

# Teorias da Mente na Criança e o Desenvolvimento de Crenças Falsas: Falsas, de Quem? (\*)

ORLANDO LOURENÇO (\*\*)

Hoje em dia, a emergência de uma teoria da mente na criança é talvez um dos temas mais estudados pelos psicólogos do desenvolvimento cognitivo (ver Astington, Harris & Olson, 1988; Wellman, 1990; Whiten, 1991). No dizer de Carol Feldman (1992), o recente interesse dos psicólogos do desenvolvimento pelo conhecimento da criança sobre os estados mentais dos outros e do próprio (i.e. as suas crenças, desejos e intenções) representa mesmo «uma mudança de paradigma na investigação desenvolvimentista pós-Piagetiana» (107).

Do nosso ponto de vista, tal interesse tem por base o desafio teórico lançado há uma

---

(\*) Expressamos o nosso agradecimento às crianças que foram sujeitos experimentais neste estudo e que tornaram possível esta investigação. Um agradecimento especial é devido à Alexandra Torçolo, Sónia Bento, Sónia Oliveira, Ana Brandão e Leonor Maurício pela colaboração prestada. Foram elas que recolheram os dados reportados nesta investigação e que se responsabilizaram pela construção da maquete utilizada neste estudo.

A investigação reportada aqui foi apresentada no II Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Lisboa, 21-23 de Outubro de 1992.

Correspondência referente a este artigo deve ser endereçada a Orlando Lourenço, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Alameda da Universidade, 1600 Lisboa.

(\*\*) Professor Associado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

dúzia de anos por Premack e Woodruff (1978) com a pergunta «tem o chimpanzé uma teoria da mente?», e a relevância pragmática derivada da hipótese que sustenta que uma «teoria da mente é essencial para [se] compreender ou prever grande parte do comportamento humano... [e] também essencial para a comunicação normal, verbal como não-verbal» (Baron-Cohen, 1990, p. 408). Por exemplo, parece haver considerável evidência mostrando que as crianças autistas apresentam acentuados défices no desenvolvimento de uma teoria da mente, em geral, e na compreensão das crenças falsas, em particular (Baron-Cohen, 1987, 1990, 1991; Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Leslie, 1991; Tagen-Flusberg, 1992).

O problema de saber quando se pode atribuir à criança uma teoria da mente anda associado ao que os próprios teóricos entendem por *teoria da mente*. Para alguns (e.g., Premack e Woodruff, 1978), «a pessoa tem uma teoria da mente [quando] atribui estados mentais a si próprio e aos outros» (p. 515). Se defendermos que a criança tem uma teoria da mente quando é capaz de atribuir a outrem ou a si própria estados mentais, como, por exemplo, desejos, intenções e crenças, então tal capacidade é já visível aos 2-3 anos, ou mesmo mais cedo. Esta posição é defendida por vários investigadores que, no dizer de Hala, Chandler e Fritz (1991), constituem o «grupo dos que apressam a emer-

gência de uma teoria da mente na criança» (p. 84). Esses investigadores (e.g., Wellman, 1988; Wolley & Wellman, 1990) baseiam-se, para o efeito, no facto da criança ser já capaz, ainda muito antes dos 4 anos, de distinguir entidades físicas (cadeira, por exemplo) de entidades mentais (pensamento sobre a cadeira, por hipótese); de ser já capaz de actos comunicativos, como trocar, por exemplo, que sugerem a compreensão da experiência interna do outro (e.g., Dunn, 1988, 1991; Reddy, 1991); de ser já capaz de distinguir verbos mentais, como pensar e conhecer, entre outros (e.g., Bretherton & Beeghly, 1982); de ser capaz de participar em jogos do «faz de conta que» (e.g., Dunn, Bretherton & Munn, 1987), ou mesmo capaz de utilizar truques para enganar os seus parceiros de jogo (e.g., Chandler, Fritz & Hala, 1989).

Uma perspectiva diferente sobre o que é ter uma teoria da mente é sustentada pelos teóricos mais directamente ligados ao desenvolvimento das teorias da mente na criança (e.g., Ferguson & Gopnik, 1988; Gopnik & Slaughter, 1991; Leslie, 1988; Moses & Flavell, 1990; Perner & Astington, 1992; Perner, Leekam & Wimmer, 1987; Wimmer, Hogrefe & Sodian, 1988; Wimmer & Perner, 1983). Para tais teóricos, só se pode creditar à criança uma teoria da mente quando ela é capaz de manifestar que compreende a mente como um sistema representacional, ou seja, capaz de distinguir entre aquilo que Frege (1892/1960) chamou de *referente* («referent») e de *sentido* («sense»). Tal distinção é facilmente visível em caso de representações erróneas ou *crenças falsas*, que «ocorrem quando qualquer coisa representa qualquer coisa (referente) não como é realmente mas como sendo diferente do que é (sentido)» (Perner & Astington, 1992, p. 145). Por exemplo, se penso que tenho o artigo que acabei de citar em minha casa, quando realmente ele está no meu gabinete da Faculdade, então essa minha convicção ou crença é falsa, embora tal representação exista desde que seja representada mentalmente. É por esta razão que tais teóricos defendem que a criança só tem uma teoria da mente quando é capaz de «metarepresentação» (e.g., Leekam, & Perner, 1991, p. 203; Leslie, 1988, p. 33; Whiten & Perner, 1991, p. 14), ou seja, de «representações de segunda ordem»

