



# ISPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

## **TEORIA DA MENTE SOBRE INTENÇÕES EM CRIANÇAS DE DIFERENTES CULTURAS**

**ANA RITA DOMINGOS SILVA**

**COORDENADOR DE SEMINÁRIO E ORIENTADOR DE DISSERTAÇÃO:**

PROFESSORA DOUTORA ANA CRISTINA QUELHAS  
ISPA – INSTITUTO UNIVERSITÁRIO

TESE SUBMETIDA COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE:  
MESTRE EM PSICOLOGIA

ESPECIALIDADE EM PSICOLOGIA CLÍNICA

**2016**

**LISBOA**

# **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

Dissertação de Mestrado realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Cristina Quelhas, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para a obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

### **Agradecimentos**

À Professora Ana Cristina Quelhas e Professora Célia Rasga, um enorme e sentido obrigada, por tudo aquilo que não se pode agradecer: o acolhimento, a compreensão, o apoio, o estímulo, a disponibilidade e a simpatia.

A todas as crianças aqui fica o meu obrigada GIGANTE. Sem vocês nada disto teria sido possível.

Epifânia, aqui fica o meu enorme agradecimento. Toda a sua disponibilidade, simplicidade e amabilidade com que me recebeu durante aquelas duas semanas foram imprescindíveis para a concretização deste projeto.

Um obrigada muito especial a ti Anita. Foi muito bom puder percorrer todo este caminho contigo sempre a meu lado... É com muita alegria que termino esta etapa contigo. Obrigada pela amiga especial que acabaste por te tornar.

Tia, madrinha, amiga... não é sequer possível agradecer o amor que se sente à distância. Tudo faz sempre mais sentido contigo ao meu lado.

Carolina, um obrigada do coração... Pertencemos uma à outra e sem tua infinita amizade nunca teria superado esta etapa. Foste um dos meus principais pilares e não consigo sequer arranjar palavras para tudo aquilo que fizeste por mim.

Naiss, a ti um grande obrigada com muita ALEGRIA e toda a amizade. Sempre me mostraste o caminho, sempre me deste a conhecer a tua imensa alegria em viver...nunca te conseguirei demonstrar a minha enorme gratidão para contigo. Sem tua ajuda Cabo Verde nunca teria sido sequer uma possibilidade.

Um eterno obrigada a ti mana...contigo cresci, aprendi, tornei-me persistente, fui à luta e não desisti. A TI devo o facto de estar aqui hoje... Sem o teu amor e firmeza nunca teria dado este passo. Obrigada por não deixares que o medo me paralisasse.

Meus Pais, vocês iluminaram meu caminho, minha vida; permitiram que nascesse, que me desenvolvesse, brincasse, sorrisse, deram-me toda a liberdade para fazer as minhas escolhas, sempre me ampararam e graças a vocês cheguei aqui. A vocês, um obrigada com muito amor.

Filipa, Maria, Pedro, Edson, Belton, Prima Belmira, um obrigada pelo conforto e incentivo, foi imprescindível vossa presença neste percurso.

Se cada um de vocês não estivesse tão presente na minha vida não estaria hoje aqui com este sorriso nos lábios por toda a estrada percorrida.

A todos estarei sempre profundamente grata.

# Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas

## Resumo

O objetivo deste estudo foi explorar a hipótese de que o raciocínio sobre as intenções pode ser diferenciado em diferentes contextos culturais, como também pode ser influenciado por diferentes tipos de razões para as ações, como os desejos e obrigações. Pensamos que as crianças, uma vez que estão inseridas em diferentes sociedades, pensem os valores e normas sociais em diferentes sentidos. A fim de explorar a hipótese de diferenciação no raciocínio sobre as intenções, foi utilizada uma tarefa de mudança de intenções numa amostra de 100 crianças, das quais 50 eram portuguesas (cultura individualista) e as restantes cabo-verdianas (cultura coletivista), com seis e oito anos de idade. O raciocínio foi analisado através de questões sobre a teoria da mente, e o impacto das diferentes intenções foi testado através de duas condições, desejo-para-obrigação e obrigação-para-desejo. A análise de dados não mostrou nenhuma diferença significativa no raciocínio que as crianças têm sobre as diferentes intenções (desejos e obrigações) quando estas pertencem a culturas distintas. Contudo, foram verificadas diferenças significativas entre o número de inferências de falsas crenças corretas, entre as crianças de seis e oito anos, assim como entre as diferentes culturas. Observou-se que as crianças de 6 anos cometem mais erros que as de 8 anos, tal como as crianças pertencentes a uma cultura coletivista cometem mais erros ao fazer inferências de falsas crenças. Estes resultados são discutidos e articulados com um conjunto de fatores descritos na literatura capazes de influenciar o tempo de desenvolvimento da falsa crença e de conceitos relacionados teoria da mente, e ainda, sobre como as crianças raciocinam sobre as diferentes intenções.

**Palavras - Chave:** Teoria da mente; Intencionalidade, Crianças, Cultura

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

### **Abstract**

The purpose of this study was to explore the hypothesis that the reasoning about intentions can be differentiated into several cultural contexts. Also can be influenced by many types of reason for actions, as well the desires and obligations. We think the children, once are inserted into diferente societies, they think about values and socials standards in many ways. In order to explore the hypothesis of differentiation on reasoning about the intentions, a change in intentions task was used, in a sample of children, 50 of them were portuguese (individualista culture) and the remaining were Cape Verdean (colective culture), six and eight years old. The reasoning was made through questions about the theory of mind and the impact of several intentions was tested through the two conditions desire-for-obligation and obligation-for-desire. The data analysis did not show any significant difference about the reasoning that the children have about the various intentions (whishes and obligations), when these belong to diferente cultures. However, significant differences were found between inferences number of correct falses beliefs, between the six and eight years old children, as well the diferente cultures. It was noticed the six years old children make more errors than the eight years old, such as the children belonging to a collective culture, these commit more errors, when doing interferences of falses beliefs. These results are discussed and articulated with a factors' set, described in litterature, capable of influence the false belief development's time and concepts, these related to mind's theory and, still, about how the children associate on the diferente intentions.

**Keywords:** Mind's theory, Intentionality, Children, Culture.

# Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas

## Índice

Introdução.....	1
Teoria da Mente.....	1
Intencionalidade.....	9
Cultura.....	15
Objetivo do Estudo.....	28
Método.....	29
Participantes.....	29
Materiais.....	29
Delineamento.....	32
Procedimento.....	32
Resultados.....	34
Discussão.....	36
Referências.....	41
Anexos.....	46
Anexo A: Carta de Consentimento Informado.....	47
Anexo B: Cenários Utilizados.....	49
Anexo C: Sub-Teste Vocabulário: WISC-III.....	53
Anexo D: Tarefa de Falsas Crenças Padrão.....	54
Anexo E: Análise Estatística.....	55

**Índice de Figuras**

*Figura 1* – Exemplo de um cenário da tarefa de mudança de intenções .....32

*Figura 2* – Frequência de inferências de falsas crenças corretas segundo as idades e as culturas. As barras de erro são erro padrão da média.....36

*Figura 3* – Frequência de inferências de falsas crenças corretas segundo as diferentes culturas. As barras de erro são erro padrão da média.....36

“O ser humano tem no interior do seu mundo um território chamado de mente, no qual cidadãos como o pensamento, a imaginação ou a razão, tecem circuitos que nos fazem caminhar para além da realidade.”

*Rasga 2015 p.1*

# **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

## **Introdução**

De acordo com literatura existente, quando as pessoas conhecem as razões para determinada ação tendem a pensar sobre esta de forma diferente. O raciocínio sobre as intenções das ações é um aspeto importante para a compreensão das ações de outras pessoas (Juhos, Quelhas, & Byrne, 2015; Walsh & Byrne, 2007; cit. por Rasga 2015)

É neste sentido que o presente trabalho se desenvolve, centrando-se no raciocínio que as crianças têm sobre as intenções (desejos e obrigações), em diferentes contextos culturais. Consideremos que as crianças ao pertencerem a diferentes tipos de culturas (culturas individualistas e culturas coletivistas) pensam os valores e normas sociais de maneiras diferentes. A compreensão destas diferenças sobre as razões das ações, nomeadamente a nível cultural, permite perceber a razão destas diferenças no raciocínio, e assim compreender as bases cognitivas implícitas na intencionalidade. Assim sendo, este trabalho inicia-se com a abordagem de três diferentes domínios, sendo estes a Teoria da Mente, a Intencionalidade e a Cultura.

## **Teoria da Mente**

Todos nós, no nosso quotidiano temos a capacidade prever o nosso comportamento e o das pessoas à nossa volta, e interpretar desejos e intenções. Como seria o nosso dia a dia se assim não o fosse? Conseguiríamos relacionarmo-nos socialmente? Que capacidade é esta?

Para que se pudesse desenvolver a natureza dessa capacidade surgiram, na psicologia do desenvolvimento, vários estudos que analisam hipóteses a esse respeito, dando assim origem a uma área de estudo chamada “Teoria da Mente”. O conhecimento da mente é inerente à nossa existência pelo que, perceber de que forma este conhecimento faz parte de nós como seres humanos e como o desenvolvemos, é uma questão válida (Jou & Sperb, 1999).

Durante as últimas décadas, os investigadores têm encontrado um consenso relativamente à definição da teoria da mente, sendo esta definida como a área que investiga a capacidade das crianças em idades pré-escolares para compreenderem os seus estados mentais (crenças, desejos, intenções ou emoções) e dos outros, predizendo, desta maneira, as suas ações ou comportamentos (Jou & Sperb, 1999; Jou & Sperb, 2004). Esta capacidade dá à criança a possibilidade de considerar o que as outras pessoas pensam e fazem sendo, deste modo, uma capacidade necessária em quase todas as situações sociais (Jou & Sperb, 2004). De acordo com Astington (2003; cit. por Loureiro & Souza, 2013), a compreensão de estados mentais é uma aquisição cognitiva fundamental, uma vez que permite que a criança compreenda que o mundo é

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

representado pela mente e que o que as pessoas dizem e fazem é decorrente da forma como representam o mundo que as rodeia.

Como surgiu a designação “*Teoria da Mente*”? No fim da década de 70, iniciaram-se muitos estudos experimentais sobre a cognição animal, tendo sido no âmbito destas investigações que surgiu o termo “teoria da mente” (Jou & Sperb, 1999). De todas estas pesquisas destacou-se o famoso artigo de Premack e Woodruff (1978), intitulado por “Os chimpanzés têm uma teoria da mente?” levantando, desta forma, a questão de os chimpanzés terem, ou não, a capacidade de atribuir estados mentais a si próprios e aos outros, e tentando mostrar que os chimpanzés poderiam interpretar a intenção do comportamento de um humano. Neste estudo, após Sarah, uma chimpanzé, ver um filme em que o protagonista tentava, embora sem ser bem sucedido, alcançar umas bananas penduradas, confrontaram-na com fotografias do protagonista nas diferentes situações. Sarah selecionou corretamente a fotografia na qual o protagonista empilhava cestos sob as bananas penduradas. Este resultado significa que Sarah percebeu a intenção do ator, conseguindo predizer o meio pelo qual se poderia alcançar a comida (Premack & Woodruff, 1978). Embora a questão do artigo permaneça ainda sem resposta, despertou a curiosidade sobre o significado de possuir uma concepção da mente de outra criatura e sobre as consequências comportamentais dessa concepção nos psicólogos do desenvolvimento.

Hoje em dia, um dos temas mais estudados pelos psicólogos do desenvolvimento cognitivo é o aparecimento da teoria da mente na criança. Alguns autores defendem este interesse com base na questão lançada por Premack e Woodruff (1978) - “Tem o chimpanzé uma teoria da mente?”, e na importância prática da hipótese da teoria da mente ser fundamental para se compreender ou prever a maioria do nosso comportamento, como também o facto de ser imprescindível para as comunicações verbal e não-verbal (Baron-Cohen, 1990; cit. por Jou & Sperb, 1999).

Piaget (1929; cit. por Jou & Sperb, 1999) enfatizou e desenvolveu (através da teoria piagetiana) o modo da criança assimilar a lógica do mundo físico que a rodeia (tendo, contudo, feito algumas pesquisas na área da compreensão dos estados mentais e concluído que as crianças em idade pré-escolar não distinguem os processos mentais dos estados físicos. Destacam-se principalmente os trabalhos de Piaget entre os anos 20 e 30 sobre o egocentrismo, a incapacidade de compreender outra perspectiva que não a sua e, nas décadas 60 e 70, sobre empatia, isto é a capacidade de se colocar na pele do outro, como precursores no estudo da capacidade infantil de entender estados mentais.

Foi apenas nos anos 80 - 90 que começaram a surgir, com maior intensidade, estudos sobre a teoria da mente, tendo isto ocorrido por diferentes razões (Carruthers & Smith, 1996; cit.

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

por Jou & Sperb, 1999). Primeiro, porque até ao final da década de 70 a psicologia do desenvolvimento esteve muito direcionada para o marco teórico piagetiano, sendo que grande parte das investigações tinham como propósito confirmar ou refutar Piaget; Depois, devido à influência da primatologia, da filosofia e das ciências cognitivas ter começado a surgir não há muitos anos, trazendo propostas novas ao pensamento piagetiano; Por último, porque a área de investigação da teoria da mente carecia de um paradigma claro de investigação até ter surgido a tarefa de falsa crença desenvolvida por Wimmer e Perner (1983).

Wimmer e Perner (1983), inspiraram-se no estudo de Premack e Woodruff (1978) sobre a presença de uma teoria da mente em chimpanzés. Esta expressão foi usada pelos autores para significar a atribuição do indivíduo de estados mentais tanto a si próprio como aos outros, com o intuito preditivo do comportamento. Este estudo recorre a resultados de outros autores, partindo do princípio de que uma teoria da mente era apenas atribuível no caso de o sujeito compreender a falsa crença. Foi desenvolvido pelos autores a tarefa da falsa crença, que possibilitou constatar que crianças em idade pré-escolar conseguiam, através do que elas acreditavam que outra pessoa pensava relativamente a alguma coisa, interpretar comportamentos. Poder representar a falsa crença de uma outra pessoa permite interpretar, ou antecipar, a sua ação.

Na situação clássica da tarefa de falsa crença de Wimmer & Perner, (1983), as crianças ouvem a história na qual Maxi ajuda a sua mãe a guardar as compras, colocando o chocolate dentro do armário verde; Maxi lembra-se onde guardou o chocolate, podendo posteriormente voltar ao lugar para o comer; então Maxi vai para o pátio brincar; na sua ausência, a mãe precisou de ir buscar o chocolate para fazer um bolo e tira o chocolate do armário verde mas, depois de utilizar um pouco, guarda-o não dentro do armário verde, mas sim dentro do armário azul; a mãe, entretanto, sai para comprar ovos, enquanto Maxi volta do pátio com fome, pensando no chocolate. Quando se termina de contar a história, o investigador pergunta às crianças: “Onde o é que o Maxi irá procurar o chocolate?”.

Para que uma criança tenha sucesso nesta tarefa, é preciso que ela reconheça que há uma contradição entre a atual e verdadeira localização do chocolate e a localização do chocolate quando Maxi o viu pela última vez. Ou seja, as crianças erram nesta tarefa quando seguem o critério ontológico, isto é, quando dizem que o protagonista vai procurar o chocolate no local onde ele realmente está. O sucesso nesta tarefa acontece quando as crianças se seguem pelo critério epistemológico, isto é, quando dizem que o protagonista vai procurar o chocolate onde este o deixou e acredita que está (Lourenço, 1992).

A tarefa de falsa crença analisa a possibilidade de que, para entender a falsa crença de outra pessoa (do protagonista da história), haja necessidade de uma consciência explícita da falsa

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

crença do outro (protagonista) em relação ao conhecimento que a criança a ser testada possui. Noutras palavras, significa que a criança, ao representar a falsa crença de outra pessoa, consegue compreender e antecipar a ação do outro.

Os resultados de Wimmer e Perner (1983) revelaram que 86% das crianças dos seis aos nove anos de idade e 57% das crianças dos quatro aos seis anos responderam acertadamente, enquanto que nenhuma das crianças de três e quatro anos de idade respondeu corretamente. Estes dados indicam que as crianças têm dificuldade em atribuir uma falsa crença a elas próprias e a outras pessoas antes dos quatro anos de idade, ou seja, as crianças representam a falsa crença de outra pessoa e, conseqüentemente, compreendem-na como referência para interpretar ou antecipar a ação do outro, apenas por volta dos quatro a seis anos.

Sabe-se que uma criança possui a teoria da mente quando há percepção de que as outras pessoas têm falsas crenças, isto é, de que o outro pode ter um pensamento ou crença que não é a realidade. Assim, as tarefas de falsa crença testam esta questão. A “*tarefa do conteúdo inesperado*” tem por objetivo verificar a capacidade das crianças compreenderem uma mudança representacional (perceberem que é possível alterar ideias/crenças a respeito do mundo). Gopnik e Astington (1988), por exemplo, testaram-na em crianças dos três aos cinco anos de idade. Fizeram-no apresentando uma caixa às crianças, perguntando-lhes de seguida o que achavam ser o seu conteúdo e mostrando-lhes, depois, que na verdade a caixa continha algo diferente. No que toca às crianças com menos de quatro anos, os resultados mostraram que não conseguem perceber que a sua representação pode ser mudada. Para além disso, acreditam que outras pessoas são capazes de prever a existência do objecto por elas representado dentro da caixa, mesmo que não tenham visto o conteúdo, sugerindo que a incapacidade de atribuir uma falsa crença a terceiros.

