



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Raquel Lamas Gonçalves Ribeiro

**Teoria da Mente e a Qualidade
do Jogo na Idade Pré-Escolar**



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Raquel Lamas Gonçalves Ribeiro

Teoria da Mente e a Qualidade do Jogo na Idade Pré-Escolar

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia
Área de Especialização em Psicologia Clínica

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Carla Martins

Outubro de 2011

DECLARAÇÃO

Nome: Raquel Lamas Gonçalves Ribeiro

Endereço electrónico: a49036@alunos.uminho.pt

Telefone: 927711066

Número do Bilhete de Identidade: 13423086

Título da dissertação: Teoria da Mente e a Qualidade do Jogo na Idade Pré-Escolar

Orientadora: Doutora Carla Martins

Ano de conclusão: 2011

Designação do Mestrado: Mestrado Integrado em Psicologia

Área de Especialização em Psicologia Clínica

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Após um longo percurso, termina mais uma etapa particularmente importante na minha vida, pautada por dificuldades, crescimento e gratificação. Perante isto, expresso os meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que acreditaram em mim e tornaram, de uma forma ou de outra, possível a realização deste trabalho.

Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Carla Martins pelo incentivo, apoio, partilha de conhecimentos e disponibilidade que sempre demonstrou. A sua orientação foi fundamental para que conseguisse terminar este projecto.

À Doutora Maria João e Ana Osório pela transmissão de conhecimentos, esclarecimentos, disponibilidade e sugestões para a elaboração deste projecto.

A todas as Educadoras que me apoiaram e possibilitaram a recolha dos dados, integrando-me da melhor forma no contexto do Jardim de Infância.

A todos os pais e crianças que colaboraram neste estudo, pois sem eles não tinha sido possível a concretização deste trabalho.

À Ana Rita e à Mariana que ao longo destes anos sempre acreditaram em mim, me apoiaram, incentivaram e pela amizade sempre presente.

Às minhas amigas e companheiras neste percurso, pelos momentos de partilha, incentivo, apoio e pela oportunidade de crescermos juntas ao longo deste percurso.

Aos meus pais, pela oportunidade que me proporcionaram de seguir o meu sonho.

A ti meu amor, pela ajuda, compreensão, apoio incondicional e por não me teres deixado desistir nos momentos mais difíceis. Obrigada por estares sempre do meu lado e acreditares em mim.

A todos aqueles que fizeram e fazem parte da minha vida, contribuindo para a pessoa que sou!

Obrigada.

Teoria da Mente e a Qualidade do Jogo em Idade Pré-Escolar

RESUMO

A teoria da mente, marco do desenvolvimento sócio-cognitivo crucial que emerge na idade pré-escolar, refere-se à capacidade de compreender e atribuir estados mentais, como pensamentos, sentimentos, crenças, desejos e intenções a si próprio e aos outros, o que permite, por seu turno interpretar e prever o comportamento dos outros (Baron-Cohen, Leslie, & Frith 1985; Premack & Woodruff, 1978; Wellman, 1990). Neste sentido, considera-se que o desenvolvimento da teoria da mente das crianças é um instrumento social importante que lhes permite adaptarem-se ao mundo social em que vivem, contribuindo, igualmente, para o sucesso das interações sociais com os pares. De facto, nesta fase desenvolvimental, as actividades de jogo e brincadeira são um contexto fundamental para compreender a forma pela qual as crianças adquirem conhecimento social e competências de interação, através do desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, cognitivas e de linguagem, o que lhes permite estabelecer relações positivas e eficazes com os pares.

Neste enquadramento, foi realizado o presente estudo, o qual teve três objectivos principais. Em primeiro lugar, pretendeu-se testar a hipótese da concordância entre as avaliações efectuadas pelos pais e pelas educadoras de um instrumento de avaliação da qualidade do jogo em idade pré-escolar, o *Penn Interactive Peer Play Scale* (PIPPS). O segundo objectivo foi examinar se o desempenho das crianças nas tarefas de teoria da mente se relaciona com a qualidade das interações no jogo, através dos dados obtidos pelo PIPPS. Por fim, pretendeu-se explorar se existem diferenças de género ao nível da qualidade do jogo e no desempenho das tarefas de teoria da mente. Nesta investigação participaram 29 crianças com idades compreendidas entre os 45 e os 75 meses ($M = 63.45$; $DP = 9.21$). Relativamente ao primeiro objectivo deste estudo, os resultados apontaram no sentido de concordância entre as avaliações efectuadas pelos pais e pelas educadoras acerca da interação das crianças no contexto de jogo ou brincadeira para os três factores do PIPPS: *Interação Positiva*, *Disrupção* e *Desconexão*. Quanto ao segundo objectivo, relativamente à associação entre o desempenho das crianças nas tarefas de teoria da mente e a qualidade das interações no jogo, através dos dados obtidos pelo PIPPS, os resultados obtidos revelaram não existir uma relação entre as duas variáveis, excepto para o factor de *Disrupção* e *Desconexão*, segundo a percepção dos pais. Por fim, quanto ao último objectivo, os resultados revelaram não existir efeito do género ao nível da qualidade do jogo, através dos 3 factores do PIPPS, excepto ao nível da percepção das educadoras na escala de *Disrupção*, demonstrando mais comportamentos disruptivos as raparigas. Também não foram encontradas diferenças de género significativas ao nível do desempenho das crianças nas tarefas da teoria da mente.

Theory of Mind and Play Quality in Preschoolers

ABSTRACT

Theory of mind, a crucial socio-cognitive development mark in preschool age, refers to the ability to understand and attribute mental states, such as thoughts, feelings, beliefs, desires and intentions to oneself and to the others, which allows, to interpret and predict other people's behavior (Baron-Cohen, Leslie, & Frith 1985; Premack & Woodruff, 1978; Wellman, 1990). Therefore, it is considered that children's theory of mind development is an important social instrument that allows children to adapt themselves to the surrounding social world, also contributing to the success of social interactions with pairs. In fact, at this developmental stage, game and plays activities are a crucial context to understand the way children acquire social knowledge and interaction skills through social, emotional, cognitive and language abilities, that allows them to build positive and effective relations with pairs.

Within this framework, we performed the present study, with three main purposes. Firstly, it was intended to test the concordance between parents' and preschool teachers' perception of children's quality of play using the *Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS)*. Secondly, it aimed to examine if children's performance on theory of mind tasks was related with play quality. Finally, it was intended to explore if gender had any effect in the performance of the Theory of Mind tasks, and play quality. In this research participated 29 children, aged between 45 and 75 months ($M = 63.45$; $SD = 9.21$). According to the first purpose of this research, the results have confirmed the existence of agreement between teachers' and parents' perceptions about the interaction of children in game context and play in all three PIPPS factors: *Positive Interaction*, *Disruption* and *Disconnection*. The second objective, regarding the association between children's performance on the theory of mind tasks and the play quality interactions, using data obtained by the PIPPS, results show that there is not a relationship between these variables, except for the factor *Disruption* and *Disconnection*, as perceived by the parents. Lastly, results did not show the existence of gender influence in play quality, through the three PIPPS factors, except in the teachers' perspectives about the *Disruption*. The ones who show more disruptive behavior are the girls. Also, there were no significant gender differences at the tasks of the Theory of mind performance.

Índice

INTRODUÇÃO	8
PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	10
1.1 O Jogo em Idade Pré-Escolar	11
1.2 O Papel do contexto Pré-Escolar no Jogo	11
1.3 A relação entre a qualidade do jogo em idade pré-escolar e a emergência da teoria da mente	14
1.4 Qualidade do jogo, teoria da mente e gênero	17
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	19
2. Metodologia	20
2.1 Objectivos gerais e questões de investigação	20
2.2 Participantes	21
2.3 Instrumentos	21
2.3.1 Ficha Sócio-demográfica	21
2.3.2 Tarefas da Teoria da Mente	21
2.3.2.1 Tarefa de Crenças Diversas	21
2.3.2.2 Tarefa de Acesso ao Conhecimento	22
2.3.2.3 Tarefa de Crença Falsa	22
2.3.2.4 Tarefa de Crença - Emoção	22
2.3.3 Peabody Picture Vocabulary Test	23
2.3.4 Penn Interactive Peer Play Scale	24
2.4 Procedimento	25
3. Resultados	27
4. Discussão dos resultados	32
5. Conclusão	38
Referências Bibliográficas	40

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Desempenho na Tarefa de Crenças Diversas	28
Gráfico 2: Desempenho na Tarefa de Acesso ao Conhecimento	28
Gráfico 3: Desempenho na Tarefa de Crença Falsa	28
Gráfico 4: Desempenho na Tarefa de Crença-Emoção	28

Índice de Tabelas

Tabela 1: Medidas descritivas do PIPPS	27
Tabela 2: Correlações entre a versão dos pais e educadoras do PIPPS	28
Tabela 3: Correlações parciais entre o desempenho nas tarefas da teoria da mente e a qualidade do jogo, controlados ao nível da linguagem nas crianças	29
Tabela 4: Efeito do género ao nível dos factores do PIPPS segundo a perspectiva dos pais	30
Tabela 5: Efeito do género ao nível dos factores do PIPPS segundo a perspectiva das educadoras	30
Tabela 6: Influência do género ao nível do desempenho nas tarefas da teoria da mente	31

Introdução

No período pré-escolar ocorrem grandes mudanças desenvolvimentais a nível cognitivo, comportamental, social, emocional e linguístico e a forma como as crianças integram estas mudanças e são apoiadas pelos pais e pelo contexto pré-escolar tem importantes implicações para o seu funcionamento.

Nesta fase desenvolvimental, o jogo e brincadeira são um contexto fundamental para compreender a forma pela qual as crianças adquirem competências de interacção e de compreensão dos outros (teoria da mente), que lhes permite estabelecer relações positivas e eficazes com os pares.

Perante estas evidências, o diálogo e a partilha de conhecimentos entre pais e professores/educadores sobre competências emergentes no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar é fulcral, porque ambos têm um papel importante no seu desenvolvimento, e observam-nas em contextos diferentes.

Tendo presente este enquadramento, esta investigação tem como principais objectivos verificar se existe associação entre as avaliações efectuadas pelos pais e pelas educadoras acerca da interacção da criança com os pares; examinar se existe associação entre o desempenho das crianças nas tarefas de teoria da mente e a qualidade das interacções no jogo; e por fim, avaliar a influência de género no desempenho das tarefas de teoria da mente e ao nível da qualidade do jogo.

Este estudo encontra-se organizado em duas partes diferentes. A primeira é dedicada ao Enquadramento Conceptual da qualidade do jogo em idade pré-escolar e a emergência da teoria da mente, ressaltando a importância da avaliação ser efectuada por múltiplos informantes, como os pais e os educadores/professores acerca das capacidades emergentes supracitadas. A segunda parte refere-se ao Estudo Empírico realizado para avaliar o desempenho na qualidade de jogo com as variáveis seleccionadas.