(e.g., Baron-Cohen, 1987, p. 146). É também por essa razão que o problema das representações erróneas («misrepresentations») é um problema central em qualquer teoria da representação (e.g., Fodor, 1984) e que o sucesso das crianças nas chamadas tarefas de crenças falsas é tido como indicador crítico de que a criança já tem uma teoria da mente (ver Flavell, Flavell, Green & Moses, 1990; O'Neil & Gopnik, 1991; Perner et al., 1987; Wellman & Bartsch, 1988; Wimmer & Perner 1983). Na situação clássica de crenças falsas («false beliefs task», ver Wimmer & Perner, 1983), as crianças ouvem a história de um protagonista que colocou um objecto (chocolate) em determinado local (gaveta), antes de ir brincar. Na sua ausência, o chocolate foi mudado para outro local (armário), não sendo esta transferência conhecida pelo protagonista. Pergunta-se então às crianças onde é que o protagonista vai procurar o chocolate quando regressar: na gaveta ou no armário? Por vezes, a pergunta crítica não é essa, mas outra que se supõe avaliar a mesma competência: «Quando o protagonista regressar pensa que o chocolate está na gaveta ou no armário?» As crianças fracassam nessa tarefa quando seguem o que nós designamos por critério *ontológico*, ou seja, quando dizem que o protagonista pensa ou vai procurar o chocolate no local onde ele realmente está. Se seguem o que nós designamos por critério *epistemológico*, ou seja, se dizem que o protagonista pensa ou vai procurar o chocolate onde o deixou e acredita que está, então obtêm sucesso. De modo consistente, um grande número de estudos (ver Astington et al., 1988; Perner, 1991; Wellman, 1990; Whiten, 1991) mostram que a maioria das crianças de 3 anos responde de modo incorrecto a tais perguntas ou outras similares e que «só por volta dos 4-5 anos é que a maioria das crianças responde correctamente nessas tarefas» (Moses & Flavell, 1990, p. 929). Por outras palavras, para tais teóricos, a criança de três anos ainda não é capaz de compreender «que as outras pessoas mantêm crenças falsas, i.e. pensam ser verdade o que ela própria sabe ser falso» (Perner et al., 1987, p. 136). Por essa razão, as crianças de 3 anos ainda não possuem uma teoria explícita sobre a mente, sendo por volta dos 4-5 anos que isso acontece. É devido a este facto que Hala e seus

colaboradores (1991) consideram esse grupo de investigadores como aqueles que «atrasam o começo» de uma teoria da mente na criança (p. 84).

Deve referir-se que esta linha de separação entre as crianças de 3 e de 4 anos, quanto ao seu desempenho nas tarefas de crenças falsas, existe também nos seus desempenhos nas tarefas de distinção entre *aparência/realidade* (e.g., Flavell, 1992; Flavell, Green & Flavell, 1986), nas tarefas de *Nível 2* da tomada de perspectiva (e.g., Flavell, Everett, Croft & Flavell, 1981) e nas tarefas de *identificação e recordação* das fontes que podem estar na origem das crenças (e.g., Gopnik & Graft, 1988; O'Neil & Gopnik, 1991).

A que se devem as dificuldades das crianças de 3 anos nas tarefas de crenças falsas? Dada a importância das teorias da mente para a compreensão e previsão do comportamento humano, tal pergunta merece ser escrutinada com todo o cuidado. Em síntese, tem havido três tipos principais de resposta para essa pergunta. Essas respostas poderiam ser chamadas de hipótese do *conflito crença/desejo* (e.g., Wellman, 1991; Wellman & Bartsch, 1988), de hipótese do *défice conceptual* (e.g., Perner et al., 1987) e de hipótese da *não partilha do significado* linguístico entre investigador e criança na questão-teste das situações de crença falsa: «Onde é que o protagonista vai procurar o objecto quando regressa?» / «Onde é que o protagonista pensa que está o objecto quando regressa?» (e.g., Siegal & Beattie, 1991).

Segundo a hipótese do conflito desejo/crença (Wellman & Bartsch, 1988), as crianças de 3 anos tendem a responder de modo incorrecto nas situações de crenças falsas, ou seja, tendem a dizer que o protagonista vai procurar o objecto onde ele está realmente (critério ontológico) e não onde ele próprio pensa que está (critério epistemológico), porque «as tarefas de crenças falsas apresentam um conflito entre o raciocínio orientado pelo desejo (o protagonista quer o objecto que está colocado no armário e é aí que o vai procurar) e o raciocínio orientado pela crença (o protagonista sabe que colocou o objecto na gaveta e é aí que o irá procurar)» (p. 273). Em tais situações, as crianças de 3 anos dão mais peso à informação relativa ao desejo do que à informação relativa

à crença e parecem seguir, nas palavras de Wellman & Bartsch (1988), a seguinte regra: «Em caso de conflito entre crença e desejo, prever segundo o desejo» (p. 273). Wellman e Bartsch apresentam dados que, embora não isentos de crítica (ver Perner, 1989), parecem mostrar que as crianças de 3 anos, quando «não há conflito entre a crença e a realidade» (p. 273), são já capazes de utilizar as crenças nas suas previsões. Por exemplo, na história «A Joana quer sugos, e há sugos no armário e no frigorífico; ela pensa que há apenas sugos no frigorífico. Onde é que a Joana vai procurar os sugos?», a maioria de crianças de 3 anos já faz previsões atendendo à crença do protagonista (ver Wellman & Bartsch, 1988).