Vários estudos têm demonstrado, de forma consistente, que a maior parte das crianças de três anos de idade respondem de forma incorreta às tarefas de falsas crenças (Astington et al., 1988; Perner, 1991; Wellman, 1990; Whiten, 1991; cit. por Lourenço, 1992), ao contrário do que acontece com as crianças de quatro anos. Tal facto sugere que apenas por volta dos quatro/cinco anos de idade é que a maioria das crianças é bem sucedida nestas tarefas (Gopnik & Astington, 1988; Moses & Flavell, 1990). Dito de outra forma, as crianças de três anos não têm ainda capacidade de detectar que as outras pessoas mantêm falsas crenças

Segundo Moses e Flavell (1990), a questão do surgimento da teoria da mente nas crianças de idade pré-escolar é difícil de resolver. A dificuldade em se saber quando se pode atribuir à criança uma teoria da mente, está relacionada com aquilo que os próprios investigadores entendem por “posse da teoria”, mas também com a dificuldade de lhe aceder. Se for

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

considerado que existe teoria da mente quando as crianças atribuem estados mentais a si próprias e aos outros (desejos, intenções e crenças), existem evidências desta capacidade já aos dois/três anos de idade (Bretherton & Beeghly, 1982; Leslie, 1987; Wellman, 1990; cit. por Lourenço, 1992) ou mesmo mais cedo (Fodor, 1992; cit por Lourenço, 1992). Investigadores como Wellman (1988), Wolley & Wellman, (1990; cit por Lourenço, 1992) baseiam-se, no facto das crianças destas idades já conseguirem distinguir estados físicos de mentais, por exemplo, de que uma banana pode ser comida, mas o pensamento da banana não (Wellman, 1988; cit. por Jou, 2004); de ser já capaz de atos comunicativos (gozar, por exemplo), que sugerem a compreensão da experiência interna do outro (e.g., Dunn, 1988, 1991; Reddy, 1991; cit por Lourenço, 1992); de ser capaz de distinguir verbos mentais, como pensar e conhecer, entre outros (e.g., Bretherton & Beeghly, 1982; cit por Lourenço, 1992); de ser capaz de participar em brincadeiras do “faz de conta que...” (e.g., Dunn, Bretherton & Munn, 1987; cit por Lourenço, 1992), ou mesmo capazes de utilizarem truques para enganar os seus parceiros de jogo (e.g., Chandler, Fritz & Hala, 1989; cit por Lourenço, 1992). Todos estes são indicadores de que já há conhecimento da existência de uma mente que representa o mundo por detrás do comportamento das pessoas. Wimmer e Perner (1983), Flavell (1986) e Moses e Flavell (1990) consideram que a criança tem uma teoria da mente quando resolve a tarefa de falsa crença.

Tal como existe diferença no desempenho nas tarefas de falsas crenças entre as crianças com três e quatro anos de idade, também há na tarefa de distinção aparência/realidade (Flavell, 1986). Esta última tarefa, consiste em mostrar à criança uma esponja que se assemelha a granito. A criança à primeira vista diz que o objeto é um tipo de pedra. A dúvida poderá surgir quando o investigador aperta a esponja e pede à criança que também o faça, perguntando “O que é isto realmente? É uma pedra ou um pedaço de esponja, na verdade?”. Para questionar a aparência do objeto, pergunta-se à criança: “Quando tu olhas para o objeto com os teus olhos, parece uma pedra ou parece um pedaço de esponja?”. Os trabalhos realizados com o intuito de investigar o desempenho de crianças nesta tarefa, mostram que as de quatro anos de idade têm maior sucesso ao realizar a tarefa do que as crianças mais pequenas. As crianças aos três anos de idade, parecem não compreender esta distinção, mesmo quando são treinadas (Flavell, Green & Flavell, 1986) ou expostas a situações facilitadoras (Flavell, Flavell & Green, 1983).

A aquisição da teoria da mente - a capacidade para explicar e predizer o comportamento humano através de fenómenos mentais (intenções, crenças e emoções) é um pilar fundamental do desenvolvimento cognitivo. Permite-nos perceber que alguém pode ter falsas crenças, pensamentos e ideias diferentes dos de uma outra pessoa ou que pode ser enganado (Hollanda Souza, 2006).

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

Um crescente número de estudos, durante as últimas décadas, tem vindo a contribuir para uma melhor compreensão de como e quando as crianças desenvolvem essa teoria (e.g., Astington, Harris, & Olson, 1988; Dias, 1993; Flavell, Flavell, & Green, 1983; Frye, & Moore, 1991; Wellman, 1990; Wimmer, & Pemmer, 1983; cit. por Souza, 2006); ainda não se conseguiu, porém, um consenso sobre os fatores que contribuem para o desenvolvimento da teoria da mente.

Vários estudos acerca da compreensão de falsas crenças por crianças (eg. Perner, Leekham & Wimmer, 1987), da distinção entre aparência-realidade (eg. Flavell, Flavell & Green, 1983) e ainda do processo de mudança representacional (eg. Astington & Gopnik, 1988) demonstram que estas capacidades se alteram significativamente aos quatro anos, sendo por isso esta idade considerada um marco importante no estabelecimento da teoria da mente.

Segundo Bretherton e Beeghly (1982), a utilização de termos mentais pelas crianças pequenas assinala o início da compreensão dos próprios estados mentais e dos de outras pessoas. Estudos mostram que este período corresponde também ao período em que desenvolve a conceção da mente (Arcoverde & Roazzi, 1996). Contudo, Moses e Flavell (1990) questionam a possibilidade da tarefa de falsa crença estar a subestimar as capacidades das crianças, podendo estar a por em causa o desempenho das mesmas. Os autores consideram que as crianças apresentem dificuldades na compreensão da crença do protagonista, uma vez que este não assiste ao evento (o Maxi não viu o chocolate a ser mudado de lugar). A tarefa exige que a criança preveja o comportamento do protagonista baseando-se nas causas da crença, previsão essa que, segundo os autores, as crianças pequenas podem não ter capacidade de fazer. Partindo destas suposições Moses e Flavell (1990) realizaram duas experiências com o objetivo de perceber se as crianças de três anos teriam mais sucesso se a tarefa evidenciasse mais o fator crença e onde a criança tivesse possibilidade de interpretar a crença em função dos seus efeitos, ou seja, da ação e reação do protagonista.

Os resultados que os investigadores obtiveram não proporcionaram dados suficientes para sustentar as suas suposições. Apesar de em ambos os estudos, terem sido dadas às crianças situações que destacavam o fator crença, a maioria delas falhou em atribuir falsas crenças aos protagonistas. Isto evidenciou que as crianças pequenas não entendem a falsa crença e, por conseguinte, segundo Moses e Flavell (1990), não percebem a natureza representacional da crença. Mesmo com estas conclusões, os autores consideram que podem existir vários motivos que poderiam estar a determinar o insucesso das crianças pequenas nessas tarefas. Entre eles, estariam as dificuldades originadas pelas demandas linguísticas da tarefa.

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

Afinal, qual a razão que justifica o facto das crianças de três anos apresentarem dificuldades nas tarefas de falsas crenças? Dada a importância da teoria da mente para a compreensão e previsão do comportamento humano, esta é uma pergunta que deve ser analisada cuidadosamente (Lourenço, 1992). Existem diferentes respostas para esta questão, contudo, Lillard e Flavell (1992; cit por Carraro, 2003) indicam três justificações para as falhas das crianças nas tarefas de falsa crença. A primeira, está relacionada com a percepção que as crianças têm do cenário, focando-se na análise da localização real do objeto, acabando por não ter em consideração a falsa crença do outro. A segunda justificação está associada à crença como sendo um estado mental representativo, o que leva a que muitos autores defendam que a criança erra na tarefa uma vez que não percebe que os modelos e representações mentais podem ser diferentes da realidade. Por fim, a terceira justificação diz respeito à dificuldade que as crianças têm de compreender alguns estados mentais representativos que se assemelham a crenças, como o pensar e o parecer. Com base nestas hipóteses os autores verificaram que as crianças de três anos de idade compreendem primeiramente que os desejos podem não corresponder à realidade e só depois que as crenças podem também ser diferentes da realidade.

Wimmer e Perner (1983) e Astington e Gopnik (1988), consideram que o fraco desempenho das crianças mais novas na resolução da tarefa de falsa crença está relacionado com incapacidade de assumir que podem existir duas crenças em simultâneo, a do protagonista e a sua.

Para Lourenço (1992), existem fundamentalmente três diferentes motivos para as dificuldades das crianças nas tarefas de falsas crenças, podendo-se chamar a estes motivos de hipóteses. Uma delas é chamada de “hipótese do conflito crença/desejo” (Wellman, 1991; Wellman & Bartsch, 1988; cit. por Lourenço 1992), outra de “hipótese do défice conceptual” (Perner, Leekam & Wimmer, 1987; cit. por Lourenço 1992) e por fim a “hipótese da não partilha do significado linguístico” (Siegal & Beattie, 1991; cit. por Lourenço 1992).

Segundo a “hipótese do conflito crença/desejo” (Wellman & Bartsch, 1988; cit. por Lourenço 1992), nas situações de falsas crenças as crianças tendem a responder incorretamente, afirmando que o protagonista irá procurar onde este realmente está (critério ontológico) e não onde pensa que está (critério epistemológico), isto porque as tarefas de falsas crenças mostram um conflito entre o raciocínio orientado para o desejo e o raciocínio orientado pela crença.

A “hipótese do défice conceptual” (Perner, Leekam & Wimmer, 1987; cit. por Lourenço 1992) defende que, as crianças de três anos tendem a falhar nas tarefas de falsas crenças, por não conseguirem atribuir a uma determinada afirmação valores de verdade que geram conflito. Ou

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

seja, para as crianças responderem de forma correta nas tarefas de falsas crenças, têm de compreender que a outra pessoa pode considerar como verdade, algo que para elas é falso.

Por fim a “hipótese da não partilha do significado linguístico” entre investigador e criança, diz-nos que as crianças de três anos respondem de forma incorreta à pergunta-teste mais usada nas situações de falsas crenças (“Onde é que o protagonista vai procurar o objeto?”) uma vez que elas são pouco experientes em termos de conversação com o adulto, e por não partilharem a intenção do experimentador quando este as questiona, em particular (Siegal & Beattie, 1991; cit. por Lourenço 1992). Mais especificamente, estes autores sustentam que o investigador assume que a criança irá atribuir à pergunta o significado que ele próprio atribui, assumindo que a criança percebe implicitamente o que para ele é explícito, ou seja que a criança percebe que lhe é perguntado onde vai procurar primeiro o objeto. No entanto, uma vez que a criança é demasiado nova em termos de conversação com o adulto, esta pode não atribuir o significado devido à pergunta do investigador, e interpretar a pergunta como “onde vai o protagonista procurar o objeto de modo a encontrá-lo?” ou como “onde deve o protagonista procurar o objeto de modo a não se enganar?”. Ora, se a criança interpretar a pergunta de forma incorreta, é normal que não responda de forma correta.

Siegal e Beattie (1991) preocupados com esta última questão, isto é, o papel da linguagem na resolução da tarefa, efetuaram um estudo no qual participaram crianças de três e quatro anos, divididas em dois grupos que responderam à mesma questão mas com uma pequena alteração linguística. Os autores alteraram a pergunta padrão de “Onde a criança procuraria o objeto?” para “Onde a criança procuraria o objeto primeiro?”, verificando que as crianças tendiam a responder incorretamente à primeira pergunta (seguindo um critério ontológico) e a responder corretamente à segunda pergunta (seguindo um critério epistemológico). Desta forma, os autores concluíram que as crianças de três anos tendem a falhar nas tarefas de falsas crenças, uma vez que não têm as capacidades linguísticas assumidas pelo investigador que as questiona, pelo que pequenas alterações linguísticas podem possibilitar um melhor desempenho na tarefa.

No seguimento desta questão, Lourenço (1992) desenvolveu um estudo que pretende testar as hipóteses de Siegal e Beattie (1991), elaborando para isso duas condições: uma de questão preditiva implícita e outra de questão preditiva explícita. Os resultados deste estudo mostram que o desempenho das crianças se altera claramente de acordo com condição experimental. Na condição preditiva implícita 50% das crianças responderam corretamente enquanto que na condição preditiva explícita a percentagem de crianças que responderam corretamente subiu para 80%.

Como visto em cima, Lourenço (1992) sugere que pequenas alterações na linguagem

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

utilizada nas tarefas pode conduzir a um melhor desempenho das crianças mais novas. O problema surge na falta de evidência de que a teoria da mente plena seja adquirida mais cedo no desenvolvimento da criança para determinados grupos linguísticos, ou de que diferenças no período de aquisição da teoria da mente sejam devido a diferenças linguísticas.

Segundo alguns autores a linguagem pode ser muito importante e desempenha um papel muito específico no desenvolvimento da teoria da mente (Astington, 2001; Astington & Jenkins, 1999; de Villiers & de Villiers, 2000; cit. por Souza, 2006). Alguns destes autores defendem que a compreensão da falsa crença depende da linguagem, assumindo uma versão mais radical (de Villiers & de Villiers, 2003; cit. por Souza, 2006). Os aspetos da teoria da mente em que a linguagem tem maior influência e de que forma essa influência acontece representa um ponto de divergência.

### **Intencionalidade**

Imaginemo-nos, por um momento, não compreender a ideia de que as pessoas agem, grande parte das vezes, para cumprir intenções decorrentes das suas crenças e desejos. À medida que observamos as pessoas a movimentarem-se no mundo vemos esses movimentos mas não percebemos quais os objetivos para aquelas ações. A capacidade que temos de senso comum para interpretar e prever o comportamento dos outros depende principalmente dos julgamentos feitos acerca da intencionalidade das suas ações, ou seja, se as pessoas agem ou não intencionalmente, bem como dos julgamentos sobre o conteúdo específico das intenções que orientam essas ações - o que tencionam empreender com determinada ação (Baldwin & Baird, 2001).

Os julgamentos de intencionalidade definem o curso das interações sociais. Por exemplo, se uma observação crítica for considerado intencional, esta pode ser vista como um insulto prejudicial, assim como uma colisão no corredor pode ser encarada como uma perigosa provocação, ou um sorriso encantador como uma pitada de sedução. Mas se considerado não intencional, essa mesma observação pode ser desculpada, a mesma colisão pode levar a uma nova amizade, e o mesmo sorriso pode simplesmente indicar um bom humor (Malle & Knobe, 1997).

Pesquisas sobre a teoria da mente infantil começaram a estudar mais diretamente quando e como as crianças adquirem o conceito de intenção. Piaget (1932) sugeriu que as crianças mais novas diferem das mais velhas e dos adultos, na medida em que ao serem confrontadas com situações em que era necessário um julgamento moral, julgam os comportamentos que causaram mais dano como piores invés de terem em consideração a intenção subjacente ao

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

comportamento. Segundo o autor, apenas as crianças com idade superior a sete anos podem compreender o papel da intenção no comportamento. O seu método consistiu em contar duas às crianças e lhes pedir que julgassem qual dos personagens tinha agido de pior forma mais errada. Por exemplo, um menino que partiu quinze chávenas ao entrar na sala de jantar, sem saber que elas estavam numa cadeira atrás da porta, ou outro que partiu uma única chávena acidentalmente ao tentar alcançar um frasco de geleia quando sua mãe não estava em casa. Essa descoberta levou à suposição de que crianças nessa faixa etária ainda não seriam capazes de julgar com base na intencionalidade.

No entanto, outros investigadores questionaram esta conclusão, tendo em conta que Piaget (1932) variou ao mesmo tempo a consequência e a intencionalidade (Baird & Astington, 2004) e o dano causado nas duas situações era acidental e não intencional. Apesar de se poder dizer que o menino que tentava às escondidas apanhar a geleia e partiu uma chávena seria mais culpado do que o que tinha partido uma bandeja inteira por apenas ter entrado na sala, mas ainda assim o exemplo é controverso tendo em conta que em ambas as situações, a consequência (chávenas partidas) intencional (Karniol, 1978).

Durante muito tempo os investigadores tendem a interpretar os resultados destes estudos, dizendo que crianças com menos de 8 ou 9 anos não têm consciência das intenções ou não vêm a sua relevância para os julgamentos de responsabilidade moral. No entanto, foi-se tornando evidente que essas investigações apresentam graves falhas metodológicas que impedem que se tirem conclusões como esta (Feinfield, Lee, Flavell, Green & Flavell; 1999). Posteriormente foi verificado por alguns estudos, como por exemplo o de Nelson (1980) que mesmo as crianças pré-escolares parecem ser capazes, sob certas circunstâncias, de reconhecer que a pessoa que fez o dano intencionalmente merece uma maior culpabilização. Foi sugerido ainda neste estudo de Nelson (1980) que fazer um julgamento moral requer a compreensão de conceitos avaliativos (isto é “bom” ou “mau”), como também é necessário a compreensão dos motivos ou objetivos envolvidos e a criança ser capaz de reconhecer e interpretar a inter-relação entre ações, motivos, metas e resultados, a fim de fazer juízos avaliativos.