De forma mais detalhada, o Capítulo I, intitulado de “Enquadramento Conceptual”, tal como já foi referido, inicia-se pela “Introdução”, na qual é apresentada uma visão geral da presente investigação com uma abordagem dos principais conceitos nesta área. De seguida, em “O Jogo em Idade Pré-Escolar” são explicados os motivos pelos quais o jogo é considerado o contexto primário para o desenvolvimento de relações com os pares. Na parte “O Papel do contexto Pré-Escolar no Jogo”, é exposto a importância do contexto pré-escolar na aquisição de capacidades interactivas durante o jogo/brincadeiras. Posteriormente, “A relação entre a qualidade do jogo em idade pré-escolar e a emergência da teoria da mente”, é dedicada à reflexão em torno da aquisição destas duas capacidades fundamentais no estabelecimento de relações efectivas com os outros. Por fim, esta primeira parte é encerrada com a “Qualidade do jogo, teoria da mente e género”, onde são expostos estudos que interligam estas duas variáveis com a influência de género.

Relativamente ao Capítulo II, denominado de “Estudo Empírico”, divide-se em duas partes: a “Metodologia” e os “Resultados”. Na “Metodologia” são explicados os objectivos desta investigação e formulam-se hipóteses a ser testadas através de análises estatísticas. Posteriormente, apresentam-se os

“Participantes”, mais concretamente as características da amostra. Seguem-se os “Instrumentos”, onde se descrevem os sete utilizados para estudar as hipóteses formuladas e em continuação, descreve-se o “Procedimento” seguido para a concretização desta investigação. Por fim, são apresentados os “Resultados” e a “Discussão dos Resultados” encontrados em relação às variáveis em estudo e finalmente, no último ponto, “Conclusão” são apontadas as principais conclusões que se podem inferir do presente estudo, bem como as implicações para programas de intervenção em sala de aula.

PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

1.1 O jogo em idade pré-escolar

O jogo representa um contexto primário em que as crianças pré-escolares adquirem e expressam conhecimentos sociais essenciais e competências de interação com os pares (Fantuzzo, Coolahan, Mendez, McDermott & Sutton-Smith, 1998). A brincadeira é, de acordo com Erikson (1968), Piaget (1962 cit in Fantuzzo, Mendez, & Tighe, 1998) e Vygotsky (1976 cit in Castro, Mendez & Fantuzzo, 2002), a principal fonte de desenvolvimento nos anos pré-escolares. Os autores de uma maneira geral, concordam que, através da interação com os pares em brincadeiras, as crianças aprendem papéis e regras sociais e aprendem a partilhar, a cooperar, a considerar a perspectiva dos outros, coordenando múltiplos pontos de vista, com a atribuição de papéis e estados mentais a si e aos outros (Pinto, 2011) e a inibir os comportamentos agressivos. Deste ponto de vista, o jogo requer a capacidade de negociar as próprias perspectivas com as dos outros e possibilita às crianças o desenvolvimento da interação com o outro porque cria condições favoráveis para o relacionamento com os demais (Astington & Barriault, 2001; Hobson, 1993), contribuindo também para o desenvolvimento de várias capacidades, como cognitivas, comportamentais, sociais, emocionais e linguísticas (Carpendale & Lewis, 2004, 2006) na sequência da exposição ao contexto de interação social.

As interações interpessoais repetidas que ocorrem durante o jogo de pares, especialmente aquelas que envolvem o comportamento pró-social ou agressivo, são experiências importantes que influenciam o desenvolvimento social das crianças (Fisher, 1992) e a qualidade do seu jogo. A aceitação dos colegas também está associada com maiores níveis de motivação e envolvimento nas relações (Fantuzzo, Mendez, & Tighe, 1998).

A grande maioria dos autores defende que as brincadeiras das crianças com os pares promovem o seu desenvolvimento, nomeadamente ao nível das competências interpessoais. Nesta perspectiva, a linguagem pode ser uma variável importante na explicação de relações positivas com os pares, pois através do jogo as crianças desenvolvem a capacidade de contar histórias e de falar acerca dos seus estados emocionais e os dos outros e da realidade.

Assim, nesta fase desenvolvimental, o jogo é considerado o contexto primário para o desenvolvimento de relações positivas com os pares (Gallagher, 1993 cit in Fantuzzo & McWayne, 2002). Através da brincadeira as crianças desenvolvem habilidades sociais, emocionais, cognitivas e de linguagem que contribuem para a qualidade do jogo e para a capacidade de estabelecer e manter interações entre pares eficazes.

1.2 O papel do contexto pré-escolar no jogo

No contexto de observação das brincadeiras das crianças, pais e educadores têm a oportunidade de reforçar o desenvolvimento das crianças no contacto com os seus pares. Além das informações fornecidas pelos professores sobre o funcionamento social das crianças na escola, os pais

também fornecem informações valiosas sobre as competências e necessidades das crianças com base em comportamentos exibidos em casa (Fantuzzo & Hampton, 2000). Nesta perspectiva, actualmente, considera-se importante que a avaliação do comportamento da criança seja feita por múltiplos observadores, de modo a poder obter-se um quadro mais completo do objecto de estudo. Assim, a escala de avaliação da qualidade do jogo, o *Penn Interactive Peer Play Scale* (PIPPS), utilizada em vários estudos (Castro, Mendez, & Fantuzzo, 2002; Fantuzzo, Coolahan, Mendez, McDermott, & Sutton-Smith, 1998; Fantuzzo & McWayne, 2002; Fantuzzo, Mendez, & Tighe, 1998; Fantuzzo, Sutton-Smith, Coolahan, Manz, Canning, & Debnam, 1995; Gagnon, Nagle, & Nickerson, 2007) fornece informações precisas e consistentes de múltiplos informantes e múltiplas configurações. Desta forma, este instrumento visa a identificação dos pontos fortes da criança e as dificuldades comportamentais no contexto de brincadeira na escola e em casa, incidindo sobre as habilidades interpessoais e competências sociais das crianças pré-escolares, uma vez que a avaliação da qualidade das brincadeiras das crianças com os pares é fundamental para enriquecer as suas relações sociais. A importância da obtenção dos dados através de informadores como os professores ou os educadores prende-se com o facto de estes se mostrarem avaliadores confiáveis do comportamento social das crianças (Connolly & Doyle, 1984; Howes, 1980).

No geral, os dados proporcionados pelo instrumento de avaliação da qualidade do jogo referido, o PIPPS, referem que as crianças que apresentam elevados índices na dimensão de *interacção positiva* são melhor aceites pelos seus pares, envolvem-se mais nas brincadeiras com os pares e tendem a regular as interacções das outras crianças no grupo. Enquanto que crianças com elevada pontuação no factor de *desconexão* recebem avaliações, como passividade, apatia ou falta de motivação e não participação nas brincadeiras, ficando de fora destas, retirando-se ou vagueando sem rumo e sendo ignorados pelos pares. Por fim, as crianças com pontuações elevadas no índice de *disrupção* revelam mais problemas de comportamento em sala de aula, comportamentos anti-sociais, como iniciar brigas, pegar nas coisas dos outros, agressão física e verbal aos outros.

Este instrumento não pretende categorizar os comportamentos das crianças através dos factores que o PIPPS fornece. Estes factores apenas representam descrições melhores da compreensão do comportamento das crianças como uma transição dinâmica entre os seus níveis individuais do desenvolvimento e o contexto social em que os comportamentos se inserem, bem como fornece informações fulcrais aos professores e educadores para poderem trabalhar com as crianças as suas maiores dificuldades e pontos fracos no contexto de brincadeira com os seus pares.

Como defende a Psicologia do Desenvolvimento, cada estágio do desenvolvimento apresenta distintas competências sociais a serem dominadas pelas crianças. Durante os anos pré-escolares, a aquisição das competências sociais que resultam no sucesso das interacções com os pares constitui a principal tarefa de desenvolvimento (Corsaro, 1985; Johnson, Christie & Yawkey, 1987 cit in Fantuzzo, Sutton-Smith, Coolahan, Manz, Canning, & Debnam, 1995), que se revelam na qualidade dos jogos que estabelecem com os seus pares.

Assim, o desenvolvimento da competência social é essencial para a adaptação das crianças na idade pré-escolar, tanto no jardim de infância como nas relações familiares, e um dos principais componentes da competência social é o estabelecimento de interações efectivas com os pares durante o jogo, promovidas pela compreensão da perspectiva de quem se envolve nas brincadeiras.

Segundo esta perspectiva, no contexto do jardim de infância, as educadoras promovem a consciência e desenvolvimento emocional das crianças, o desenvolvimento de competências de resolução de problemas e competências sociais, sendo, neste sentido, fundamental também promover a segurança (emocional e física), actividades com qualidade, comunicação (positiva e produtiva), monitorização (consistente e proactiva), cooperação (adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança), suporte social, emocional e académico, e a autonomia apropriada à fase desenvolvimental e a cada criança.

A competência social-emocional envolve a regulação emocional, a compreensão cognitiva de si próprio e dos outros nas mais variadas situações sociais e o conhecimento e uso de estratégias interpessoais adaptativas de acordo com uma variedade de situações sociais. Neste sentido, as educadoras fornecem uma direcção activa sobre comportamentos e competências particulares, deixando as crianças explorar o mundo social que as rodeia, mas orientando-as como sendo um guia de suporte (Tudge, Otero, Hogan, & Etz, 2003).

Assim, crianças em idade pré-escolar têm como indicador principal de adaptação, o sucesso em tarefas de relacionamento com os pares, nomeadamente no contexto de jogo ou brincadeira, sendo esta uma tarefa desenvolvimental crítica. O desenvolvimento de relacionamentos positivos com os seus pares durante os anos pré-escolares tem sido associado a efeitos positivos na adaptação ao jardim de infância, bem como no futuro ao sucesso académico (Douglas, Son, File, & Juan, 2010; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996; Ladd & Price, 1987 cit in Castro, Mendez & Fantuzzo, 2002). Em contraste, estudos longitudinais identificaram que relações pobres entre pares são prejudiciais, incluindo o desajuste emocional, comportamento delinquente e o fracasso escolar (Parker, Rubin, Price & DeRosier, 1995 cit in Castro, Mendez & Fantuzzo, 2002).

No entanto, apesar deste trabalho realizado pelos educadores no contexto pré-escolar, é de salientar que as competências sociais promovidas no seio da família podem ser diferentes das exigidas no jardim de infância, daí poderem existir interpretações diferentes entre os pais e a educadores. Neste sentido, é importante conhecer a correlação entre as avaliações efectuadas pelos pais e as efectuadas pelos educadores e professores, visto que estes últimos passam a maior parte do dia com a criança e fazem-no em contextos diferentes daqueles dos progenitores (Silva, 2008).

Deste modo, tendo em conta a escassa investigação nesta área, pretende-se com este estudo explorar se existe concordância entre as avaliações efectuadas pelos pais e pelos educadores acerca da qualidade do jogo que as crianças mantêm com os seus pares para que se possam obter informações mais fidedignas acerca de cada criança e perceber se de facto pais e educadores têm a mesma opinião acerca do comportamento interactivo das crianças, apesar de as observarem em contextos diferentes.

1.3 A relação entre a qualidade do jogo em idade pré-escolar e a emergência da teoria da mente

A teoria da mente surge na idade pré-escolar e refere-se à capacidade de compreender e atribuir estados mentais, como pensamentos, sentimentos, crenças, desejos e intenções a si próprio e às outras pessoas. Este marco do desenvolvimento cognitivo é a principal forma pela qual compreendemos e predizemos o comportamento dos outros (Baron-Cohen, Leslie, & Frith 1985; Premack & Woodruff, 1978; Wellman, 1990). Desta forma, esta competência é imprescindível para o desenvolvimento sócio-cognitivo.