Segundo a hipótese do défice conceptual (Perner et al., 1987), as crianças de 3 anos tendem a falhar nas tarefas de crenças falsas, porque são incapazes de «atribuir a uma determinada afirmação valores de verdade que conflituam» (p. 125). Por outras palavras, para as crianças responderem correctamente nas tarefas de crenças falsas, elas têm de compreender que outra pessoa pode considerar como verdade (e.g., «O chocolate está na gaveta») algo que para elas é realmente falso (e.g., «o chocolate não está na gavetata, mas no armário»). Contudo, compreender que o protagonista, na história referida, «irá procurar no local errado, não porque quer procurar mal, mas antes porque quer procurar bem» (p. 135), só é possível quando se é capaz de *metarepresentação* (Leslie, 1988), ou se tem um «modelo representacional da mente» (Forguson & Gopnik, 1988, p. 235), o que geralmente só acontece com as crianças a partir dos quatro anos. Deve referir-se que os teóricos da limitação ou défice conceptual têm apresentado dados que parecem testar esta hipótese contra outras hipóteses alternativas (ver Perner et al., 1987). Entre estas hipóteses, devem mencionar-se a que defende que a criança de 3 anos tende a falhar nas tarefas de falsas crenças devido à sua dificuldade em reter a informação relevante em tais tarefas (i.e., que o protagonista sabe onde colocou o objecto, inicialmente, e que não viu a sua transferência para o outro local), e a que sustenta que tal fracasso é devido à dificuldade que essa criança tem em assumir o que nessas situações provoca o aparecimento da falsa crença. Na situação

de mudança-inesperada, por exemplo, a criança só compreenderá que o protagonista adquire uma crença falsa na suposição de que o objecto, uma vez colocado na gaveta, lá permanecerá.

Segundo a hipótese da não partilha de significado linguístico entre investigador/criança (Siegal & Beattie, 1991), o fracasso das crianças de 3 anos na pergunta-teste mais usada nas situações de crenças falsas («Onde é que o protagonista vai procurar o objecto?») não se deve, ao invés do defendido por alguns autores, à primazia do desejo quando em conflito com a crença (Wellman & Bartsch, 1988), ou a limitações conceptuais da capacidade metarepresentativa dessas crianças (Perner et al., 1987). Segundo essa hipótese, tal fracasso deve-se ao facto de essas crianças serem «pouco experientes em termos de conversação [com o adulto]», em geral (Siegal & Beattie, 1991, p. 10), e de «não partilharem a intenção do experimentador quando este as questiona [com a pergunta: 'Onde é que o protagonista vai procurar o objecto?']» (p. 2), em particular. De modo mais preciso, Siegal e Beattie sustentam que o experimentador, ao fazer tal pergunta à criança, assume que ela vai dar-lhe o significado que ele próprio também lhe dá. Ou seja, assume que a criança percebe de modo implícito o que para ele é explícito, isto é, assume que a criança dessa idade percebe que lhe é perguntado onde é que o protagonista vai procurar primeiro. A criança jovem, contudo, porque é relativamente noviça em termos de conversação com a adulto, pode não assumir tal significado do questionar do experimentador, e interpretar a questão em termos de «onde vai o protagonista procurar o objecto de modo a encontrá-lo», ou em termos de «onde deve o protagonista procurar o objecto de modo a não se enganar». Interpretando (mal) a pergunta (intenção) do experimentador, é óbvio que a criança vai-lhe responder de modo incorrecto. Um estudo efectuado por esses autores (Siegal & Beattie, 1991) parece dar-lhes razão. Com efeito, tendo comparado o desempenho de um grupo de crianças entre os 3-4 anos, a quem se colocava a pergunta clássica, «Onde é que o protagonista vai procurar o objecto?», com outro grupo da mesma idade a quem se explicava as intenções do experimentador, perguntando-lhes «Onde é que o protagonista vai procurar primeiro?»,

esses autores puderam constatar que a maioria das crianças da primeira condição respondia de modo incorrecto (i.e., seguiam o critério ontológico), enquanto que a maioria das crianças da segunda condição respondia correctamente (i.e., seguiam o critério epistemológico). Tal descoberta é favorável à sua tese, já que, para eles, as crianças de 3 anos tendem a falhar nas tarefas de crenças falsas porque elas não partilham das *implicações linguísticas* assumidas pelo experimentador que as questiona.

O presente trabalho insere-se na linha de investigação de esta última hipótese e teve dois objectivos fundamentais. Primeiro, analisar se uma amostra de crianças Portuguesas entre os três anos e meio e os quatro anos e meio apresenta condutas de crenças falsas similares às de crianças de outros países, como por exemplo, Austríacas (Hogrefe, Wimmer & Perner, 1986, Wimmer & Perner, 1983), Americanas (Johnson & Maratsos, 1977), Inglesas (Baron-Cohen et al., 1985; Perner et al., 1987) e Australianas (Siegal & Beattie, 1991). Segundo, testar, na nossa amostra, a validade da explicação que Siegal e Beattie (1991) propõem para as dificuldades das crianças de 3 anos na compreensão das crenças falsas.

## 1. METODOLOGIA

### 1.1. *Sujeitos*

Neste estudo participaram 40 crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e 6 meses e os 4 anos e 6 meses. Metade das crianças participava na condição de questão preditiva *implícita*, e a outra metade, na condição de questão preditiva *explícita* (ver procedimento), tendo essa distribuição sido feita de modo aleatório. As crianças foram seleccionadas aleatoriamente em três jardins de infância da zona de Sintra. O número de meninos e de meninas era aproximadamente idêntico. As crianças pertenciam maioritariamente à classe média.

### 1.2. *Material*

Utilizou-se a maquete de uma casa, feita em madeira, que tinha os seguintes compartimentos: cozinha, quarto, sala e casa de banho. Na

proporção da casa, havia ainda um boneco («o menino João») e um gato de plástico («o gatinho do João»).

Como situação de crenças falsas foi utilizada a seguinte história:

«Este é o João e este é o gato do João. O João anda à procura do gato. O gato está na casa de banho, mas o João pensa que está na sala. Onde é que o João vai procurar o seu gatinho: Na casa de banho ou na sala?»

A utilização da maquete, do boneco e do «gatinho» foi feita para dar contexto à situação de crenças falsas e para tornar mais concreta e atraente a tarefa apresentada à criança, sobretudo quando se lhe pergunta onde é que o menino João iria procurar o seu gatinho. A história é similar às utilizadas por Siegal e Beattie (1991), e é de um tipo muito frequente nas investigações sobre teorias da mente e crenças falsas (e.g., Moses & Flavell, 1990; Wellman & Bartsch, 1998). Comparada com a situação clássica da mudança inesperada do objecto («O João colocou o chocolate na gaveta e saiu para brincar; na sua ausência a mãe mudou o chocolate para o armário. Onde é que o João vai procurar o chocolate quando regressar: na gaveta ou no armário?»; ver Wimmer e Perner, 1983), esta história transmite apenas a informação necessária para fazer dela uma situação de crenças falsas, omitindo, portanto, informações que podiam sobrecarregar a memória da criança e dificultar o seu desempenho nessa tarefa.