O estudo de Nelson-Le Gall (1985), no qual eram estabelecidas consequências propositadas e mantidos constantes o dano ou frisarem a intenção dos personagens, percebeu-se que crianças de quatro anos já são capazes de fazer um julgamento moral baseado na intenção. Nuñez e Harris (1998; cit. por Leslie, Knobe & Cohen, 2006) verificaram que crianças de três anos atribuem mais culpa a comportamentos intencionais do que acidentais.

Segundo Feinfield, et al., (1999) ainda não ficou claro quando é que as crianças adquirem a compreensão anterior das intenções, isto é, ainda não se compreendeu quando é que as crianças

## Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas

percebem que uma intenção é um estado mental representacional que (1) não é idêntico a um desejo, podendo desta forma não corresponder ao desejo daquele que tem a intenção; (2) que pode ocorrer sem qualquer ação intencional subsequente; (3) e pode não coincidir com os resultados de qualquer ação intencional, que se siga (um resultado não esperado), da mesma forma que uma crença pode não coincidir com a realidade (uma falsa crença).

O julgamento de intencionalidade é um aspeto fundamental da cognição social, fundamental para o raciocínio sobre os nossos próprios comportamentos, mas também das outras pessoas, numa perspetiva de passado, presente e futuro (Moses, 1993; cit. por Rasga, 2015) Investigadores da teoria da mente têm sugerido que o conceito de ação intencional das crianças inclui primeiro o conceito de desejo e crença, e mais tarde o de intenção (Astington & Gopnik, 1991; cit. por Malle e Knobe, 1997). Da mesma forma, Andrade (1987; cit. por Malle e Knobe, 1997) confirmou, num pequeno estudo de entrevista, que as pessoas distinguem entre desejos e intenções. Malle e Knobe (1997) demonstram que a avaliação de um comportamento intencional pelas pessoas consiste em cinco componentes, hierarquicamente organizados, sendo estes: a *crença*, o *desejo*, a *intenção*, a *consciência* e a *capacidade*. A *crença* e o *desejo* são condições necessárias para atribuições de intenção, e a *intenção*, a *capacidade* e a *consciência* são condições necessárias para atribuições de intencionalidade.

Os dados obtidos nos estudos de Malle e Knobe (1997) sugerem que as pessoas distinguem entre atribuições de intenção (baseadas em informações de *crença* e *desejo*) e atribuições de fazer algo intencionalmente (com base em *intenção*, *capacidade* e informações de percepção). Assim, as pessoas aplicam o termo intenção às pessoas (que pretendem fazer alguma coisa) e o termo intencional às ações (que são realizadas intencionalmente).

Quando se fala de intencionalidade, deve-se então, falar de ações que foram realizadas intencionalmente. Em contraste, quando se fala de uma ação que foi planeada (ou seja, precedida por uma intenção), não devemos deduzir automaticamente que tal ação foi realizada intencionalmente, pois se houvesse falta de consciência ou de capacidade, a ação seria intencional, mas não realizada intencionalmente (Malle e Knobe, 1997)

Uma característica importante da ação racional é que nossas intenções devem ser consistentes com nossas crenças. Ou seja, a intenção de realizar uma ação deve ser normalmente acompanhada de uma crença de que a ação será, de facto, realizada e apoiada por outras crenças relevantes. Assim, se a intenção não for cumprida, ela terá sido acompanhada por falsas crenças. Moses (1990, 1993) realizou dois estudos que examinaram se crianças de três anos compreendem essas restrições de crença na intenção. Para isso, foram mostrados vídeos às crianças em que os atores mostravam grande surpresa e tristeza com sua incapacidade de mostrar

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

os resultados pretendidos e esperados, por exemplo, um protagonista pega numa pilha de livros do chão, e afirma que vai “colocar os livros em cima da mesa”, em vez disso deixa-os cair acidentalmente no chão. Depois disso as crianças foram questionadas sobre as intenções não cumpridas dos atores e falsas crenças.

Em ambos os estudos, a compreensão das intenções não cumpridas foi excelente, isto é, as crianças conseguiram perceber que o protagonista queria por os livros em cima da mesa e não no chão, e esta compreensão das intenções é significativamente melhor do que a compreensão de falsas crenças. No entanto, também foi revelada uma considerável compreensão das crenças subjacentes a intenções e o seu desempenho, em termos de tais crenças, tendo sido significativamente melhor do que na tarefa padrão de falsa crença. As crianças de três anos parecem, portanto, ter um limiar de compreensão do papel da crença na ação intencional.

Antigamente, a maior parte dos estudos acerca do conhecimento das crianças sobre intenções focava-se em perceber se as crianças usavam ou não a informação sobre a intenção para fazer julgamentos morais, e não na compreensão das intenções como tais (Shultz, 1980; cit. por Feinfield et al., 1999). Os últimos estudos apontam para uma ligação precoce entre o raciocínio da teoria da mente e julgamento moral em que os julgamentos intencionais e não intencionais influenciam subsequentemente os bons e maus julgamentos. Assim, esta ligação vai da teoria da mente (objetivo) à moralidade (boa/má) (Leslie, Knobe & Cohen, 2006).

De facto, não é difícil imaginar como a teoria da mente e a moralidade se podem influenciar. Por exemplo, ao julgar se uma pessoa agiu de maneira certa ou errada, é importante ser capaz de avaliar também a intenção ou o motivo que a levou a agir de tal forma. Da mesma maneira, uma possível punição não deve ser prevista sem antes se avaliar a intencionalidade daquele que praticou o ato. Ao serem conhecidos os desejos e as crenças de uma pessoa, podemos inferir as suas intenções e os motivos para o seu comportamento (Loureiro & Souza, 2013).

Alguns estudos sugerem que o raciocínio moral interfere no julgamento da intencionalidade de um comportamento em algumas circunstâncias específicas, o que se aplica tanto a crianças como a adultos (Knobe, 2003; Pellizzoni, Siegal, & Surian, 2009). Mais especificamente, Knobe (2003) mostrou que a nossa atribuição de intencionalidade para ações que produzem certos efeitos colaterais depende da nossa avaliação moral prévia dos resultados da ação. Por outras palavras, através do estudo de Knobe (2003) foi demonstrado que ao se julgar uma situação durante a qual uma ação possui efeitos colaterais previstos, no entanto negligenciados, as pessoas afirmam que os efeitos colaterais foram causados intencionalmente

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

quando estes são moralmente maus, mas não quando são moralmente bons. Os autores chegaram a estes resultados pedindo aos participantes do estudo que avaliassem duas situações:

- O vice-presidente de uma empresa foi falar com o presidente e disse:

“Estamos a pensar iniciar um novo programa. Este programa ajudará a aumentar os lucros da empresa, mas irá também prejudicar o meio ambiente”.

O presidente respondeu: “Eu não me importo minimamente com os prejuízos no meio ambiente. Apenas quero lucrar o máximo que for possível. Vamos iniciar o novo programa”.

A empresa iniciou o novo programa. Evidentemente, o meio ambiente foi prejudicado.

- O vice-presidente de uma empresa foi falar com o presidente e disse:

“Estamos a pensar iniciar um novo programa. Este programa ajudará a aumentar os lucros da empresa, mas irá também beneficiar o meio ambiente”.

O presidente respondeu: “ Eu não me importo minimamente com os benefícios no meio ambiente. Apenas quero lucrar o máximo que for possível. Vamos iniciar o novo programa” (Knobe, 2003).

A empresa iniciou o novo programa. Evidentemente, o meio ambiente foi beneficiado

Depois dos cenários terem sido apresentados aos participante foi-lhes perguntado o quão culpado era o presidente por ter causado prejuízos no meio ambiente, e se o presidente teria causado o prejuízo intencionalmente ou não. Perante a primeira situação, a grande maioria dos participantes julgaram que o presidente prejudicou o meio ambiente intencionalmente. Mas no entanto, na segunda situação grande parte dos participantes julgaram que a ajuda do presidente ao meio ambiente não foi intencional. Consequentemente, parece haver uma tendência nos julgamentos morais quando as consequências indiretas do comportamento são negativas, mas não quando são positivas. Knobe (2003) denominou esse fenômeno “efeito do efeito colateral”. Através deste estudo foi concluído que, no caso em que o efeito colateral passa por prejudicar o meio ambiente, este é considerado moralmente mau e as pessoas tendem a atribuir intencionalidade, mas quando o efeito colateral é considerado moralmente bom, as pessoas não tendem a atribuir intencionalidade

Um estudo semelhante, realizado por Pellizzoni, Siegal, & Surian (2009) com crianças de quatro e cinco anos, demonstrou que estas apresentaram o efeito do efeito colateral mesmo quando o agente da história não sabia quais seriam os efeitos da sua ação. Nas condições em que o agente tinha conhecimento prévio, mas não se importava com o resultado, o julgamento das crianças dependia do tipo de resultado: julgavam as ações com resultado negativo como tendo sido propositadas mas as de resultado positivo como sendo acidentais.

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

Um outro estudo que relaciona os julgamentos morais e intencionais é o de Nelson-Le Gall (1985), onde participaram 46 crianças pré-escolares, com idades entre os três e os quatro anos, e 23 estudantes universitários, tendo estes sido convidados a fazer atribuições de intencionalidade a personagens da uma história, assim como a fazer um julgamento moral da personagem. Os resultados mostraram que os efeitos positivos e negativos pretendidos foram distinguidos dos não pretendidos tanto pelos adultos como pelas crianças. Além disso, os juízos morais das crianças foram diferenciados pelo nível de previsibilidade do resultado efetuado. Percebeu-se ainda que quando o desfecho da história era imprevisível, os atores com motivos negativos foram julgados menos culpados e os atores com motivos positivos mais culpados do que os atores seus colegas que trouxeram resultados previsíveis.

Loureiro e Souza (2013), estudaram a relação entre teoria da mente e julgamento moral (com base na intenção e com base no motivo) numa amostra de 24 crianças de quatro e cinco anos, tendo estas sido avaliadas através de tarefas da teoria da mente e de julgamento moral. Através da análise de dados foi verificado que os participantes tiveram mais facilidade para julgar os comportamentos propositados do que os acidentais e as crianças de cinco anos tiveram um desempenho melhor do que as de quatro anos na tarefa de julgamento moral com base no motivo. Esses resultados sugerem que um julgamento moral está associado a uma capacidade de diferenciar ações intencionais e não intencionais, bem como de identificar os motivos subjacentes à ação humana.

Conclui-se, portanto, que as crianças podem fazer julgamentos morais antes mesmo de compreenderem plenamente como é que as crenças, desejos e intenções são capazes de influenciar os pensamentos e os comportamentos das outras pessoas e vice-versa, ou seja, sem raciocinar ainda em termos de estados mentais (Peterson & Siegal, 2002; cit. por Loureiro e Souza, 2013).

Os resultados obtidos por Loureiro e Souza (2013) corroboram os dados alcançados no estudo de Imamoglu (1975; cit. por Loureiro e Souza, 2013) que avaliou a influência de diversos factores sobre os julgamentos morais, entre eles a intencionalidade em crianças dos cinco aos onze anos de idade. O autor demonstrou que o tempo médio de resposta das avaliações das crianças de todas as idades de ações acidentais era significativamente maior do que o tempo médio das avaliações de ações propositadas. Estes resultados sugerem que as crianças hesitavam ao decidirem qual era a avaliação correta para esse tipo de ação, ou podem refletir a dificuldade enfrentada pelas crianças para avaliar as ações acidentais.

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

### **Cultura**

Se tivéssemos de viver numa sociedade com uma cultura diferente, da qual desconhecêssemos os hábitos, os costumes e as crenças, não compreendêssemos o comportamento dos seus habitantes e o porquê de agirem de tal forma, teríamos necessidade de construir teorias explicativas com base na nossa experiência cultural, o que as tornaria diferentes, uma vez que a experiência nos permite elaborar novas explicações.

Segundo Bruner (1990; cit. por Jou & Sperb, 1999) a criança adquire a “psicologia popular” (folk psychology) pelo processo de socialização da cultura e linguagem em que está inserida. O autor considera que as narrativas geradas pela cultura põem à disposição o conhecimento que será adquirido pela criança através da forma como as pessoas atuam e resolvem os seus problemas. A “psicologia popular” fornece-nos um conhecimento parcial sobre o comportamento, uma vez que é a cultura que nos diferencia das outras espécies, mas tomar a “psicologia popular” como capaz de moldar o comportamento humano não é negar a nossa biologia (Donald, 2000; Tomasello, 1999; cit. por Souza, D. 2006).

Com base na análise da natureza da “psicologia popular” como definida anteriormente por Bruner (1990; cit. por Correia, 2003), psicólogos e filósofos concluíram que o que a torna tão específica são os conceitos de crença e desejo. Assim pode-se afirmar que se alguém deseja algo e tem determinado conhecimento atuará em função destes dois fatores, o que significa que com base na “psicologia popular” o ser humano teria a capacidade de prever os seus comportamentos e os dos outros.

A teoria da mente pode explicar o desenvolvimento mental dos humanos, nas diferentes culturas e “psicologias populares”. É-lhe atribuída o desenvolvimento universal entre as pessoas de diferentes culturas com “psicologias populares” muito diferentes. Contudo na tentativa de testar e confirmar sua universalidade, têm sido realizados estudos individuais, mas estes têm sido limitados devido às suas amostras de pequenas dimensões, às especificidades das mesmas e a um foco excessivo em crianças anglo-europeias. Os resultados da meta-análise de Liu, Wellman, Tardif e Sabbagh, (2008) mostram trajetórias de desenvolvimento paralelas da compreensão das falsas crenças para crianças na China e na América do Norte juntamente com diferenças significativas no tempo de desenvolvimento entre comunidades. O desenvolvimento de falsas crenças em crianças variou em dois anos, ou mais, nos diferentes locais. Estes dados suportam a importância das trajetórias universais como de fatores experimentais específicos no desenvolvimento da teoria da mente.

Bruner (2001; cit. por Correia, 2003) demonstrou que a cultura parece influenciar o funcionamento da mente e os tipos de problemas que temos capacidade de resolver impondo-lhes

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

restrições. Até mesmo processos psicológicos primários como a generalização são baseados na cultura e nas interpretações desta e não reguladas pelo acionamento do sistema nervoso individual.

Segundo Donald (2000; cit. por Correia, 2003) a cultura forma a estrutura da mente, definindo as capacidades operacionais das crianças. Desta forma, a relação entre cérebro e cultura seria a única variável com impacto qualitativo na estrutura da cognição. O autor afirma que os universais cognitivos e culturais não descrevem de forma completa a arquitetura do cérebro. Assim, pode-se ver como os estudos transculturais são importantes, uma vez que permitem estudar melhor a forma como a criança percebe a mente em diferentes contextos sociais. Estes estudos permitem ainda obter um grau de confiabilidade superior ou contrariar os resultados já existentes (Dias, 1993). A definição de cultura não é consensual (Geertz, 1978; Santos, 1996; cit por Correia, 2003). As discussões que envolvem o termo cultura, principalmente as que relacionam cultura e cognição consideram os termos “cultural” e “social” como sinónimos. A partilha entre pessoas de um conjunto de crenças e padrões, nas quais baseiam os seus comportamentos pode ser vista como cultura (Goodenough, 1996). Já Adler e Jelinek (1986) definem como cultura um conjunto de premissas expectativas ou regras numa abordagem cognitiva partilhadas, que permitem distinguir diferentes grupos.

Autores transculturais fazem a distinção de diferentes padrões de orientação cultural, cuja consideração é pertinente, visto que as pessoas ao adotarem um ou outro, se vão comportar de modo coerente com o mesmo. A estes padrões a que se dá o nome de coletivismo e individualismo, consistem no compartilhar crenças, valores, papéis sociais, atitudes e ainda definições do eu. (Triandis, 1996, cit. por Almeida 2013). As sociedades coletivistas são caracterizadas por estabelecerem relações de proteção e lealdade; as pessoas são mais integradas em grupos fortes e altamente coesos e têm uma relação de proteção e lealdade, (Hofstede, 1991; cit. por Almeida 2013) bem como o coletivismo define uma tendência à cooperação e ao cumprimento com relação aos demais; internamente, as pessoas com orientação coletivista, mantêm fortes relações entre si, podendo compartilhar os mesmos interesses (Gouveia, Clemente & Vidal, 1998; cit. por Formiga, 2004). A harmonia e consenso devem ser mantidos, e os sentimentos são mais importantes que a lógica pura. Não importa apenas o que se diz, mas todo o contexto é considerado, como por exemplo: o tom de voz, as expressões faciais, os gestos, postura e outros sinais.