Embora não seja possível referir um momento específico para a sua aquisição, é consensual que a compreensão dos estados mentais vai evoluindo desde a infância até ao início da escolaridade (Astington & Barriault, 2001), sedimentando-se a partir dos 4 anos até por volta dos 5 ou 6 anos de idade (Wimmer & Perner, 1983). Wellman, Cross e Watson (2001) consideram, aliás, a idade como um factor fundamental no desempenho de tarefas que avaliam a teoria da mente durante o período pré-escolar, pois este é tanto melhor quanto maior a idade das crianças.

Durante algum tempo, a teoria da mente era vista como um processo cognitivo ou de realização única e simples. Assim, nesta perspectiva, grande parte da investigação sobre teoria da mente centrou-se sobre um paradigma de tarefa única, examinando a compreensão das crianças através da crença falsa, ou seja, a capacidade das crianças perceberem que, por vezes, os pensamentos dos outros – as suas crenças – podem ser diferentes das suas próprias crenças (Martins, Osório, & Macedo, 2008; Wellman, Cross, & Watson, 2001). No entanto, muitos investigadores acreditam que o desenvolvimento da teoria da mente inclui a compreensão de vários conceitos adquiridos num conjunto alargado de desenvolvimentos de realizações (Wellman & Liu, 2004). Neste sentido, actualmente, assume-se que a utilização exclusiva de uma única tarefa para compreender a representação mental pode enviesar os dados na avaliação (Astington & Barriault, 2001).

Desta forma, Wellman e Liu (2004) desenvolveram uma escala de avaliação da teoria da mente que permite avaliar o nível de progressão desenvolvimental da teoria da mente das crianças durante a idade pré-escolar. Esta é constituída pelas tarefas de desejos diversos (as pessoas podem ter desejos diferentes), crenças diversas (as pessoas podem ter crenças distintas sobre o mesmo objecto), acesso ao conhecimento (as pessoas podem ter diferentes conhecimentos acerca da realidade), crenças falsas (as pessoas podem ter diferentes crenças acerca do mesmo conteúdo), crença-emoção (as pessoas podem ter diferentes conhecimentos acerca do mesmo objecto e distintas emoções) e emoção real-aparente (verificar se reconhece expressões emocionais e distingue emoções aparentes das reais).

Esta escala de Wellman e Liu (2004) tem a vantagem de ser composta por tarefas semelhantes quanto aos seus objectivos, formato das questões e materiais utilizados, o que permite constatar que o desempenho das crianças nas tarefas apresentadas, as quais se vão tornando cada vez mais complexas, seja justificado por verdadeiros desenvolvimentos na compreensão da teoria da mente (Sabbagh & Seaman, 2008). Além disso, um conjunto de tarefas em escala pode proporcionar uma melhor medida para usar na análise de investigações de diferenças individuais na interacção entre a compreensão da

teoria da mente e outros factores. Isto inclui tanto o papel de factores independentes na teoria da mente (i.e., conversas familiares, linguagem, funções executivas) assim como o papel da teoria da mente como um factor independente que contribui para outros desenvolvimentos (e.g., interacções sociais, aceitação pelos pares). Nesta perspectiva, é de salientar que as tarefas de teoria da mente são multifacetadas e a natureza da relação entre os diferentes aspectos do desenvolvimento ainda não é conhecida. Segundo alguns estudos existem evidências de que as habilidades da teoria da mente, tanto transformam como são transformadas por relações interpessoais e familiares e pelas capacidades linguísticas (Hughes & Leekam, 2004) e ainda pela compreensão mais abrangente das emoções das outras pessoas (Shanker, 2004). Portanto, a construção de uma escala, como defendem Wellman e Liu (2004), capta melhor a variação do desenvolvimento da compreensão do estado mental das crianças (Hughes, Ensor, & Marks, 2011).

De acordo com o que foi exposto acerca da teoria da mente, esta apresenta-se como fundamental para a compreensão dos factores que motivam o comportamento dos outros e para inferir acerca dos estados mentais daqueles que nos rodeiam. Esta competência de “ler a mente dos outros” é claramente de natureza cognitiva, mas principalmente é uma competência social e está envolvida em quase todos os tipos de interacção humana (Baron-Cohen, 1999; Jou & Sperb, 2004; Lopes, 2009).

Nesta perspectiva, Baron-Cohen (1999) cita alguns comportamentos que não seriam possíveis sem o desenvolvimento da teoria da mente, como sejam comunicar intencionalmente com as outras pessoas; regular e corrigir a comunicação quando esta falha; ensinar, enganar e persuadir os outros intencionalmente; definir planos e objectivos em conjunto com outras pessoas; e partilhar intencionalmente um tópico de atenção.

Perante estes resultados compreende-se o papel desta capacidade no estabelecimento de relações interpessoais, uma vez que a exposição aos pensamentos e sentimentos dos pares durante as brincadeiras permite às crianças ir além do pensamento egocêntrico e a considerar as perspectivas dos outros, considerando assim que a qualidade do jogo se encontra relacionado com a teoria da mente.

Assim, segundo Carpendale e Lewis (2004) o desenvolvimento da teoria da mente das crianças deverá ter consequências para a interacção com outras pessoas, isto é, a sua sensibilidade para os pensamentos e estados emocionais dos outros ajuda nas suas interacções sociais. Na verdade, tem sido argumentado que a teoria da mente é um instrumento social poderoso que permite às crianças adaptarem-se ao mundo social em que vivem, contribuindo para o sucesso das interacções sociais (Walker, 2005).

Do mesmo ponto de vista, várias investigações sugerem que a competência na teoria da mente está relacionada, em alguns aspectos, com o desenvolvimento social e a competência social (Arefi, 2010; Astington e Jenkins, 1995; Beauchamp & Anderson, 2010; Charman & Campbell, 2002; Couture, Granholm, & Fish, 2010; Dunn et al, 1991; Iarocci, Yager, & Elfers, 2007; Lalonde & Chandler, 1995; Symons, 2004; Taylor & Carlson, 1997; Watson, Nixon, Wilson, & Capage, 1999). Este corpo de pesquisas sugere que as crianças com relativamente boas habilidades de leitura da mente

possuem mais sucesso nas relações sociais do que aqueles que estão menos adaptadas a ler as mentes dos outros, o que também é postulado que ajudará as crianças a estabelecer jogos e brincadeiras qualitativamente melhores. Também na mesma perspectiva, Jenkins e Astington (2000) sugerem que competências mais avançadas na teoria da mente facilitam o desempenho em situações de jogo com os pares.

Num estudo, Razza e Blair (2009) encontraram dificuldades em explicar como o sucesso em tarefas de crença falsa em idade pré-escolar pode contribuir para as interações sociais das crianças, mas Howes e Matheson (1992) descobriram que as crianças que participam mais cedo em jogos mais complexos são classificadas como mais sociáveis, menos agressivas e menos retraídas. Concluindo que o jogo com pares pode servir como um indicador de competência social, avaliada através da observação da brincadeira com os pares (Howes & Matheson, 1992).

Mais recentemente, Moore, Bosacki e Macgillivray (2011), afirmaram que a interpretação social e a compreensão da mente dos outros estão interligados, uma vez que a capacidade de ler os estados mentais dos outros permite às crianças compreender múltiplas perspectivas e, portanto, de se comunicar mais eficazmente com os outros, melhorando as suas interações, nomeadamente em brincadeiras e jogos com os pares. Assim, a capacidade das crianças para compreender os estados mentais parece estar relacionada com a capacidade de interagir eficazmente com os seus pares familiares, o que, por sua vez, pode levar à aceitação destes e ao desenvolvimento de amizades (Dunn, 2005 cit in Moore, Bosacki, & Macgillivray, 2011) e à qualidade do jogo e da interação nas brincadeiras. No entanto, esta associação parece surgir apenas com as crianças mais familiarizadas, pois, em contraste, quando as crianças não estão familiarizadas umas com as outras, a iniciação e manutenção de relações sociais parece depender pouco de factores sócio-cognitivos. Estes resultados de Moore, Bosacki, e Macgillivray (2011) sugerem que a teoria da mente não prevê a negociação inicial do comportamento social no caso de interações com pares não familiarizados.

Depois de expostos os estudos existentes nesta área pode-se assim afirmar que o desenvolvimento da teoria da mente tem implicações para o comportamento social, assumindo-se que a capacidade de atribuir estados mentais a si mesmo e aos outros e compreender o papel desempenhado por estes estados mentais no comportamentos das pessoas permite formas mais sofisticadas de comportamento social, incluindo a brincadeira/jogo em crianças na idade pré-escolar (Moore, Bosacki, & Macgillivray, 2011). No mesmo sentido, McAloney e Stagnitti (2009) já tinham afirmado que as relações entre pares no contexto de jogo oferecem uma melhor compreensão dos estados mentais e têm um papel importante no desenvolvimento da competência social e nas relações estabelecidas com as outras crianças durante as brincadeiras. Do mesmo ponto de vista, Hughes, Ensor, e Marks (2011) examinaram que as diferenças individuais na compreensão do estado mental dos amigos têm associação significativa com as relações que estabelecem com os seus parceiros sociais em contexto de jogo.

O desenvolvimento da compreensão dos estados mentais tem consequências importantes para a capacidade das crianças funcionarem com êxito nas suas relações com os pares. Pelo contrário, as crianças que são incapazes de compreender que as acções são o produto de estados mentais subjacentes podem ser menos bem-sucedidas nos seus relacionamentos com os pares. Estas crianças podem estar em risco de dificuldades de relacionamento entre os pares, e conseqüentemente em risco para problemas de adaptação social a longo prazo (Walker, 2005).

Assim, perante os resultados dos estudos expostos, torna-se importante com esta investigação examinar se de facto o desempenho das crianças nas tarefas de teoria da mente se relaciona com a qualidade das interacções no jogo com os pares, ou seja, pretende-se explorar se a compreensão da mente e dos sentimentos dos outros em contextos lúdicos permite às crianças manterem jogos qualitativamente melhores.

1.4 Qualidade do jogo, teoria da mente e género

As várias dimensões da compreensão social e da competência social têm diferentes implicações na vida social e emocional das crianças. Os efeitos de género têm sido pouco referenciados na literatura sobre a qualidade do jogo e quando tem sido investigado não têm sido encontrados resultados significativos. Contudo, em geral, as raparigas são consideradas mais competentes e são vistas pelos professores como mais pró-sociais do que os rapazes, que, por sua vez, são vistos como mais agressivos. Além disso, as raparigas pontuam mais alto em tarefas de tomada de perspectiva social e empatia, ao passo que os rapazes obtêm resultados mais altos nas tarefas de tomada de perspectiva não social (Dodge & Feldman, 1990; Unger & Crawford cit in Bosacki & Astington, 1999).

No seguimento desta perspectiva, alguns autores têm sugerido que podem existir importantes diferenças de género na forma como as crianças pensam sobre os problemas sociais e resolvem os conflitos interpessoais (Miller, Danaher & Forbes, 1986; Walker et al, 2002). Estes resultados suportam outros estudos, que afirmam que, no geral, as raparigas têm um melhor desempenho no contexto de jogo do que os rapazes (Matthews & Keating, 1995 cit in Bosacki & Astington, 1999), pois segundo a literatura em geral os rapazes têm um estilo de brincar mais disruptivo ou agressivo do que as raparigas (De Souza & Czerniak, 2002; Johnston et al., 1999 cit in Torres, Santos, & Veríssimo, 2011; Fantuzzo, Grim, Mordell, McDermott, & Miller, 2001; Spilt, Koomen, & Mantzicopoulos, 2010; Walker, 2005).

