvolvimento, inserindo-se, dentre elas, o desenvolvimento sociocognitivo. Mais especificamente em relação à teoria da mente, alguns autores (Domingues & Maluf, 2007; Rodrigues & Pires, 2010) salientam que a escola é um contexto de desenvolvimento privilegiado, onde as experiências linguísticas e as relações sociais podem ser favorecidas, o que tende a beneficiar o desenvolvimento da compreensão dos estados mentais.

Conforme discutido em parte precedente do presente capítulo, estudos nacionais e internacionais vêm evidenciando a importância da linguagem no desenvolvimento da teoria da mente. Nesse contexto, autores ressaltam as implicações da linguagem referente aos estados mentais para a educação (Maluf & Domingues, 2010; Noé, 2011; Rodrigues & Pires, 2010).

Neste sentido, Rodrigues e Pires (2010) enfatizam que a escola pode promover atividades que envolvam práticas sociais que levem a criança à aquisição de conhecimentos compartilhados em seu ambiente social e aquisição de uma linguagem mental mais sofisticada. Ainda segundo as mencionadas autoras, o conhecimento acerca de como as crianças compreendem os estados mentais próprios e alheios pode dar sustentação a essas práticas facilitadoras do processo de socialização e aprendizagem escolar.

Alguns autores (Astington & Pelletier, 2000; Rodrigues et al., 2012; Rodrigues & Tavares, 2009) ressaltam a importância do papel do professor como mediador deste processo, ao considerarem que cabe a ele a função de estimular a compreensão e

utilização de termos referentes aos estados mentais junto às crianças nas várias atividades que permeiam o dia a dia da sala de aula.

Nesta perspectiva, a escola é considerada um contexto que pode favorecer a aquisição da teoria da mente, mas que também pode ser favorecida pela compreensão dos estados mentais, em uma relação bidirecional onde o desenvolvimento de uma traz implicações positivas para a outra. O desempenho acadêmico pode ser favorecido pela compreensão dos estados internos, uma vez que a criança pode aprimorar a maturidade social, a aprendizagem cooperativa, a capacidade de dar explicações, entender comportamentos e conflitos próprios e alheios, serem mais populares com os pares e felizes na escola (Astington & Edward, 2010; Ribeiro et al., no prelo). Além disso, como salienta Astington e Pelletier (2000), favorece o automonitoramento da aprendizagem, a geração de hipóteses científicas, bem como a compreensão e discussão de textos literários. Por outro lado, como discutem Rodrigues et al. (2010), por ser um ambiente onde a criança passa grande parte do dia, a interação social e as trocas linguísticas comuns e necessárias às atividades no contexto escolar são condições fundamentais para a aquisição e desenvolvimento de uma teoria da mente.

Dentre as práticas escolares, destaca-se a leitura de livros de histórias infantis, pois é uma atividade rotineira inserida na prática docente, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Autores como Dyer et al. (2000), Symon et al. (2005), Rodrigues e Oliveira (2009); Rodrigues et al. (2012), dentre outros, destacam a possibilidade da utilização deste recurso para ampliar a compreensão infantil dos conteúdos relacionados à mente, uma vez que os livros constituem fonte relevante de informações sobre estados mentais, no domínio das intenções, desejos, crenças, conhecimento de si próprio e dos outros. No plano nacional, o estudo de Rodrigues e

cols. (2007) destaca que os livros infantis estão repletos de termos mentais e que podem ser utilizados para promover o desenvolvimento sociocognitivo no contexto escolar.

Para otimizar os efeitos do uso de livros de histórias sobre a aquisição e entendimento da linguagem mental, favorecendo a teoria da mente, alguns pesquisadores (Rodrigues et al., 2012; Rodrigues & Rubac, 2008) sugerem que crianças sejam envolvidas em atividades que envolvam a leitura dialogada, dentro de um enfoque sociocognitivo com intencionalidade educativa, na medida em que pode fomentar conversações reflexivas envolvendo termos mentais.

No âmbito da leitura de histórias infantis voltada para estimular a linguagem referente aos estados mentais é possível considerar que ela pode beneficiar de forma indireta uma importante habilidade textual, a compreensão de leitura (Noé, 2011), a qual vem sendo avaliada com êxito pelo Teste Cloze (Santos & Oliveira, 2010).

O Teste Cloze como Recurso para Avaliar a Compreensão de Leitura

O rendimento escolar insatisfatório ocupa a atenção de pais, educadores e outros profissionais envolvidos na educação. A leitura constitui um importante aspecto da vida escolar e sua proficiência é avaliada pelo Ministério da Educação através dos resultados obtidos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), onde na última avaliação as crianças de escolas públicas atingiram 190,3 em um total de 350 pontos em prova de proficiência em leitura (INEP/MEC, 2012). Uma das mais importantes e difíceis tarefas atribuídas no Ensino Fundamental ao professor de língua materna é a de possibilitar aos seus alunos o desenvolvimento da leitura e redação compreensiva dos mais variados tipos de textos (Caparrotti, 2005). Autores como Santos (2005), Oliveira

e Santos (2005) indicam um consenso sobre a importância da compreensão de leitura para um desempenho escolar bem-sucedido.

A compreensão de texto é um processo complexo que envolve diferentes componentes e tipos de informações e habilidades cognitivas, além de produzir complexas representações mentais. Salientando o valor dos aspectos cognitivos, admite-se que uma nova informação adquirida pode ser usada produtivamente em outros contextos. Assim, o conhecimento anterior ou prévio sobre o assunto poderia explicar por que algumas pessoas compreendem mais rápida e eficazmente um texto do que outras (Kintsch & Rawson, 2005).

Nessa perspectiva, alguns autores (Andrade & Dias, 2006; Vehornem & Perfetti, 2001) apontam que o crescimento do vocabulário proporciona um incremento na compreensão de leitura, a qual pressupõe a integração efetiva do conhecimento que o indivíduo possui com o que ele adquire lendo, ultrapassando o limite do domínio imediato do estímulo textual para atingir níveis mais elevados de inferência e elaboração. A habilidade em linguagem também é reconhecida como central para compreensão de leitura, e segundo Dickinson e Porche (2011), experiências pré-escolares de alta qualidade são facilitadoras da linguagem e leitura.

Segundo Santos (2005), a complexidade da habilidade de ler gera dificuldades para se avaliar a leitura, visto que o produto final é a compreensão, comportamento não observável. Em virtude da importância atribuída à dimensão compreensão, Santos e Oliveira (2010) abordam algumas possibilidades de como avaliá-la e apontam que a Técnica de Cloze vem se destacando como um instrumento confiável para o diagnóstico do nível de compreensão da leitura. Essa técnica vem sendo muito utilizada, pois além de ser de fácil manuseio e baixo custo, pode ser utilizada tanto como método avaliativo quanto como instrumento de promoção da compreensão leitora (Joly, 2009).

Textos elaborados segundo a técnica de Cloze vêm sendo utilizados para diagnosticar a compreensão leitora nos diversos níveis de escolaridade e sendo bastante aceita por parte dos pesquisadores da área (Boruchovitch, Santos & Oliveira, 2007; Guidetti & Martinelli, 2007; Joly, 2009; 2006; Joly & Istome, 2008; Oliveira, 2011).

Como explica Joly (2009), a Técnica de Cloze clássica consiste em eliminar palavras de um texto escrito de aproximadamente duzentos e cinquenta vocábulos, ou trezentos, substituindo-as por um espaço de tamanho sempre igual, ou de tamanho proporcional ao da palavra retirada. O avaliado deve preencher o espaço com a palavra que julgar mais adequada. Como dito acima, esta técnica tem se mostrado eficaz, tanto do ponto de vista prático, considerando o modo fácil de elaboração, aplicação e correção, quanto do ponto de vista empírico, possibilitando altos índices de correlação positiva dos seus resultados com o desempenho acadêmico, além de unir aspectos de praticidade e economia de tempo e recursos (Santos, 2007; 2004; Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2002).

A técnica de Cloze vem sendo utilizada no Brasil desde a década de 1970, com inúmeros trabalhos que utilizaram este recurso para avaliar a compreensão leitora nos três níveis de escolaridade: estudantes universitários (Joly, Capovilla, Biguetti, Neri & Nicolau, 2009) alunos de ensino médio (Castro, 2008). No âmbito do ensino fundamental concentra-se um número mais expressivo de estudos nas diversas séries, como: 6º ao 9º ano (Colete, Joly, Franco & Nicolau, 2007; Oliveira, Santos, Boruchovitch & Rueda, 2012) e nas séries iniciais – 1º ao 5º ano (Silva, Witter & Carvalho, 2011; Zucoloto & Sisto, 2002). Como nesse período que abrange os anos iniciais de escolarização insere-se o presente estudo, justifica-se uma breve discussão de alguns destes estudos.

A compreensão em leitura foi relacionada ao desempenho na escrita por Guidetti e Martinelli (2007), em um estudo em que foram utilizados: um texto elaborado segundo a técnica de Cloze para avaliar a compreensão de leitura e a Escala de Avaliação da Escrita (EAVE) para avaliar o desempenho em escrita. Participaram cento e quarenta e oito crianças entre 8 e 12 anos de idade de três escolas públicas. Os resultados indicaram bom desempenho nos dois instrumentos utilizados, com 72,3% das crianças entre boa e média compreensão de leitura, e 75,0% com desempenho bom ou mediano na avaliação da escrita. Verificou-se correlação significativa entre a compreensão de leitura e o desempenho em escrita. Os autores salientam que tais resultados mostram relação de reciprocidade entre as variáveis estudadas, ou seja, quanto maior a compreensão em leitura do participante, melhor seu desempenho em escrita.

Diversos estudos que utilizam a técnica de Cloze em alunos do ensino fundamental consideram a variável sexo na análise dos resultados, sendo que muitos encontram resultados favoráveis ao sexo feminino (Cunha, 2006; Joly & Stome, 2008; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2007; Piovesan & Castro, 2008; Silva, Witter & Carvalho, 2011), embora a vantagem masculina também apareça (Gomes & Boruchovitch, 2011). Há também as investigações nas quais os resultados não apontam para diferença entre os sexos na avaliação pelo Teste de Cloze (Zucoloto e Sisto, 2002; Oliveira et al., 2012).

Para averiguar a relação da compreensão de leitura com fatores metacognitivos, como a teoria da mente e a metalinguagem, Pelletier (2006) desenvolveu dois estudos com amostras canadenses: um grupo de leitores falantes de inglês como primeiro idioma (L1) e outro como segundo idioma (L2). No estudo I participaram crianças de idade entre 8 e 9 anos, e no estudo II com idade entre 4 e 7 anos. Ambos os estudos com

L1 e L2. As crianças foram avaliadas com Tarefas de Teoria da mente (Astington, Pelletier & Homer, 2002 citado por Pelletier, 2006), com Tarefas de Linguagem Metacognitiva (Astington & Pelletier, 2004 citado por Pelletier, 2006) e Tarefa de leitura de história (Pelletier & Beatty, 2004 citado por Pelletier, 2006). Nos dois casos foi evidenciada a importância da teoria da mente e da metalinguagem para a compreensão de leitura, mas na condição em que os leitores tinham o inglês como segunda língua, especialmente constatou-se a relevância desses fatores metacognitivos para a habilidade de compreensão e inferência. Embora este estudo tenha focalizado a questão da aprendizagem de idiomas, seu destaque aqui se deve ao pioneirismo na busca por explicar a relação entre teoria da mente, linguagem e compreensão de leitura.

No que tange mais especificamente ao escopo do presente trabalho, Noé (2011) no intuito de explorar as interfaces entre linguagem, teoria da mente e escolarização, investigou setenta e sete crianças do 2º ano do ensino fundamental (média de 7 anos de idade), divididas em dois grupos: G1 foi composto por cinquenta e cinco crianças que participaram do programa de desenvolvimento sociocognitivo por meio da estimulação da linguagem mentalista (Rodrigues, Ribeiro & Cunha, 2012), anteriormente já detalhado; e o G2 por vinte e duas crianças que não participaram do referido programa. O objetivo da pesquisadora foi avaliar se tal intervenção teve um efeito sobre a compreensão de leitura das crianças participantes e os fatores envolvidos no desenvolvimento da compreensão da mente do outro.