As individualistas caracterizam-se por estabelecerem fracos laços entre os sujeitos, e cada sujeito deve cuidar de si mesmo e da sua família mais próxima (Hofstede, 1991; cit. por Almeida 2013), valorizando a própria intimidade e uma necessidade de se adequar ao contexto social,

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

visando obter recompensas (Gouveia, Clemente & Vidal, 1998; cit. por Formiga, 2004). Os indivíduos tendem a ser mais lógicos, lineares, individualistas e orientados à ação. A lógica, os factos e a franqueza são valorizados nestas culturas. A resolução de problemas é baseada na avaliação sequencial dos factos e as decisões são tomadas baseadas em factos, e não simplesmente na intuição. A comunicação entre as pessoas tende a ser precisa e deve ser entendida literalmente, dependendo pouco de informações ou outros fatores contextuais.

É ainda importante referir que as culturas coletivistas são mais comuns nos países menos desenvolvidos e orientais e por outro lado as individualistas mais frequentes em países desenvolvidos e ocidentais (Hofstede, 2011; cit. por Almeida 2013). Um dos modelos unidimensionais mais conhecidos é de o Hall (1989; cit. por Almeida 2013), que classifica as culturas como sendo baixo e de alto contexto, consoante a importância do contexto dentro da comunicação de uma sociedade, sendo que as de baixo contexto se encontram localizadas nos países da América do Norte (Canadá e Estados Unidos) e grande parte da Europa Ocidental. As culturas de alto contexto, englobam os países do Médio Oriente, Ásia, África e América do Sul, sendo que estes são mais relacionais, coletivistas, intuitivas e contemplativas.

Tal como já foi referido, autores transculturais têm feito a distinção entre culturas coletivistas e culturas individualistas, sendo que é esperado que esta distinção seja significativa nas interpretações fazemos acerca das obrigações sociais. Desta forma, tendo em conta estas diferenças de prioridade entre as diferentes culturas, será então de esperar relações interpessoais fortemente caracterizadas por obrigações e deveres sociais nas culturas coletivistas (Rasga, 2015).

Num estudo de Miller, Bersoff & Harwood (1990; cit. por Rasga, 2015) constatou-se que adultos e crianças da Índia, comparativamente com os americanos, usam uma forma mais baseada no dever de moralidade, traduzida numa maior crença na responsabilidade de ajudar os outros (Miller & Bersoff, 1992, 1998; Miller, Bersoff & Harwood, 1990; cit. por Rasga, 2015), ao passo que os americanos, face aos indianos, aceitam menos provavelmente subordinação dos objetivos individuais para cumprir responsabilidades sociais. Quanto a deveres e querer, é expectável que as culturas coletivistas apresentem um maior sentido de dever ao reagir a situações que envolvam pedidos de ajuda, enquanto que aqueles que integram culturas individualistas podem considerar um mundo repleto de obrigações, considerando-as desagradáveis e excessivamente exigentes, vendo-as de forma negativa, como restrições à sua liberdade pessoal (Rasga, 2015).

Uma das possíveis fontes de especificidade cultural no raciocínio moral pode surgir do conceito de moralidade ser conceptualizado como sendo um sistema de deveres para com os

## Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas

outros, ou num sistema de direitos exigidos pelos outros. Moghaddam, Slocum, Finkel, Mor & Harré (2000) propõem que a divisão entre uma cultura de direitos e uma cultura de deveres pode ter implicações importantes na forma como as diferentes culturas representam a moralidade e comprometem comportamentos morais. Estes sistemas amplos de moralidade (baseados nos direitos ou nos deveres) podem estar intimamente relacionados com os diferentes tipos de autointerpretações que têm sido encontradas na psicologia cultural Leste - Oeste (Markus & Kitayana, 1991). Por exemplo, uma interpretação interdependente do “eu” pode levar a um maior ênfase numa orientação baseada no dever no que diz respeito a moralidade, que faz do grupo a unidade relevante da consideração numa situação moral em vez da individual (Brewer & Gardner, 1999).

Num outro estudo de Miller e Bersoff (1994) onde participavam sujeitos americanos e indianos, verificou-se que, ao julgar se um indivíduo agiu ou não de forma moral ao ajudar um vizinho, os participantes da Índia (uma cultura interpessoal ou baseada no “dever”) não pensam tanto numa atitude individual, ou seja se o indivíduo agiu por vontade própria ou como resultado de um estar pronto a ajudar, relativamente aos participantes dos Estados Unidos (cultura baseada nos direitos). É mais importante para os participantes americanos saberem que o indivíduo decidiu ajudar por iniciativa própria.

Janoff-Bulman e Leggatt (2002) analisaram diferenças motivacionais na compreensão das obrigações sociais por jovens de culturas individualistas *versus* coletivistas. Os participantes foram 60 estudantes latinos e 60 anglo-saxões, os quais tiveram de preencher um questionário que avaliava a medida em que se sentiam obrigados a ajudar e queriam ajudar numa variedade de situações sociais. Apesar dos participantes de ambas as culturas terem relatado um forte senso de obrigação para com os amigos próximos e família, os latinos expressaram um maior desejo em se envolverem em comportamentos de “dever fazer” e sentiram ainda um forte senso de “dever fazer” e “querer fazer” nas suas motivações para ajudar a família mais distante e os amigos. Neste estudo, os participantes latinos e anglo-saxões diferiram nas suas motivações para ajudar os outros (conhecidos e estranhos) com necessidades, embora estas diferenças tenham sido mais evidentes para alguns tipos de relacionamentos do que para outros. Embora desejos, ou seja o “querer”, tenham sido associados com a satisfação na vida tanto para os estudantes latinos como para os anglo-saxões, o “dever” foi positivamente associado com a satisfação na vida, mas apenas para os estudantes latinos. No geral, os latinos comparativamente com os anglo-saxões, entendem o ajudar os outros como algo mais obrigatório e mais desejável pessoalmente, o que sugere uma visão mais congruente da autonomia pessoal e controlo social em culturas coletivistas do que em culturas individualistas, ou seja, as pessoas pertencentes a uma cultura

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

coletivista são inclinadas para ajudar os outros, tanto com um sentido mais obrigatório como mais pessoalmente desejável; contrariamente, a cultura individualista assumiu uma visão mais consistente com uma autonomia pessoal.

Através deste estudo, Janoff-Bulman e Leggatt (2002) concluíram que em culturas individualistas as pessoas parecem menos predispostas a se quererem envolver em comportamentos obrigatórios, controlados externamente, enquanto que as pessoas de culturas coletivistas parecem mais propensas a querer fazer o que eles acreditam que deve ser feito.

Existem evidências empíricas de que o desenvolvimento infantil da teoria da mente está positivamente correlacionado ao seu desenvolvimento moral. Por exemplo, num estudo de Dunn, Cutting e Demetriou (2000) no qual foram analisadas as relações entre os diferentes pontos de vista das crianças em relação à permissibilidade de transgressões que envolvem amigos e as suas justificações sobre estes pontos de vista e as diferenças individuais nas suas características sociocognitivas, temporais e história familiar. Este teve uma amostra de 128 crianças com 4 anos (64 pares de amigos) a partir de uma ampla variedade de origens sociais. As crianças foram submetidas a uma bateria de tarefas da teoria da mente, testes de compreensão emocional e de linguagem.

As crianças foram questionadas sobre três tipos de transgressão: humilhações, tirar o brinquedo de um amigo e excluir um amigo da brincadeira. Cada exemplo de transgressão envolvia a própria criança e o seu amigo próximo, sendo que, os papéis de vítima e transgressor eram atribuídos de forma alternada. Em seguida as crianças eram, questionadas sobre o quão permissíveis eram as transgressões. As habilidades relacionadas à teoria da mente das crianças foram positivamente correlacionadas com as duas medidas de moralidade (avaliação da permissividade e justificação moral). Mais especificamente, crianças com *scores* mais altos de teoria da mente eram mais propensas a justificar as transgressões entre amigos usando como argumento a necessidade de se considerar os sentimentos ou o ponto de vista do outro.

Pontos de vista sobre permissibilidade e justificações morais não estavam intimamente ligados. Justificação que teve em conta, as questões interpessoais que estavam correlacionadas com a compreensão dos estados mentais e emoções, com características comportamentais e temperamentais e com a qualidade de interação entre os amigos. Pontos de vista sobre permissibilidade estavam relacionados com a compreensão dos estados internos, mas também de forma independente da educação parental com aquelas famílias com níveis de educação e profissionais mais elevados, mais provavelmente para julgar transgressões como não permissíveis (Dunn et al., 2000).

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

Por sua vez, os resultados do estudo de Baird e Astington (2004) indicam que crianças de 5 e 7 anos são capazes de perceber o motivo que leva alguém a realizar uma ação e, com base nessa informação, dizer se essa ação é moral ou não. Neste estudo, foi analisada a capacidade das crianças a considerar estados mentais na avaliação da qualidade moral das ações dos outros. Em particular, estuda a capacidade das crianças para avaliar ações idênticas de forma diferente, dependendo dos motivos da ação estar a ser realizada.

Os participantes ouviam seis histórias nas quais todas elas envolviam dois personagens a realizar a mesma ação, mas por diferentes motivos. Por exemplo, numa das histórias, duas meninas decidiam ligar a mangueira da água em casa, mas enquanto uma queria ajudar a cuidar do jardim da mãe, a outra queria destruir o castelo de areia feito pelo irmão. Em seguida, foi pedido às crianças foram para avaliarem a ação de cada personagem utilizando uma escala de cinco pontos que variava de uma ação “muito boa” até uma ação “muito má”. As crianças eram ainda questionadas, em todas as histórias, sobre uma possível punição (Baird e Astington, 2004).

Através da análise dos dados foi encontrada uma correlação positiva entre o desempenho dos participantes na tarefa de julgamento moral e nas tarefas de crença falsa. Foi também demonstrado que um grupo de crianças de 7 anos com problemas de comportamento agressivo teve um desempenho inferior ao outro grupo de crianças da mesma idade mas sem comportamento agressivo nas tarefas de julgamento moral e nas tarefas de crença falsa de segunda ordem. Deste modo, estes dados revelam que as crianças com uma teoria da mente mais avançada conseguem ter em conta os motivos ou intenções de alguém ao julgar uma ação como moralmente boa ou má.

Um outro estudo relevante acerca da moralidade é o de Miller (1994; cit. por Sachdeva., Singh, & Medin, 2011), no qual foi mostrado que adultos recrutados de uma cidade da Índia também tendiam em levar em consideração a informação contextual aquando da tomada de decisões morais. Ao considerar se uma pessoa deve roubar um bilhete de comboio do bolso do casaco de outra pessoa, para conseguir chegar ao casamento do seu melhor amigo a tempo de entregar as alianças, 91% dos adultos indianos disseram que ele devia roubar, enquanto apenas 46% dos norte-americanos concordaram o roubo. Os adultos indianos não eram menos propensos do que os adultos norte-americanos para dizer que roubar é, um ato imoral, contudo eles estavam mais dispostos a abdicar de um valor abstrato, face de uma obrigação interpessoal mais importante, como roubar o bilhete para poder ir ao casamento do seu melhor amigo. Além disso, os indianos tinham mais tendência a valorizar as relações interpessoais, mesmo em situações de risco de vida, onde o roubo poderia resultar na morte de alguém. Assim, enquanto os participantes norte-americanos não estavam dispostos a prejudicar fatalmente um estranho para

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

ajudar o seu amigo, os participantes indianos valorizaram mais as suas amizades relativamente às obrigações sociais ou à lei

Com base nesse conjunto de evidências, é possível afirmar que cognição social e moralidade estão intrinsecamente relacionadas. No entanto é necessário a realização de mais estudos que investiguem a exata natureza e direção dessa relação. Além disso, é necessário manter um olhar atento sobre a cronologia do desenvolvimento moral e da teoria da mente, pois quando as crianças apresentam avanços significativos num domínio (e.g., compreensão da falsa crença), apresentam também avanços no outro (e.g., raciocínio moral) (Loureiro & Souza; 2013)

Bruner (1986 cit. por Correia, 2003) também enfatiza o papel da linguagem no desenvolvimento humano, colocando-a como uma ferramenta essencial no processamento do mundo, no planeamento e na ação humana, assim como na “modernização” da mente através da história e da cultura. Segundo o autor, o caminho intelectual da criança não corresponde ao caminho da elaboração de uma teoria. Ele refere que a criança passa por um processo de enculturação e, por meio da aquisição da “psicologia popular” e da interação com o mundo social em que vive, ela passaria a compreender os estados mentais e as interações das pessoas com quem convive (Bruner, 1990)

Moore, Pure e Furrow (1990; cit. por Souza, 2006) são exemplos de investigadores que se têm dedicado à análise do papel da semântica e da aquisição de palavras que se referem a estados mentais no desenvolvimento da teoria da mente. Estes chegaram a resultados importantes, tendo demonstrado que a competência das crianças com verbos que expressam níveis de certeza diferentes como “achar” e “saber” está directamente relacionada com o sucesso em tarefas que avaliam a teoria da mente.

Bartsch e Wellman (1995; cit. por Souza, 2006) chegaram também a conclusões de fulcral relevância nesta área. Foram os pioneiros na tentativa de identificação da fase do desenvolvimento infantil em que as crianças começam a incorporar termos mentais ao seu vocabulário produtivo. Para tal, recorreram ao banco de dados CHILDES (Child Language Data Exchange System), e a análise dos dados revelou a aquisição de palavras referentes a desejos (querer desejar, por exemplo) em primeiro lugar, e só depois de palavras que se referem a crenças (pensar, achar, e saber, põe exemplo). Segundo os autores, é por volta dos três anos que as crianças começam a conversar sobre pensamentos e crenças; só depois conseguem fazer conexões entre esses pensamentos e crenças e a sua compreensão da mente e comportamento humano, construindo, assim, uma teoria da mente.

É possível que o desenvolvimento da teoria da mente seja influenciada por todos esses diferentes aspetos da linguagem. No entanto, a maior parte dos estudos que investigam essa

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

relação mostram apenas dados correlacionais e, além disso, a maioria faz uso da tarefa de falsa crença como se esta fosse a única medida avaliativa da teoria da mente. Perante as atuais evidências, é incorreto afirmar a existência de uma relação causal entre linguagem e teoria da mente, bem como sobre a direção dessa relação. A universalidade do processo de aquisição da teoria da mente carece ainda de muita investigação, contudo estudos transculturais podem apontar influências linguísticas e culturais relevantes no desenvolvimento de uma compreensão da mente (Souza, 2006).

Vinden (1996) realizou um estudo na qual foi analisada a compreensão das crianças na tarefa da falsa crença e a tarefa da aparência-realidade. Neste participaram 34 crianças Quechua de Junín, no Perú, com idades compreendidas entre os 4 e 8 anos. Os resultados demonstraram que a maioria das crianças são capazes de responder facilmente às tarefas de aparência-realidade, mas apesar disso foi verificada uma melhoria com a idade. Contudo, tanto as crianças mais velhas como as mais novas mostraram um fraco desempenho nas tarefas de falsa crença e, ao mesmo tempo que existem, nessa comunidade, várias maneiras de designar um objeto de acordo com a sua aparência e que não existe um termo diferente para expressar “saber” e “querer”.

Esses resultados levantam dúvidas sobre se a reflexão sobre o pensamento e sua relação com a ação se desenvolve de maneira semelhante em todas as culturas. Se a compreensão das crianças Quechua sobre a distinção aparência-realidade está fundamentada na mesma capacidade representacional que é necessária para entender a própria falta de representação da realidade e a dos outros, então devemos procurar outros fatores que os impeçam de ter um desempenho correto nas tarefas que testam a sua compreensão da falsa crença e mudança representacional (Vinden; 1996).

Segundo Ruffman, Slade, e Crowe, (2002) as línguas chinesas diferem do inglês podendo influenciar as conversas entre adulto e criança pequena, que por sua vez têm influência na compreensão da teoria da mente em crianças que falam inglês. Especificamente, os termos ingleses “pensar” e “acreditar” referem-se igualmente, e de forma ambígua, às crenças que podem ser verdadeiras ou falsas. Mas cantonês e mandarim têm verbos específicos para "pensar falsamente", e estes são usados por crianças pré-escolares (Lee, Olson e Torrance, 1999; Tardif, Wellman, e Cheung, 2004; cit. por Wellman, Fang, Liu, Zhu & Liu, 2006). Línguas ou experiências culturais diferentes podem contribuir para diferenças importantes no desenvolvimento da teoria da mente das crianças pequenas.

Apoiados por progressões universais, vários autores têm argumentado que a compreensão de estados mentais cognitivos ou representacionais (como crenças e conhecimento) é conceitualmente mais difícil do que entender estados não-cognitivos, tais como desejos (ver

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

Flavell & Miller, 1998; cit. por Wellman et al., 2006). Na verdade, as crianças na China falam sobre desejos antes de crenças (Tardif & Wellman, 2000; cit. por Wellman et al., 2006), assim como fazem as crianças de língua Inglesa (Bartsch & Wellman, 1995; cit. por Wellman et al., 2006). Isto sugere que a compreensão desejos antes de crenças pode representar uma progressão fundamental e universal numa teoria da mente.