Em relação ao estudo da teoria da mente, a maioria dos investigadores que tem estudado as diferenças individuais na compreensão desta capacidade não tem abordado a questão de género. Contudo, torna-se relevante abordar esta questão, uma vez que se pensa que uma melhor compreensão da mente dos outros proporciona qualidade no jogo que mantêm com os pares. Neste sentido, relativamente à abordagem das diferenças de género nesta área, existem algumas evidências de que as

raparigas desenvolvem a teoria da mente um pouco mais cedo que os rapazes (Charman, Ruffman, & Clements, 2002; Ronald, Happé, Hughes, & Plomin, 2005), tendo sido encontrado uma vantagem feminina em termos de taxas de sucesso nos testes de compreensão da crença falsa nas crianças (Charman, Ruffman, & Clements, 2002; Hughes & Dunn, 1998) e na compreensão de emoções (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991; Hughes & Dunn, 1998).

Em posição contrária, outros dois estudos com crianças também na idade pré-escolar, não alcançaram os mesmos resultados. Neste sentido, examinando a influência do género na capacidade de compreensão da crença falsa, Roazzi e Santana (1999) não encontraram diferenças significativas. Na mesma linha, Jou e Sperb (2004) também não encontraram um efeito significativo entre os dois grupos de crianças e noutro estudo, Hughes, Ensor, & Marks (2011), similarmente, mostraram que, em cada tarefa, não houve diferenças entre meninos e meninas na compreensão da mente.

No entanto, vários investigadores têm sugerido que as diferenças de género existem no funcionamento sócio-cognitivo. Por exemplo, estudos realizados com crianças pré-escolares têm indicado que as raparigas parecem ser mais competentes na determinação das intenções dos outros e na identificação de soluções efectivas para os problemas sociais, podendo sugerir que são mais intuitivas do que os rapazes (Putallaz, Hellstern, Sheppard, Grimes & Glodis, 1995 cit in Walker, 2005), além de também usarem, mais frequentemente e de forma variada, a discussão do estado cognitivo em conversas com amigos (Hughes & Dunn, 1998; Hughes, Lecce, & Wilson, 2007).

Apesar das discrepâncias encontradas nos resultados dos estudos analisados é importante referir que as descobertas destes estudos são fundamentais porque as competências analisadas têm um papel preponderante na qualidade de jogo, demonstrada na qualidade das brincadeiras e jogos que as crianças mantêm com os seus pares em idade pré-escolar, uma vez que a qualidade das suas brincadeiras é considerada o principal indicador de competência social nesta fase desenvolvimental.

Deste modo, devido à marcada controvérsia em torno desta questão e à existência de pouca investigação nesta área, pretende-se com esta investigação explorar se existem diferenças de género nas capacidades da teoria da mente e na qualidade do jogo que mantêm com os seus pares, numa amostra de crianças pré-escolares com desenvolvimento cognitivo normativo.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

2. Metodologia

2.1. Objectivos gerais e questões de investigação

Ao longo do enquadramento teórico procurou-se apresentar os principais resultados dos estudos empíricos acerca da relação entre a qualidade do jogo em idade pré-escolar e a teoria da mente, bem como as diferenças de género nestas áreas. Assim, o objectivo geral deste estudo compromete-se com explorar se a forma como as crianças, em idade pré-escolar, são capazes de compreender o ponto de vista das outras crianças (teoria da mente) está associada à qualidade de jogo que mantêm com os seus pares, ou seja, à forma como brincam com estes no contexto de sala de aula/escola, bem como em casa. É fundamental estudar a capacidade das crianças brincarem com os pares pois é considerado um indicador fulcral de competência social na idade pré-escolar e no futuro como um dos principais indicadores de ajustamento escolar, permitindo assim, diferenciar as crianças que demonstram relações positivas com os pares das que são menos bem sucedidas.

Segundo vários estudos expostos no Capítulo I do Enquadramento Conceptual, o desenvolvimento da compreensão da crença falsa está relacionado com diversos domínios sociais relevantes, nomeadamente a capacidade de se relacionarem com os outros no contexto de brincadeira, daí ser importante compreender se as crianças que têm melhor desempenho nas tarefas de teoria da mente são percebidas pelos pais e pela educadora como mais competentes a nível da qualidade do jogo que mantêm com as outras crianças.

Neste sentido, após a descrição do objectivo geral, definiu-se como principais objectivos de investigação:

- (I) Verificar se existe associação entre as avaliações efectuadas pelos pais e pelas educadoras através do *Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS)* acerca da interacção da criança com os pares;
- (II) Examinar se existe associação entre o desempenho das crianças nas tarefas de teoria da mente e a qualidade das interacções no jogo, através dos dados obtidos pelo *Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS)*;
- (III) Avaliar as diferenças de género ao nível da qualidade do jogo e no desempenho das tarefas de teoria da mente.

Partindo dos fundamentos teóricos e dos objectivos expostos, foram definidas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: As avaliações efectuadas pelos pais e pelas educadoras acerca da interacção da criança com os pares estão relacionadas.

Hipótese 2: As crianças com melhor desempenho nas tarefas de teoria da mente envolvem-se em interacções mais positivas, envolvendo-se em jogos qualitativamente melhores.

Hipótese 3: As crianças com pior desempenho nas tarefas de teoria da mente envolvem-se em interacções mais disruptivas e desconexas.

Hipótese 4: As raparigas envolvem-se em interacções mais positivas do que os rapazes.

Hipótese 5: Os rapazes envolvem-se em interações mais disruptivas do que as raparigas.

Hipótese 6: As raparigas têm melhor desempenho nas tarefas de teoria da mente do que os rapazes.

De acordo com os objectivos propostos, e após a formulação das hipóteses de investigação, em seguida será apresentado o estudo empírico, com a metodologia utilizada, os resultados alcançados e a discussão dos resultados com as principais conclusões.

2.2. Participantes

Participaram 29 crianças, 18 (62.1%) do sexo feminino e 11 (37.9%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 45 e os 75 meses ($M = 63.45$; $DP = 9.21$).

No que diz respeito às características sócio-demográficas dos progenitores, constata-se que a idade das mães está compreendida entre os 33 e os 44 anos ($M = 38.00$; $DP = 3.37$), e a idade dos pais entre os 31 e os 55 anos ($M = 39.69$; $DP = 6.21$). No que concerne às habilitações literárias, grande parte da amostra possui formação universitária, tanto as mães (48.3%) como os pais (41.3), tratando-se, portanto, de uma amostra de nível sócio-cultural médio-alto.

Dez crianças (34.5%) não tem irmãos e 19 (65.5%) têm irmãos, sendo que destes, 15 (51.7%) tem um irmão mais velho.

2.3. Instrumentos

2.3.1. Ficha Sócio-demográfica

No âmbito do presente estudo, desenvolveu-se uma ficha que permitiu aceder a informações sócio-demográficas: sexo, idade e data de nascimento da criança, bem como idade, nível de escolaridade e profissão quer para a mãe como para o pai, e ainda o número de filhos e idade destes.

2.3.2. Tarefas da Teoria da Mente

2.3.2.1. Tarefa de Crenças Diversas (Wellman & Bartsch et al., 1989, Versão de Wellman & Liu, 1994)

A Tarefa de Crenças Diversas avalia a capacidade da criança compreender que duas pessoas podem ter diferentes crenças sobre o mesmo objecto. O procedimento inicia-se pela apresentação à criança de uma boneca e uma maquete em plasticina com uma árvore e uma garagem. Em seguida, a experimentadora expõe: “Esta é a Maria. A Maria quer encontrar o cão dela. O cão pode-se ter escondido na árvore ou na garagem. Onde é que tu achas que a Maria vai procurar o cão dela? Na árvore ou na garagem?” (Questão de Convicção Própria). Se a criança escolhe a árvore: “Bem, isso é uma boa ideia, mas a Maria pensa que o cão dela está na garagem” (se escolher garagem diz que a Maria pensa que está na árvore). Finalmente é perguntada à criança a Questão-Alvo, “Então onde é

que a Maria vai procurar o cão dela? Na árvore ou na garagem?”. A criança tem sucesso na tarefa se responder correctamente à Questão-Alvo, o oposto da sua resposta à Questão de Convicção Própria.

2.3.2.2. Tarefa de Acesso ao Conhecimento (Pratt & Bryant, 1990; Pillow, 1989, Versão de Wellman & Liu, 1994)

A Tarefa de Acesso ao Conhecimento avalia a capacidade da criança compreender que duas pessoas podem ter diferentes conhecimentos acerca da realidade. O procedimento inicia-se pela apresentação à criança de uma caixa de cartão em branco fechada com um brinquedo dentro (gato), mas a criança não sabe o seu conteúdo. A experimentadora expõe: “Aqui está uma caixa. O que achas que está dentro desta caixa?” (a criança pode dar qualquer resposta ou indicar que não sabe). Em seguida, a caixa é aberta e é-lhe mostrado o seu conteúdo “Vamos ver então o que tem...tem um gato cá dentro! Já viste?” e depois a caixa é fechada e pergunta-se “Então, o que está na caixa?”. Posteriormente, surge uma boneca Sara e a experimentadora afirma “A Sara nunca viu o que está dentro desta caixa”. Entretanto, é perguntado “Vem aí a Sara...A Sara sabe o que está na caixa?” (Questão-Alvo) e “A Sara viu o que está dentro da caixa?” (Questão de Memória). A criança tem sucesso na tarefa se responder correctamente tanto à Questão-Alvo (“Não”) como à Questão de Memória (“Não”).

2.3.2.3. Tarefa de Crença Falsa (Perner, Leekam & Wimmer, 1987, Versão de Wellman & Liu, 1994)

A Tarefa de Crença Falsa avalia a capacidade da criança, quando reconhece um conteúdo, de reconhecer a crença falsa de uma outra pessoa em relação ao mesmo. O procedimento tem início com a experimentadora a apresentar uma caixa fechada, associada a um determinado conteúdo do conhecimento da criança: caixa de chocolates – *Pintarolas*, questionando-a sobre o que pensa estar no seu interior: “Aqui está uma caixa de *Pintarolas*. O que é que achas que está dentro desta caixa?”. De seguida, a experimentadora abre a caixa e a criança descobre que, na realidade, esta contém lápis e não *Pintarolas*. Posteriormente, depois de fechada a caixa, é perguntado à criança “Então o que estava na caixa?” e depois é-lhe apresentado o boneco João, sendo-lhe dito que “O João nunca viu o que está dentro da caixa. Então, o que é que o João acha que está na caixa? *Pintarolas* ou lápis?” (Questão-Alvo). Seguidamente, é perguntada à criança a Questão de Memória, “O João viu o que está dentro da caixa?”. A criança tem sucesso na tarefa se responder correctamente à Questão-Alvo (“*Pintarolas*”) e à Questão de Memória (“Não”).