Para avaliar a compreensão de leitura utilizaram-se dois textos elaborados segundo a técnica Cloze, aqui nomeados Cloze II e Cloze III, sendo este último especialmente desenvolvido pela própria autora para avaliar a compreensão de leitura e averiguar a atribuição de termos mentais – o mesmo que será utilizado no presente estudo. Foram ainda utilizados: o subtteste de leitura do Teste de Desempenho Escolar

(TDE) e a Escala de Teoria da Mente (Domingues et al., 2007). Para avaliar o desempenho no Teste Cloze, a autora utilizou a classificação de Bormuth (1968), a qual é dividida em três níveis: *frustração, instrucional e independente*. A análise mostrou que cerca de 85% das crianças, de ambos os grupos, estavam no nível de frustração, para o Cloze II, e em relação ao teste de Cloze III, os níveis apresentados pelo G1 e G2 foram, respectivamente, 83,6% e 90,9%, que também correspondem ao nível de *frustração*, o que levou a autora a concluir que ambos os grupos tiveram dificuldades no preenchimento das lacunas do texto, apresentando pouco êxito na compreensão dos textos propostos. Entretanto, observou-se que o grupo 1 (crianças participantes do programa sociocognitivo) obteve melhor desempenho no Cloze III em comparação com o grupo 2 (crianças não participantes). A pesquisadora analisou ainda a frequência de termos mentais utilizados corretamente no preenchimento das lacunas do Cloze III e verificou que o grupo 1 utilizou 229 termos mentais, enquanto o grupo 2 apenas 81, com maioria dos termos emocionais, em ambos os grupos. Os resultados apontaram para uma relação positiva entre desenvolvimento da teoria da mente e compreensão de leitura avaliada pelo Cloze III, especialmente desenvolvido pela autora para verificar a atribuição de estados mentais no preenchimento do teste de Cloze, sugerindo haver relação entre compreensão infantil dos estados mentais, a aquisição da linguagem da mente e a compreensão de leitura.

Outra possibilidade de utilização da leitura de histórias infantis para promover habilidades textuais se refere à utilização de intervenções visando estimular a consciência metatextual, relevante habilidade metalingüística², que pode favorecer a produção de narrativa escrita (Ribeiro, 2012; Rodrigues & Villela, 2012).

²Habilidade metalingüística é entendida como uma atividade realizada por um indivíduo que trata a linguagem como um objeto de atenção, reflexão e análise. O indivíduo focaliza sua atenção na linguagem sem fazer uso dela para produzir ou extrair significados.

Consciência Metatextual e sua Avaliação por Meio da Produção Textual

Nas últimas décadas, houve uma profusão de estudos sobre a consciência metalinguística e suas principais interfaces (Mota et al, 2011). A metalinguística pode ser entendida como uma atividade realizada por um indivíduo que trata a linguagem como um objeto cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional e deliberado. Essa atividade requer do indivíduo um distanciamento em relação aos usos da linguagem e em relação ao seu conteúdo, para aproximar-se de suas propriedades (Spinillo, Mota & Correia, 2010; Spinillo & Simões, 2003).

Os diferentes tipos de consciência metalinguística são definidos por unidades linguísticas, sendo: 1) Consciência fonológica: a unidade linguística tomada para análise é o fonema; 2) Consciência metalexical: a unidade é a palavra; 3) Consciência sintática: é a frase; 4) Consciência pragmática: a unidade de análise é a relação entre o sistema lingüístico e o contexto no qual a linguagem está inserida (Spinillo & Simões, 2003).

A consciência metatextual, cuja unidade de análise é o texto, é acrescentada a esta classificação por Gombert (1992). A definição mais aceita por vários autores (Gombert, 1992; Spinillo, 2009; Oliveira & Braga, 2009) é aquela que concebe a consciência metatextual como uma atividade realizada por um indivíduo que trata o texto como um objeto de análise, desviando sua atenção da mensagem e seus significados para focalizá-la predominantemente em sua estrutura e organização.

Mota (2009) ressalta que esta habilidade envolve também a reflexão sobre as partes constituintes do texto e suas convenções linguísticas. Estas estruturas textuais são definidas por Spinillo e Martins (1997) e Simões (2002) como: Início (introdução da cena, informações sobre o tempo e lugar; personagens: suas características, motivações

e metas a alcançar); Meio (evento, trama, situação-problema); Final (com um fechamento convencional, resolução da situação-problema). Estes componentes assim ordenados constituem o esquema de uma história. Além desses elementos, a história possui convenções linguísticas particulares, como os marcadores de abertura ("Era uma vez" ou "Um dia...") e de fechamento ("... e foram felizes para sempre"). A história que possui essa estrutura é considerada, assim, completa e coerente.

Com relação ao surgimento e desenvolvimento da consciência metatextual, estudos vêm indicando que esta habilidade emerge de forma mais efetiva por volta dos 8-9 anos (Albuquerque & Spinillo, 1997; Spinillo & Pratt, 2002). Entretanto, Correa (2004) salienta que as crianças desde os 5 anos já apresentam alguma sensibilidade para distinguir textos de diferentes gêneros e para julgar sua completude, sem atentarem para a estrutura narrativa dos textos. Contudo, ao longo de seu desenvolvimento, assumem capacidades mais complexas como ser capaz de determinar, no caso de textos incompletos, que parte do texto está presente - se o início, o meio ou o final, dominando assim o esquema narrativo (Spinillo & Simões, 2003).

Em um estudo sobre o desenvolvimento do esquema narrativo de história, Spinillo (2001) apresentou quatro categorias para analisar os textos produzidos por crianças. Na categoria I: produções com introdução da cena e dos personagens, e presença dos marcadores linguísticos convencionais de começo de história (*Era uma vez...*); Na categoria II inclui-se a apresentação de uma ação que sugere uma situação-problema; Na categoria III as histórias mostram tentativas de resolução da situação-problema; Na categoria IV, as histórias são completas, com uma estrutura elaborada, bem como o desfecho da trama. Segundo a referida autora, métodos para avaliar e acessar a consciência metatextual estão em processo de construção. A autora em questão destaca a necessidade de investigar não apenas quando a consciência

metatextual emerge, mas determinar que comportamentos possam ser tomados como expressão desta consciência.

Considerando que a consciência metatextual é favorecida pela escolarização e pelo desenvolvimento, alguns autores têm realizado pesquisas para avaliar se a habilidade de produzir histórias poderia ser desenvolvida a partir de condições de intervenção (Ferreira & Spinillo, 2003; Rodrigues & Vilela, 2012). Ferreira e Spinillo (2003) realizaram um estudo com sessenta e quatro crianças de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental (7 e 8 anos de idade) os quais foram expostos a três sessões de intervenção, com atividades de instrução explícita sobre as partes da história e as convenções linguísticas típicas de cada parte, as quais foram analisadas a partir das quatro categorias propostas por Spinillo (2001), anteriormente detalhadas. A atuação do examinador caracterizou-se por uma *instrução direta ou tutorada*, modelo descrito por Ribeiro (2012) como aquele em que 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.

Os resultados indicaram que as crianças do Grupo Experimental de ambas as séries apresentaram produções de histórias escritas mais elaboradas após a intervenção (pós-teste) do que as crianças do Grupo Controle. As autoras ressaltam que os avanços identificados no Grupo Experimental foram maiores tanto em número de crianças que progrediam como também em relação à natureza dos avanços observados, ou seja, de categorias elementares para categorias mais elaboradas. O relato da maioria das crianças (66%) caracterizava-se por histórias da categoria III, e após a intervenção, passaram a produzir histórias na categoria III (40%) e IV (60%). Quanto ao Grupo Controle, as produções nas duas ocasiões de testagens não apresentaram diferenças significativas,

sendo que as crianças da 1ª série concentravam-se na categoria I e as da 2ª série, na categoria III. Tais resultados fornecem evidências de que a capacidade de produzir histórias pode ser desenvolvida a partir de uma intervenção voltada para a consciência metatextual, o que sugere que ensinar explicitamente a criança acerca do esquema narrativo próprio da história é relevante para o desenvolvimento da produção de histórias.

Rodrigues e Vilela (2012) desenvolveram uma intervenção seguindo a proposta do citado estudo de Ferreira e Spinillo (2003) com setenta e três crianças de 7 e 9 anos de idade (cursando 1ª e 3ª séries do ensino fundamental). Na fase de pré-teste foi solicitado aos alunos participantes que escrevessem uma história em situação livre. A seguir, individualmente, foram submetidos à intervenção que consistiu em atividades de instrução explícita de consciência metatextual, utilizando livros de histórias infantis. Por último, novamente com todos os alunos juntos, em situação livre, realizou-se o pós-teste, onde escreveram uma nova história. As histórias escritas foram avaliadas pela categorização de Spinillo (2001). Os resultados obtidos na 1ª série mostraram que houve uma evolução no desempenho em produção de histórias no pós-teste, com diminuição das respostas da categoria I, aumento da III e inclusão da IV. As crianças da 3ª série igualmente apresentaram avanços no pós-teste, pois as histórias passaram a concentrarem-se na categoria III em oposição ao pré-teste que estava na categoria II. Esses resultados, segundo as autoras, indicam os benefícios deste tipo de intervenção.

Visando ampliar os estudos acerca da consciência metatextual, assim como da relação entre teoria da mente, linguagem referente aos estados mentais e desenvolvimento social, Ribeiro (2012) - que constitui a referência para a presente pesquisa de seguimento - implementou e avaliou o efeito de um programa dirigido tanto a promover a linguagem mental, com ênfase nos estados emocionais quanto a

consciência metatextual, por meio da leitura mediada de livros de histórias. A amostra compôs-se de setenta alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública (média de idade de 6 anos e 8 meses), agrupados em: grupo submetido à intervenção (GI) e grupo controle (GC). Todas foram pré e pós-avaliadas por: 1) Teste de Inteligência Emocional para Crianças (Bueno, 2008); 2) Escala de Auto avaliação das Habilidades Sociais – SSRS (Gresham & Elliott, 1990); 3) produção oral de uma história a ser analisada segundo os critérios definidos por Spinillo (2001). Os resultados indicaram que, no GI, houve um avanço entre a pré e a pós-avaliação, tanto da compreensão emocional quanto das habilidades sociais, evidenciando os efeitos positivos no grupo de crianças submetido à intervenção, reforçando a premissa de que programas que promovam explicitamente a linguagem referente aos estados mentais têm um impacto positivo direto no desenvolvimento social. Quanto à avaliação da produção oral de história infantil, encontrou-se também um incremento no desempenho do GI, em que as narrativas passaram a apresentar uma estrutura textual mais completa e sofisticada, com predomínio de classificação das histórias nas categorias III e IV no pós-teste. Assim, corroborou-se a hipótese de que a instrução explícita sobre a consciência metatextual, por meio da utilização de livros de histórias no contexto escolar, tem um possível efeito no desenvolvimento da capacidade infantil de produzir textos. Diferenças quanto ao sexo não foram verificadas nas três variáveis investigadas.

Spinillo (2009) e Spinillo et al. (2010) ressaltam a necessidade de investigar o efeito direto e indireto de programas de intervenção dirigidos a promover o desenvolvimento da consciência metatextual. Assim como autores (Arruda, 2008; Spinillo, 2008; Lucena, 2009) enfatizam a importância de se relacionar o desenvolvimento desta habilidade com processos de alfabetização e escolarização, como a compreensão de leitura.

Na perspectiva do estudo de Noé (2011), que investigou efeitos indiretos de um programa promotor da linguagem referente aos estados mentais, o presente estudo também se apresenta como uma pesquisa de seguimento e almeja investigar possíveis efeitos de um programa de intervenção anteriormente implementado. Mais especificamente, considerando as possíveis relações entre linguagem referente aos estados mentais, desenvolvimento social e escolarização, indaga-se: um programa de intervenção que utilizou histórias infantis para promover a linguagem referente aos estados mentais terá efeitos positivos indiretos sobre a compreensão de leitura, uma importante habilidade para o sucesso na escolarização? Numa proposta de seguimento, indaga-se: a intervenção realizada por Ribeiro (2011) que também contemplou a estimulação da consciência metatextual manterá seus benefícios para os alunos no que tange a esta habilidade após um período de oito meses? A intervenção, visando promover a linguagem referente aos estados mentais, irá favorecer o desenvolvimento da empatia, um dos aspectos do desenvolvimento social?

Assim, propõem-se neste estudo os seguintes objetivos:

- 1- Investigar o desenvolvimento da empatia nas crianças que participaram do programa de intervenção anteriormente desenvolvido.
- 2- Investigar a compreensão de leitura e delimitar o perfil dos alunos quanto à atribuição referente aos estados mentais por meio do Teste Cloze, especialmente elaborado para verificar a atribuição de termos mentais (Noé, 2011).
- 3- Avaliar a consciência metatextual por meio da produção textual dessas crianças que foram alvo do programa anteriormente implementado.
- 4- Investigar possíveis diferenças quanto ao sexo nessa amostra de participantes.
- 5- Verificar a correlação estatística entre as variáveis pesquisadas - empatia, compreensão de leitura e consciência metatextual.