Dentro da linha que enfatiza o social, enquadra-se o estudo realizado por Dias (1993). Neste é considerado que o insucesso nas tarefas de falsa crença não é decorrente de uma mudança conceitual ou de uma primazia dos desejos sobre as crenças ou mesmo de implicações linguísticas. Deste modo, Dias (1993) teve como objetivo analisar as implicações das condições socioeconómicas na capacidade das crianças para compreenderem os estados mentais dos outros. Para tal, um grupo de 90 crianças, sendo 30 delas pertencentes a um orfanato, 30 de nível socioeconómico baixo e as restantes 30 de nível socioeconómico médio, fizeram parte da sua investigação. Nos resultados, foi verificada uma diferença entre os diferentes grupos de crianças, sendo que, o grupo das crianças do orfanato, apresentou a capacidade de predizer ações baseadas nas crenças apenas a partir dos 6 anos, e nos outros dois grupos as crianças já possuíam essa capacidade aos 4 anos de idade. Com isto, foi então concluído, que o baixo desempenho das crianças de orfanato pode ser justificado pela comunicação inadequada fazendo com que as mesmas, não compreendam qual a verdadeira intenção do investigador (Dias, 1993).

Num outro estudo de Dias, Soares e Sá (1994), foi avaliado o quão importante foi a variável aspetos linguísticos, do anterior estudo de Dias (1993). Para isso, foram utilizadas, as mesmas tarefas do trabalho anterior de Dias (1993), mas com alterações nas estruturas linguísticas da pergunta e com uma maior interação entre o investigador e a criança. Os participantes do estudo foram 30 crianças entre os quatro e seis anos de idade, todas elas residentes em orfanatos.

Os resultados do estudo revelaram que a média das respostas corretas das crianças de orfanato nas tarefas modificadas, foi significativamente superior ao das tarefas originais e idêntico ao das crianças de nível socioeconómico médio e baixo, demonstrando deste modo, que o desempenho das crianças de orfanato melhora, se a linguagem for adaptada às suas capacidades (Dias, Soares & Sá, 1994). Assim, as autoras concluíram que, para analisar o conhecimento das crianças sobre a mente, em especial quando os sujeitos pertencem a meios socioculturais diferentes, deve-se levar em conta o significado que elas atribuem às questões utilizadas.

Alcançar a teoria da mente incluiu a compreensão de múltiplos conceitos potencialmente adquiridos nas sequências do desenvolvimento (Wellman & Liu, 2004; Wellman et al., 2006).

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

Adotando esta abordagem, Wellman e Liu, (2004) desenvolveram uma escala de tarefas para avaliação da teoria da mente baseando-a num desenvolvimento sequencial, que atravessa a compreensão de uma série de constructos: (a) diversos desejos (as pessoas podem ter desejos diferentes para a mesma coisa), (b) diversas crenças (as pessoas podem ter diferentes crenças sobre a mesma situação), (c) o conhecimento-ignorância (algo pode ser verdade, mas alguém pode não saber que), (d) falsa crença (algo pode ser verdadeiro, mas alguém pode acreditar em algo diferente), e (e) emoções escondidas (alguém pode sentir uma maneira, mas mostrar uma emoção diferente). A escala foi testada em 75 crianças entre os 2 anos e 8 meses aos 6 anos e 6 meses, tendo os resultados mostrado uma compreensão dos desejos que precede a compreensão de crença, ou seja, as crianças percebem que duas pessoas podem ter diferentes desejos pelo mesmo objeto antes de perceber que duas pessoas podem ter diferentes crenças sobre o mesmo objeto. Também apontaram uma compreensão de que as pessoas podem ter diversas crenças antes de compreender que uma pessoa pode ter crenças falsas, isto é, as crianças podem julgar que elas e outra pessoa podem ter diferentes crenças sobre uma mesma situação antes de serem capazes de julgar que outra pessoa pode ter uma crença falsa sobre uma situação. Os resultados mostraram ainda que, entre essas crianças, a diferenciação entre emoção real e aparente é uma compreensão tardiamente desenvolvida em relação às anteriores (Wellman & Liu, 2004). Ao observar atentamente a escala proposta pelos autores é possível concluir que não é plausível a existência de uma clara linha divisória entre a compreensão dos desejos, emoções e crenças. Uma vez que as tarefas constituintes da escala envolvem simultaneamente mais do que um desses aspetos, não é admissível olhar para esse desenvolvimento como se sua progressão pudesse ser considerada puramente como uma progressão linear.

Pesquisas anteriores demonstram que a compreensão da teoria da mente desenvolve em ritmos diferentes em crianças criadas em diferentes culturas. Por este motivo, Wellman et al. (2006) foram tentar perceber se estas diferenças são apenas diferenças temporais, ou se representam diferentes padrões de aprendizagem cultural. Ou seja, em que medida as sequências da teoria da mente são percebidas universalmente e em que medida são específicas da cultura. Para isso foi utilizada a escala da teoria da mente apresentada no estudo anterior para analisar o desempenho de 140 crianças chinesas que vivem em Pequim e compará-lo com o de 135 crianças que falam inglês e que vivem nos Estados Unidos e Austrália. Os resultados deste estudo revelaram uma sequência comum da compreensão, bem como as diferenças socioculturais no desenvolvimento da teoria da mente das crianças.

Os autores argumentaram que as diferenças culturais são inputs no trabalho. Mais precisamente, trabalhando dentro de um conjunto comum (e possivelmente universal) de

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

percepções da teoria da mente, as crianças nessas comunidades culturalmente diferentes recebem informações e experiências referentes a estados mentais diferentes. Estas diferenças resultam em diferentes sequências de compreensão que são bastante evidentes no início do desenvolvimento. Estes resultados são consistentes com uma ênfase cultural chinesa no conhecimento, e com as crianças adquirem conhecimento prático (do tipo que descrito em nossa introdução), e com a contratante ênfase ocidental que salienta as crenças, a verdade, a falsidade, e diferenças de crença. Como resultado dessas diferenças de ênfases, o conhecimento pode ser mais saliente e importante na vida conceitual de jovens crianças chinesas, e pensar e acreditar pode ser mais saliente e importante nas crianças ocidentais. Assim, para as crianças ocidentais nos Estados Unidos e na Austrália, a compreensão precoce dos estados mentais cognitivos (construída sobre um entendimento anterior dos desejos) pode haver algum sentido em que duas pessoas podem ter diferentes pensamentos sobre a mesma situação. Para as crianças chinesas da China continental, esse passo fundamental por detrás da compreensão dos desejos pode provavelmente vir na apreciação de que as pessoas podem ser inteligentes ou ignorantes (Wellman et al., 2006).

Nisbett (2003) e J. Li (2002; cit. por Wellman et al., 2006) argumentaram que a epistemologia ocidental se concentra mais na verdade e crença, enquanto a epistemologia chinesa se foca mais na aquisição de conhecimento pragmático. Tanto as crianças do pré-escolar de língua inglesa como as de língua chinesa adquirirão a palavra "saber" como um dos seus primeiros verbos de estado mental, antes da palavra "pensar". Mas parece também haver diferenças culturais de modo a que as crianças chinesas pudessem receber mais ênfase no "saber" em relação ao "pensar". Os pais chineses, ao conversarem com as crianças, dão mais ênfase ao "saber" (Tardif & Wellman, 2000; cit. por Wellman et al., 2006), enquanto os pais dos Estados Unidos destacam mais o "pensar" (Bartsch & Wellman, 1995; cit. por Wellman et al. 2006).

Vários autores descreveram um foco asiático em pessoas comuns como grupo partilha e interdependência e um foco de contraste ocidental sobre pessoas como distintamente individual e independente (eg. Nisbett, 2003). Logicamente, estas diferenças incluem ênfases diferentes sobre crenças e perspectivas comuns contra a diversidade de crenças individuais e perspectivas. Naturalmente, crianças de todo o lado têm contacto com pessoas com diferentes estados mentais, mas a ênfase americana em crenças individuais é notável (Markus & Kitayama, 1991).

Muitos estudos sobre a teoria da mente em crianças têm sido realizados entre crianças da América do Norte e da Europa Ocidental. Assim, uma questão fundamental é saber se o quadro mental para a compreensão do comportamento humano encontrado em crianças da Europa Ocidental é um reflexo dos contextos culturais ocidentais ou um reflexo do desenvolvimento

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

universal da primeira infância. Na tentativa de resolver esta questão, Avis e Harris (1991; cit. por Norenzayan & Heine, 2005) investigaram a teoria da mente em crianças Baka. O Baka é um povo pigmeu, que vive na floresta tropical do sudeste de Camarões. Eles são caçadores-coletores, analfabetos, com pouca ou nenhuma exposição às ideias filosóficas ocidentais que podem contribuir para interpretações mentais do comportamento humano. Ou seja, as crianças Baka e as ocidentais representam contextos culturais muito divergentes.

Avis e Harris (1991; cit. por Norenzayan & Heine, 2005) estudaram a tarefa da falsa crença, uma medida muito utilizada da teoria da mente. A tarefa, consistia em pedir às crianças de diferentes idades para mudarem a localização de um alimento desejado por um adulto, do recipiente onde ele estaria guardado para um lugar escondido enquanto o adulto que preparava os alimentos estava ausente. Depois disso, foi perguntado às crianças se o adulto ia procurar o alimento no recipiente (a resposta falsa crença) ou no esconderijo (a resposta verdadeira crença).

Os resultados do estudo replicaram em grande medida o padrão encontrado entre crianças ocidentais. A maioria das crianças mais velhas passou a tarefa da falsa crença, corretamente prevendo que o adulto se aproximaria o recipiente vazio e não do esconderijo em que o alimento foi guardado e uma apenas minoria de crianças mais novas também foram sistematicamente corretas. Tal como nas crianças ocidentais, com 4-5 anos de idade, as crianças Baka foram bons em prever o comportamento de uma pessoa com base nas crenças dessa pessoa. O facto de a semelhança da compreensão mental do comportamento surgir aproximadamente na mesma idade, em contextos culturais muito divergentes, reforça a ideia de que a capacidade de reconhecer falsas crenças é um funcionamento universal e determinado por processos transversais ao desenvolvimento humano. Este estudo de Avis e Harris (1991; cit. por Norenzayan & Heine, 2005) ilustra o poder da abordagem de duas culturas em reforçar a reivindicação da universalidade.

Ao longo dos últimos anos, os psicólogos do desenvolvimento têm mostrado interesse no aparecimento da teoria da mente, tipicamente marcado pela capacidade das crianças para passarem nas tarefas de falsas crenças. As investigações sobre teoria da mente englobam cada vez mais descobertas que aparentemente são contraditórias. Segundo Callaghan, Rochat, Lillard, Claux, Odden e Itakura (2005) nas culturas ocidentais, as crianças passam tais tarefas por volta dos 5 anos de idade, com variações das tarefas que produzem pequenas alterações na idade em que eles são passados. Saber se este período de transição é comum em diversas culturas é importante para entender o que faz com que este desenvolvimento. Estudos transculturais têm fornecido diferentes resultados, possivelmente devido à variedade de métodos utilizados nas diferentes culturas. Em estudos iniciais, as crianças pré-escolares mais velhas passam por norma

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

nas tarefas de falsa crença, enquanto as crianças mais pequenas cometem erros sistemáticos. No entanto em estudos mais recentes, foram encontradas evidências da existência de uma compreensão da tarefa das falsas crenças em crianças de 3 anos ou demonstraram condições que melhoram o desempenho das crianças Wellman, Cross, e Watson (2001). No entanto, apenas alguns estudos compararam diretamente o desempenho de falsas crenças entre comunidades ocidentais e não-ocidentais (por exemplo, Callaghan et al., 2005, Wellman et al., 2001) embora, esses estudos tenham chegado a conclusões inconsistentes sobre a trajetória do desenvolvimento e o tempo.

O estudo de Callaghan et al. (2005) no qual foi utilizado um procedimento padronizado para medir a compreensão da falsa crença em cinco diferentes culturas: Canadá, Índia, Peru, Samoa e Tailândia. Neste estudo foi verificada uma sincronia do início de raciocínio mental, com as crianças a adquirirem a competência da falsa crença por volta dos 5 anos de idade em todas as culturas estudadas. Neste sentido, foi então encontrada uma trajetória universal do desempenho abaixo do esperado e, apesar de não ter sido efetuada nenhuma análise estatística a comparar diretamente os dados entre as culturas, foi concluído que há um cronograma firmemente sincronizado para o início da competência da falsa crença.

Em contrapartida, a meta-análise realizada por Wellman et al. (2001) onde foram incluídos 178 estudos para abordar as inconsistências empíricas e as controvérsias teóricas, foi comparando o desempenho da tarefa de falsa crença por idade, diferentes tarefas e países. Argumentaram que a trajetória de desempenho dos mais novos para os mais velhos é universal, tal como Callaghan et al., (2005) argumentaram, mas que o tempo para este desenvolvimento varia de país para país.

Comparações interculturais de teoria da mente têm sido escassas e não sistemáticas. As evidências existentes apontam tanto para uma universalidade como para uma variabilidade cultural (Wellman et al., 2001). Foi constatado na metanálise da teoria da mente entre culturas de Wellman et al., (2001) que a trajetória de desenvolvimento no desempenho da falsa crença de crianças foi igual entre os diversos contextos culturais e linguísticas, embora tenha sido encontrada uma variação cultural no desempenho de diferentes faixas etárias. Não foi identificada até agora nenhuma variável que preveja as diferenças interculturais.

É necessária mais investigação concreta para alcançar conclusões sólidas sobre a universalidade da teoria da mente.

## Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas

### Objetivo do Estudo

Neste trabalho, pretende-se estudar o raciocínio que as crianças têm sobre as diferentes intenções (desejos e obrigações) quando estas estão inseridas em diferentes contextos culturais (culturas individualistas vs. culturas coletivistas).

Pensamos que o raciocínio pode ser influenciado pelos diferentes tipos de razões para as ações, consoante o contexto cultural em que se está inserido. Neste sentido achamos que as crianças de uma cultura coletivista, uma vez que estão inseridas numa sociedade que se caracteriza por uma tendência para a cooperação e para o cumprimento com relação aos demais, possam interpretar e valorizar as razões de modo mais próximo das obrigações invés dos seus desejos, enquanto que as crianças pertencentes a uma cultura individualista, uma vez que estão inseridas num contexto cultural que expressa uma tendência ao sucesso e uma necessidade de adequar-se ao contexto social, visando obter recompensas; possam interpretar e valorizar as razões de modo mais próximo dos seus desejos ao invés das obrigações.

Tendo em conta a revisão de literatura, espera-se que:

- I. As crianças de seis anos façam menos inferências de falsas crenças corretas do que as crianças de oito anos;
- II. As crianças pertencentes a uma cultura individualista (portuguesas) cometeram mais erros quando uma obrigação é alterada para um desejo do que quando um desejo é alterado para uma obrigação, revelando deste modo darem uma maior importância aos desejos.
- III. As crianças pertencentes a uma cultura coletivista (cabo verdianas) cometeram mais erros quando um desejo é alterado para uma obrigação do que quando uma obrigação é alterada para um desejo, revelando deste modo darem uma maior importância às obrigações.

# **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

## **Método**

### **Participantes**

Neste estudo participaram 119 crianças, das quais foram excluídas 19 por não terem realizado as tarefas de rastreamento com sucesso. Deste modo foram incluídas no estudo 100 crianças, das quais 50 são de nacionalidade portuguesa, ou seja pertencentes a uma cultura individualista, e as restantes de nacionalidade cabo verdiana, ou seja pertencentes a uma cultura coletivista. Das 50 crianças de cada nacionalidade 25 tinham 6 anos de idade e frequentavam a primeira classe do ensino escolar e as restantes 25 tinham 8 anos de idade e frequentavam a terceira classe do ensino escolar. Importa ainda referir das 50 crianças de cada nacionalidade 20 eram raparigas as restantes 30 rapazes

A amostra de crianças portuguesas foi recolhida em escolas do ensino básico pertencentes ao agrupamento Monte da Lua do conselho de Sintra e a das crianças cabo verdianas, na Escola José Lopes da Silva na cidade Ponta do Sol, ilha de Santo Antão em Cabo Verde. Todas, as crianças participaram neste estudo com a devida autorização dos encarregados de educação e do agrupamento e direção das escolas (Anexo A).

Apesar das crianças cabo verdianas terem o crioulo como língua materna, elas na escola só podem falar em português, sendo deste modo toda a aprendizagem escolar realizada em português. Todas as crianças que foram incluídas na amostra falavam português e nenhuma apresentou dificuldades com a linguagem, assim como também nenhuma criança tinha qualquer perturbação de desenvolvimento.

### **Materiais**

Para a realização do estudo foram utilizados 8 cenários adaptados a partir da tradicional tarefa de mudança de localização de objeto, para se poder estudar as falsas crenças sobre as razões para as ações. Estes cenários foram construídos e testados no estudo de Rasga (2015). Cada um dos cenários apresenta duas versões distintas, sendo uma delas na condição de desejo para obrigação e a outra de obrigação para desejo, ou seja, foram utilizadas 16 histórias diferentes (Anexo B), sendo que a cada criança, foram passadas apenas 8 delas (4 de obrigação-para-desejo e outras 4 de desejo-para-obrigação).