2.3.2.4. Tarefa de Crença - Emoção (Harris, Johnson, Hutton, Andrews, & Cooke, 1989, Versão de Wellman & Liu, 1994)

A Tarefa de Crença-Emoção avalia a capacidade da criança compreender que duas pessoas podem ter diferentes conhecimentos acerca do mesmo objecto e a distinção de emoções. O

procedimento inicia-se pela apresentação à criança de um boneco e de uma caixa de cereais *Chocapik*. Depois a experimentadora expõe: “Aqui está uma caixa de *Chocapik* e este é o Pedro. O que achas que está dentro da caixa de *Chocapik*?”. Em seguida, a experimentadora faz com que o Pedro diga “Ah que bom, eu gosto de *Chocapik*, é o meu lanche preferido. Mas agora vou brincar”. O Pedro é então posto de lado e fora da vista da criança. Posteriormente, a caixa de *Chocapik* é aberta e é mostrado o seu conteúdo à criança “Vamos ver...afinal o que está aqui dentro são pedras e não *Chocapik*. Não há mais nada a não ser pedras”. Depois a caixa é fechada e pergunta-se à criança “Qual é o lanche preferido do Pedro?” (*Chocapik*). Entretanto o Pedro volta de brincar e quer lanchar. Ao dar a caixa ao Pedro pergunta-se à criança “Como é que achas que o Pedro se vai sentir quando receber esta caixa? Feliz ou triste?” (Questão-Alvo). Em seguida, a experimentadora abre a caixa de *Chocapik* e deixa o Pedro olhar para dentro dela e a criança é questionada “Como se sente o Pedro depois de olhar para dentro da caixa? Feliz ou triste?” (Questão de Controlo da Emoção). A criança tem sucesso na tarefa se responder correctamente à Questão-Alvo (“Feliz”) e à Questão de Controlo Emocional (“Triste”).

Cada tarefa foi classificada com uma pontuação de 0 (correspondente a insucesso) ou 1 (correspondente a sucesso). A cotação também foi realizada para todas as crianças, por um segundo juiz independente, previamente treinado, para avaliação do acordo inter-observadores através do coeficiente Kappa de Cohen. De forma geral, os resultados do acordo inter-observadores apresentam excelentes níveis de fidelidade, pois os valores variaram entre .93 para as tarefas de Crenças Diversas e de Crença Falsa e 1.0 para as tarefas de Acesso ao Conhecimento e de Crença-Emoção.

2.3.3. Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn & Dunn, 1981; Adaptação da versão espanhola desenvolvida no âmbito do Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-escolar, projecto do Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação do Professor Doutor Joaquim Bairrão)

O Teste de Vocabulário por Imagens Peabody avalia o desenvolvimento lexical no domínio receptivo, isto é, as habilidades de compreensão de vocabulário de crianças entre os 2 anos e 6 meses até os 18 anos de idade (Ferracini, Capovilla, Dias, & Capovilla, 2006; Macedo, Capovilla, Duduchi, D’Antino, & Firmo, 2006). Permite uma avaliação objectiva, rápida e precisa do conteúdo da linguagem, especificamente do vocabulário receptivo auditivo. Uma vez que avalia a compreensão auditiva de palavras isoladas requer apenas que o examinando escolha a figura correspondente à palavra falada pelo examinador.

A versão utilizada foi uma adaptação espanhola, composta por 5 placas de treino e 150 placas de teste, organizadas por ordem crescente de dificuldade. Todas as placas são compostas por 4 desenhos a preto e branco. O teste é organizado de acordo com um modelo de escolha múltipla. A tarefa consiste em seleccionar, dentre quatro alternativas, a figura que representa a palavra apresentada

pelo examinador. Os itens são apresentados em ordem crescente de dificuldade, com conceitos de palavras concretas e de palavras abstractas intercaladas. A administração do teste demora entre 15 e 20 minutos, administrado individualmente, e a prova termina quando a criança comete seis erros consecutivos.

As respostas da criança são anotadas numa grelha de cotação e a correcção é feita subtraindo o número de erros apresentados pela criança ao número máximo que obteve na prova, com uma pontuação máxima de 150 (número de placas que compõem a prova).

Dado vários autores argumentarem que existe uma forte associação entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento da teoria da mente (Astington, & Jenkins, 1999; Martins, Osório, & Macedo, 2008; Ruffman, Slade, & Crowe, 2002) torna-se pertinente utilizar um teste padronizado de avaliação da linguagem, o *Teste de Vocabulário por Imagens de Peabody*, a fim de controlar a eventual contribuição das capacidades receptivas de compreensão no desempenho das tarefas de teoria da mente.

2.3.4. Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS) (Fantuzzo, Sutton-Smith, Coolahan, Manz, Canning, & Debnam, 1995; Versão Portuguesa de Torres, Santos & Veríssimo, 2011)

O Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS) é um instrumento de avaliação comportamental útil para compreender comportamentos em jogos e brincadeiras com os pares e para satisfazer a necessidade de medidas de avaliação congruentes para pais e professores. Assim, é um questionário com 32 itens, os quais expressam comportamentos da criança no contexto de actividades lúdicas com outras crianças, que se baseiam em descrições dos repertórios concretos de brincadeira que as crianças apresentam habitualmente durante os períodos de recreio ou brincadeira livre que possam facilitar ou interferir nas interacções. A versão da educadora reporta-se a actividades de jogo com os pares no contexto de sala de aula e na escola, enquanto que a versão dos pais diz respeito a actividades de brincadeira em casa e com a vizinhança. É pedido aos pais e à educadora de infância que assinalem, relativamente a cada item, a frequência com que observou determinados comportamentos da criança durante a brincadeira livre com outras crianças. A escala de resposta é sob a forma de escala de *Likert* com quatro categorias: (1) nunca ocorre, (2) algumas vezes, (3) frequentemente, e (4) sempre.

O instrumento original (Fantuzzo, Sutton-Smith, Coolahan, Manz, Canning, & Debnam, 1995) teve como objectivo desenvolver e validar um questionário para educadores e pais que identificasse comportamentos de brincadeira interactiva e que fosse apropriado para crianças em idade pré-escolar. Assim, este instrumento permite distinguir crianças que conseguem estabelecer e manter relações positivas de brincadeira interactiva das que não o conseguem fazer. Além de também ter sido planeado para identificar quais os pontos fortes de crianças resilientes que vivem em ambientes urbanos de risco e contribuir para programas de intervenção em sala de aula.

O PIPPS tem uma estrutura factorial de 3 dimensões de brincar com os pares: *Interação Positiva* (inclui comportamentos como confortar e ajudar outras crianças, mostrando criatividade no jogo e encorajando os outros a brincar, que facilitam a interação com os pares), *Disrupção* (inclui comportamentos agressivos e anti-sociais que interferem com as interações lúdicas com os pares) e *Desconexão* (reflecte o comportamento retraído e de não participação no jogo de pares, que impede uma participação activa na brincadeira).

Num estudo de Torres, Santos e Veríssimo (2011) que pretendeu validar o instrumento para a população portuguesa revelou ser necessário retirar da versão portuguesa do PIPPS os itens 12 (“É fofoqueira”), 19 (“Direcciona as acções dos outros de modo sistemático”) e 28 (“Parece infeliz”).

Na presente investigação, a versão das educadoras demonstra maior consistência interna para os 3 factores (*Interação Positiva*, *Disrupção* e *Desconexão*) que categorizam a brincadeira entre pares ($\alpha = .88$), do que a versão dos pais ($\alpha = .75$). Estes resultados também são consistentes com o estudo de Fantuzzo, Mendez & Tighe (1998) e Fantuzzo & McWayne (2002).

Também segundo estes autores, a análise de congruência factorial e análises de correlação canónica entre a versão para pais e para professores revelou correlações significativas entre os factores das duas versões.

2.4. Procedimento

A recolha de dados decorreu entre Março e Abril de 2011 num Jardim de Infância do distrito de Viana do Castelo. Numa primeira fase, em Outubro de 2010, foram estabelecidos os primeiros contactos e as primeiras reuniões com a Directora do Agrupamento ao qual o Jardim de Infância pertence, a Coordenadora do Jardim de Infância e com as próprias educadoras com o objectivo de esclarecer as directrizes orientadoras da investigação e os seus procedimentos. Posteriormente, procedeu-se à formalização do pedido por escrito, dirigido à responsável pelo Jardim de Infância, que transmitiu aos seus superiores hierárquicos.

Numa segunda fase, em Março de 2011, os respectivos encarregados de educação das crianças com potencial para participar na investigação, foram informados dos objectivos do estudo, sendo-lhes garantido o anonimato a confidencialidade dos dados. Aos que acederam em participar foi-lhes solicitado que os questionários fossem preenchidos pelos pais em conjunto. Após o preenchimento do consentimento informado, que era acompanhado também pela ficha sócio-demográfica e pelo PIPPS, as crianças foram avaliadas com os instrumentos supracitados. Paralelamente, foi entregue à respectiva educadora o PIPPS para também avaliar a criança.

É importante referir que a recolha dos dados com cada criança foi gravada em áudio para posterior análise das respostas dadas em cada tarefa, bem como para a cotação também ser realizada por um juiz independente, previamente treinado, para avaliação do acordo inter-observadores.

Antes de iniciar a recolha dos dados foi entregue a cada criança, individualmente no momento da avaliação, um desenho com espaços para preencher com auto-colantes. No fim de cada tarefa da

teoria da mente e do *Peabody Picture Vocabulary Test* foi entregue um auto-colante como reforço positivo, para que se mantivesse motivada na realização das tarefas e assim preenchesse o desenho entregue inicialmente.

3. Resultados

No presente capítulo são apresentados os resultados desta investigação, os quais se encontram organizados de acordo com os objectivos de estudo inicialmente propostos. Assim, em primeiro lugar, são apresentados os resultados da associação entre o PIPPS preenchido pelos pais e o PIPPS preenchido pela educadora acerca da interacção da criança com os pares, ou seja, os resultados da concordância entre as avaliações efectuadas pelos pais e pelas educadoras. De seguida, são apresentados os resultados da associação entre o desempenho das crianças nas tarefas de teoria da mente e a qualidade das interacções no jogo, através dos dados obtidos pelo PIPPS e por fim, os resultados das diferenças de género ao nível da qualidade do jogo e no desempenho das tarefas de teoria da mente. As análises estatísticas dos dados da investigação foram realizadas através do programa IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 19.

3.1 Medidas descritivas do PIPPS

Tal como é possível verificar na Tabela 1, os pais avaliam a brincadeira das crianças entre os pares como mais *desconexas* ($M= 3.69$; $DP = .30$), seguida de brincadeiras *disruptivas* ($M= 3.52$; $DP = .34$) e por fim, de *interacção positiva* ($M= 2.95$; $DP = .38$).

No mesmo sentido, as educadoras avaliam as crianças em brincadeiras com os pares como sendo interacções mais *desconexas* ($M= 3.79$; $DP = .27$), seguida de brincadeiras *disruptivas* ($M= 3.49$; $DP = .48$) e por fim, de *interacção positiva* ($M= 2.68$; $DP = .64$).

Tabela 1: Medidas descritivas do PIPPS

	PIPPS	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Pais	Interacção Positiva	2.95	.38	2	4
	Disrupção	3.52	.34	3	4
	Desconexão	3.69	.30	3	4
Educadora	Interacção Positiva	2.68	.64	2	4
	Disrupção	3.49	.48	2	4
	Desconexão	3.79	.27	3	4

3.2 Associação entre a versão dos pais e das educadoras do PIPPS

Com o intuito de averiguar a existência de associação entre o PIPPS preenchido pelos pais e o PIPPS preenchido pela educadora acerca da interacção da criança com os pares, as análises seguintes permitem testar assim o primeiro objectivo do estudo. Neste sentido, realizaram-se testes de associação, recorrendo-se ao Coeficiente de Correlação de Pearson.