Método

Participantes

A população-alvo foi constituída por 54 alunos do 2º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora. Conforme explicitado em parte precedente deste trabalho, estes alunos foram alvo do programa de intervenção realizado por Ribeiro (2012). Tendo em vista que dos 70 participantes do referido programa 15 não entregaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para a pesquisa atual, e um se recusou a responder a todos os instrumentos, a amostra do presente estudo compôs-se de 54 crianças, sendo 26 do sexo feminino e 28 do masculino, com média de 7,9 anos de idade.

O critério de inclusão foi ter participado do programa de intervenção, estar cursando o 2º ano no Colégio João XXIII e ser autorizado pelos pais/responsáveis a participar (TCLE – Anexo A), além de apresentar capacidade de responder aos instrumentos avaliativos. As crianças que compuseram a amostra expressaram oralmente sua concordância em participar voluntariamente no estudo.

Materiais e Instrumentos

- 1- Questionário de Caracterização dos alunos (Anexo B) para coleta de dados como idade, sexo.
- 2- Para avaliar a empatia foi aplicada a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA) de Bryant (1982), adaptada para a utilização no Brasil com crianças de nível socioeconômico baixo por Koller, Camino e Ribeiro (2001) – (Anexo C). A Escala de

Empatia, composta por 22 itens, apresenta uma estrutura bifatorial composta por duas subescalas (negativa e positiva), cujos itens, na sua totalidade, analisam a existência de comportamentos empáticos. O instrumento avalia o repertório de habilidades empáticas das crianças através dos comportamentos emitidos por elas. Com relação à fidedignidade da escala, embora tenha sido encontrado pelos autores referidos um alfa de Cronbach restritivo de 0,54, optou-se por utilizar a escala diante da inexistência de outro instrumento dirigido à faixa etária das crianças participantes e validado para utilização no contexto nacional.

- 3- Um Teste de Cloze também utilizado por Noé (2011) denominado “Uma vingança infeliz”, foi aplicado como forma de familiarizar a criança com o procedimento da técnica, não sendo considerado na avaliação. A compreensão de leitura e a atribuição de termos mentais foram avaliadas por meio do *Teste de Cloze voltado para os estados mentais*, especialmente desenvolvido para alunos do segundo ano do ensino fundamental, elaborado através da adaptação do livro *O Peixe Pixote*, de Sônia Junqueira (Noé, 2011 - Anexo D). O texto contém aproximadamente 170 vocábulos, dos quais são omitidos cerca de dez por cento, sendo deixado um espaço proporcional ao tamanho da palavra suprimida. A criança deve preencher o espaço com a palavra que ele entenda ser adequada ao contexto, sendo adotado o critério de sinônimo para correção, considerando como correto o preenchimento da lacuna, não somente com a palavra que foi omitida, mas também com um sinônimo do termo excluído. Um dicionário de língua deu suporte à correção. Segundo Abraham e Chapelle (conforme em Noé, 2011), as lacunas do Teste Cloze podem ser estabelecidas por meio do procedimento de razão fixa (eliminação aleatória de todo quinto vocábulo, por exemplo) ou por meio de um procedimento racional (eliminação de palavras que necessariamente requerem o uso dos elementos contextuais claramente identificáveis). Assim, Noé optou

por usar do procedimento racional, suprimindo-se 14 vocábulos que denotavam estados mentais. Vale ressaltar que a primeira oração e as orações finais do referido texto foram preservadas integralmente, permitindo ao leitor uma visão mais completa do tema abordado.

- 4- Para analisar as produções textuais e avaliar se a promoção da consciência metatextual favoreceu a produção de textos, foi solicitado à criança que redigisse uma história a partir da imagem do livro infantil “A bruxinha e Godofredo” - Eva Furnari – Editora Global (Anexo E), mesma Figura utilizada no estudo de Ribeiro (2012).
- 5- Lápis, borracha e uma folha de papel.

Procedimentos

Após aprovação pelo responsável do Colégio de Aplicação João XXIII, este estudo e seus instrumentos metodológicos foram submetidos ao Comitê de Ética. A partir da aprovação³, a pesquisadora solicitou à autora da pesquisa de intervenção (Ribeiro, 2012) a lista de alunos participantes do referido programa. Em seguida, obteve-se o TCLE com os pais e/ou responsáveis pelas crianças. Também foi obtido o consentimento oral com as crianças participantes, individualmente, com as quais foi estabelecido um bom “rapport” procurando proporcionar uma boa interação e explicando que este trabalho é uma continuação do que foi realizado no ano anterior.

Aplicou-se o questionário de caracterização dos alunos e em seguida, a Escala de Empatia - lendo-se cada item e anotando-se a resposta da criança. Após esse procedimento aplicou-se o Teste de Cloze “Uma vingança infeliz” e procedeu-se em seguida à aplicação do Teste Cloze “O Peixe Pixote” (Noé, 2011). Por último, foi

³ Protocolo CEP/SCMJF: 009785/2012. Parecer aprovado: 93826/2012.

solicitado à criança que criasse e redigisse uma história a partir da imagem do livro infantil “A bruxinha e Godofredo”.

A coleta de dados foi realizada individualmente, em uma sala da própria escola. Finalizada a coleta de dados, todos os instrumentos da pesquisa foram tabulados e analisados. Destaca-se que os mesmos serão mantidos confidencialmente na Universidade Federal de Juiz de Fora pela pesquisadora durante o prazo legal. Após esse prazo legal serão destruídas. Conclusões obtidas com o trabalho foram apresentadas à comunidade escolar. O presente estudo pode ser classificado como de risco mínimo para todos os participantes, uma vez que as atividades realizadas se assemelham bastante àquelas do cotidiano desses sujeitos.

Análises de Dados

- 1- Com relação à Escala de Empatia computou-se um ponto para as respostas empáticas e zero ponto as respostas não empáticas. Assim, quanto maior o número de pontos obtidos, maior o nível de empatia.
- 2- O Teste de Cloze (Peixe Pixote) varia a pontuação de 0 a 14. A pontuação foi dada considerando-se zero para erros ou espaços em branco e um ponto para cada acerto. Para interpretar os escores obtidos utilizou-se a média e o desvio-padrão. De forma complementar, foi adotado o critério estabelecido por Bormuth (1968), pelo qual o indivíduo que atinge 44% de acertos no preenchimento das lacunas do Teste de Cloze estaria classificado no nível de *frustração* (o leitor não demonstra compreender o que lê). Aquele que obtém entre 45 e 57% de acertos estaria no nível *instrucional* (o leitor apresenta uma abstração apenas suficiente para compreender) e, finalmente, no nível

independente, aqueles com acertos superiores a 57%, (leitor demonstra compreensão mais crítica, criativa e autônoma do texto).

- 3- Os textos produzidos foram analisados segundo o esquema narrativo de história proposto por Ferreira e Spinillo (2003), o qual é classificado em quatro categorias de produção: *Categoria I* – Não história: relatos, palavras, frases, descrições de ações, músicas e poesias; *Categoria II* – Introdução da cena e dos personagens e uso de marcadores linguísticos convencionais de início de história (“Era uma vez...”); *Categoria III* – Além da introdução da cena e dos personagens, observa-se a presença de uma ação que sugere uma situação problema; e *Categoria IV* – Histórias completas, com estrutura da narrativa elaborada, ou seja, presença de introdução, situação-problema e desfecho.

Após a correção de cada instrumento utilizado, procedeu-se à análise dos dados, essencialmente quantitativa. Inicialmente, foi realizada uma análise estatística descritiva dos dados utilizando média, desvio-padrão, percentil, valor mínimo e máximo.

Para a comparação entre os sexos utilizou-se o teste t de Student, para a análise da empatia e da compreensão de leitura. Para comparação entre os sexos nas categorias de produção de narrativas (consciência metatextual) foi utilizada a prova U de Mann-Whitney.

A fim de correlacionar o Teste de Close e a Escala de Empatia utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson. O coeficiente de correlação de Spearman foi utilizado para correlacionar o Close com a consciência metatextual, e a empatia com a consciência metatextual. O nível de significância adotado foi $p < 0,05$.

Resultados

Para apresentação e análise dos resultados são descritos os achados dos possíveis efeitos do programa implementado por Ribeiro (2012), sobre a empatia, a compreensão leitora e a produção de narrativas, decorridos 8 meses.

Foram utilizadas médias e desvio padrão na Escala de Empatia e no Teste de Cloze. A consciência metatextual foi avaliada pela descrição da frequência e da porcentagem dos resultados da categorização da produção de narrativas.

Os resultados serão apresentados em diferentes sessões, de acordo com os objetivos propostos.

Primeira Parte dos Resultados: Avaliação da Empatia

O primeiro objetivo deste estudo foi avaliar possíveis efeitos do programa de intervenção realizado por Ribeiro (2012) sobre a empatia. Para tanto, foram medidos os valores da frequência, porcentagem, média e desvio padrão para as respostas empáticas e não empáticas. A Tabela 1 apresenta o desempenho dos alunos na Escala de Empatia (Koller, Camino & Ribeiro, 2001).

Tabela 1
Descrição do Desempenho na Escala de Empatia

	N	%	Média	Desvio padrão
Respostas empáticas	750	63,13	13,74	3,13
Respostas não empáticas	438	36,87	8,26	3,13

Conforme os resultados descritos na Tabela 1, a análise das respostas dos itens que compõem a escala de empatia para crianças e adolescentes evidenciou um total de 750 respostas consideradas empáticas, o que equivale a 65% do total, com média de 13,74. Foram totalizadas 438 respostas não empáticas, o que corresponde a 35% do total, e média de 8,26, ou seja, houve um predomínio de respostas consideradas empáticas sobre as não-empáticas..

Segunda Parte dos Resultados: Avaliação da Compreensão Leitora

Essa análise procura responder ao segundo objetivo: investigar a compreensão de leitura e delimitar o perfil dos alunos quanto à atribuição referente aos estados mentais por meio do Teste de Cloze voltado para os estados mentais elaborado por Noé (2011).

Os resultados referentes à primeira parte deste objetivo estão reportados na Tabela 2.

Tabela 2

Descrição do Desempenho no Teste de Cloze Voltado para os Estados Mentais

Máximo possível de acertos	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
14	0	14	5,57	3,01

Como mostra a Tabela 2, os alunos avaliados pelo Teste de Cloze obtiveram média de 5,57, com desvio padrão 3,01. O número máximo de acertos possível foi também o valor máximo obtido, 14, tendo como valor mínimo o 0 (zero).

Segundo a classificação de Bormuth (1968), 56,3% das crianças avaliadas correspondem ao nível de frustração, 27,3% ao nível instrucional e apenas 16,4% ao nível independente, conforme observado na Figura 1.

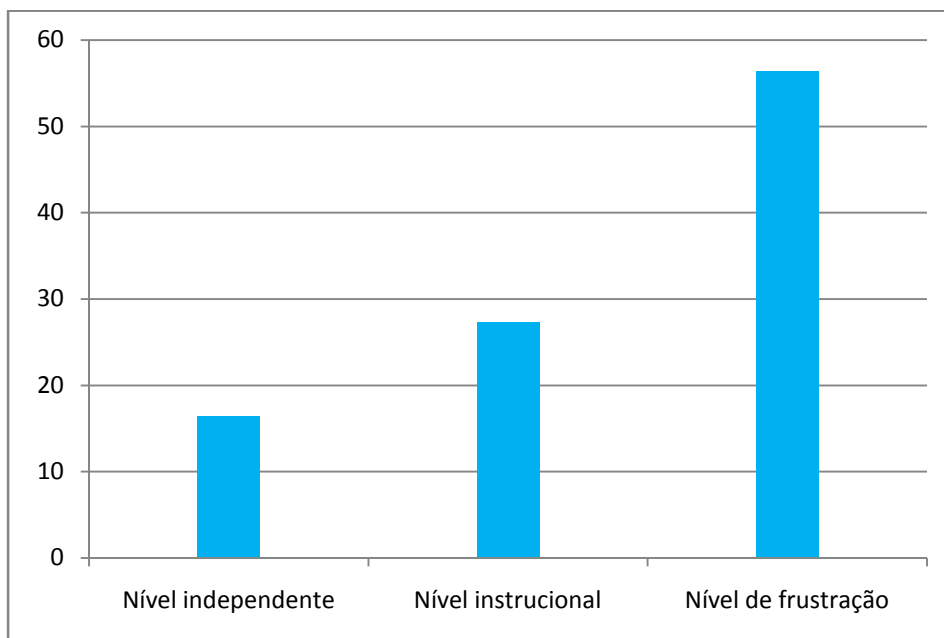


Figura 1. Percentual em cada nível segundo a classificação de Bormuth (1968).