### 1.3. Procedimento

As crianças foram testadas individualmente por duas estudantes de Psicologia, treinadas para o efeito. Uma delas era a experimentadora, cabendo à outra anotar as respostas das crianças. As crianças foram ouvidas em salas dos jardins de infância que frequentavam.

Após uma curta fase de relacionamento, a experimentadora contava à criança a história do menino João e do seu gatinho, servindo-se também do respectivo material. A criança era submetida então à sua respectiva condição experimental: Condição de questão preditiva *implícita* (condição 1) ou condição de questão preditiva *explícita* (condição 2). Eram-lhe então

colocadas as seguintes perguntas, por esta ordem:

- 1 — Onde é que o João vai procurar o gatinho (condição 1)/Onde é que o João vai procurar primeiro o gatinho (condição 2): Aqui (a experimentadora apontava a casa de banho) ou ali (a experimentadora apontava a sala), e porquê?
- 2 — És capaz de me dizer o que te perguntei?
- 3 — Onde é que o gatinho está realmente?

Na pergunta 1, foi rodada a ordem de apresentação das duas alternativas envolvidas. As respostas das crianças foram anotadas integralmente para posterior codificação.

### 1.4. Codificação de variáveis

A pergunta 1 destinava-se a indagar a compreensão das crenças falsas pela criança. As respostas das crianças eram classificadas como *correctas* (i.e., a criança dizia que o João iria procurar o gatinho onde ele pensava que estava, ou seja, na sala), ou como *incorrectas* (i.e., a criança dizia que o João iria procurar o gatinho onde ele estava realmente, ou seja, na casa de banho).

A pergunta 2 destinava-se a obter informação sobre o modo como a criança interpretava a pergunta do experimentador e, portanto, a obter uma possível informação adicional sobre a sua compreensão das crenças falsas. De referir, contudo, que tal não foi conseguido. Com efeito, embora as crianças dissessem que se lembravam do que lhes tinha sido perguntado, não foram capazes, de modo geral, de repetir o que lhes tinha sido perguntado, quando indagadas a fazê-lo. Dada a idade das crianças, tal facto não surpreende.

A pergunta 3 era uma pergunta-controlo destinada a verificar se as crianças sabiam realmente onde estava o gatinho. Foi respondida correctamente por todas as crianças. Quanto às justificações solicitadas às crianças na pergunta 1, constatou-se que a maioria das crianças se limitava a dizer «porque sim», ou não apresentava qualquer tipo de justificação. A idade das crianças e a pouca experiência em indagação clínica das estudantes que recolheram os dados

TABELA 1  
*Frequência das respostas correctas e incorrectas na tarefa de crenças falsas em função da condição experimental*

Categoria de resposta	Condição experimental	
	Pergunta implícita	Pergunta explícita
Respostas correctas	10 (50)	16 (80)
Respostas incorrectas	10 (50)	4 (20)

Nota: N=20 para cada condição experimental. Os números entre parêntesis representam percentagens.

podem estar na base desse facto. Sendo assim, não se procedeu a uma análise quantitativa das justificações das crianças.

## 2. RESULTADOS

### 2.1. *Desempenho das crianças na tarefa de crenças falsas*

A tabela 1 apresenta a frequência das respostas correctas e incorrectas das crianças na tarefa das crenças falsas em função da condição experimental, isto é, a frequência das respostas que denotam ou não compreensão das crenças falsas em cada uma das condições experimentais.

Como se pode ver pelo exame dos dados dessa tabela, na condição da questão preditiva implícita, houve igual número de respostas correctas (i.e., compreensão das crenças falsas), 50%, e de respostas incorrectas (não compreensão das crenças falsas), 50%. Ao invés, na condição da questão preditiva explícita, as respostas de sucesso na tarefa (80%) foram significativamente mais frequentes ( $p < .05$ , segundo um teste binomial) do que as respostas de fracasso (20%). A utilização de um teste de chi-quadrado para comparar as respostas das crianças nas condições 1 (de questão implícita) e 2 (de questão explícita) revelou valores significativos,  $X^2(1) = 3.95$ ,  $p < .05$ , tendo o desempenho das crianças sido melhor na condição de pergunta explícita do que na condição de pergunta implícita.

Embora não tenha havido, como já foi referido, um tratamento quantitativo das justificações das crianças para a previsão do comportamento do protagonista que lhes era solicitada, verificou-se, contudo, que, das seis justificações que invocavam a crença do protagonista como base da sua acção («O João procura o gatinho ali porque pensa que está lá»), cinco delas foram dadas pelas crianças da condição 2 (implicações explícitas), e uma apenas pelas crianças da condição 1 (implicações implícitas). Este dado é consistente com o melhor desempenho das crianças na condição 2 do que na condição 1.

De modo geral, estes resultados são semelhantes aos obtidos por Siegal e Beattie (1991), que também encontraram uma diferença significativa de igual sentido entre as duas condições. Contudo, no nosso estudo, o desempenho das crianças em cada uma das duas condições foi um pouco melhor que o obtido pelas crianças da outra investigação, cujas percentagens de sucesso foram de 71% na condição de pergunta explícita (80% no nosso estudo) e de 35% na condição de pergunta implícita (50% na nossa investigação). Estas discrepâncias podem dever-se ao facto do estudo de Siegal ter utilizado duas situações de crenças falsas, enquanto o nosso estudo utilizou apenas uma, e também ao facto das idades das crianças envolvidas nos dois estudos não coincidirem exactamente.