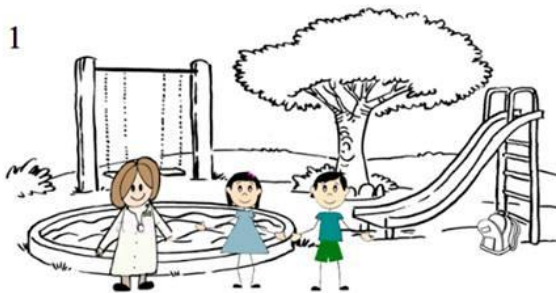
É importante realçar que uma vez que as questões são de resposta dicotómica foram utilizados 8 cenários, sendo este um número significativo, para que deste modo possa ser diminuído o impacto de possíveis respostas ao acaso, servindo ainda para aumentar a diferenciação entre as crianças (Wellman et al., 2001; cit. por Rasga, 2015).

## Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas

Todas as histórias apresentam a mesma estrutura, tendo cada uma delas 4 cenas sequenciais, e no final as perguntas às quais as crianças devem responder. Os diferentes cenários descreveram ações simples, em que os desejos representaram querer simples, como por exemplo, querer guardar um chocolate no armário, ou ir dar comida aos patos, tal como as obrigações relatam instruções simples dadas por um adulto, por exemplo, a criança foi mandada arrumar uma caneta na sua mochila, ou ir apanhar o seu barco do lago (ver a figura 1)

### A. Obrigação-para-Desejo:

1



No recreio, a Alice ouve a auxiliar de educação mandar o André guardar uma caneta na sua mochila (Obrigação).

2



A Alice vai para o refeitório

3



Mas enquanto ela está fora, o André diz que quer guardar o berlinde na sua mochila para adicionar à sua coleção (Desejo).

4



Quando Alice regressa ao recreio, ela vê o André a colocar algo na sua mochila.

**B. Desejo-para-Obrigação:**



No recreio, a Alice ouve o André dizer que ele quer guardar o berlinde na sua mochila para adicionar à sua coleção (Desejo).



A Alice vai para o refeitório



Mas enquanto ela está fora, a auxiliar de educação manda o André guardar uma caneta na sua mochila (Obrigação).



Quando Alice regressa ao recreio, ela vê o André a colocar algo na sua mochila.

*Figura 1* – Exemplo de um cenário da tarefa de mudança de intensões inesperada.

Após cada história, os participantes eram solicitados a responder à chamada questão realidade-atual, por exemplo, “Qual é a razão para o André estar a guardar algo na mochila?”. E de seguida a uma questão da tarefa sobre falsas crenças, por exemplo, “Qual é que a Alice acredita ser a razão para o André estar a guardar algo na mochila?”

Foi ainda utilizado o sub-teste de vocabulário da Escala de Inteligência de Wechsler WISC-III (Anexo C), para que pudesse ser impedida a inclusão de crianças com graves dificuldades ao nível da capacidade verbal, pois este é um fator que influencia o desempenho em tarefas de falsas crenças (Astington, 2001; Carlson, Moses & Breton, 2002; cit. por Rasga, 2015). Foi ainda usada uma tarefa padrão de falsas crenças sobre uma mudança de localização de

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

objetos, (Anexo D), com o objetivo de garantir que as crianças tinham a competência básica da teoria da mente.

### **Delineamento**

Todos os participantes assistiram a um total de 8 cenários em que 4 deles eram com a condição desejo-para-obrigação e os restantes 4, com a condição obrigação-para-desejo. Deste modo, existiu dois grupos de participantes, cada um constituído por crianças de 6 e 8 anos de nacionalidade por portuguesa e cabo verdiana, sendo que, cada grupo assistiu a versões diferentes das histórias, ou seja, os 4 cenários que foram assistidos pelo grupo 1 na condição desejo-para-obrigação foram assistidos pelo grupo 2 mas na condição obrigação-para-desejo, enquanto e os 4 cenários que foram assistidos pelo grupo 1 na versão obrigação para desejo foram assistidos pelo grupo 2 mas na condição desejo para obrigação.

O delineamento foi, assim, um 2 (idade: 6 anos *vs.* 8 anos) x 2 (cultura: individualista *vs.* coletivista) x 2 (condição: desejo-para-obrigação *vs.* obrigação-para-desejo), com medidas repetidas neste último fator, e sendo os dois primeiros fatores intersujeitos e o último intrasujeitos.

### **Procedimento**

Todas as crianças foram testadas individualmente, numa única sessão que tinha aproximadamente a duração de 25 30 minutos, realizada numa área tranquila da escola, para onde foram acompanhadas pelo experimentador. Cada criança completou três tarefas que foram realizadas por uma ordem fixa, tendo-se iniciado pelas de rastreamento: primeiro a tarefa de competência verbal e de seguida a tarefa padrão das falsas crenças sobre uma mudança de localização de objetos, realizada com dois bonecos e uns brinquedos.

Depois dos participantes realizarem as tarefas de rastreamento e de poderem ser incluídos na amostra, as crianças realizaram a tarefa de mudança de intenções. Para tal, foram aleatoriamente distribuídos por cada uma das duas versões existentes da tarefa.

Antes de se dar início à terceira tarefa, era dada uma pequena explicação sobre a mesma, na qual era dito: “Agora a tua ajuda será muito importante para o trabalho da Rita. Preciso da tua opinião sobre umas histórias que eu tenho aqui, por isso, vou-te mostrar oito histórias diferentes e o que tens que fazer é muito simples. Tens apenas que ver e ouvir com muita atenção cada história e no final de cada uma, vais ter que me responder a três perguntas sobre história. Mas, não te preocupes, porque não há respostas certas ou erradas. Tens alguma dúvida?”. Se as

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

crianças não apresentassem nenhuma pergunta, era dado início à tarefa. As oito histórias de cada condição foram apresentadas por uma ordem aleatória através do software Open Sesame. No final de cada uma, a criança respondeu às duas questões.

Cada imagem foi apresentada sequencialmente no ecrã do computador, e simultaneamente, acompanhada por uma frase narrando cada imagem, escutada através de colunas.

No final, de cada sessão foi pedido à criança para não comentar nada acerca do conteúdo da tarefa com os colegas que ainda não tinham participado.

### Resultados

Para se analisar a tarefa de mudança de intenções, começou-se por codificar cada uma das respostas corretas como 1 e cada uma das respostas incorretas ou respostas alternativas (nem obrigação nem desejo) como 0.

A análise foi realizada para o número de respostas corretas, usando um 2 (idade: 6 anos vs. 8 anos) x 2 (cultura: individualista vs. coletivista) x 2 (condição: desejo-para-obrigação vs. obrigação-para-desejo), o qual foi analisado através de uma ANOVA, com medidas repetidas no último fator.

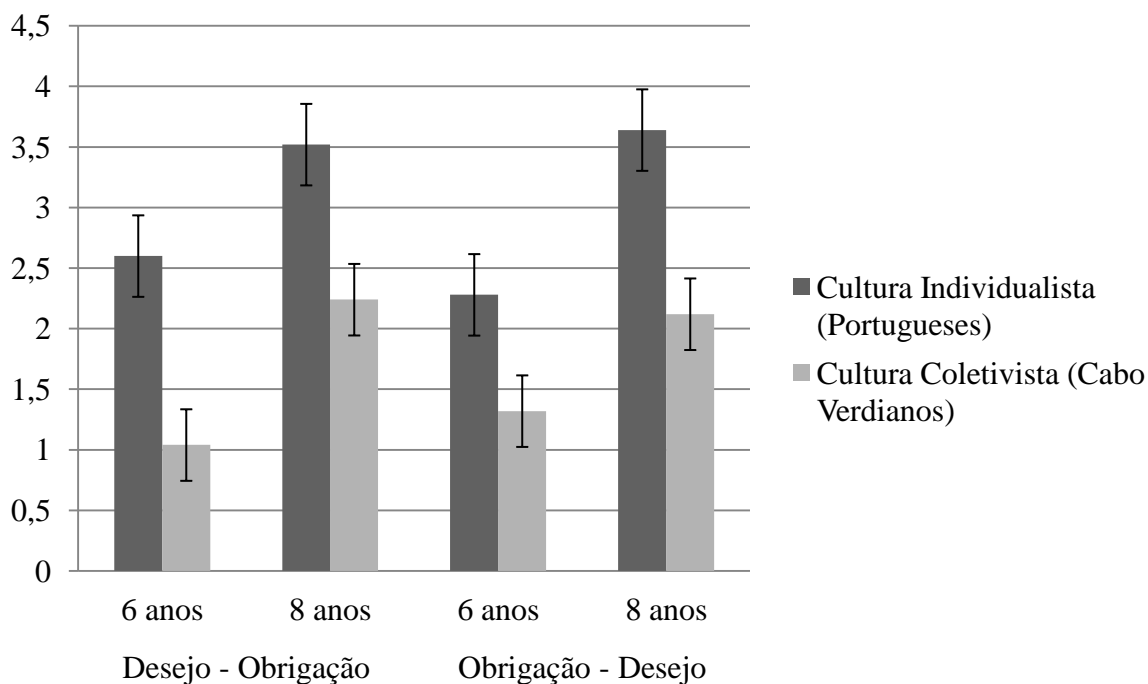
Foram verificados pressuposto para a homogeneidade da matriz de covariâncias e ainda o pressuposto da esfericidade

Através da ANOVA de medidas repetidas efetuada foi revelado que não existem diferenças significativas entre as condições ( $F_{(1,96)}=0.005$ ;  $p=0.944$ ) ou seja não existem diferenças entre as médias da condição desejo-para-obrigação e obrigação-para-desejo ( $M_{DO}=2.35$ ;  $DP=1.45$ ) ( $M_{OD}=2.34$ ;  $DP=1.47$ ), não tendo deste modo se verificado as nossas hipóteses do estudo. Foi verificado ainda que não existe interação entre a condição e a cultura ( $F_{(1,96)}=0.406$ ;  $p=0.526$ ) e também não existe interação entre a condição e a idade ( $F_{(1,96)}=0.005$ ;  $p=0.944$ ). Não se tendo encontrado desta forma os resultados esperados nas nossas duas ultimas hipóteses.

Para além dos resultados acima mencionados foram encontradas diferenças significativas das condições (DO+OD) entre culturas ( $F_{(1,96)}=48.035$ ;  $p<0.001$ ) e entre idades ( $F_{(1,96)}=31.090$ ;  $p<0.001$ ), e ainda que não existe interação entre a cultura e a idade ( $F_{(1,96)}=0.133$ ;  $p=0.716$ ).

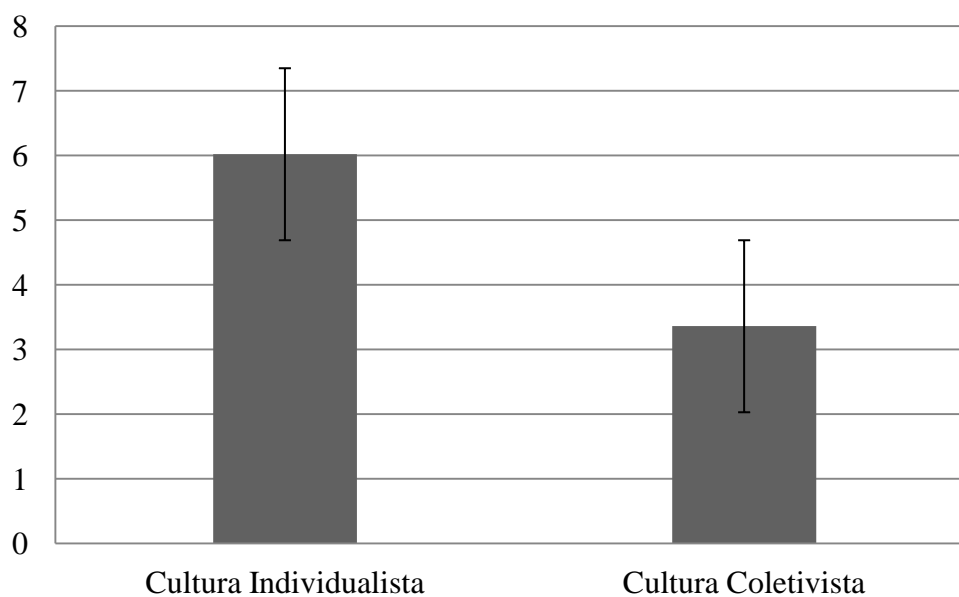
Esta experiência demonstrou então que as crianças de 6 anos cometem significativamente mais erros ao fazer inferências de falsas crenças comparativamente às crianças de 8 anos ( $M_6=3.62$ ;  $DP_6=2.25$  vs  $M_8=5.76$ ;  $DP_{cv}=2.40$ ), como mostra a Figura 2. Estes resultados para além de confirmarem a nossa primeira hipótese do estudo corroboram ainda os resultados obtidos por Rasga (2015).

## Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas



**Figura 2** – Frequência de inferências de falsas crenças corretas segundo as idades e as culturas. As barras de erro são erro padrão da média.

Para terminar, foi ainda verificado que as crianças pertencentes à cultura individualista (portugueses) apresentam mais respostas certas do que as crianças pertencentes à cultura coletivista (cabo-verdianos) ( $M_p=6.02$ ;  $DP_p=2.16$  vs  $M_{cv}=3.36$ ;  $DP_{cv}=2.21$ ), como se pode ver na Figura 3.



**Figura 3** – Frequência de inferências de falsas crenças corretas segundo as diferentes culturas. As barras de erro são erro padrão da média.

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

### **Discussão**

As comparações interculturais realizadas sobre a teoria da mente têm sido escassas e não sistemáticas. Neste sentido, como já foi referido anteriormente, este trabalho incide na compreensão das diferenças individuais, nomeadamente ao nível cultural, no raciocínio sobre as intenções (desejos e obrigações), uma vez que a literatura existente nos dá conta de grandes diferenças entre as culturas individualistas e coletivistas.

Apesar de nem todas as nossas hipóteses se terem verificado, foram observados resultados bastante significativos e interessantes. Um desses, foi a confirmação da nossa primeira hipótese, isto é, que as crianças de seis anos cometem um maior número de erros ao fazer inferências de falsas crenças sobre as intenções, que as crianças com oito anos de idade, tendo sido desta forma revelado mudanças significativas no desenvolvimento do raciocínio das crianças sobre desejos e obrigações entre os seis e os oito anos.

Estes resultados mostram que as crianças mais novas têm mais dificuldade no raciocínio que exige uma teoria da mente, do que as crianças mais velhas, sendo os mesmos corroborados pelos alcançados nas diferentes experiências de Rasga (2015), tal como também vão no sentido de que uma segunda ordem de raciocínio de falsas crenças sobre as intenções, isto é, a percepção de que é possível manter uma crença falsa sobre a crença de outra pessoa, é atingido por volta dos nove anos de idade, sendo este um período do desenvolvimento do raciocínio de falsas crenças separado do de primeira ordem (Miller, 2009).

Uma das descobertas obtidas na meta-análise de Wellman et al. (2001) foi a presença de um efeito considerável para a idade em cada análise, ou seja, os autores perceberam que o desempenho correto aumenta significativamente com o aumento da idade. Noutros estudos, também foi observada uma transição significativa no desenvolvimento da compreensão da relação entre os desejos, as regras e as emoções, entre os cinco e os sete anos de idade (e.g., Lagattuta, 2005), tal como, também se observou no presente estudo, uma mudança significativa no desenvolvimento do raciocínio das crianças sobre as intenções (desejos e obrigações) entre os seis e os oito anos de idade.

Através da análise de dados deste estudo, foi ainda constatado que as crianças pertencentes à cultura individualista (portugueses) apresentam um maior número de respostas corretas do que as crianças pertencentes à cultura coletivista (cabo-verdianos).

Embora descobertas relativamente recentes tenham mostrado semelhanças transculturais consideráveis na idade em que as crianças adquirem facilidade no raciocínio de falsas crenças (Callaghan et al., 2005), ainda não é claro se esta semelhança do desenvolvimento intercultural

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

pode ser atribuída a um processo de desenvolvimento universal (Sabbagh, Xu, Carlson, Moses & Lee, 2006).

Muitos são os investigadores que argumentam que a conceção da mente de culturas ocidentais nem sempre é totalmente compartilhada por outras culturas (Lillard, 1998; Shweder & Bourne, 1984; cit. por Liu et al., 2008) mas apenas alguns estudos comparam diretamente o desempenho das crianças no raciocínio de falsas crenças entre comunidades ocidentais e não-ocidentais (e.g. Callaghan et al., 2005; Wellman et al., 2001), tendo estes estudos chegado a conclusões inconsistentes acerca da trajetória e tempo de desenvolvimento (Liu et al., 2008).