Termos mentais utilizados no Teste de Cloze.

Para atender à segunda parte deste objetivo, verificou-se a atribuição referente aos estados mentais no preenchimento do Teste de Cloze. Os termos mentais corretos utilizados no preenchimento das lacunas foram categorizados e tabulados e estão descritos na Tabela 3.

Tabela 3

Frequências e Porcentagens dos Termos Mentais Corretos Utilizados pelos Alunos no Teste de Cloze

Categorias dos termos mentais	N	%
Cognitivos	18	6,7
Perceptivos	28	10,6
Emocionais	198	74,8
Desejo/intenção	21	7,9
Total	265	100,0

A Tabela 3 evidencia que foi atribuído pelos alunos um total de 265 termos mentais no preenchimento do Teste de Cloze. Os termos mais utilizados foram os emocionais (74,8%), seguidos dos perceptivos (10,6%), os de desejo/intenção (7,9%) e os cognitivos (6,7%). A Figura 2 evidencia a frequência dos termos mentais empregados no teste de Cloze.

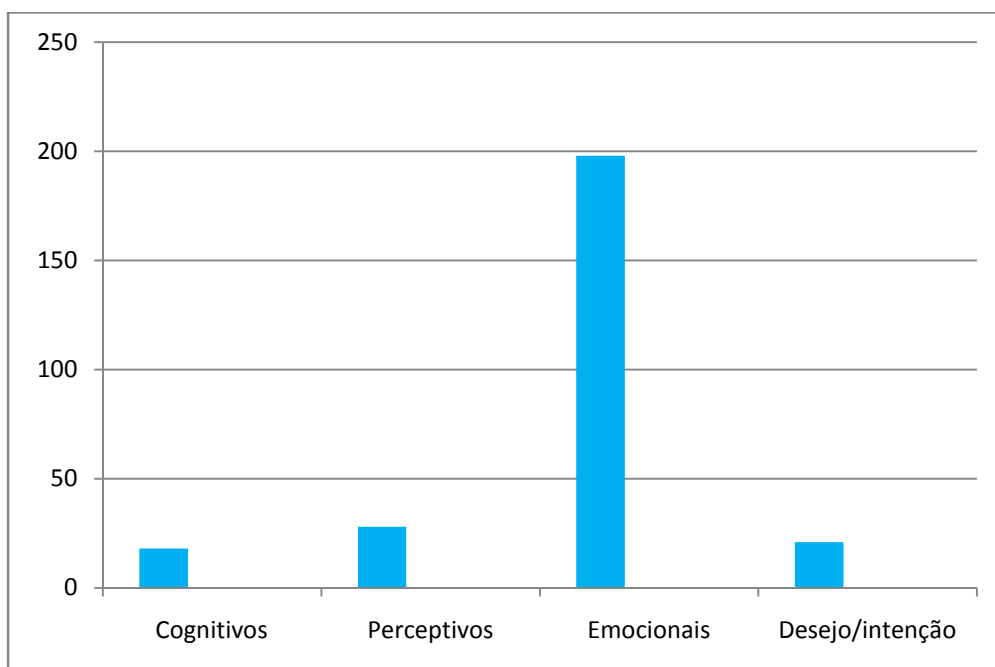


Figura 2. Frequência dos termos mentais no Teste de Cloze.

Terceira Parte dos Resultados: Categorização da Produção das Narrativas Infantis

Esta sessão atende ao terceiro objetivo deste estudo: avaliar a consciência metatextual por meio da produção textual das crianças que foram alvo do programa implementado por Ribeiro (2012). A Tabela 4 apresenta as medidas da frequência e da percentagem de cada categoria utilizada para analisar as produções das narrativas dos alunos avaliados, segundo a categorização proposta por Ferreira e Spinillo (2003).

Tabela 4
Descrição da Frequência e Porcentagem em Cada Categoria na Classificação das Narrativas de Produção

Categoria	N	%
I	3	5,6
II	13	24,1
III	16	29,6
IV	22	40,7
Total	54	100,0

Conforme mostra a Tabela 4, dos alunos avaliados 5,6% estão na categoria 1, que se refere a não história; 24,1% na categoria 2, que se refere à introdução da cena e dos personagens e uso de marcadores linguísticos convencionais de início de história; 29,6% na 3, onde além da introdução observa-se a presença de uma ação que sugere uma situação problema; e o maior percentual está na categoria 4, com 40,7 %, referente a histórias completas, com estrutura da narrativa elaborada .

A Figura 3 ilustra o resultado obtido pelos alunos segundo a classificação da produção de narrativas.

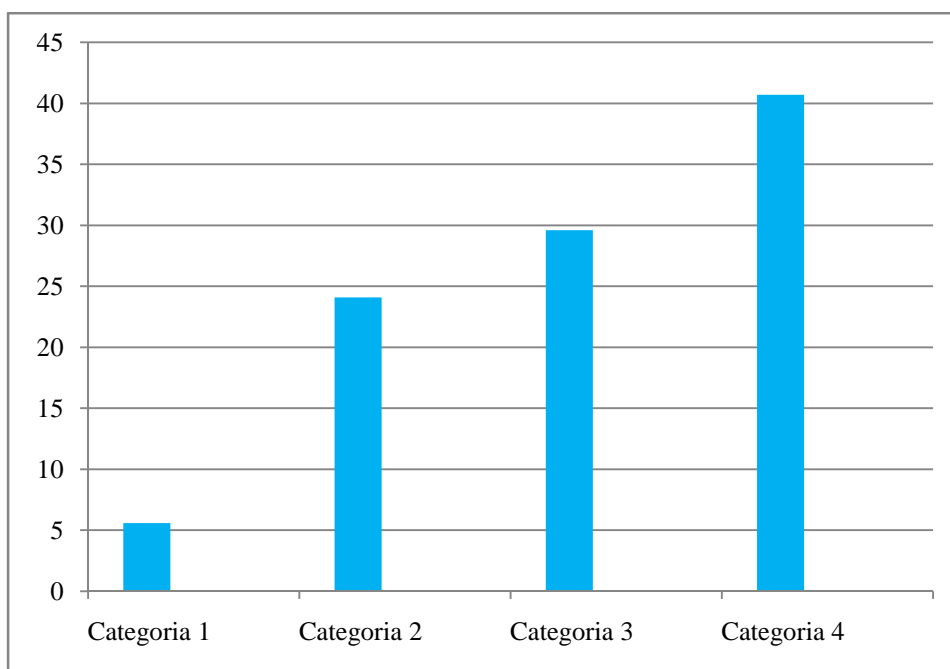


Figura 3. Classificação das narrativas nas categorias de produção.

Quarta Parte dos Resultados: Avaliação dos Instrumentos Quanto ao Sexo

O quarto objetivo desta pesquisa foi realizar análises comparativas entre os sexos quanto à Empatia, a Compreensão leitora e a Produção de narrativas infantis. Os resultados foram descritos utilizando-se média, desvio padrão, frequência e porcentagem e utilizados testes estatísticos adequados a cada instrumento (Dancey & Reidy, 2006) que serão mencionados a seguir. Houve relativo equilíbrio nos percentuais relativos aos sexos, com 48,1% para o feminino e 51,9% para o masculino.

Avaliação da empatia por sexo.

Na Tabela 5, estão descritos os valores das médias e desvio padrão dos escores obtidos por meio da Escala de Empatia, em ambos os sexos.

Tabela 5
Descrição do Desempenho na Escala de Empatia por Sexo

Sexo	N	Média	Desvio padrão
Feminino	26	14,88	2,31
Masculino	28	12,68	3,45

Conforme descrito na Tabela 5, as meninas alcançaram média de 14,88, com desvio padrão de 2,31, enquanto os meninos obtiveram 12,68, com desvio padrão 3,45. O teste paramétrico t de student apurou uma diferença estatisticamente significativa entre os sexos, a favor do feminino ($p = 0,008$; $t = 2,772$). A diferença entre os sexos está representada na Figura 4, com intervalo de confiança de 95%.

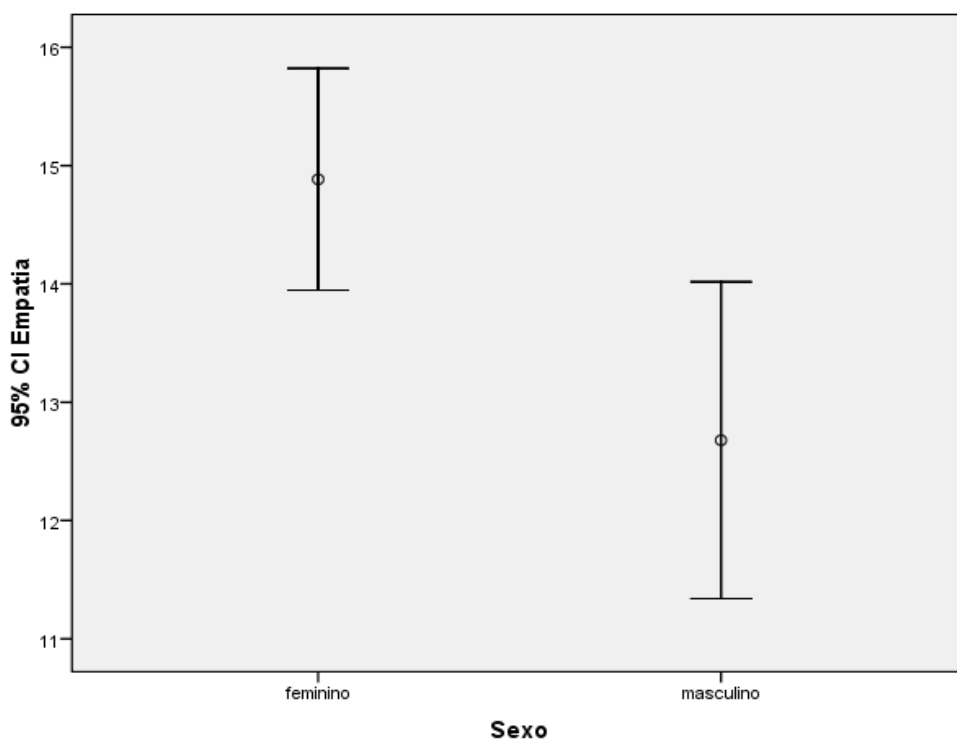


Figura 4. Comparação entre os sexos na Escala de Empatia.

Avaliação do Cloze quanto ao sexo.

Na Tabela 6 estão descritos os valores das médias e desvio padrão dos escores obtidos por meio do Teste de Cloze voltado para os estados mentais para ambos os sexos.

Tabela 6
Descrição do Resultado no Teste Cloze por Sexo

Sexo	N	Média	Desvio padrão
Feminino	26	5,73	2,73
Masculino	28	5,43	3,00

Conforme reporta a Tabela 6, os alunos do sexo feminino obtiveram média igual a 5,73, com desvio padrão 2,73, enquanto os do sexo masculino, 5,43 de média e 3,00 de desvio padrão. O teste T de Student evidenciou que não houve diferença significativa entre os sexos em relação ao teste de Cloze ($p = 0,717$; $t = 0,364$). A Figura 5 representa a comparação entre os sexos no teste de Cloze.

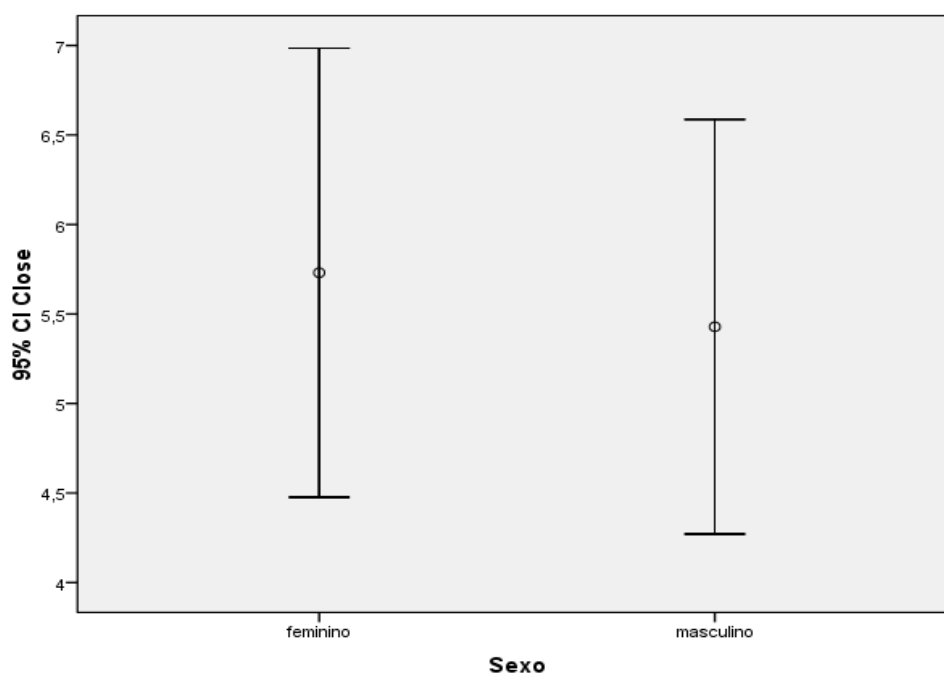


Figura 5. Comparação entre os sexos no teste de Cloze.