Os resultados obtidos pelas nossas crianças na condição da questão preditiva implícita (condição em que têm sido obtidos a maior

parte dos resultados de outros estudos) mostram também que o desempenho das crianças Portuguesas da presente amostra em tarefas de crenças falsas é relativamente similar ao obtido por crianças de outros países. De facto, esses estudos (ver Perner et al., 1987, p. 135) revelam que as crianças entre os 3 anos e os 3 anos e meio tendem a fracassar nas tarefas de crenças falsas, e que a partir dessa idade começam a ter sucesso, sucesso que é quase total por volta dos 5 anos. Convém lembrar que a percentagem de sucesso na condição da pergunta implícita do presente estudo foi de 50%, e que as idades das crianças estavam compreendidas entre os 3 anos e meio e os 4 anos e meio.

Os resultados do nosso estudo apoiam também a explicação proposta por esses autores, autores que têm defendido que as dificuldades das crianças de 3 anos nas tarefas de crenças falsas, ou, pelo menos, na tarefa envolvida neste estudo, têm menos a ver com a supremacia do desejo sobre a crença (Wellman & Bartsch, 1988), ou com limitações conceptuais (Perner et al., 1987), e têm mais a ver com a incompetência linguística da criança, em geral, e com a sua não partilha das implicações linguísticas assumidas pelo experimentador quando a questiona, em particular.

Como também já foi referido, não apresentamos qualquer tratamento para as respostas da criança à pergunta 2 («És capaz de dizer o que te perguntei?»). De facto, embora as crianças tendessem a dizer que eram capazes, tendiam a fracassar quando eram solicitadas a repetir a pergunta que lhes tinha sido feita previamente. Isto significa que não foi possível obter, como era pretendido, informação adicional quanto à compreensão das crenças falsas pelas crianças.

Em síntese, os nossos resultados fortalecem a hipótese que Siegal e Beattie (1991) têm apresentado para as dificuldades das crianças de 3 anos em algumas tarefas de crenças falsas.

### 3. DISCUSSÃO

Como foi afirmado, este estudo pretendeu analisar o desempenho de uma amostra (não representativa) de crianças Portuguesa entre os três anos e meio e os quatro anos e meio numa

das situações mais usadas para o estudo do desenvolvimento das teorias da mente, em geral (Astington et al., 1988; Whiten, 1991), e da compreensão das crenças falsas, em particular (Moses & Flavell, 1990; O'Neil & Gopnik, 1991; Perner et al., 1987). Em segundo lugar, esta investigação pretendeu também replicar um estudo de Siegal e Beattie (1991) e, de modo mais específico, testar, nessa amostra de crianças Portuguesas, a hipótese avançada por esses autores, que têm sustentado que as dificuldades das crianças de 3 anos, em geral, nas chamadas tarefas de crenças falsas, não se devem, ao invés do defendido por alguns (e.g., Wellman & Bartsch, 1988), ao facto de essas crianças darem mais peso à informação relativa ao desejo do que à informação relativa às crenças, ou a limitações da sua capacidade metarepresentativa (e.g., Perner & Astington, 1992; Perner et al., 1987), devendo-se antes ao facto de essas crianças não partilharem o significado das implicações linguísticas do experimentador e interpretarem a pergunta, «Onde é que o protagonista vai procurar o objecto?», como se ela fosse outra: «Onde é que o protagonista vai procurar o objecto de modo a encontrá-lo?».

Quanto ao primeiro objectivo visado nesta investigação, os resultados deste estudo mostram que o desempenho da nossa amostra de crianças entre os três anos e meio e os quatro anos e meio nessa situação clássica de compreensão das crenças falsas é relativamente idêntico ao obtido em estudos com crianças de outros países (ver Perner et al., 1987, p. 135). Por outras palavras, mostram que, a partir dos três anos e meio, as crianças começam já a ser relativamente capazes de atribuir crenças falsas a outrem. Com efeito, mesmo na condição preditiva implícita, 50% das nossas crianças foram capazes de prever que o protagonista (i.e., o menino João) iria procurar o objecto desejado (i.e., o gatinho) no local onde pensava que estava, e não no local onde o objecto estava realmente.

Conclusões mais definitivas quanto à comparação entre o desempenho de crianças Portuguesas e de outros países na atribuição de crenças falsas só seriam possíveis de extrair se, além de outras coisas, o nosso estudo inclísse 1) um grupo de crianças entre os três anos e os três anos e meio, já que as investigações efectuadas

mostram que as crianças dessa idade são geralmente incapazes de manter crenças falsas (i.e., Moses & Flavell, 1990; Perner et al., 1987); 2) outro grupo de crianças entre os quatro anos e meio e os cinco anos, uma vez que os estudos existentes revelam que a maioria das crianças desse nível etário já é capaz de conceptualizar a existência de crenças falsas (e.g., Perner & Davies, 1991), ou de competências similares, tais como a distinção entre fontes (i.e., percepção, informação e inferência) que originam crenças e conhecimentos (e.g., Gopnik & Graf, 1988) e a recordação de estados mentais de um passado recente (e.g., Gopnik & Slaughter, 1991); e 3) uma amostra representativa e significativa das crianças Portuguesas. Deve referir-se, contudo, que isso não aconteceu porque o nosso objectivo central era testar a validade da explicação proposta por Siegal e Beattie (1991) na nossa amostra. Por tal razão, era importante que não fosse escolhido um grupo etário para o qual se poderia prever um efeito tecto na solução da tarefa proposta, ou seja, um grupo etário formado por crianças com mais de 4 anos e meio. Talvez tivesse sido desejável incluir um grupo etário entre os três anos e os três anos e meio. Isto não aconteceu porque a recolha de dados era feita por estudantes não graduados de Psicologia do Desenvolvimento, por um lado, e porque é relativamente difícil a indagação verbal de crianças com esse nível de idade, por outro.