Como se pode constatar pela Tabela 2, existe uma correlação positiva significativa entre a versão dos pais e da educadora para a escala de *Interacção Positiva*, $r = .41$, $p = .03$, e para a escala de

Disrupção, $r = .53$, $p = .003$. Quanto à escala *Desconexão* existe uma correlação marginalmente significativa entre as duas versões, $r = .31$, $p = .10$. Assim, crianças percebidas pelos pais com interações positivas nas brincadeiras estão também associadas a interações positivas na perspectiva das educadoras. De igual forma, crianças percebidas pelos pais como tendo brincadeiras mais disruptivas também são vistas da mesma forma pelas suas educadoras. Relativamente, às crianças vistas pelos pais como tendo brincadeiras mais desconexas tendem a ser percebidas pelas educadoras também com interações desconexas.

Tabela 2: Correlações entre a versão dos pais e educadoras do PIPPS

PIPPS versão Pais	PIPPS versão Educadora		
	Interação Positiva	Disrupção	Desconexão
Interação Positiva	.41*	.19	.13
Disrupção	.34†	.53**	-.08
Desconexão	.02	-.20	.31†

** $p < .01$; * $p < .05$; † $p < .10$

3.3 Desempenho nas tarefas de teoria da mente

Os gráficos seguintes apresentam os resultados relativos ao desempenho das crianças nas tarefas de teoria da mente. Tal como é possível verificar no gráfico 2, na tarefa de Acesso ao Conhecimento ($n = 24$, 82.8%) e no gráfico 3 na tarefa de Crença Falsa ($n = 17$, 58.6%) a maioria das crianças obteve sucesso. Em contraste, nas tarefas de Crenças Diversas ($n = 15$, 51.7%) e de Crença-Emoção ($n = 27$, 93.1%) predominou o insucesso, tal como se pode constatar nos gráficos 1 e 4 respectivamente.

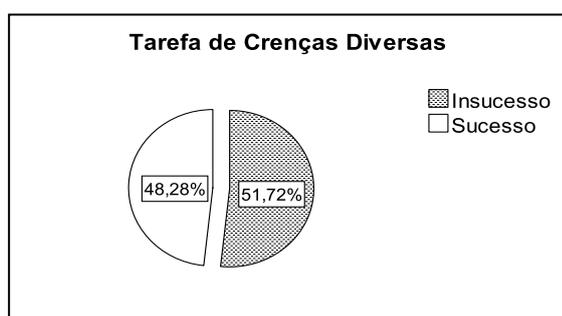


Gráfico 1: Desempenho na Tarefa de Crenças Diversas

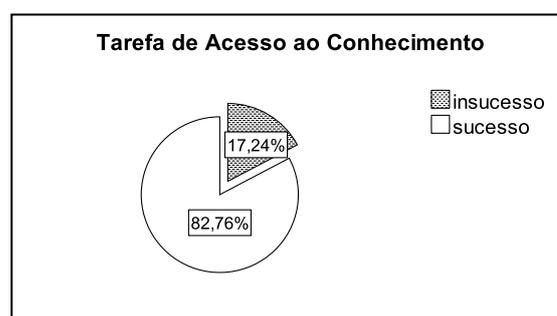


Gráfico 2: Desempenho na Tarefa de Acesso ao Conhecimento

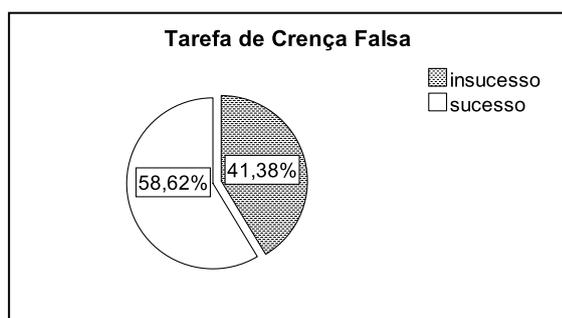


Gráfico 3: Desempenho na Tarefa de Crença Falsa

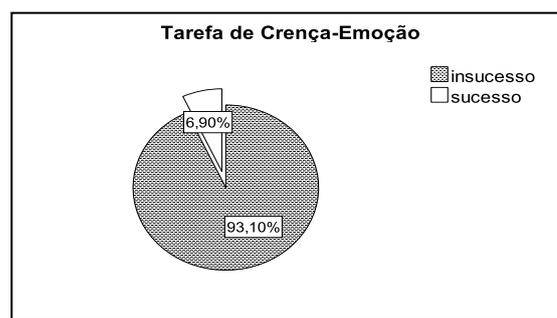


Gráfico 4: Desempenho na Tarefa de Crença-Emoção

Para facilitar a análise dos dados seguintes, foi construída uma variável compósita em relação ao desempenho nas tarefas de teoria da mente, que consiste na soma dos desempenhos nas quatro tarefas de teoria da mente, pelo que varia entre 0 (correspondente a insucesso em todas as tarefas) e 4 (correspondente a sucesso em todas as tarefas).

3.4 Relação entre o desempenho nas tarefas de teoria da mente e a qualidade do jogo

Dado que o desempenho nas tarefas de teoria da mente e a linguagem revelaram uma correlação positiva significativa, $r = .49$, $p = .006$, optou-se por utilizar correlações parciais para a análise da relação entre o desempenho nas tarefas de teoria da mente e a qualidade de jogo, controlando o nível da linguagem das crianças.

Como se pode verificar pela Tabela 3, o factor de *Disrupção* na versão dos pais revelou estar positiva e significativamente relacionado com o desempenho nas tarefas de teoria da mente, $r_{\text{teoria da mente, qualidade do jogo/ linguagem}} = .41$, $p = .03$. Assim, crianças com melhor desempenho em tarefas de teoria da mente são percebidas pelos pais como tendo brincadeiras mais disruptivas. Também o factor de *Desconexão* na versão dos pais revelou uma associação negativa e significativa com o desempenho nas tarefas de teoria da mente, $r_{\text{teoria da mente, qualidade do jogo/ linguagem}} = -.40$, $p = .04$. Assim, crianças com pior desempenho nas tarefas de teoria da mente são percebidas pelos pais como tendo brincadeiras mais desconexas.

No que diz respeito ao outro factor do PIPPS na versão dos pais, a *Interacção Positiva*, não existe uma associação com o desempenho nas tarefas de teoria da mente, $r_{\text{teoria da mente, qualidade do jogo, linguagem}} = -.31$, $p = .11$.

Também é possível constatar que, relativamente aos factores do PIPPS na versão da educadora não foram encontradas associações significativas com o desempenho nas tarefas de teoria da mente.

Tabela 3: Correlações parciais entre o desempenho nas tarefas da teoria da mente e a qualidade do jogo, controlados ao nível da linguagem nas crianças

	PIPPS Pais			PIPPS Educadora		
	Interacção Positiva	Disrupção	Desconexão	Interacção Positiva	Disrupção	Desconexão
Teoria da mente	.31	.41*	-.40*	.17	.19	-.02

* $p < .05$

3.5 Efeito de género ao nível da qualidade do jogo e nas tarefas de teoria da mente

As análises seguintes permitem averiguar o terceiro objectivo deste estudo, isto é, examinar o efeito de género ao nível da qualidade do jogo e no desempenho nas tarefas de teoria da mente.

3.5.1 Perspectiva dos pais

Com o objectivo de averiguar se existe influência de género na qualidade do jogo avaliada pelos pais, após a análise exploratória de dados ter revelado não estarem cumpridos os pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos, foi utilizado o Teste Mann-Whitney. Estes revelaram não haver diferenças significativas entre as crianças do sexo feminino e as crianças do sexo masculino ao nível da *Interacção Positiva*, $U = 85.50$, $p = .54$, assim como ao nível da escala de *Disrupção* do PIPPS, $U = 64.50$, $p = .12$ e da escala de *Desconexão*, $U = 67.00$, $p = .14$, segundo a percepção dos pais, como se pode constatar na Tabela 4.

Tabela 4: Efeito do género ao nível dos factores do PIPPS segundo a perspectiva dos pais

	Feminino (n=18) <i>Ordem Média</i>	Masculino (n=11) <i>Ordem Média</i>	<i>U</i>
Interacção Positiva	15.75	13.77	85.50
Disrupção	16.92	11.86	64.50
Desconexão	13.22	17.91	67.00

3.5.2 Perspectiva das educadoras

No sentido de avaliar se existe influência de género na qualidade do jogo avaliada pelas educadoras, após a análise exploratória de dados ter revelado não estarem cumpridos os pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos, foi utilizado o Teste Mann-Whitney. Estes revelaram não haver diferenças significativas entre as crianças do sexo feminino e as crianças do sexo masculino ao nível da *Interacção Positiva*, $U = 79.00$, $p = .37$, assim como ao nível do factor de *Desconexão*, $U = 77.50$, $p = .31$. No entanto, ao nível do factor de *Disrupção*, $U = 46.50$, $p = .02$ revelou existirem diferenças significativas entre as crianças do sexo masculino e as crianças do sexo feminino ao nível da percepção da educadora. Assim, na escala de *Disrupção*, as raparigas (17.92) foram avaliadas como demonstrando mais comportamentos disruptivos do que os rapazes (10.23), como se pode comprovar na Tabela 5.

Tabela 5: Efeito do género ao nível dos factores do PIPPS segundo a perspectiva das educadoras

	Feminino (n=18) <i>Ordem Média</i>	Masculino (n=11) <i>Ordem Média</i>	<i>U</i>
Interacção Positiva	16.11	13.18	79.00
Disrupção	17.92	10.23	46.50*
Desconexão	16.19	13.05	75.50

* $p < .05$

3.5.3 Influência do género no desempenho nas tarefas da teoria da mente

No sentido de averiguar se existe influência do género ao nível do desempenho nas tarefas da teoria da mente, utilizou-se o Teste de Mann-Whitney. Os resultados deste teste demonstraram não haver diferenças significativas entre as crianças do sexo masculino e as crianças do sexo feminino ao nível do seu desempenho nas tarefas da teoria da mente, $U = 84.00$, $p = .48$, como se pode constatar na Tabela 6.

Tabela 6: Influência do género ao nível do desempenho nas tarefas da teoria da mente

	Feminino ($n=18$) <i>Ordem Média</i>	Masculino ($n=11$) <i>Ordem Média</i>	<i>U</i>
Tarefas de teoria da mente	15.83	13.64	84.00

4. Discussão dos Resultados

Após a apresentação dos principais resultados desta investigação, estes serão discutidos a fim de se esclarecer as questões de investigação que orientaram a realização da mesma. De forma geral, pretende-se comparar e enquadrar os resultados obtidos com a conceptualização teórica e investigação existente nesta área realizada previamente.

Neste contexto, também serão apresentadas algumas reflexões acerca das limitações, contributos e implicações deste estudo para a investigação da teoria da mente e a compreensão da qualidade do jogo das crianças em idade pré-escolar.