Produção de narrativa por sexo.

Na Tabela 7 estão descritos os valores das médias e desvio padrão obtidos na categorização das narrativas, conforme classificação proposta por Ferreira e Spinillo (2003), a fim de evidenciar a comparação entre os sexos na produção de narrativa.

Tabela 7
Descrição do Resultado Obtido na Produção de Narrativa por Sexo

Sexo	N	Média	Desvio padrão
Feminino	26	3,42	0,70
Masculino	28	2,71	1,01
Total	54		

Para comparar o grupo masculino com o feminino na produção de narrativas utilizou-se a prova U de Mann-Whitney, a qual evidenciou diferença significativa entre os sexos, a favor do feminino ($p = 0,008$).

A Figura 6 evidencia a comparação entre meninos e meninas em relação à produção de narrativa, demonstrando a diferença entre as médias obtidas por cada sexo na categorização das narrativas.

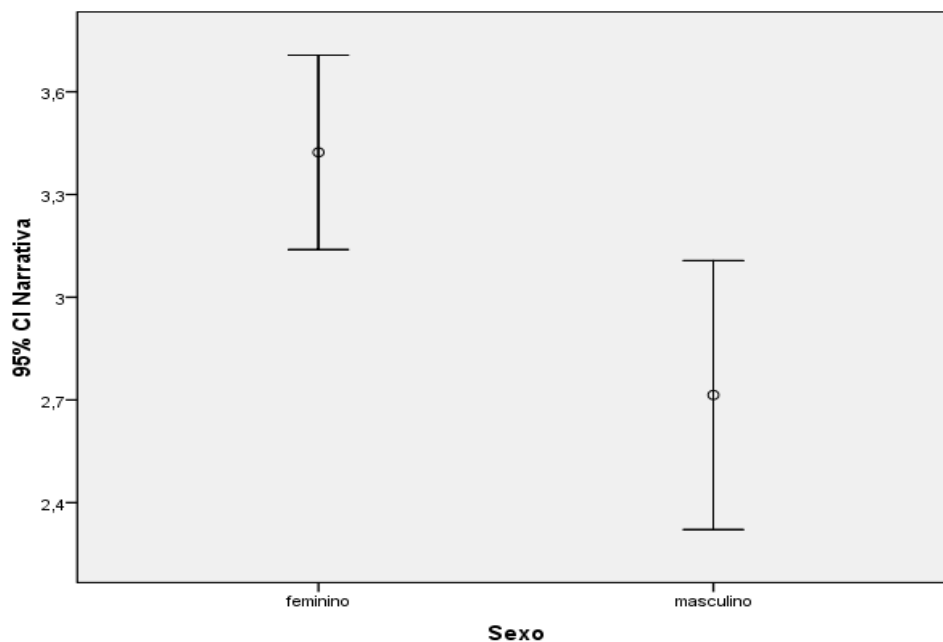


Figura 6. Comparação entre os sexos na produção de narrativa.

Quinta Parte dos Resultados: Correlação entre as Variáveis Pesquisadas

O quinto objetivo proposto neste estudo foi verificar a correlação estatística entre as variáveis estudadas - empatia, compreensão leitora e consciência metatextual.

Empatia e compreensão leitora.

Os resultados descritos na Tabela 8 ilustram as investigações acerca das possíveis correlações entre o desempenho das crianças em empatia e compreensão leitora. Para verificar tal correlação foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson.

Tabela 8
Coefficiente de Correlação de Pearson entre as Medidas de Empatia e Compreensão Leitora

		Empatia	Close
Empatia	Coefficiente de correlação	1	-,143*
	P-valor		,301
	N	54	54
Close	Coefficiente de correlação	-,143	1
	P-valor	,301	
	N	54	54

*Não há correlação significativa

Conforme apresenta a Tabela 8, pelo coeficiente de correlação de Pearson não há correlação significativa entre empatia e compreensão leitora ($r = -0,143$, $p = 0,301$).

Empatia e Produção de narrativa.

Para verificar a correlação entre a empatia e a produção de narrativa utilizou-se o coeficiente de Spearman, conforme demonstrado na Tabela 9.

Tabela 9
Coefficiente de Correlação de Spearman entre as Medidas de Empatia e Produção de Narrativa

		Empatia	Narrativa
Empatia	Coefficiente de correlação	1,000	,107*
	P-valor		,439
	N	54	54
Narrativa	Coefficiente de correlação	,107	1,000
	P-valor	,439	
	N	54	54

*Não há correlação significativa

Como exposto na Tabela 9, não foi encontrada correlação significativa entre empatia e produção de narrativa ($\rho = 0,107, p = 0,439$).

Compreensão leitora e produção de narrativa.

O coeficiente de correlação de Spearman foi também utilizado para averiguar a correlação entre a compreensão leitora e a produção de narrativa, conforme demonstra a Tabela 10.

Tabela 10
Coeficiente de Correlação de Spearman entre as Medidas de Compreensão Leitora e Produção de Narrativa

		Close	Narrativa
Close	Coeficiente de correlação	1,000	,381(*)
	P-valor	.	,004
	N	54	54
Narrativa	Coeficiente de correlação	,381(**)	1,000
	P-valor	,004	.
	N	54	54

*Correlação significativa ao nível de 0,01.

Conforme mostra a Tabela 10, o coeficiente de correlação de Spearman evidenciou correlação significativa entre compreensão leitora e produção de narrativa ($\rho = 0,381, p = 0,004$).

Discussão

A revisão da literatura apresentada aponta para a relação entre a linguagem e a teoria da mente, e desta com o desenvolvimento social e a escolarização. Para investigar tais relações, foram feitas análises de cada instrumento, além de comparação por sexo e correlação estatística entre as variáveis pesquisadas: empatia, compreensão leitora e consciência metatextual. Por tratar-se de uma pesquisa de seguimento, as discussões serão constantemente reportadas ao programa de promoção da linguagem referente aos estados mentais e da consciência metatextual implementado por Ribeiro (2012), detalhado em capítulos anteriores. A discussão dos resultados será conduzida obedecendo a sequência da apresentação dos resultados anteriormente ilustrada.

A primeira análise resultou dos dados obtidos sobre empatia. Os resultados revelaram bom desempenho das crianças avaliadas, apresentando média de respostas empáticas semelhante à encontrada no estudo realizado por Bryant (1982), com a mesma faixa etária, o qual deu origem à Escala de Empatia utilizada na presente pesquisa.

O referido instrumento foi também utilizado por Rodrigues e Miguel-Silva (2012) em uma investigação envolvendo crianças com média de 5,5 anos de idade que foram submetidas a uma intervenção para promover habilidades empáticas. A média de respostas empáticas obtidas pelas referidas autoras foi maior que o encontrado no presente trabalho, cuja faixa etária média é superior (7,9 anos). Acredita-se que o fato dos participantes do estudo de Rodrigues e Miguel-Silva apesar de mais jovens terem alcançado médias mais altas possa ser atribuído ao tipo de intervenção desenvolvida no referido estudo, a qual promoveu diretamente habilidades empáticas. Por outro lado, o programa de intervenção desenvolvido por Ribeiro (2012), foco da presente pesquisa,

não visou explicitamente à promoção da empatia, mas a linguagem referente aos estados mentais com foco nos termos emocionais, vertente que, de acordo com Rodrigues e Ribeiro (2011) tende a beneficiar indiretamente as habilidades empáticas.

Quanto à avaliação após um programa sociocognitivo envolvendo crianças com 7 anos de idade, Rodrigues e Ribeiro (2011) também investigaram efeitos indiretos sobre a empatia logo após a implementação de uma intervenção que promoveu a linguagem referente aos estados mentais, verificando aprimoramento das habilidades empáticas dos participantes do referido programa, sugerindo um efeito positivo da intervenção sociocognitiva sobre a empatia. Tais resultados afinam-se com aqueles encontrados na presente investigação, com porcentagens de respostas empáticas e não-empáticas bem próximas. Diferente do estudo de Rodrigues e Ribeiro que analisaram dados obtidos logo após o término da intervenção sociocognitiva, esta é uma pesquisa de seguimento realizada oito meses após o término da intervenção. Esta diferença pode contribuir para a aceitação da hipótese de que intervenções que visem promover a linguagem referente aos estados mentais podem favorecer indiretamente o desenvolvimento das habilidades empáticas.

Considerando os escores obtidos na Escala de Empatia no presente estudo e os resultados obtidos por Rodrigues e Ribeiro (2011), conclui-se que as crianças avaliadas apresentam um bom repertório de habilidades empáticas, podendo indicar a possível influência positiva do programa de promoção da linguagem referente aos estados mentais, implementado por Ribeiro (2012), sobre a empatia. Estes resultados condizem com autores (Pavarini et al. 2010; Miguel-Silva et al. 2012) os quais destacam a relação entre o desenvolvimento sociocognitivo, a linguagem e as habilidades empáticas, e ainda com autores como Harris et al. (2005) e Pires (2010) os quais advogam a

utilização de livros de histórias infantis como recurso útil para promover a linguagem referente aos estados mentais.

Ainda no tocante à empatia, Ribeiro (2012) investigou o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais - SSRS-BR (Bandeira et al., 2009), não evidenciando diferença significativa na comparação entre o pré e o pós-teste, nos itens referentes à empatia. Tal resultado diverge parcialmente do encontrado na presente investigação, o que gera indagações, mas não desqualifica a consideração de um possível efeito indireto da intervenção sobre a empatia. Pode-se atribuir tal diferença de resultados à especificidade dos instrumentos, pois a escala utilizada neste estudo para avaliar a habilidade empática (Bryant, 1982), segundo Koller et al. (2001), avalia principalmente “a responsividade emocional” dos indivíduos. A intervenção alvo desta avaliação de seguimento focalizou os termos emocionais, permitindo sugerir que se pode em parte atribuir o bom desempenho na avaliação empática ao enfoque emocional atribuído à linguagem durante a referida intervenção.

A segunda via de discussão diz respeito ao efeito indireto do programa de promoção da linguagem referente aos estados mentais (Ribeiro, 2012) sobre a compreensão leitora, assim como a atribuição de termos mentais no Teste de Cloze voltado para os estados mentais.

Noé (2011), ao investigar possíveis efeitos de um programa sociocognitivo sobre a compreensão leitora, constatou que a intervenção baseada na promoção da linguagem mentalista não produziu efeitos diretos sobre a compreensão leitora, entretanto, verificou correlação estatisticamente significativa entre o Teste de Cloze voltado para os estados mentais e as tarefas de Teoria da Mente. De forma complementar, constatou incremento da quantidade de termos mentais utilizado no Teste de Cloze referido.

De modo similar, na presente pesquisa verificou-se o desempenho nesta vertente pioneira do Teste de Cloze segundo a classificação de Bormuth, obtendo-se percentuais maiores nos níveis independente e instrucional, e percentual menor no nível correspondente à frustração. Pode-se inferir que embora as crianças avaliadas tenham apresentado dificuldade em preencher as lacunas desta modalidade de Teste de Cloze, o desempenho foi superior ao encontrado por Noé (2011).

Uma primeira possibilidade de explicação do desempenho mais satisfatório aqui obtido pode ser atribuído ao fato de que no programa sociocognitivo implementado por Ribeiro (2012) focalizou-se de modo mais direto na leitura mediada de livros infantis a exploração dos termos emocionais, os quais também correspondem a 57% dos termos mentais atribuídos no preenchimento correto das lacunas do Teste Cloze elaborado por Noé (2011). Pode-se considerar que a ênfase nos termos emocionais pode ter viabilizado o conhecimento e a melhor compreensão de termos já conhecidos e outros novos, considerando que, segundo Kintsch e Rawson (2005), o conhecimento prévio sobre o assunto é um fator que explica a melhor compreensão de um texto. Mais especificamente, a intervenção contribuiu para ampliar o vocabulário em relação aos termos emocionais como reporta Ribeiro (2012), aspecto ressaltado por autores (Vehornem & Perfetti, 2001; Andrade & Dias, 2006) como fundamental para a compreensão leitora e bom desempenho no Teste de Cloze.