Quanto ao segundo objectivo deste estudo, os nossos resultados são, de modo global, consistentes com os obtidos por Siegal e por Beattie (1991) numa amostra de crianças Australianas e apoiam, portanto, a sua hipótese da não partilha, pela criança, do significado linguístico das implicações seguidas pelo experimentador quando lhe pergunta onde é que o protagonista vai procurar o objecto desejado. Com efeito, enquanto que na condição da pergunta clássica, «Onde é que o menino vai procurar o gatinho?», apenas 50% das crianças responderem acertadamente (i.e., atendendo à crença falsa do protagonista), na condição da pergunta explícita, «Onde é que o menino vai procurar primeiro o gatinho?», essa percentagem subiu para 80%. Esta diferença significativa entre essas duas condições, com vantagem para a condição de explicitação linguística, tinha sido

também obtida no estudo de Siegal e Beattie, embora as suas percentagens de sucesso em cada uma dessas condições tenham sido inferiores às nossas (35% versus 50%, na condição de implicação não assumida; 71% versus 80%, na condição de implicação assumida). Como já foi referido, tais diferenças podem dever-se ao facto de Siegal e Beattie terem usado resultados compósitos provenientes da utilização de duas histórias de crenças falsas, enquanto nós utilizámos apenas uma história, e também ao facto de não haver correspondência perfeita entre os limites etários das amostras dos respectivos estudos (no nosso estudo, a variação de idades era entre 3 anos e 6 meses e 4 anos e 6 meses; no outro estudo, a variação era entre 3 anos e 2 meses e 4 anos e 11 meses).

Os nossos resultados parecem, pois, fortalecer a ideia que sustenta que as dificuldades das crianças jovens na compreensão das crenças falsas não provêm tanto da sua maior centração na informação relativa ao desejo do que na informação relativa à crença, ao invés do defendido por alguns autores (e.g., Wellman & Bartsch, 1988), nem tanto da sua incapacidade de metarepresentação, ou seja, de compreenderem a representação enquanto processo de representação, ao invés do defendido por outros (e.g., Perner & Astington, 1992; Perner et al., 1987), mas que tais dificuldades, pelo menos na resposta à pergunta clássica de muitas situações de crenças falsas utilizadas na maioria das investigações («Onde é que o protagonista vai procurar o objecto desejado?»), provêm do facto de essas crianças «não partilharem a intenção assumida na pergunta do experimentador e perceberem que ele está perguntando mais do que aquilo que é necessário no sentido de obter uma resposta satisfatória» (Siegal & Beattie, 1991, p. 8). De outro modo, em conformidade com os resultados de Siegal e de Beattie (1991), os nossos resultados parecem também mostrar que, quando as crianças compreendem exactamente o que o experimentador lhes pergunta, são capazes, mesmo numa idade em que geralmente não se lhes atribui competência para a compreensão de crenças falsas, de manter a primazia da crença em relação ao desejo, de se guiar por critérios epistemológicos versus ontológicos e, portanto, capazes também de metarepresentar. São capazes, pois, e contrariamente ao que tem

sido geralmente sustentado (ver Astington et al., 1988; Whiten, 1991), de compreender a existência de crenças falsas e ter uma teoria explícita sobre a mente.

Estes resultados, por simples que sejam, parecem mostrar que ao estudarmos as competências da criança em muitas áreas do desenvolvimento cognitivo, em geral, e nas tarefas das crenças falsas, em particular, não devemos, nós próprios, partir de pressupostos falsos. De facto, pode bem acontecer que as dificuldades da criança jovem na compreensão das chamadas crenças falsas se devam também ao facto dos investigadores assumirem em relação a ela crenças que podem ser falsas. Nas tarefas de crenças falsas e de teorias sobre a mente, parece que são algumas crenças injustificadas dos investigadores que os têm levado a cometer erros falsos negativos (Flavell, 1977), ou seja, a não atribuírem à criança competências que não parece revelar, mas que tem efectivamente. Se esse for o caso, tem se concordar, ao menos em parte, com a afirmação de Siegal e Beattie (1991) quando defendem «que em relação ao conhecimento de crenças falsas na criança..., devemos olhar em primeiro lugar para a sua compreensão do contexto conversacional e uso pragmático da linguagem» (p. 11). Contudo, olhar para o contexto linguístico para compreender as dificuldades da criança nas tarefas de crenças falsas estaria mais de acordo com a teoria de Vygostky (1981) e com a sua ênfase na origem social da cognição do que com a teoria de Piaget (1983) e com a sua tónica na construção individual do conhecimento (ver Lourenço, 1992).

Dizemos que tem de se concordar em parte, e não totalmente, com a explicação de Siegal e Beattie, porque se pode argumentar, Piagetianamente (ver Inhelder, Sinclair & Bovet, 1974), que a própria competência linguística da criança não pode ser desligada da sua competência cognitiva. Por outras palavras, o facto da pergunta clássica das situações de crenças falsas, «Onde é que o protagonista vai procurar o objecto desejado?», ser geralmente entendida como «Onde é que o protagonista vai procurar o objecto em ordem a encontrá-lo?» pelas crianças mais jovens (até aos 3-4 anos), e ser geralmente entendida como «Onde é que o protagonista vai procurar primeiro o objecto?» pelas crianças

mais velhas (a partir dos 4 anos, em média) pode ter a ver com a sua própria competência cognitiva. Se assim fosse, a explicação de Siegal e Beattie (1991), com o seu apelo às limitações linguísticas da jovem criança, não seria tão diferente, quanto clamado, da explicação de Perner e seus associados (1987), com o seu apelo às limitações conceptuais e metarepresentativas dessa mesma criança.