Quanto à concordância entre as avaliações efectuadas pelos pais e pelas educadoras acerca da interacção da criança com os pares, o primeiro objectivo da investigação, os resultados obtidos revelaram existir associação para os 3 factores do PIPPS: *Interacção Positiva*, *Disrupção* e *Desconexão*. Assim, as crianças que foram avaliadas pelos pais como mais criativas a jogar, que ajudam as outras crianças e as incentivam a interagir nas brincadeiras, também foram avaliadas de igual forma pela educadora (*Interacção Positiva*), bem como as crianças que foram avaliadas pelos pais como tendo comportamentos mais agressivos e anti-sociais a jogar, também foram avaliadas da mesma forma pela educadora (*Disrupção*). De igual forma, as crianças que foram avaliadas pelos pais como mais passivas, apáticas e de não participação nas brincadeiras, também foram avaliadas desta forma pela educadora (*Desconexão*). Estes resultados coincidem com os obtidos no estudo de Fantuzzo, Mendez, e Tighe (1998), apoiando a primeira hipótese deste estudo.

No entanto, é de salientar que, os resultados demonstram que há uma relação significativa, mas baixa para o factor de *Desconexão*, entre os relatos dos pais e das educadoras acerca da interacção da qualidade de jogo. Noutro estudo, não foram encontradas correlações significativas entre a versão dos pais e dos professores do PIPPS (Gagnon, Nagle, & Nickerson, 2007), ao contrário do estudo já mencionado de Fantuzzo et al. (1998).

A literatura tem sugerido duas explicações para as discrepâncias que possam existir no grau de concordância entre a versão dos pais e do professor ou educador sobre o jogo entre pares. Uma explicação refere-se às diferentes informações disponíveis para os pais e professores/educadores sobre as habilidades emergentes (Fantuzzo, Mendez, & Tighe, 1998). Diamond e Squires (1993) postulam que as discrepâncias que possam existir entre os pais e professores/educadores tendem a ocorrer durante os períodos de transição de desenvolvimento quando as crianças estão a adquirir novas competências. Nesta perspectiva, estes autores argumentam que os pais podem ter acesso a algumas competências emergentes que ainda não são generalizadas para outros contextos, como a escola ou o jardim de infância, sendo, portanto, improvável que seja reflectido nas avaliações dos professores. Outra explicação, igualmente importante, além das informações distintas disponíveis para os dois observadores, é a contribuição singular do contexto. Especificamente, a variância pode ser um reflexo do grau de continuidade ou descontinuidade entre o ambiente de casa e da escola (Fantuzzo, Mendez, & Tighe, 1998). As competências sociais promovidas no seio da família podem ser diferentes das

promovidas e exigidas pelo jardim de infância, ou seja, devido a variações contextuais, pois os pais e as educadoras vêem as crianças em diferentes contextos, podendo diminuir assim o acordo entre eles, para além de poder reflectir as diferenças da criança de acordo com o contexto e os parceiros de interacção (Silva, 2008). De qualquer das formas, na presente investigação, as avaliações foram congruentes, apesar de uma correlação mais fraca para o factor *Desconexão*.

Perante estas evidências, o instrumento utilizado, o *Penn Interactive Peer Play Scale* (PIPPS), representa um exemplo da importância do diálogo e da partilha de conhecimentos entre pais e professores/educadores sobre competências importantes emergentes no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. A importância da compreensão das capacidades interactivas das crianças prende-se com a identificação de crianças em risco para o desenvolvimento de problemas emocionais e comportamentais e na ajuda a identificar crianças socialmente competentes que podem modelar interacções apropriadas com os seus pares, para além de contribuir para programas de intervenção em sala de aula.

Depois de apresentados os resultados e a relação com os estudos já existentes, constata-se ser fulcral efectuarem-se mais estudos nesta área, devido à escassez de estudos sobre esta temática, para que se possa compreender se, de facto, existe concordância entre as avaliações efectuadas pelos pais e pelos professores e educadores acerca da qualidade do jogo na interacção da criança com os pares. No entanto, é de salientar uma contribuição importante deste estudo, uma vez que em Portugal, ainda só tinha sido efectuada uma investigação, o estudo de Torres, Santos e Veríssimo (2011), com o instrumento supracitado, o *Penn Interactive Peer Play Scale* (PIPPS). Contudo, o objectivo da referida investigação relacionava-se com a avaliação da concordância entre a díade parental (pai-mãe) acerca da qualidade de jogo do filho com os seus pares.

Relativamente à associação entre o desempenho das crianças nas tarefas de teoria da mente e a qualidade das interacções no jogo, através dos dados obtidos pelo PIPPS, o segundo objectivo deste estudo, os resultados obtidos revelaram não existir uma relação entre as duas variáveis, excepto para o factor de *Disrupção e Desconexão*, segundo a percepção dos pais.

Estes resultados não são consonantes com os encontrados na literatura, dado que a grande maioria dos estudos revelam associações positivas entre estas duas variáveis (Arefi, 2010; Astington e Jenkins, 1995; Beauchamp & Anderson, 2010; Charman & Campbell, 2002; Couture, Granholm, & Fish, 2010; Dunn et al, 1991; Dunn, 2005 cit in Moore, Bosacki, & Macgillivray, 2011; Howes & Matheson, 1992; Hughes, Ensor, & Marks, 2011; Iarocci, Yager, & Elfers, 2007; Jenkins & Astington, 2000; Lalonde & Chandler, 1995; McAloney e Stagnitti, 2009; Symons, 2004; Taylor & Carlson, 1997). Este corpo de pesquisas sugere que as crianças com boas habilidades de teoria da mente desfrutam de mais sucesso nas brincadeiras do que aquelas que estão menos adaptadas a ler a mente.

Nesta perspectiva, Arefi (2010) refere que existem estudos que demonstram associações entre as capacidades de teoria da mente e o comportamento social competente e a qualidade dos relacionamentos de pares nas crianças, sugerindo que a teoria da mente é fundamental para o

funcionamento social e a qualidade do jogo entre as crianças. No entanto, outros estudos sugerem que uma teoria da mente avançada não garante sucesso na questão da qualidade dos relacionamentos (Sutton et.al, 1999 cit in Arefi, 2010). De facto, algumas crianças usam de forma consistente as suas habilidades de teoria da mente para fins anti-sociais. Os resultados do referido estudo revelaram que a teoria da mente estava directamente relacionada às funções sociais, tanto a funções sociais positivas como negativas nas interacções lúdicas com os demais, tal como parece acontecer na presente investigação, uma vez que aqueles que demonstram um melhor desempenho nas tarefas de teoria da mente tendem a apresentar comportamentos mais disruptivos e desconexos, segundo a perspectiva dos pais.

Segundo Moore, Bosacki, e Macgillivray (2011), a teoria da mente está associada ao comportamento social competente e Hughes, Ensor, e Marks (2011) afirmam que a compreensão da crença falsa promove interacções competentes com os pares. Esta compreensão, segundo os mesmos autores, é susceptível de aumentar a motivação das crianças para discutir os seus pensamentos e sentimentos com os pares, o que levará a um entendimento que os outros podem ter pensamentos e sentimentos que diferem dos seus e isto poderá fornecer a base para a reciprocidade nas interacções sociais das crianças, reflectindo-se na qualidade das suas brincadeiras. Estes resultados também já tinham sido encontrados por Astington e Jenkins (1995), Cutting e Dunn (1999), Hughes e Dunn (1998), Lalonde e Chandler (1995), Taylor e Carlson (1997) e Youngblade e Dunn (1995), que tinham examinado as relações entre uma variedade de tarefas da teoria da mente e as interacções a jogar entre crianças pré-escolares e os seus amigos mais próximos. O jogo cooperativo exibido pelas crianças durante essas interacções foi associado com a compreensão da crença falsa e a compreensão das emoções. Estes resultados demonstram que o discurso com os amigos em contexto de brincadeira envolve a compreensão de múltiplas perspectivas que está relacionada com a teoria da mente. Mais recentemente, Couture, Granholm, e Fish (2010) também encontraram resultados que apoiaram estes estudos, ou seja, evidências que sugerem que a capacidade de compreender as intenções dos outros (teoria da mente) está associada com a competência social e a compreensão do funcionamento das relações interpessoais. Outro estudo de Watson, Nixon, Wilson, e Capage (1999) também encontrou correlações positivas entre as medidas de crença falsa e as competências sociais, mas esta associação foi apenas moderada.

É importante salientar, perante os resultados destes estudos, que entende-se aqui por competência social, as competências que as crianças desenvolvem durante as brincadeiras e o jogo com os pares, uma vez que na idade pré-escolar a brincadeira é o melhor preditor de competência social.

No entanto, noutros dois estudos de Hughes, Ensor, e Marks (2011) e Razza e Blair (2009) tiveram dificuldades em identificar como o sucesso nas tarefas de teoria da mente pode contribuir para a qualidade das interacções sociais das crianças na pré-escola com os seus pares, nomeadamente no contexto lúdico. Assim como, Charman e Campbell (2002) também não encontraram resultados

significativamente correlacionados entre o desempenho nas tarefas de teoria da mente e os relatos dos professores sobre a competência social das crianças, tal como no presente estudo, que não encontra associação entre o desempenho nas tarefas de teoria da mente e a qualidade do jogo que as crianças pré-escolares mantêm com os seus pares, corroborando assim as hipóteses 2 e 3. No entanto, perante os resultados obtidos, a hipótese 3 é parcialmente corroborada, uma vez que, de facto, as crianças com pior desempenho nas tarefas de teoria da mente envolvem-se mais em interacções desconexas, o que não se verifica em relação às interacções disruptivas. Contudo, também é importante referir que estes resultados apenas foram encontrados na versão dos pais.

A maioria dos estudos refere que as crianças que têm capacidades mais sofisticadas e avançadas para compreender as emoções dos outros são percebidos como mais competentes nas situações sociais, pois é considerado que esta compreensão da emoção é o factor mais saliente das interacções sociais (Denham & Auerbach, 1995). Assim, segundo esta perspectiva, as crianças que percebem melhor as emoções dos outros têm relações mais positivas nas suas interacções com os pares e são melhores a negociar as disputas entre eles (Vale, 2009). Esta poderá ser uma das explicações para os resultados encontrados, tendo em conta que o desempenho na tarefa de Crença-Emoção obteve resultados muito baixos, predominando o insucesso e como já foi referido, não foi encontrada relação entre a teoria da mente e a qualidade do jogo, ao nível da *Interacção Positiva*, quer na versão dos pais como na versão das educadoras.

Através do controlo do efeito da linguagem, segundo um teste padronizado de avaliação da linguagem, o *Teste de Vocabulário por Imagens de Peabody*, ao nível da interacção da linguagem no desenvolvimento das capacidades de teoria da mente e a qualidade do jogo, os resultados obtidos revelaram associações significativas entre o sucesso nas tarefas de teoria da mente e os factores do PIPPS que avaliam a qualidade do jogo, nos factores de *Disrupção* e *Desconexão*. Estes resultados não são surpreendentes, uma vez que segundo Wellman et al. (2001) durante os primeiros cinco anos de vida as crianças desenvolvem em paralelo as capacidades mentais e linguísticas, que as influenciam nas suas interacções com os pares. No entanto, no presente estudo em relação à avaliação efectuada pelas educadoras não foi encontrada nenhuma correlação significativa.