No estudo de Callaghan et al. (2005), no qual foi utilizado uma única tarefa para analisar a compreensão das crianças da falsa crença, em cinco países diferentes (Canadá, Índia, Perú, Samoa e Tailândia), foi evidenciada uma trajetória universal de desenvolvimento dos mais novos para os mais velhos, e apesar de não ter sido realizada nenhuma análise estatística para comparar diretamente os dados entre países, os autores concluíram que existe uma grande semelhança temporal para o início da compreensão da falsa crença. À semelhança deste estudo, a meta-análise de Wellman et al. (2001) que compara o desempenho das crianças em várias tarefas de falsas crenças entre idades e países, demonstrou que as trajetórias de desenvolvimento dos mais novos para os mais velhos é universal, no entanto, contrariamente aos primeiros, os autores argumentam que o tempo para este desenvolvimento.

Importa ainda referir que as investigações anteriormente mencionadas, envolvem amostras de pequenas dimensões fora de culturas da Europa Ocidental, não permitindo desta forma estimativas precisas da idade de desenvolvimento entre culturas (Liu et al., 2008).

Também o estudo de Liu et al. (2008) vai de encontro ao presente estudo, evidenciando trajetórias semelhantes para a compreensão da falsa crença em crianças da China e da América do Norte, mostrando também diferenças significativas no tempo de desenvolvimento para as duas comunidades em estudo. Segundo os autores, o desempenho das falsas crenças nas crianças varia de local para local por dois ou mais anos. Estes resultados suportam a importância das trajetórias universais e de fatores experimentais no desenvolvimento da teoria da mente. Wellman et al., 2001; cit. por Wellman et al., 2006) afirma ainda que em todo o mundo parece que as crianças tendem a compreender a falsa crença na infância, mas o tempo desse desenvolvimento é variável, sendo que em média ocorre aos três anos e meio de idade, mas em alguns países, é apenas entre os seis ou sete anos.

Estas diferenças que foram encontradas no presente estudo, poderão estar relacionadas com vários fatores, pois apesar de alguns autores defenderem uma universalidade no desenvolvimento da teoria da mente (eg. Callaghan et al. 2005), foram mostrados alguns fatores

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

que afetam o tempo de desenvolvimento da falsa crença e de conceitos relacionados teoria da mente (Sabbagh et al., 2006). Por exemplo, segundo Holmes, Black, & Miller (1996; cit. por Callaghan et al., 2005), crianças de casas desfavorecidas desenvolvem a compreensão da teoria da mente mais tarde que as outras crianças, mas não muito mais tarde. De facto, este é um dos fatores que pode justificar o atraso verificado nas crianças da cultura coletivista, pois estas vivem em casas com menos condições, como por exemplo, casas sem água quente, com poucas divisões para o número de habitantes, com muita humidade, uma vez que Ponta do Sol se localiza mesmo junto ao mar, sendo esta situação agravada pelo facto da maioria delas não serem pintadas.

Hart & Risley (1995; cit. por Callaghan et al., 2005) afirmam ainda que crianças de famílias com baixos rendimentos têm menos contacto com conversas em casa do que crianças de famílias com rendimentos mais elevados. Este é um fator também muito relevante, uma vez que, apesar da situação social e económica de Cabo Verde ter melhorado de forma consistente desde a independência nacional, e dos progressos registados colocarem o país na fronteira entre os grupos de países menos desenvolvidos e de países de rendimento médio, ainda há uma grande percentagem da população na pobreza (Tolentino, 2007), sendo que esta aumentou significativamente nos últimos anos. A proporção de pobres na população residente aumentou de 30 para 37% (Proença, 2005) (vivem com menos de 2 euros por dia, por pessoa (Tolentino, 2007)) e a de muito pobres cresceu de 14 para 20% (Proença, 2005) (sobrevivem com menos de um euro por dia, por pessoa, por dia (Tolentino, 2007)). Importada ainda referir que a pobreza extrema, é maioritariamente rural, onde vivem 68% dos muito pobres, uma vez que as ilhas de Santo Antão e Fogo (ilhas predominantemente agrícolas) apresentam a maior incidência de pobreza (Proença, 2005), tendo sido a recolha da amostra de crianças cabo verdianas deste estudo realizada em Santo Antão, como anteriormente mencionado.

Um outro fator que poderá estar na origem destes resultados é a escolarização das crianças, pois a amostra foi recolhida em diferentes momentos de aprendizagem, isto é, enquanto que a amostra das crianças portuguesas foi recolhida já no meio do segundo período e também terceiro, a recolha da mostra das crianças cabo verdianas foi iniciada no terceiro dias de aulas e concluída da segunda semana de aulas, o que significa que as criança das diferentes culturas estavam em diferentes patamares da aprendizagem, tendo as crianças de 6 anos cabo verdianas ainda não adquirido praticamente qualquer conhecimento escolar, o que pode ter levado a esta diferença tão significativa no número de respostas corretas nas inferências de falsas crenças entre culturas.

Uma vez que a literatura existente nos dá conta de grandes diferenças entre as culturas individualistas e coletivistas, ao analisarmos os dados no que diz respeito à relação entre as

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

obrigações e os desejos nas diferentes culturas, esperávamos que as diferenças culturais se refletissem no raciocínio das crianças sobre as intenções. Contudo isso não foi verificado no presente estudo, podendo estes resultados estarem fundamentalmente relacionados com um diferente nível socioeconómico das culturas analisadas.

Segundo um estudo de Rasga, Quelhas, Couto & Marques (2015), no qual foi analisada a compreensão das crianças de seis e oito anos, pertencentes a um baixo nível socioeconómico, acerca das razões que os outros têm para as ações (tendo estas crianças sido testadas com a mesma tarefa de mudança de intenções, que a utilizada no presente estudo), os resultados mostraram um padrão de respostas marcado pela prevalência dos desejos sobre as obrigações, quando as crianças realizam inferências de falsas crenças. Enquanto que num outro estudo (Rasga, Quelhas, & Byrne, 2015) igualmente com crianças de seis e oito anos de idade, mas pertencentes a um nível socioeconómico médio/alto foi observado que as crianças cometeram mais erros ao fazer inferências de falsas crenças quando um desejo é alterado para uma obrigação, do que quando a obrigação é alterada para desejo, dando deste modo uma maior importância às obrigações.

Também foi evidenciado por Cutting & Dunn (1999) e Lucariello (2004) (cit. por Rasga; 2015) que as crianças de um nível socioeconómico baixo, com 5 e 6 anos de idade, ainda apresentavam muitas dificuldades nas tradicionais tarefas de falsas crenças. Este é um resultado que contraria aquilo que a literatura nos diz, no sentido em as crianças com esta idade já deveriam ter adquirido uma teoria da mente suficientemente desenvolvida para inferir as falsas crenças de primeira ordem corretamente, o que torna estes resultados bastante interessantes e reveladores.

Muitos outros autores obtiveram os mesmos resultados, dando estes conta que os diferentes níveis socioeconómicos influenciam o desenvolvimento da teoria da mente, sendo que quando as crianças de nível socioeconómico baixo são comparadas com as do nível médio/alto é evidenciado um atraso no raciocínio de falsas crenças das crianças de nível socioeconómico baixo, em relação as de médio/alto (Cutting & Dunn, 1999; Holmes et al., 1996, Lucariello, 2004; Shatz et al., 2003; cit. por Rasga, 2015).

Pensamos então que os diferentes níveis socioeconómicos de cada cultura tenham sido um dos principais fatores para os resultados idênticos que foram encontrados entre as diferentes culturas, ou seja, para o facto de não se terem verificado diferenças entre as médias da condição desejo-para-obrigação e obrigação-para-desejo. Uma vez que existe uma forte possibilidade de o fator cultura ter sido anulado pelo fator socioeconómico, dando desta forma origem a um desempenho idêntico das crianças das diferentes culturas, nas duas condições analisadas.

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

Existes sempre alguns fatores bastante diferentes entre as crianças de Portugal (Europa) e as de Cabo Verde (Africa), mesmo que as amostras sejam formadas de forma cuidadosa segundo as idades e o ano de escolarização. Por exemplo, os níveis socioeconómicos, a primeira língua que adquirem, as experiências familiares, a natureza das escolas e pré-escolas que frequentam, os níveis de exigência nas escolas. Segundo Wellmam et al. (2006), por vezes a razão das diferenças entre os grupos em algumas tarefas pode sempre ser devido a esses fatores de confusão incontrolláveis, em vez das competências das crianças.

Ainda são muito poucos os estudos os estudos transculturais existentes acerca do desenvolvimento da teoria da mente, o que provavelmente se deve à existência de várias dificuldades associadas à realização deste tipo de investigações. Uma delas é o facto de ser necessário um maior financiamento para se conduzir uma investigação em mais de um país (Souza, 2006), para além disso existe a preocupação que fatores pertencentes a cada cultura e que são incontrolláveis, possam afetar os resultados. Mas estes estudos são necessários para que se possa perceber se a teoria da mente envolve um processo de desenvolvimento universal (Souza, 2006).

Para concluir, mesmo tendo vindo a ser assinalado ao longo da discussão, é importante realçar novamente a existência de alguns fatores que tornam difícil a tarefa de realizar comparações entre diferentes culturas em que não existam fatores que possam enviesar os resultados, não permitindo assim retirar conclusões fidedignas, ou seja sem a interferência de alguns fatores incontrolláveis. Apesar disso, uma vez que é complicado a recolha de uma amostra significativa de crianças cabo verdianas com um nível socioeconómico médio equivalente ao das crianças portuguesas, teria sido bastante interessante se a amostra recolhida de crianças portuguesas tivesse sido pertencente a um nível socioeconómico baixo, de forma a conseguir-se comparar os dois grupos de crianças sem a influência desse fator, podendo assim obter resultados mais conclusivos.

## Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas

### Referências

- Almeida, G. D. O. (2013). *Valores, atitudes e intenção empreendedora: um estudo com universitários brasileiros e cabo-verdianos* (Doctoral dissertation).
- Arcoverde, R. D. D. L., & Roazzi, A. (1996). Aquisição de verbos fativos e contrafativos e a teoria da mente em crianças. *Temas em Psicologia, 4*(3), 79-116.
- Astington, J. W., & Gopnik, A. (1988). Knowing you've changed your mind: Children's understanding of representational change. *Developing Theories of Mind, 193-206*.
- Baird, J. A., & Astington, J. W. (2004). The role of mental state understanding in the development of moral cognition and moral action. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2004*(103), 37-49.
- Baird, J. A., & Astington, J. W. (2004). The role of mental state understanding in the development of moral cognition and moral action. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2004*(103), 37-49.
- Baldwin, D. A., & Baird, J. A. (2001). Discerning intentions in dynamic human action. *Trends in Cognitive Sciences, 5*(4), 171-178.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology, 18*(6), 906.
- Callaghan, T., Rochat, P., Lillard, A., Claux, M. L., Odden, H., Itakura, S., & Singh, S. (2005). Synchrony in the onset of mental-state reasoning evidence from five cultures. *Psychological Science, 16*(5), 378-384.
- Carraro, L. (2003). A metarrepresentação na brincadeira de faz-de-conta: uma investigação da teoria da mente (Doctoral dissertation, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
- Correia, M. F. (2003). A constituição social da mente:(re) descobrindo Jerome Bruner e construção de significados. *Estudos de Psicologia, 8*(3), 505-513.
- Dias, M. D. G. B. B. (1993). O desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a mente. *Psicol. Teor. Pesqui, 9*(3), 587-600.
- Dias, M. D. G. B. B. (1993). O desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a mente. *Psicol. Teor. Pesqui, 9*(3), 587-600.

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

- Dias, M. D. G. B., Soares, G. B., & Sá, T. P. (1994). Conhecimento sobre a mente e compreensão sobre as intenções do experimentador. *Psicol. Teor. Pesqui*, *10*(2), 221-9.
- Dunn, J., Cutting, A. L., & Demetriou, H. (2000). Moral sensibility, understanding others, and children's friendship interactions in the preschool period. *British Journal of Developmental Psychology*, *18*(2), 159-177.
- Feinfield, K. A., Lee, P. P., Flavell, E. R., Green, F. L., & Flavell, J. H. (1999). Young children's understanding of intention. *Cognitive Development*, *14*(3), 463-486.
- Flavell, J. H. (1986). The development of children's knowledge about the appearance–reality distinction. *American Psychologist*, *41*(4), 418.
- Formiga, N. S. (2004). O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, *6*(1), 13-29.
- Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 26-37.
- Janoff-Bulman, R., & Leggatt, H. K. (2002). Culture and social obligation: When “shoulds” are perceived as “wants”. *Journal of Research in Personality*, *36*(3), 260-270.
- Jou, G. I. D., & Sperb, T. M. (1999). Teoria da mente: diferentes abordagens. *Psicologia: reflexão e crítica. Porto Alegre. Vol. 12, n. 2 (1999), p. 287-306.*
- Jou, G. I., & Sperb, T. M. (2004). O contexto experimental e a teoria da mente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *17*(2), 167-176.
- Karniol, R. (1978). Children's use of intention cues in evaluating behavior. *Psychological Bulletin*, *85*(1), 76.
- Knobe, J. (2003). Intentional action and side effects in ordinary language. *Analysis*, *63*(279), 190-194.
- Leslie, A. M., Knobe, J., & Cohen, A. (2006). Acting intentionally and the side-effect effect theory of mind and moral judgment. *Psychological Science*, *17*(5), 421-427.

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

- Liu, D., Wellman, H. M., Tardif, T., & Sabbagh, M. A. (2008). Theory of mind development in Chinese children: a meta-analysis of false-belief understanding across cultures and languages. *Developmental Psychology, 44*(2), 523.
- Loureiro, C. P., & Souza, D. (2013). A relação o entre teoria da mente e desenvolvimento moral em crianças pré-escolares. *Paidéia, 23*(54), 93.
- Lourenço, O. (1992). Teorias da mente na criança e o desenvolvimento de crenças falsas: Falsas, de quem? *Análise Psicológica, 4*, 431-442.
- Malle, B. F., & Knobe, J. (1997). The folk concept of intentionality. *Journal of Experimental Social Psychology, 33*(2), 101-121.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224.
- Miller, J. G., & Bersoff, D. M. (1994). Cultural influences on the moral status of reciprocity and the discounting of endogenous motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 20*(5), 592-602.
- Miller, J. G., & Bersoff, D. M. (1994). Cultural influences on the moral status of reciprocity and the discounting of endogenous motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 20*(5), 592-602.
- Miller, S. A. (2009). Children's understanding of second-order mental states. *Psychological bulletin, 135*(5), 749-773.
- Moghaddam, F. M., Slocum, N. R., Finkel, N., Mor, T., & Harré, R. (2000). Toward a cultural theory of duties. *Culture & Psychology, 6*(3), 275-302.
- Moses, L. J. (1993). Young children's understanding of belief constraints on intention. *Cognitive Development, 8*(1), 1-25.
- Moses, L. J., & Flavell, J. H. (1990). Inferring false beliefs from actions and reactions. *Child Development, 61*(4), 929-945.
- Nelson, S. A. (1980). Factors influencing young children's use of motives and outcomes as moral criteria. *Child Development, 823-829*.

## Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas

- Nelson-le Gall, S. A. (1985). Motive–outcome matching and outcome foreseeability: Effects on attribution of intentionality and moral judgments. *Developmental Psychology*, 21(2), 332.
- Norenzayan, A., & Heine, S. J. (2005). Psychological universals: What are they and how can we know?. *Psychological Bulletin*, 131(5), 763.
- Pellizzoni, S., Siegal, M., & Surian, L. (2009). Foreknowledge, caring, and the side-effect effect in young children. *Developmental Psychology*, 45(1), 289.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125-137.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125-137.
- Piaget, J. (1932). The moral development of the child. *Kegan Paul, London*.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(04), 515-526.
- Proença, C. S. (2005). A Exclusão Social em Cabo Verde Uma Abordagem Preliminar.
- Rasga, C. M. B. S. (2015). “Dever fazer ou querer fazer, eis a questão!” Como as crianças raciocinam sobre as intenções: Inferências de falsas crenças e contrafactuais (Doctoral dissertation, Trinity College Dublin).
- Rasga, C., Quelhas, A. C., & Byrne, R. M. (2016). Children’s reasoning about other’s intentions: False-belief and counterfactual conditional inferences. *Cognitive Development*, 40, 46-59.
- Rasga, C., Quelhas, A. C., Couto, M., & Marques, J. (2015). Teoria da mente e pensamento contrafactual em crianças de baixo nível socioeconómico. *Análise Psicológica*, 33(4), 467-479.
- 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.

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

- Sabbagh, M. A., Xu, F., Carlson, S. M., Moses, L. J., & Lee, K. (2006). The development of executive functioning and theory of mind a comparison of Chinese and US preschoolers. *Psychological science*, *17*(1), 74-81.
- Sachdeva, S., Singh, P., & Medin, D. (2011). Culture and the quest for universal principles in moral reasoning. *International Journal of Psychology*, *46*(3), 161-176.
- Siegal, M., & Beattie, K. (1991). Where to look first for children's knowledge of false beliefs. *Cognition*, *38*(1), 1-12.
- Souza, D. (2006). Falando sobre a mente: Algumas considerações sobre a relação entre linguagem e teoria da mente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *19*(3), 387-394.
- Tolentino, A. C. (2007). Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento: o caso de Cabo Verde. *Fundação Calouste Gulbenkian*.
- Vinden, P. G. (1996). Junin Quechua children's understanding of mind. *Child Development*, *67*(4), 1707-1716.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, *75*(2), 523-541.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child Development*, *72*(3), 655-684.
- Wellman, H. M., Fang, F., Liu, D., Zhu, L., & Liu, G. (2006). Scaling of theory-of-mind understandings in Chinese children. *Psychological Science*, *17*(12), 1075-1081.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, *13*(1), 103-128.