Seja como for, a ideia que sustenta que as dificuldades das crianças jovens na compreensão das teorias da mente, em geral, e das crenças falsas, em particular, andam associadas ao facto de tais crianças serem relativamente «noviças em termos de conversação [com o adulto]» (Siegal & Beattie, 1991, p. 10) aporta contributos importantes a essa área de investigação. O facto de se ter constatado que as crianças autistas apresentam défices na compreensão das teorias da mente e das crenças falsas (e.g., Baron-Cohen, 1987, 1990, 1991; Leekam & Perner, 1991; Leslie, 1991; Tager-Flusberg, 1992) confere ainda mais importância a essa ideia.

Já foram assinaladas algumas limitações deste trabalho. Importa, por isso, continuá-lo, tanto mais que, quanto sabemos, é o primeiro estudo sobre crenças falsas realizado no nosso país. Além de ser interessante dispor de mais dados sobre o desempenho das crianças Portuguesas em várias situações de crenças falsas, interessa também testar a validade da explicação de Siegal e Beattie em outras histórias de crenças falsas. Por exemplo, numa próxima investigação, analisaremos se as condições de previsão implícita e explícita também provocam diferenças significativas no desempenho das crianças em outras situações muito utilizadas no estudo do desenvolvimento das teorias da mente e das crenças falsas, como são o paradigma da mudança inesperada de um objecto (ver Wimmer & Perner, 1983), da informação falsa (ver Johnson & Maratsos, 1977), e do achado surpresa (ver Astington & Gopnik, 1988). Interessante seria também investigar as crenças falsas das crianças em situações comportando diferentes graus de certeza quanto à realidade envolvida, como, por exemplo, em casos em que não se sabe onde está o objecto transferido no paradigma da mudança inesperada (ver Wellman & Bartsch, 1988), ou ainda comparar o desempenho das crianças em perguntas de avaliação directa (e.g.,

«Onde é que o protagonista pensa que está o objecto desejado?») e indirecta das crenças falsas (e.g., «Onde é que o protagonista vai procurar o objecto desejado?»).

Dado o desafio dos teóricos da mente à teoria Piagetiana, em geral (ver Feldman, 1992; Perner & Astington, 1992) e as implicações pragmáticas de se ter ou não uma tal teoria, em particular (Baron-Cohen et al., 1985), os estudos sobre as teorias da mente e crenças falsas parecem dispor de condições que permitem atenuar o que Bronfenbrenner (1979) chamou de «dicotomia entre rigor e relevância» (p. 20). O que parece representar um convite à sua prossecução.

#### BIBLIOGRAFIA

- Astington, J., Harris, P. & Olson, D. (Eds.). (1988). *Developing theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5: 139-148.
- Baron-Cohen, S. (1990). Autismo: uma alteração cognitiva específica de «cegueira mental». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV: 407-430 (tradução de Eduardo Sá).
- Baron-Cohen, S. (1991). Do people with autism understand what causes emotion? *Child Development*, 62: 385-395.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21: 37-46.
- Bretherton, I. & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18: 906-921.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Chandler, M., Fritz, A. & Hala, S. (1989). Small-scale deceit: Deception as a marker of two-, three- and four-year-olds' early theories of mind. *Child Development*, 60: 1263-1277.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Dunn, J. (1991). Understanding others: Evidence from naturalistic studies in children. In *Natural theories of mind* (A. Whiten, Ed.). Oxford: Basil Blackwell.
- Dunn, J., Bretherton, I. & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23: 132-139.
- Feldman, C. (1992). The new theory of theory of mind. *Human Development*, 35: 107-117.
- Flavell, J. (1977). *Cognitive development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Flavell, J. (1992). Perspectives on perspective taking. In *Piaget's theory* (H. Beilin & P. Pufall, Eds.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J., Everett, B., Croft, K. & Flavell, E. (1981). Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1-Level 2 distinction. *Developmental Psychology*, 17: 99-103.
- Flavell, J., Flavell, E., Green, F. & Moses, L. (1990). Young children's understanding of fact beliefs versus value beliefs. *Child Development*, 61: 915-928.
- Flavell, J., Green, F. & Flavell, E. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(1, Serial N° 212).
- Fodor, J. (1984). Semantics, Winscosin style. *Synthese* 59: 231-250.
- Forguson, L. & Gopnik, A. (1988). The ontogeny of common sense. In *Developing theories of mind* (J. Astington, P. Harris & D. Olson, Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frege, G. (1960). On sense and reference. In *Translations from the philosophical writings of Gottlob Frege* (P. Geach & M. Black, Eds.). Oxford: Basil Blackwell (trabalho original de 1892).
- Gopnik, A. & Graf, P. (1988). Knowing how you know: Young children's ability to identify and remember the sources of their beliefs. *Child Development*, 59: 1366-1371.
- Gopnik, A. & Slaughter, V. (1991). Young children's understanding of changes in their mental states. *Child Development*, 62: 98-110.
- Hala, S., Chandler, M. & Fritz, A. (1991). Fledgling theories of mind: Deception as a marker of three-year-olds' understanding of false belief. *Child Development*, 62: 83-97.
- Hogrefe, J., Wimmer, H. & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57: 567-582.
- Inhelder, B., Sinclair, H. & Bovet, M. (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance*. Paris: PUF.
- Johnson, N. & Maratsos, P. (1977). Early comprehension of mental verbs: Think and know. *Child Development*, 48: 1743-1747.
- Leekam, S. & Perner, J. (1991). Does the autistic child have a metarepresentational deficit? *Cognition*, 40: 203-218.
- Leslie, A. (1988). Some implications of pretense for