Outra possível explicação quanto à diferença de desempenho entre os resultados obtidos pelo presente estudo e os de Noé, na classificação de Bormuth, pode ser o programa implementado por Ribeiro (2012), o qual promoveu a consciência metatextual, concomitantemente ao de promoção da linguagem mental. Segundo Mota e Guimarães (2011), diferentes aspectos da consciência metalinguística podem contribuir para a compreensão em leitura e, embora não exista consenso entre os pesquisadores

quanto à influência da consciência metatextual sobre a habilidade leitora, os resultados obtidos aqui dão uma contribuição no sentido de reforçar uma possível relação entre elas.

A análise das respostas corretas obtidas no preenchimento das lacunas do Teste de Cloze, no presente estudo, revela média superior à encontrada por Noé (2011) que pesquisou com crianças na mesma faixa etária, demonstrando uma vez mais o melhor desempenho das crianças da atual investigação. Os achados permitem considerar, com a devida cautela, um efeito positivo indireto do programa de promoção da linguagem mental conduzido por Ribeiro (2012), além da estimulação da consciência metatextual. Ressalta-se que a escassez de pesquisas utilizando o Teste de Cloze com crianças do 2º ano do ensino fundamental dificulta uma discussão mais ampla acerca do tema neste trabalho, uma vez que o estudo de Noé (2011) é pioneiro na área.

Ainda como parte do segundo objetivo, foi considerada a frequência dos termos e expressões mentais evocados corretamente no Teste de Cloze, evidenciando-se diferença significativa, com 74,8% de emocionais, seguidos pelos perceptivos, desejo/intenção e cognitivos. Esses achados afinam-se com o que foi encontrado por Noé que também registrou maior frequência dos vocábulos referentes à emoção. A prevalência destes termos pode ser atribuída, em parte, à especificidade do Teste de Cloze utilizado, no qual 57,14% dos vocábulos corretos para preencher o referido teste fazem referência às emoções. Outra possível explicação pode ser a natureza da intervenção desenvolvida por Ribeiro (2012), a qual focalizou os termos emocionais. Destoando destas achados, citam-se estudos como os Rodrigues e suas colaboradoras (Rodrigues, Henriques & Patricio, 2009; Rodrigues, Ribeiro & Cunha, 2009), os quais usaram a mesma categoria de termos (perceptivos, emocionais, cognitivos e de desejo/intenção) com crianças de 5 e 6 anos e encontraram predominância dos

perceptivos na leitura de livros infantis contendo narrativas por imagem. E, com metodologia similar, Pires (2010) encontrou prevalência dos cognitivos, com participantes da mesma faixa etária. Deve-se considerar a diferença de idade dos participantes das citadas pesquisas e do presente estudo, uma vez que o uso de termos denotando estados mentais, conforme ressaltam autores como Astington e Pelletier (2000) e Rodrigues (2004), é influenciado pela idade. Conforme reportam os referidos estudos, as crianças mais velhas tendem a utilizarem termos mais sofisticados em relação às mais novas, as quais tendem mais a fazer uso de termos perceptivos. A divergência de resultados nas pesquisas envolvendo uso de termos mentais parece denotar, conforme aponta Carraro (2003), que não existe um perfil de atribuição de termos mentais por categorias.

O terceiro objetivo delimitado nesta pesquisa de seguimento constitui a próxima temática de discussão, a qual resulta da intervenção promovida por Ribeiro (2012), por meio da leitura dialogada de livros de histórias infantis, estimulando a consciência metatextual de forma explícita e intencional. Os resultados obtidos convergem com os achados de Ferreira e Spinillo (2003) e de Ribeiro (2012). Ferreira e Spinillo pesquisaram com crianças de 7 e 8 anos e constataram que o grupo participante da intervenção que promoveu a consciência metatextual apresentou produção de história oral mais estruturada e completa que o grupo não participante. Nesta mesma direção, a pesquisa de Ribeiro também indicou que o grupo de crianças participantes do programa que visou explorar a consciência metatextual apresentou produções de histórias orais mais elaboradas após a intervenção, concentrando-se nas categorias III e IV. Resultados convergentes foram obtidos na presente pesquisa de seguimento, também com concentração das histórias nas categorias III e IV. Destaca-se que os percentuais encontrados em cada categoria foram muito próximos aos de Ribeiro (2012),

evidenciando-se uma discreta diminuição em relação às histórias da categoria IV, mas mantendo valores acima de setenta por cento entre a terceira e a quarta categorias.

Porém, diferente, mas não divergente das propostas de Ferreira et al. (2003) e Ribeiro (2012), que investigaram a produção de narrativa oral, a presente investigação avaliou a narrativa escrita. Nesta perspectiva, os resultados obtidos aqui convergem com o encontrado por Rodrigues e Villela (2012) que também analisaram a produção das narrativas escritas de crianças na mesma faixa etária. Os referidos autores também seguiram o modelo proposto por Ferreira et al. (2003) e obtiveram dados favoráveis após a intervenção, com concentração das produções de narrativas entre as categorias II e IV, tendo a avaliação final ocorrido logo após o término da intervenção. Vale ressaltar que a presente pesquisa de seguimento obteve predomínio das categorias III e IV. Nesta perspectiva, Spinillo (2001) ressalta que crianças entre 6 e 7 anos escrevem histórias bastante variadas, que se distribuem entre as categorias II e IV, variabilidade que vai ao encontro dos dados aqui apresentados.

Torna-se relevante enfatizar que, diferente dos demais estudos apresentados, a presente pesquisa é de seguimento, sendo conduzida oito meses após a intervenção de Ribeiro (2012), a qual obteve efeito positivo sobre a capacidade das crianças participantes em produzirem narrativas mais estruturadas. Assim, os resultados encontrados aqui reafirmam os achados da pesquisa de referência (Ribeiro, 2012), e corroboram a hipótese de efeito a longo prazo do programa implementado pela mesma autora, permitindo inferir que a exploração da consciência metatextual pela leitura dialogada de livros infantis tende a favorecer a produção de narrativas.

O quarto objetivo foi realizar análise comparativa entre os sexos para cada variável pesquisada. Inicialmente, quanto ao desempenho na Escala de Empatia, pode-se constatar que meninos e meninas foram significativamente distintos, com maiores

escores para o sexo feminino. Estes dados convergem com trabalhos que utilizaram a mesma escala, em sua versão original, como Bryant (1982) e Koller, Camino e Ribeiro (2011) os quais também encontraram resultados mais expressivos das meninas. Investigações que avaliaram a empatia por outros instrumentos também obtiveram maior desempenho feminino, como Ibanez (2013) e Garaigordobil e Maganto (2006). Entretanto, estes últimos autores destacam que embora a empatia seja supostamente uma variável diferenciada pelo sexo, não existe consenso sobre o assunto, e relatam pesquisas em que as meninas pontuavam significativamente mais alto no componente afetivo da empatia não havendo, contudo, diferenças quanto ao componente cognitivo.

Quanto ao desempenho de meninos e meninas no Teste de Cloze voltado para os estados mentais, constatou-se que não houve diferença significativa entre meninos e meninas. Entretanto, Noé (2011), autora do referido instrumento, não avaliou a diferença entre os sexos, não sendo assim possível estabelecer uma comparação.

Ainda que não tenham utilizado o Teste de Cloze voltado para os estados mentais, estudos como os de Zucoloto et al. (2002) e Oliveira et al. (2012), que utilizaram textos elaborados a partir da técnica de Cloze para avaliar a compreensão leitora, também não evidenciaram diferença entre o desempenho de meninos e meninas. Entretanto, divergem de grande parte dos estudos que compõem a revisão de literatura envolvendo alunos do ensino fundamental como, por exemplo, Cunha (2006); Piovesan e Castro (2008); Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007); Silva, Witter e Carvalho (2011); Joly e Stome (2008), os quais encontraram resultados favoráveis ao sexo feminino.

Por fim, a análise da produção de narrativas indicou diferença significativa entre meninos e meninas, com destaque para melhor desempenho do sexo feminino. No estudo de Ribeiro (2012), que antecedeu e originou a presente pesquisa de seguimento,

não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos. Entretanto, a citada autora ressaltou que na avaliação pré-teste os meninos apresentaram histórias mais estruturadas que as meninas, enquanto no pós-teste essa diferença não foi constatada, o que, segundo a citada autora, indica que as meninas se beneficiaram mais com a intervenção. Partindo desta consideração, e analisando a evolução desde o período em que teve início o programa de intervenção até os resultados alcançados nesta avaliação de seguimento, pode-se sugerir que o sexo feminino, além de beneficiar-se mais da intervenção, conforme destacado por Ribeiro (2012), também manteve os seus benefícios por mais tempo, uma vez que alcançaram melhores escores nesta investigação posterior.

Na revisão da literatura sobre consciência metatextual não foram encontrados outros estudos que permitissem uma discussão mais acurada dos resultados obtidos quanto ao sexo.

A quinta e última parte desta discussão retoma o objetivo que foi o de averiguar as correlações entre as três variáveis estudadas – empatia, compreensão leitora e consciência metatextual. Não foi encontrada correlação significativa entre a empatia e a compreensão leitora, e entre a empatia e a consciência metatextual.

Contudo, encontrou-se uma correlação estatisticamente significante entre os escores obtidos no Teste de Cloze voltado para os estados mentais e a produção de narrativa infantil. Não foram encontrados na revisão de literatura outros estudos envolvendo diretamente a relação entre consciência metatextual e compreensão leitora, entretanto, considera-se que este é um dado relevante, uma vez que as variáveis correlacionadas em questão são, respectivamente, uma habilidade metalinguística e uma habilidade textual e, segundo Mota e Guimarães (2011), o ato de ler envolve o uso de habilidades metalinguísticas. Ainda advogando pela relação entre consciência

metatextual e compreensão textual, Spinillo, Mota e Correa (2010) apontam que esta é um relação complexa e relevante, mas destacam que este é um campo carente de pesquisas. Não foi encontrado na literatura levantada nenhum estudo envolvendo tais variáveis onde a compreensão leitora fosse avaliada pelo Teste de Cloze. Desta forma, esta investigação apresenta-se como um estudo pioneiro que explorou relações ainda não pesquisadas e encontrou resultados que podem ser relevantes para as pesquisas na área de leitura. Sugere-se que novas pesquisas se debrucem sobre tal questão a fim de elucidar as diferentes facetas desta relação. Assim, espera-se ter contribuído para ampliar o escopo das discussões sobre o tema ao verificar correlação significativa entre consciência metatextual e compreensão leitora.

Em síntese, a partir das discussões apontadas na literatura, os dados encontrados na presente investigação caminham no sentido de corroborar a hipótese de relação entre linguagem referente aos estados mentais e outros aspectos do desenvolvimento infantil, como o desenvolvimento social (Pavarini & Souza, 2010; Miguel-Silva et al., 2012) e a escolarização (Astington & Pelletier, 2000; Rodrigues & Pires, 2010; Rodrigues, Ribeiro & Cunha, 2012; Rodrigues & Tavares, 2009). Os achados ainda permitem destacar a utilização da leitura dialogada de livros infantis para promover a linguagem referente aos estados mentais (Rodrigues et al., 2012; Symon et al., 2005), e ainda para ensinar explicitamente sobre o esquema narrativo das histórias, promovendo a consciência metatextual a qual tende a favorecer a produção de narrativas (Ferreira & Spinillo, 2003; Rodrigues & Vilela, 2012). Neste contexto, destaca-se a relevância da implementação de programas de intervenção no contexto escolar, tanto para promover a linguagem referente aos estados mentais quanto a consciência metatextual, favorecendo direta ou indiretamente aspectos do desenvolvimento social e da escolarização.

Considerações Finais

A atribuição de estados mentais vem sendo fortemente associada à linguagem, com dados empíricos que apontam para a relevância desta relação. Como discutido, entre as possíveis áreas beneficiadas pela estimulação da linguagem referente aos estados mentais evidenciam-se aspectos do desenvolvimento social, como a empatia, bem como da escolarização, com destaque para as habilidades leitoras.