# **Anexos**

## Anexo A: Carta de Consentimento Informado



### Carta de Consentimento Informado

Caros Pais,

O meu nome é Ana Rita Silva, sou estudante do quinto ano de mestrado em psicologia clínica no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA – Instituto Universitário). Eu estou a escrever para vos falar sobre o estudo que estou a conduzir. Este estudo é sobre intencionalidade e pensamento em crianças, ou seja, estou a estudar como diferentes tipos de razão (obrigação vs desejo) para uma ação podem influenciar a predição de um comportamento de uma criança. Contudo, para a realização deste estudo, é necessária a presença de crianças com idades de seis e oito anos, e nesse sentido, venho pedir-vos autorização para que o vosso/a filho/a participe neste estudo. O vosso/a filho/a foi convidado a participar nesta investigação que está a ser orientada pela professora Cristina Quelhas (Professora Catedrática no ISPA). Nós estamos interessadas em aprender sobre como, e em que idade, as crianças usam diferentes razões para as ações para fazer previsões sobre as intenções dos outros.

**O que será o/a vosso/a filho/a convidado a fazer?** Se concordarem em autorizar que o/a vosso/a filho/a participe, a criança será convidada a jogar alguns jogos com um examinador adulto durante o seu dia regular de escola. Os jogos consistem em pequenas e simples histórias sobre o quotidiano que envolvem sempre três personagens: um adulto e duas crianças. Em cada história será ilustrada uma situação de interação entre as três personagens, nas quais uma das crianças irá deparar-se com uma mudança de intenções (desejos vs obrigações) provocada pelo adulto, e a outra criança terá que prever o seu comportamento (qual a intenção que acredita que irá prevalecer na outra criança). Estas histórias serão projetadas no computador, a criança verá as imagens e ouvirá a história narrada, no fim de cada história serão colocadas três questões sobre a história. A sessão terá cerca de 15 minutos e será realizada em um local tranquilo na escola. A cada criança serão fornecidas instruções simples e depois de completar a tarefa, cada criança será recompensada com reforços positivos e será dada a oportunidade de discutir as histórias e responder a eventuais dúvidas.

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

**Será que as respostas serão privadas e confidenciais?** Todas as informações obtidas sobre cada criança será privada e confidencial. As informações apenas serão utilizadas para fins de investigação. O nome do/a vosso/a filho/a nunca será associada com as suas respostas. Ao/À vosso/a filho/a será dado um número de identificação e somente seu/sua idade e sexo será gravado.

**Riscos e Benefícios:** A participação do/a vosso/a filho/a neste estudo é voluntária. O/A vosso/a filho/a pode deixar de participar em qualquer momento. Não há nenhuma penalização para uma criança que decide não participar ou interromper a sua participação no meio de uma sessão. Não existem riscos previsíveis para a participação do/a vosso/a filho/a neste estudo.

Os benefícios dessa investigação incidem no aprender mais sobre quando as crianças começam a usar os diferentes tipos de razão para prever e influenciar o comportamento dos outros. Além disso, o/a vosso/a filho/a receberá um pequeno sinal de apreço (por exemplo, autocolante), bem como elogios pelo trabalho bem feito.

**O que necessita fazer?** Por favor, assinem a linha abaixo como tomada de conhecimento e respectiva autorização e devolvam-na ao professor do/a vosso/a filho/a, assim que possível.

---

**Informações de contacto:** Se surgir alguma dúvida sobre os direitos do/a vosso/a filho/a como participante da investigação ou qualquer outra questão ou preocupações sobre o projeto de estudo, por favor, não hesite em contactar, (rita\_dsilva@hotmail.com).

**Obrigado pela sua ajuda!**

---

Ana Rita Silva  
ISPA – Instituto Universitário

## Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas

### Anexo B: Cenários Utilizados

#### *Condição desejo-para-obrigação*

1. No quarto, o João ouve a Ana dizer que ela quer encontrar a sua bola para brincar. O João vai para a cozinha. Mas enquanto ele está fora, a mãe da Ana manda a Ana arrumar os brinquedos do chão. Quando o João regressa ao quarto, ele vê a Ana a mexer nos brinquedos no chão do quarto.

Qual é que a razão para a Ana estar a mexer nos brinquedos no chão?

Qual é que o João acredita ser a razão para a Ana estar a mexer nos brinquedos no chão?

2. No recreio, a Alice ouve o André dizer que ele quer guardar o berlinde na sua mochila para adicionar à sua coleção. A Alice vai para o refeitório. Mas enquanto ela está fora, a Auxiliar de Educação manda o André guardar uma caneta na sua mochila. Quando Alice regressa ao recreio, ela vê o André a colocar algo na sua mochila.

Qual é a razão para o André estar a guardar algo na mochila.

Qual é que a Alice acredita ser a razão para o André estar a guardar algo na mochila?

3. Na sala de estar, o João ouve a Ana dizer que ela quer escrever uma carta para enviar à sua amiga. O João vai para o jardim. Mas enquanto ele está fora, o pai da Ana manda a Ana fazer os trabalhos de casa. Quando o João regressa à sala, ele vê a Ana a escrever no papel.

Qual é a razão para a Ana estar a escrever num papel?

Qual é que o João acredita ser a razão para a Ana estar a escrever num papel?

4. Na sala de estar, a Maria ouve o Tomás dizer que ele quer ligar a TV para ver um DVD de desenhos animados. A Maria vai para o quarto. Mas enquanto ela está fora, a avó do Tomás manda o Tomás ligar a televisão para ver o noticiário. Quando a Maria regressa à sala, ela vê o Tomás a ligar a TV.

Qual é a razão para o Tomás estar a ligar a TV?

Qual é que a Maria acredita ser a razão para o Tomás estar a ligar a TV?

5. Na cozinha, o Pedro ouve a Vera dizer que ele quer tomar uma colher de mel para comer algo doce. O Pedro vai para a sala. Mas enquanto ele está fora, a mãe da Vera manda a Vera tomar o seu xarope para a tosse. Quando o Pedro regressa à cozinha, ela vê a Vera a pôr uma colher na boca.

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

Qual é a razão para a Vera estar a pôr uma colher na boca?

Qual é que o Pedro acredita ser a razão para a Vera estar a pôr uma colher na boca?

6. No banco do parque, a Sónia ouve o Miguel dizer que ele quer ir ao lago para dar comida aos patos. A Sónia vai para o escorrega. Mas enquanto ela está fora, a tia do Miguel manda o Miguel buscar o barco ao lago. Quando a Sónia regressa ao banco do parque, ela vê o Miguel perto do lago.

Qual é a razão para o Miguel estar perto do lago?

Qual é que a Sónia acredita ser a razão para o Miguel estar perto do lago?

7. Na cozinha, a Sofia ouve o José dizer que ele quer colocar o chocolate no armário para comê-lo para mais tarde. A Sofia vai para o jardim. Mas enquanto ela está fora, o tio do José manda o José arrumar o pão no armário. Quando a Sofia regressa à cozinha, ela vê o José a colocar algo no armário.

Qual é a razão para o José estar a colocar algo no armário?

Qual é que a Sofia acredita ser a razão para o José estar a colocar algo no armário?

8. Na cozinha, o Luís ouve a Marta dizer que ela quer beber uma coca-cola ao almoço. O Luís vai para a casa de banho. Mas enquanto ele está fora, o pai da Marta manda a Marta beber um sumo de laranja. Quando o Luís regressa à cozinha, ele vê a Marta a abrir o frigorífico.

Qual é a razão para a Marta estar a abrir o frigorífico?

Qual é que o Luís acredita ser a razão para a Marta estar a abrir o frigorífico?

### *Condição obrigação-para-desejo*

1. No quarto, o João ouve a mãe da Ana mandar a Ana arrumar os brinquedos do chão. O João vai para a cozinha. Mas enquanto ele está fora, a Ana diz que quer encontrar a sua bola para brincar. Quando o João regressa ao quarto, ele vê a Ana a mexer nos brinquedos no chão do quarto.

Qual é a razão para a Ana estar a mexer nos brinquedos no chão?

Qual é que o João acredita ser a razão para a Ana estar a mexer nos brinquedos no chão?

2. No recreio, a Alice ouve a Auxiliar de Educação mandar o André guardar uma caneta na sua mochila. A Alice vai para o refeitório. Mas enquanto ela está fora, o André diz que quer guardar

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

o berlinde na sua mochila para adicionar à sua coleção. Quando Alice regressa ao recreio, ela vê o André a colocar algo na sua mochila.

Qual é a razão para o André estar a guardar algo na mochila.

Qual é que a Alice acredita ser a razão para o André estar a guardar algo na mochila?

3. Na sala de estar, o Rui ouve o pai da Bete mandar a Bete fazer os trabalhos de casa. O Rui vai para o jardim. Mas enquanto ele está fora, a Bete diz que quer escrever uma carta para enviar à sua amiga. Quando o Rui regressa à sala, ele vê a Bete a escrever no papel.

Qual é a razão para a Bete estar a escrever num papel?

Qual é que o Rui acredita ser a razão para a Bete estar a escrever num papel?

4. Na sala de estar, a Maria ouve a avó do Tomás mandar o Tomás ligar a televisão para ver o noticiário. A Maria vai para o quarto. Mas enquanto ela está fora, o Tomás diz que quer ligar a TV para ver um DVD de desenhos animados. Quando a Maria regressa à sala, ela vê o Tomás a ligar a TV.

Qual é a razão para o Tomás estar a ligar a TV?

Qual é que a Maria acredita ser a razão para o Tomás estar a ligar a TV?

5. Na cozinha, o Pedro ouve a mãe da Vera mandar a Vera tomar o seu xarope para a tosse. O Pedro vai para a sala. Mas enquanto ele está fora, a Vera diz que quer tomar uma colher de mel para comer algo doce. Quando o Pedro regressa à cozinha, ela vê a Vera a pôr uma colher na boca.

Qual é a razão para a Vera estar a pôr uma colher na boca?

Qual é que o Pedro acredita ser a razão para a Vera estar a pôr uma colher na boca?

6. No banco do parque, a Sónia ouve a tia do Miguel mandar o Miguel buscar o barco ao lago. A Sónia vai para o escorrega. Mas enquanto ela está fora, o Miguel diz que quer ir ao lago para dar comida aos patos. Quando a Sónia regressa ao banco do parque, ela vê o Miguel perto do lago.

Qual é a razão para o Miguel estar perto do lago?

Qual é que a Sónia acredita ser a razão para o Miguel estar perto do lago?

7. Na cozinha, a Sofia ouve o tio do José mandar o José arrumar o pão no armário. A Sofia vai para o jardim. Mas enquanto ela está fora, o José diz que quer colocar o chocolate no armário

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

para comê-lo para mais tarde. Quando a Sofia regressa à cozinha, ela vê o José a colocar algo no armário.

Qual é a razão para o José estar a colocar algo no armário?

Qual é que a Sofia acredita ser a razão para o José estar a colocar algo no armário?

8. Na cozinha, o Luís ouve o pai da Marta mandar a Marta beber um sumo de laranja. O Luís vai para a casa de banho. Mas enquanto ele está fora, a Marta diz que quer beber uma coca-cola ao almoço. Quando o Luís regressa à cozinha, ele vê a Marta a abrir o frigorífico.

Qual é a razão para a Marta estar a abrir o frigorífico?

Qual é que o Luís acredita ser a razão para a Marta estar a abrir o frigorífico?

# Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas

## Anexo C: Sub-Teste Vocabulário: WISC-III

### 8. Vocabulário

Interromper após 4 insucessos consecutivos.

Para as idades dos 9 aos 16 anos, se o sujeito não alcançar a pontuação máxima em qualquer um dos 2 primeiros itens administrados, aplicar a Regra de Retrocesso.

Item	Resposta	Cotação 0, 1 ou 2
<b>6-8</b> 1. Relógio		
2. Chapéu		
<b>9-10</b> 3. Abelha		
4. Valente		
<b>11-13</b> 5. Disparate		
6. Alfabeto		
Item	Resposta	Cotação 0, 1 ou 2
<b>14-16</b> 7. Ilha		
8. Retrato		
9. Furioso		
10. Baleia		
11. Aflição		
12. Fábula		
13. Transparente		
14. Combustível		
15. Isolar		
16. Discreto		
17. Absorver		
18. Hereditário		
19. Rivalidade		
20. Tolerar		
21. Iniciativa		
22. Nómada		
23. Árduo		
24. Unânime		
25. Apogeu		
26. Preceder		
27. Polémica		
28. Pertinente		
29. Mecenas		
30. Compelir		

Pontuação Total Obtida   
(máximo = 60)

## **Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas**

### **Anexo D: Tarefa de Falsas Crenças Padrão**

Esta é Sally e a esta é a Anne.

A Sally tem uma cesta e a Anne tem uma caixa.

A Sally colocou uma bola na sua cesta e, em seguida, saiu da sala.

A Anne então tirou a bola da cesta da Sally e colocou-a na sua caixa.

A Sally depois voltou para a sala.

Onde vai a Sally procurar a bola?

Onde está realmente a bola?

Onde estava a bola no início?

## Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas

### Anexo E: Análise Estatística

#### Teste de esfericidade de Mauchly<sup>a</sup>

Medida: MEASURE\_1

Efeito dentre- sujeitos	W de Mauchly	Aprox. Qui- quadrado	gl	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>		
					Greenhouse- Geisser	Huynh-Feldt	Limite inferior
Condição	1,000	,000	0	.	1,000	1,000	1,000

Testa a hipótese nula para a qual a matriz de covariâncias de erro das variáveis transformadas ortonormalizadas é proporcional em relação a uma matriz identidade.

a. Design: Intercepto + Cultura + Idade + Cultura \* Idade

Design Dentre-Sujeitos: Condição

b. Pode ser usado para ajustar os graus de liberdade dos testes de significância dentro da média. Os testes corrigidos são exibidos na tabela Testes de efeitos dentre-sujeitos.

#### Tests of Within-Subjects Effects

Medida: MEASURE\_1

Origem		Tipo III Soma dos Quadrados	Gl	Quadrado Médio	F	Sig.	Eta parcial quadrado	Noncent. Parâmetro	Poder observado <sup>a</sup>
Condição	Esfericidade considerada	,005	1	,005	,005	,944	,000	,005	,051
Condição * Cultura	Esfericidade considerada	,405	1	,405	,406	,526	,004	,406	,097
Condição * Idade	Esfericidade considerada	,005	1	,005	,005	,944	,000	,005	,051
Condição * Cultura * Idade	Esfericidade considerada	2,205	1	2,205	2,208	,141	,022	2,208	,313
Erro (Condição)	Esfericidade considerada	95,880	96	,999					

a. Calculado usando alfa = ,05

## Teoria da Mente sobre Intenções em Crianças de Diferentes Culturas

### Tests of Between-Subjects Effects

Medida: MEASURE\_1

Variável transformada: Média

Origem	Tipo III Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.	Eta parcial quadrado	Noncent. Parâmetro	Poder observado <sup>a</sup>
Intercepto	1099,805	1	1099,805	597,314	,000	,862	597,314	1,000
Cultura	88,445	1	88,445	48,035	,000	,333	48,035	1,000
Idade	57,245	1	57,245	31,090	,000	,245	31,090	1,000
Cultura * Idade	,245	1	,245	,133	,716	,001	,133	,065
Erro	176,760	96	1,841					

a. Calculado usando alfa = ,05

Verificamos que existem diferenças significativas das condições (DO+OD) entre culturas ( $F_{(1;96)}=48.035$ ;  $p<0.001$ ) e entre Idades ( $F_{(1;96)}=31.090$ ;  $p<0.001$ ) e que não existe interação entre a cultura e a idade ( $F_{(1;96)}=0.133$ ;  $p=0.716$ ).

b.

#### Estatísticas de grupo

	Idade	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
DO_TM	1,00	50	1,8200	1,39518	,19731
	2,00	50	2,8800	1,34983	,19089
OD_TM	1,00	50	1,8000	1,48461	,20996
	2,00	50	2,8800	1,20611	,17057
DOeOD	1,00	50	3,6200	2,24872	,31802
	2,00	50	5,7600	2,40374	,33994

#### Estatísticas de grupo

	Cultura	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
DO_TM	1,00	50	3,0600	1,26829	,17936
	2,00	50	1,6400	1,30556	,18463
OD_TM	1,00	50	2,9600	1,33951	,18944
	2,00	50	1,7200	1,29426	,18304
DOeOD	1,00	50	6,0200	2,16173	,30571
	2,00	50	3,3600	2,21092	,31267