- mechanisms underlying the child's theory of mind. In *Developing theories of mind*. (J. Astington, P. Harris & D. Olson, Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leslie, A. (1991). The theory of mind impairment in autism: Evidence for a modular mechanism of development. In *Natural theories of mind*. (A. Whiten, Ed.). Oxford: Basil Blackwell.
- Lourenço, O. (1992) Psicologia do desenvolvimento em Portugal e Espanha: Linhas de pesquisa e tendências emergentes. *Análise Psicológica* (no prelo).
- Moses, L. & Flavell, J. (1990). Inferring false beliefs from actions and reactions. *Child Development*, 61: 929-945.
- O'Neil, D. & Gopnik, A. (1991). Young children's ability to identify the sources of their beliefs. *Developmental Psychology*, 27: 390-397.
- Perner, J. (1989). Is «thinking» belief? Reply to Wellman and Bartsch, *Cognition*, 33: 315-319.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge MA: MIT Press.
- Perner, J. & Astington, J. (1992). The child's understanding of mental representation. In *Piaget's theory* (H. Beilin & P. Pufall, Eds.), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perner, J. & Davies, G. (1991). Understanding the mind as an active information processor: Do young children have a «copy theory of mind?» *Cognition*, 39: 51-69.
- Perner, J., Leekman, S. & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5: 125-137.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In *Handbook of child psychology* (Vol.1) (P. Mussen, Ed.), New York: Wiley.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Brain and Behavioral Sciences*, 1: 515-526.
- Reddy, V. (1991). Playing with others' expectations: Teasing and mucking about in the first year. In *Natural theories of mind* (A. Whiten, Ed.). Oxford: Basil Blackwell.
- Siegal, M., & Beattie, K. (1991). Where to look first for children's knowledge of false beliefs. *Cognition*, 38: 1-12.
- Tagen-Flusberg, H. (1992). Autistic children's talk about psychological states: Deficits in the early acquisition of a theory of mind. *Child Development*, 63: 161-172.
- Wellman, H. (1988). First steps in the child's theorizing about the mind. In *Developing theories of mind* (J. Astington, P. Harris & D. Olson, Eds.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Wellman, H. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge MA: MIT Press.
- Wellman, H. (1991). From desires to beliefs: Acquisition of a theory of mind. In *Natural theories of mind* (A. Whiten, Ed.), Oxford: Basil Blackwell.
- Wellman, H. & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 30: 239-277.
- Whiten, A. (Ed.). (1991). *Natural theories of mind*. Oxford: Basil Blackwell.
- Whiten, A. & Perner, J. (1991). Fundamental issues in the multidisciplinary study of mindreading. In *Natural theories of mind* (A. Whiten, Ed.), Oxford: Basil Blackwell.
- Wimmer, H., Hogrefe, J. & Sodian, G. (1988). A second stage in children's conception of mental life: Understanding informational accesses as origins of knowledge and belief. In *Developing theories of mind* (J. Astington, P. Harris & D. Olson, Eds.), Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Wooley, J. & Wellman, H. (1990). Young children's understanding of realities, nonrealities, and appearances. *Child Development*, 61: 946-961.
- Vygotsky, L. (1981). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press (trabalho original publicado em 1934).

## RESUMO

Este estudo insere-se em uma linha de investigação que defende que as dificuldades da criança de 3 anos na compreensão das crenças falsas não se devem à primazia que ela confere ao desejo quando em conflito com a crença, ou a limitações conceptuais da sua capacidade metarepresentativa, mas que se devem, antes, ao facto de ela não partilhar o significado linguístico das implicações assumidas pelo investigador quando a questiona na questão-teste mais utilizada nas chamadas tarefas de crenças falsas. O seu principal objectivo foi testar a validade dessa explicação proposta por Siegal e Beattie (1991), numa amostra de crianças Portuguesas. Participaram 40 crianças, com idades compreendidas entre os 3 anos e meio e os 4 anos e meio. Todas as crianças foram confrontadas com uma tarefa de crenças falsas, tendo metade das crianças sido submetidas a uma condição de questão predictiva *implícita*; e a outra metade, a uma condição de questão predictiva *explícita*. Os resultados mostraram diferenças significativas entre as duas condições, por um lado, manifestando as crianças submetidas à condição de explicitação linguística uma maior compreensão das crenças falsas,

por outro. De modo global, estes resultados são consistentes com os obtidos por Siegal e Beattie (1991) e sugerem que o problema de sabermos quando e como emerge na criança uma teoria da mente é ainda uma questão empírica em aberto.

#### ABSTRACT

The main goal of this study was to test, in a Portuguese sample of three to four-year-old children, Siegal and Beattie's (1991) explanation for the frequently reported tendency for young children to fail on false-belief tasks. Our sample consisted of 40 children, ranging in age from 3 years, 6 months to 4 years, 6 months. All of the children were presented with a false-belief task. For half of them, the critical false-belief test question was presented in an *explicit* way; for the other half, that question was presented in an *implicit* way. Results showed a significant difference between the two conditions, on the one hand, with children performing better in the explicitly presented test-question condition, on the other. These results are consistent with Siegal and Beattie's (1991) hypothesis and seem to show that the problem of knowing when and how a theory of

mind emerges in the child still remains an open empirical question.

#### RESUME

L'objectif principal de cette étude a été de valider, chez un échantillon d'enfants Portugais de 3-4 ans, l'hypothèse proposée par Siegal et Beattie (1991) pour expliquer l'échec des jeunes enfants dans les situations de croyances fausses. Quarante enfants, âgés de 3 ans et 6 mois à 4 ans et 6 mois, ont été confrontés avec une situation de croyances fausses. Dans une condition expérimentale, la question-test critique des situations de croyances fausses était posée d'une manière explicite. A l'autre moitié des enfants, cette question était formulée dans un langage qui faisait appel à des implications linguistiques de l'expérimentateur, mais pas nécessairement de l'enfant. Les résultats ont montré une différence significative entre les deux conditions, avec les enfants de la première condition manifestant une compréhension plus grande des croyances fausses. Ces résultats sont en accord avec l'hypothèse de Siegal et de Beattie et montrent que le problème de savoir quand et comment apparaît chez l'enfant une théorie mentale est loin d'être résolu.