Assumindo as relações entre a teoria da mente e a linguagem mentalista, este estudo de seguimento objetivou investigar as possíveis implicações desta relação para o desenvolvimento social e a escolarização, tendo como base a implementação de um programa anterior que focalizou a promoção da linguagem referente aos estados mentais (ênfase nos termos emocionais), e a consciência metatextual, por meio da utilização da leitura mediada de livros de histórias infantis. Partiu-se da hipótese de que o referido programa teria efeitos positivos indiretos sobre a empatia, a compreensão leitora e a produção de narrativas escritas, decorridos oito meses da intervenção. Os resultados obtidos permitem indicar efeitos benéficos indiretos desta intervenção sobre a empatia e a compreensão leitora. Do mesmo modo, constatou-se que os efeitos positivos sobre a produção de narrativas, verificados logo após a intervenção, mantiveram-se decorridos oito meses. Tais achados corroboram as relações apontadas nas hipóteses iniciais.

Contudo, cabe salientar algumas limitações do presente estudo. Inicialmente ressalta-se a escassez de trabalhos com os objetivos aqui delimitados, uma vez que a literatura que destaca a relação entre teoria da mente e linguagem, apesar de ampla no contexto internacional, não apresenta muitos estudos que enfatizem o efeito desta vertente da linguagem sobre o desenvolvimento social, especificamente a empatia, e sobre a compreensão leitora, o que torna este estudo relevante.

Outra limitação refere-se à ausência de um grupo de comparação no presente estudo, pois tal desenho metodológico garantiria maior fidedignidade dos dados. Contudo, o mesmo não foi possível, pois se trabalhou com o universo de crianças, ou seja, todas as crianças do 2º ano do ensino fundamental da escola investigada haviam sido participantes da intervenção sociocognitiva citada anteriormente. Ressalta-se que o grupo de comparação não poderia ser de outra escola, pois a diferença entre as instituições escolares poderia constituir um viés para a pesquisa, sobretudo dada a natureza da escola em questão por ser um colégio de aplicação universitária.

Entretanto, os resultados apontam para a relevância de programas de intervenção com utilização da literatura infantil para favorecer diversos aspectos do desenvolvimento sociocognitivo, bem como as habilidades textuais, constituindo uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento de crianças em idade escolar, reforçando os argumentos mencionados em pesquisas precedentes.

Espera-se que o presente estudo tenha contribuído para o aprofundamento das discussões acerca da implementação de programas que visem promover a linguagem referente aos estados mentais, assim como a consciência metatextual, no contexto de sala de aula. Almeja-se que novos estudos sejam desenvolvidos nesta direção e que os profissionais da educação, tanto docentes quanto psicólogos, usufruam destes indicadores empíricos para sustentarem atuações mais diferenciadas e inovadoras em relação à utilização dos livros de histórias infantis.

Referências

- Andrade, M. W. C. L., & Dias, M. G. B. B. (2006). Processos que levam à compreensão de textos. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 147-154.
- Albuquerque, E. B. C., & Spinillo, A. G. (1997). O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de texto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13, 329-338.
- Apperly, I. A. (2012). What is “theory of mind”? Concepts, cognitive processes and individual differences, *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(5), 825-839.
- Arruda, A. S. (2008). *Alfabetização e consciência metatextual: Uma Análise do Conceito de Letramento*. (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.
- Astington, J. W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: false-belief understanding and social competence. In: B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.) *Individual Differences in Theory of mind* (pp. 13-38). New York: Psychology Press.
- Astington, J. W. (2001). The future of Theory of Mind research: understanding motivational states, the role of language, real-word consequences. *Child Development*, 72(3), 685-687.
- Astington, J. W. & Baird, J. A. (2005). Introduction. In: J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.) *Why Language Matters for Theory of Mind* (pp. 03-24). New York: Oxford.
- Astington, J. W. & Edward, M. J. (2010). The development of theory of mind in early childhood. In: Tremblay, R. E, Barr, R. G, Peters, R. De V, Boivin, M. (Eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online] (pp.1-6). Recuperado em <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Astington-EdwardANGxp.pdf>.

- 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 (Eds.). *Educação e Desenvolvimento Humano* (pp. 489-510). Porto Alegre: Artes Médicas.
- 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.
- Bartsch, K. & Wellman, H. M. (1995). *Children Talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S. (1999). Evolution of a theory of mind? In: M. Corballis & S. Lea, (Eds.) *The descent of mind: psychological perspectives on hominid evolution*. Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *TRENDS in Cognitive Sciences* 6(6).
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bormuth, R. J. (1968). Cloze test readability: Criterion reference scores. *Journal of Educational Measurement*, 5, 189-196.
- Boruchovitch, E., Santos, A. A. A., & Oliveira, K. L. (2007). Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação do Teste de Cloze. *Psicologia em Pesquisa*, 1(01), 41-51.

- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2008). The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 281–300.
- Boucher, J. (2012). Putting theory of mind in its place: psychological explanations of the socio-emotional-communicative impairments in autistic spectrum disorder. *Autism*, 16(3) 226-246.
- Bretherton, I. & Beeghly, Y. M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit Theory of Mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53(2), 413-425.
- Bueno, J. M. H. (2008). *Construção de um instrumento para avaliação da inteligência emocional em crianças*. (Tese de Doutorado não-publicada). Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil.
- Caparrotti, N. B. (2005). *Prova de compreensão em leitura: evidências de validade*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil.
- Capovilla, F. C., & Capovilla, A. G. S. (1997). Desenvolvimento lingüístico da criança dos dois aos seis anos: Tradução e standardização do Peabody Picture Vocabulary Test de Dunn & Dunn, e da Language Development Survey de Rescorla. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1(1), 53-380.
- 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.
- Carraro, L. (2003). *A metarrepresentação na brincadeira de faz-de-conta: uma investigação da teoria da mente*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Castro, R. M. C. A. (2008). Compreensão da leitura: aplicação da técnica do procedimento *cloze* nos ensinos fundamental e médio. *Crátulo: Revista de Estudos Lingüísticos e Literários*, 1, 79-78.
- 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.
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H.(2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5 (1), 71-93.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status. *Merril-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Coleti, B. M., Joly, M. C. R. A., Franco, S. de M. C., Nicolau, H. F. N. (2007). Sistema Orientado do Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura no Ensino Fundamental II. *Anais do VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São João Del Rey, MG.
- Correa, J. (2004). A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 69-75.

- Cunha, N. de B. (2006). *Instrumentos para avaliação da leitura e escrita: estudos de validade*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade São Francisco. Itatiba, SP.
- Dancey, C & Reidy, J. (2006). *Estatística sem Matemática para Psicologia*. São Paulo: Artmed.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113–126.
- Delgado, J. B. & Moreno, M. R. (2009). Conceptos de desarrollo em estudios sobre Teoría de la Mente em las últimas tres décadas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), 297-310
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. (Orgs.) (2003). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- De Villiers, P. A. (2005). The role of language in Theory-of-Mind Development: What Deaf Children Tell Us. In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.) *Why Language Matters for Theory of Mind*. (pp. 266-297). New York: Oxford.
- De Villiers, J. G. & De Villiers, P. A. (2003). Language for thought: Coming to understand false beliefs. In Gentner, D.; Goldin-Meadow, S., (Eds.) *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Cognition* (pp. 335-384). Cambridge, MA: MIT Press.

- De Villiers, P. A. & De Villiers, J. G. (2012) Deception dissociates from false belief reasoning in deaf children: Implications for the implicit versus explicit theory of mind distinction. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 188–209.
- 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., 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.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886.
- Domingues, S. F. S. (2006). *Teoria da Mente: um procedimento de intervenção aplicado em crianças de 3 a 4 anos*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Domingues, S. F. S., & Maluf, M. R. (2007). Estudos de intervenção em teoria da mente. *Anais do VIII Congresso nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, São João del Rey, MG, Brasil, 26-29.
- 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* (141-162). Campinas: Alínea.
- 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.
- Dunn, J. & Brophy, M. (2005). Communication, relationships, and individual differences in children's understanding of mind. In J. W. Astington, & J. A. Baird,

- (Org.), *Why language matters for Theory of Mind* (pp. 33-54). Oxford: Oxford University Press.
- Falcone, E. M. O. (1999). A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, 1(1), 23-32.
- Falcone, E. M. de O.; Ferreira, M. C.; Luz, R. C. M. da; Fernandes, C. S.; Faria, C. de A.; D'augustine, J. F.; Sardinha, A.; Pinho, V. D. de. (2008). Inventário de empatia (IE): Desenvolvimento e validação de uma escala brasileira. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 321-334.
- 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.
- Flóres Romero, R.; Arias Velandía, N. & Torrado Pacheco, M. C. (2011). Teoría de la Mente em Tareas de Falsa Creencia y Producción Narrativa em preescolares: Investigaciones Contemporáneas. *Revista Colombiana de Psicología*, 20 (02).
- Gallo-Penna, E. C. (2011). *Teoria da mente e autismo: influência da linguagem parental explicativa de estados mentais sobre o desenvolvimento da compreensão social*. (Tese de Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Garaigordobil, M & Galdeano, P. G. (2006). Empatia em niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2).
- Garcia-Serpa, F. A.; Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A. (2006). Meninos pré-escolares empáticos e não-empáticos: empatia e procedimentos educativos dos pais. *Revista Interamericana de Psicología*, 40 (1), 77-88.

- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. London: Harvester- Wheatsheaf.
- Gomes, M. A. M. & Boruchovitch, E. (2011) Aprendizagem Autorregulada da Leitura: Resultados Positivos de uma Intervenção Psicopedagógica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(3), 291-299.
- Guidetti, A. A., & Martinelli, S. C. (2007). Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8(2), 175-184.
- 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., 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.
- Hughes, C. & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34, 1026 – 1037.
- 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.
- Ibanez, A.; Huepe, D.; Gempp, R.; Gutiérrez, V.; Rivera-Rei, A.; Toledo, M. I. (2013). Empathy, sex and fluid intelligence as predictors of theory of mind. *Personality and Individual Differences*, 54, 616–621
- INEP/MEC (2012). Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasil.

- Jenkins, J. M. & Astington, J.W. (1996). Cognitive Factors and Family Structure Associated With Theory of Mind Development in Young Children. *Developmental Psychology*, 32(1), 70-78.
- Joly, M. C. R. A. (2009). Avaliação da compreensão em leitura pelo Sistema Orientado de Cloze (SOC). *Separata*, 6(16), 01-08.
- Joly, M. C. R. A., Capovilla, A. S. G., Bigueti, C., Neri, M. L., Nicolau, A. F. (2009). Reading comprehension of freshmen students: comparing printed and digital texts. *Internacional Conference on Multimedia and ICT in Education*, Lisboa, Portugal, 22-24 abril.
- Joly, M. C. R. A. & Istome, A. C. (2008). Compreensão em leitura e a capacidade cognitiva: estudo de validade do teste de Cloze Básico – MAR. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9(2), 219-228.
- Juan, V. S & Astington, J. W. (2012). Bridging the gap between implicit and explicit understanding: How language development promotes the processing and representation of false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 105–122.
- Kintsch, W., & Rawson, K. (2005). Comprehension. In M. Snowling & Hulme, C. (Eds.), *The Science of Reading: a Handbook* (209-226). Oxford: Blackwell Publishing.
- Koller, S. H.; Camino, C.; Ribeiro, J. (2001). Adaptação e validação de duas escalas de empatia para uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 18(3), 43-53.
- Lewis, C. & Carpendale, J. (2010) Social Cognition. In P. K. Smith and C. H. Hart (Eds.). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, Second Edition, Wiley-Blackwell, Oxford, UK.

- Lisboa, C. S. M.; Koller, S. H. (2001) Construção e Validação de conteúdo da escala de percepção dos professores de comportamentos agressivos de crianças na escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 59-69.
- Lohmann, H. & Tomasello, M. (2003). The Role of Language in the Development of False Belief Understanding: A Training Study. *Child Development*, 74(4), 1130–1144.
- Lucena, R. N. (2009). *O desenvolvimento da consciência metatextual e a alfabetização*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.
- Lundy, J. E. B. (2002) Age and language skills of deaf children in relation to Theory of mind development. *Journal of deaf studies and deaf education*, 7(1), 41-56.
- 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.
- 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.
- Miguel-Silva, R. de L. (2012). *Explorando as relações entre teoria da mente, linguagem e competência social: um estudo com alunos do ensino fundamental*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.

- Miguel-Silva, R. L., Rodrigues, M. C. & Silveira, F. F. (2012). Teoria da Mente e Desenvolvimento Social na Infância. *Psicologia em Pesquisa*, 6(2), 151-159.
- 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.
- Mota, M. (2009). Desenvolvimento Metalinguístico. In M. Mota (Org.), *Consciência metalinguística* (pp. 9-18). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mota, M. M. P. E. da; Besse, A.; Dias, J. D.; Paiva, N.; Mansur-Lisboa, S. & Silva, D. A. (2011). O desenvolvimento da consciência morfológica nos estágios iniciais da alfabetização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 144-150.
- Mota, M. M. P. E. & Guimarães, S. B. (2011). Leitura contextual e o processamento metalinguístico: considerações teóricas. *Paidéia*, 21(49), 279-283.
- Motta, D. da C., Falcone, E. M. de O., Clark, C., Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 523-532.
- Nelson, K. (2005). Language pathways into the community of minds. In: J. W. Astington & J. Baird (Eds.) *Why language matters for theory of mind*. New York: Oxford University Press.
- 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.
- 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). 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). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Oliveira, K. L. de (2011). Compreensão em Leitura no Ensino Superior. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(4), 690-701.
- 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.
- Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2005). Compreensão em Leitura e Avaliação da Aprendizagem em Universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 118-124.
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., Boruchovitch, E. & Rueda, F. J. M. (2012). Compreensão da Leitura: Análise do Funcionamento Diferencial dos Itens de um Teste de Cloze. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 221-229.
- Panciera, S. D. P. (2002). *Compreensão conversacional e atribuição de estados mentais: Um estudo com pré-escolares de 4 a 6 anos*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.
- 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.
- 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.

- Pavarino, M. G.; Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *PsicoPUC-RS*, 36(2), 127-134.
- Pelletier, J. (2006). Relations among theory of mind, metacognitive language, reading skills and story comprehension in L1 and L2 learners. In A. Antonietti, O. Liverta-Sempio, & A. Marchesi (Eds.). *Theory of mind and language in developmental contexts* (pp. 77-92). United States of America: Springer.
- Peterson, C. C. & Wellman, H. M. (2009). From fancy to reason: Scaling deaf and hearing children's understanding of theory of mind and pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 297-310
- Piovezan, N. M. & Castro, N. R. (2008). Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9(1), 53-62.
- Pires, L. G. (2010). *Evocação de termos mentais na leitura de diferentes livros de imagens: um estudo com pré-escolares*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behaviour and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Ribas, D. A. (2011). *Teoria da mente e compreensão das emoções: um estudo comparativo com alunos do ensino fundamental*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.
- Ribeiro, N. N. (2012). *Atribuição de estados mentais e consciência metatextual: efeitos de uma pesquisa-intervenção com a literatura infantil*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.
- Ribeiro, N. N.; Batista, C. T. & Rodrigues, M. C. Teoria da Mente: Possíveis Implicações Educacionais. *Psicologia Argumento* (no prelo)

- Ribeiro, N. N. & Rodrigues, M. C. (2012a). Leitura interativa e desenvolvimento sociocognitivo infantil: avaliando efeitos de uma pesquisa-intervenção. *Anais do I Congresso Internacional de Psicologia*, Juiz de Fora, MG, Brasil.
- Ribeiro, N. N. & Rodrigues, M. C. (2012b). Efeitos de um programa de leitura mediada no desenvolvimento sociocognitivo infantil: pesquisa-intervenção. *42ª Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia*, São Paulo, SP, Brasil.
- Roazzi, A., & Arcoverde, R. D. (1999). O desenvolvimento da função semântica e pragmática dos verbos mentais fativos e contrafativos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13, 291-301.
- Rodrigues, M. C. (2004). *Concepções docentes pré-escolares sobre teorias da mente e sociocognitiva aplicadas (histórias infantis)*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Rodrigues, M. C., Henriques, M. W & Patrício, M. D. (2009). Leituras de histórias e evocação e estados mentais por pré-escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 37-44.
- Rodrigues, M. C. & Miguel-Silva, R. (2012). Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil. *Estudos de pesquisa em Psicologia*, 12(1), 59-75, 2012.
- 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 (Org.). *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. (no prelo) Teoria da mente: possíveis implicações educacionais, *Psicologia Argumento*.
- Rodrigues, M. C., Ribeiro, N. N., & Cunha, P. C. (2012). Leitura Mediada com Enfoque Sociocognitivo: Avaliação de uma Pesquisa-Intervenção. *Paidéia*, 22(53), 393-402.
- 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., & 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*, 29(44), 323-331.
- Rodrigues, M. do R. de F. & Vilela, F. C. (2012). Resolução da situação-problema e desfecho em histórias de crianças de 7 e 9 anos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(2), 422-437.
- Ruffman, T., Slade, L. & Crowe, E. (2002). The Relation between Children's and Mothers' Mental State Language and Theory-of-Mind Understanding. *Child Development*, 73(3), 734-751.

- Santos, A. A. A. (2007). Técnica de Cloze: avaliando e desenvolvendo a compreensão da leitura. *Anais do VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São João Del Rey, MG.
- Santos, A. A. A. (2004). O Cloze como técnica diagnóstica e remediação da compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 8(2), 217-226.
- Santos, A. A. A., & Oliveira, K. L. (2004). A importância da compreensão em leitura para a aprendizagem de universitários. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 119-148). Petrópolis: Vozes.
- Santos, A. A. A. & Oliveira, E. Z. (2010). Avaliação e desenvolvimento da compreensão em leitura no ensino fundamental. *Psico-USF*, 15(1), 81-91.
- Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F. O. S. & Vendramini, C. M. M. (2002). O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 549-560.
- Santos, Eva C. P. dos (2005). Compreensão de leitura: aplicação da Técnica de Cloze em estudantes universitários. *Intellectus Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec*, 2 (4).
- Siegal, M. & Beattie, K. (1991). Where to look first for children's knowledge of false beliefs. *Cognition*, 38, 1-12.
- 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, Brasil.
- Silva, E. M. T., Witter, G. P., Carvalho, P. F. de (2011). Leitura e escrita em alunos da escola pública: 3º vs 4º ano. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2): 301-309.

- Slaughter, V., Dennis, M. J. & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool Children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545–564
- Souza, A. S. F. (2009). *Teoria da mente e desenvolvimento infantil: um procedimento de intervenção com crianças no interior da Bahia*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Souza, D. H. (2004). “Do you know what I think?” A cross-linguistic investigation of children’s understanding of mental state words. (Tese de Doutorado). University of Texas, USA.
- 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 (Org.). *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre “teoria da mente”*. (pp. 33-54). São Paulo: Vetor.
- 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., & 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.
- Tager-Flusberg, H. (1993). What language reveals about the understand of minds in children with autism. In: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. Cohen (Eds.). *Understanding other minds: Perspectives from autism* (p.138-157). Oxford, England: Oxford University Press.
- Valério, A. (2003). *Compreensão conversacional: um estudo com crianças de 4 a 6 anos*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.
- Verhoeven, L. and Perfetti, C. A. (2011). Introduction to this Special Issue: Vocabulary Growth and Reading Skill. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 1 -7.

- 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., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory – of - Mind Tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Zucoloto, K. A. & Sisto, F. F. (2002). Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 6(2), 157-166.

Anexos

Anexo A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais e/ou responsáveis)

Título: *Promoção da linguagem referente aos estados mentais e da consciência metatextual: pesquisa de seguimento no ensino fundamental.*

Eu, _____, RG _____, telefone _____, responsável legal pela criança _____ (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 Patrícia Aparecida da Silva, 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 desta pesquisa de seguimento é investigar o desenvolvimento da empatia nas crianças que participaram do programa de intervenção anteriormente implementado, assim como avaliar a consciência metatextual, a compreensão leitora e o perfil de atribuição infantil referente aos estados mentais.

2-A realização deste estudo é fundamental na medida em que pode fornecer subsídios importantes para a pesquisa nacional e internacional no âmbito da teoria da mente e desenvolvimento linguístico das crianças e para que os profissionais (psicólogos, pedagogos e professores), possam atuar no sentido de melhorar o desenvolvimento sociocognitivo e a escolarização das crianças, ampliando o conhecimento e minimizando as dificuldades de compreensão em leitura.

3-Durante o estudo será necessário que as crianças: a) respondam uma escala aplicada pelas pesquisadoras que visa investigar as habilidades empáticas de crianças; b) leiam um pequeno texto preparado de acordo com a técnica de Cloze, tentando completar as lacunas presentes no texto com palavras que julgar adequadas; c) redijam uma história a partir de uma imagem. Os textos e testes serão arquivados pelos responsáveis em local confidencial até o fim do prazo legal, sendo destruídos após este período. 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 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, Patrícia Aparecida da Silva, sempre que julgar necessário pelo telefone (32) 3224-1474 / (32) 9111-8431, e-mail: pitybranca@oi.com.br

10- Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Santa Casa de Misericórdia de Juiz de Fora, situado à Av. Barão do Rio Branco, n° 3353, Centro Juiz de Fora/MG CEP 36.021-630 Telefone: (032) 3229-2311 E-mail: comitedeetica@santacasajf.org.br 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

Patrícia Aparecida da Silva	Marisa Cosenza Rodrigues
M-6.584.476	RG M.1348.236

Anexo B
Caracterização dos participantes

ID: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Data de Coleta dos Dados ____/____/2012

Idade: _____ anos e _____ meses

Sexo: () Masculino () Feminino

Turma: _____

Anexo C**Escala de Empatia para crianças e adolescentes (Bryant, 1982)**

Eu vou ler para você algumas frases e você vai me dizer se concorda ou não. Se você concordar, diga “SIM”, se você não concordar, diga “NÃO”.

	SIM	NÃO
1. Fico triste quando vejo uma menina que não encontra ninguém para brincar.	()	()
2. Pessoas que beijam e abraçam na rua são bobas.	()	()
3. Meninos que choram porque são felizes são bobos.	()	()
4. Eu realmente gosto de ver pessoas abrindo presentes, mesmo quando eu não ganho um para mim.	()	()
5. Ver um menino que está chorando me faz sentir vontade de chorar.	()	()
6. Eu fico triste quando vejo uma menina que está sendo machucada.	()	()
7. Mesmo quando eu não sei por que alguém está rindo, eu começo a rir também.	()	()
8. Às vezes eu choro quando assisto alguma coisa triste (filme, cena, música, TV).	()	()
9. Meninas que choram porque são felizes são bobas.	()	()
10. É difícil para mim saber o motivo pelo qual outra pessoa fica triste.	()	()
11. Eu fico chateado quando vejo um animal que está sendo ferido.	()	()
12. Fico triste de ver um menino que não encontra ninguém para brincar.	()	()
13. Algumas músicas me deixam tão tristes que eu sinto vontade de chorar.	()	()
14. Eu fico triste quando vejo um menino sendo machucado.	()	()
15. Adultos às vezes choram mesmo quando não têm motivos para estar tristes.	()	()
16. É bobagem tratar cachorros e gatos como se eles fossem gente.	()	()
17. Eu fico furioso (a) quando vejo um colega fingindo que precisa de ajuda o tempo todo.	()	()
18. Crianças que não têm amigos é porque não querem ter.	()	()
19. Ver uma menina que está chorando me faz vontade de chorar.	()	()
20. Eu acho engraçado quando alguém chora quando vê uma coisa triste.	()	()
21. Eu sou capaz de comer toda a merenda sozinho (a), mesmo quando vejo que alguém está olhando para mim e querendo um pouco.	()	()
22. Eu não me sinto triste quando um colega está sendo castigado pela professora por não obedecer as regras da escola.	()	()

Anexo D**Teste de Cloze voltado para os estados mentais (Noé, 2011)**

O Peixe Pixote (Sônia Junqueira, editora Ática, 2005).

Pixote vivia num lago e andava sempre infeliz. Ele não _____ do lago. Lá era muito escuro. E Pixote tinha _____ de escuro.

Toda hora ele ia até a margem do lago. Botava a cabeça para fora e _____ tudo lindo! Céu azul, sol, grama. Flores para todo lado. E era tudo tão colorido, tão _____, tão claro.

Pixote _____ morar na grama, entre as árvores. E a vida de Pixote era assim. Da água pra margem, da margem pra água. Sempre cheio de _____ do escuro, sempre _____ da vida.

Um dia Pixote estava nadando e viu outros peixes. Eles brincavam _____. De repente, Pixote _____:

- Ué! Outros peixes? Águas claras? O que está acontecendo?

E olhava pra todo lado e _____ um monte de coisas novas. Era tudo tão lindo!

Cadê a escuridão? - _____ Pixote.

De repente Pixote _____ o que tinha acontecido e começou a rir, achando _____.

- Sou mesmo um pateta! Ficava nadando pra lá e pra cá morrendo de _____ do escuro...

- Lógico! Eu só nadava de olho fechado!

Anexo E

Imagem do livro infantil “A bruxinha e Godofredo”- Eva Furnari – Editora Global