Relativamente à presente investigação, os resultados encontrados em relação ao factor de *Desconexão* vão de encontro com o que seria de esperar, ou seja, as crianças com pior desempenho nas tarefas de teoria da mente são percebidas pelos pais como tendo brincadeiras mais desconexas, porque, uma vez que, não se envolvem activamente na participação de brincadeiras com os seus pares, também não têm oportunidade de compreender melhor a perspectiva dos outros. Já em relação ao factor de *Disrupção*, tal como já foi referido, o sucesso que obtêm no desempenho em tarefas de teoria da mente parece ser utilizado no campo das funções anti-sociais (Sutton et.al, 1999 cit in Arefi, 2010).

Atendendo, então, aos resultados encontrados sobre esta temática, é possível constatar que estes não vão totalmente ao encontro dos resultados obtidos pela grande maioria dos estudos nesta área

e que inicialmente, levaram-nos a especular acerca desta hipótese, uma vez que na perceptiva das educadoras não foi encontrada nenhuma correlação. A discrepância destes resultados poderá ser justificada, em parte, por uma questão metodológica, dado que as investigações referidas utilizaram diferentes procedimentos de avaliação das capacidades de interacção e das próprias tarefas de avaliação das capacidades de mentalização. Neste âmbito, de acordo com as hipóteses levantadas, constata-se que é crucial haver uma maior investigação nesta área, sendo importante reflectir acerca das variáveis que poderão contribuir para uma maior compreensão da relação entre a teoria da mente e da qualidade do jogo.

Relativamente ao efeito de género ao nível da qualidade do jogo os resultados obtidos revelaram não existir diferenças significativas ao nível dos 3 factores do PIPPS, excepto ao nível da percepção das educadoras na escala de *Disrupção*, em que as raparigas demonstraram mais comportamentos disruptivos do que os rapazes, contrariando assim as hipóteses 4 e 5.

As diferenças de género encontradas não seguem as tendências da literatura, que frequentemente reportam que os rapazes têm um estilo de brincar mais disruptivo ou agressivo do que as raparigas (De Souza & Czerniak, 2002; Johnston et al., 1999 cit in Torres, Santos, & Veríssimo, 2011; Fantuzzo, Grim, Mordell, McDermott, & Miller, 2001; Spilt, Koomen, & Mantzicopoulos, 2010; Walker, 2005). Por outro lado, McAloney e Stagnitti (2009), tal como neste estudo, não encontraram diferenças significativas ao nível das capacidades interactivas no contexto lúdico com os pares em relação ao género.

Por fim, quanto ao efeito de género no desempenho das crianças nas tarefas de teoria da mente, os resultados não demonstraram diferenças de género significativas, corroborando a hipótese 6. Dos poucos estudos sobre a teoria da mente que testam os efeitos de género, estes reportam que as raparigas são superiores no desempenho de tarefas de teoria da mente, em comparação com os rapazes (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortmore, & Robertson, 1997; Charman et al., 2002; Hughes & Dunn, 1998; Walker, 2005). Embora em outras investigações não tenham sido encontrados resultados significativos quanto ao efeito de género no desempenho de tarefas de teoria da mente (Hughes, Ensor, & Marks, 2011; Jenkins & Astington, 1996), tal como aconteceu no presente estudo.

Após exposição destes estudos podemos constatar a discrepância destes resultados, daí ser necessário haver maior investigação nesta área, sendo importante reflectir sobre variáveis que poderão estar a influenciar estes dados. Atendendo aos objectivos do estudo sugere-se que, no futuro, para testar a associação entre o desempenho nas tarefas de teoria da mente e a qualidade das interacções no jogo se utilize uma amostra maior, bem como poderá ser importante reequacionar a metodologia utilizada, dado que as investigações que ao longo do estudo foram apresentadas utilizaram diferentes procedimentos, nomeadamente ao nível das tarefas de avaliação do desempenho da teoria da mente e da avaliação da interacção das crianças com os seus pares. Neste sentido, seria importante repensar esta questão metodológica, uma vez que poderão existir outras tarefas da teoria da mente que tenham

mais influência no estabelecimento de relações com os pares, nomeadamente ao nível da qualidade do jogo.

Para além disso, um estudo longitudinal permitirá compreender se, de facto, existe uma associação entre o desenvolvimento cognitivo e as competências interactivas. Este tipo de metodologia poderá também permitir perceber se existe diferenças entre rapazes e raparigas ao longo do tempo na forma como se desenvolvem a nível destas competências, permitindo assim, uma melhor compreensão das diferenças de género. Outra sugestão seria no sentido de num próximo estudo, poderia ser importante incluir a avaliação dos pais em separado e comparar se entre eles também existe concordância, para além da avaliação dos educadores no jardim de infância.

5. Conclusão

Este estudo foi realizado com uma amostra de crianças com desenvolvimento normativo, pelo menos sem diagnóstico de uma perturbação ou com indicação de algum défice. Um dado curioso e importante de salientar é que, apesar da idade média das crianças ter sido de 5 anos, ou seja, um ano mais velhas do que as crianças da maioria dos estudos anteriores sobre a teoria da mente, os resultados não demonstraram um efeito de tecto no desempenho das tarefas. Na realidade, as crianças tiveram um desempenho variado, tal como já foi referido e demonstrado. Esta conclusão pode ser surpreendente, uma vez que é amplamente aceite que nas crianças de 4 anos de idade, a maioria tem sucesso nas tarefas estandardizadas de crença falsa. Contudo, o presente estudo vai de encontro com o estudo de Wellman e Liu (2004), que obteve resultados semelhantes.

Para compreender a natureza multifacetada e complexa do desenvolvimento da relação entre teoria da mente e a qualidade interações lúdicas são necessárias mais investigações que capturem a natureza do desenvolvimento destas duas capacidades. Abordar estas questões ajuda a esclarecer os processos pelos quais as crianças desenvolvem a compreensão dos outros e as capacidades interactivas no contexto da brincadeira entre os pares.

As questões oriundas da complexidade dentro da mútua relação transformadora entre a teoria da mente e as qualidades interactivas dentro do contexto de jogo devem contribuir para orientar direcções de futuras investigações no estudo do desenvolvimento normativo das crianças. Por exemplo, no que diz respeito à complexidade da relação entre teoria da mente e a qualidade do jogo, é necessário estudar melhor qual a relação existente entre estas duas variáveis, pois por um lado as crianças durante o jogo comunicam as necessidades, desejos, emoções, intenções e ideias e por esse ponto de vista, o jogo é o meio pelo qual o desenvolvimento da teoria da mente é promovida, através do abandono da perspectiva egocêntrica. Por outro lado, outros estudos sugerem que a teoria da mente no seu sentido mais amplo é centralmente importante para a aquisição de capacidades interactivas em contextos lúdicos, como o jogo entre pares. A partir desta perspectiva, a teoria da mente é a ferramenta que promove desenvolvimentos nas capacidades interactivas que permitem a qualidade do jogo. E assim pensa-se que a teoria da mente pode promover a qualidade do jogo, pois o facto de as crianças perceberem a perspectiva do outro poderá fazer com que tenham interações mais positivas durante o jogo/ brincadeira.

Futuramente seria importante investigar estas questões, o que exigirá desenhos metodológicos mais complexos e sofisticados do que os normalmente utilizados na investigação da teoria da mente e das observações naturalistas para avaliação do comportamento das crianças em contexto de jogo. Em particular, seria fulcral e necessária a utilização de estudos longitudinais para examinar as diferenças individuais no desenvolvimento da teoria da mente ao longo do período pré-escolar e escolar e se mostram a continuidade ao longo do tempo, ou seja, se as diferenças individuais são estáveis ou se as competências se manifestam de diferente forma em diferentes idades. Outra questão diz respeito com aspectos das interações sociais que não apresentem nenhuma relação clara com o desempenho em

tarefas de teoria da mente. No entanto, os estudos apresentados, curiosamente, referem que estes aspectos são predominantemente no campo das interações anti-sociais, daí ser importante compreender a sua ligação.

No que concerne a este estudo, a questão da concordância entre as avaliações efectuadas pelos pais e pelas educadoras acerca da interacção da criança com os pares é importante porque, ao estudarmos esta associação, podemos perceber algumas das variáveis que contribuem para a emergência e desenvolvimento das capacidades que promovem a qualidade do jogo e a teoria da mente nos dois principais contextos em que a criança em idade pré-escolar se insere.

No entanto, é relevante referir que a aplicação do instrumento que avalia a qualidade de jogo das crianças com os pares, o PIPPS, revela algumas limitações, uma vez que este instrumento foi desenvolvido para avaliar crianças de classes socioeconómicas baixas e que vivem em ambientes de risco. Neste sentido, é de salientar que a presente amostra é constituída maioritariamente por crianças provenientes de classes médio-alto, assim como em Portugal ainda não foi testado com crianças pré-escolares na versão do educador/professor.

Atendendo a todos os factores expostos, pode assumir-se que este estudo, ao permitir uma melhor compreensão do funcionamento das capacidades mentais e lúdicas em crianças com desenvolvimento normativo, pode contribuir para identificar crianças em risco para o desenvolvimento de problemas emocionais e comportamentais e para ajudar a identificar crianças socialmente competentes que podem estimular e modelar interações apropriadas com os seus pares, podendo também contribuir para compreender os défices do entendimento social nas perturbações clínicas e assim contribuir para opções terapêuticas mais adequadas e eficazes. Para além de ser considerado um bom indicador de ajustamento escolar.

No entanto, é importante salientar que este estudo necessita de uma compreensão mais profunda, e neste sentido ainda é necessário percorrer um longo caminho para uma melhor compreensão do desenvolvimento de competências relacionadas com a aquisição da teoria da mente e de competências sociais associada a interações significativas neste período de desenvolvimento, ou seja, a família e o jardim de infância, considerados terem um papel preponderante neste processo. Neste sentido, as relações estabelecidas com as outras crianças durante as brincadeiras oferecem uma melhor compreensão dos seus estados mentais, importante no desenvolvimento social das crianças. Nesta perspectiva, seria interessante também incluir a avaliação da popularidade das crianças entre os pares para fornecer um teste rigoroso da especificidade das relações da criança e compreender o papel da popularidade na qualidade do jogo neste processo.

Referências Bibliográficas

- Arefi, M. (2010). Present of a causal model for social function based on theory of mind with mediating of Machiavellian beliefs and hot empathy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 694-697.
- Astington, J., & Barriault, T. (2001). Children's theory of mind: How young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Young Children*, 13(3), 1-12.
- Astington, J., & Jenkins, J. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotional*, 9, 151-165.
- Astington, J., & Jenkins, J. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320.
- * Baron-Cohen, S. (1999). Evolution of a theory of mind? In M. Corballis, & S. Lea, *The descent of mind: psychological perspectives on hominid evolution* (pp. 261-277). New York: Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 813-822.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Beauchamp, M., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An Integrative Framework for the Development of Social Skills. *Psychological Bulletin*, 136 (1), 39-64.
- Bosacki, S., & Astington (1999). Theory of Mind in Preadolescence: relations between social understanding and social competence. *Social Development*, 8 (2), 237-255.
- Carpendale, J., & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: the development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 79-151.
- * Carpendale, J., & Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Castro, M., Mendez, J., & Fantuzzo, J. (2002). A validation study of the Penn Interactive Peer Play Scale with urban hispanic and african american preschool children. *School Psychology Quarterly*, 17 (2), 109-127.
- Charman, T., & Campbell, A. (2002). Theory of Mind and Social Competence in Individuals with a Mental Handicap. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14 (3), 263-276.
- Charman, T., Ruffman, T., & Clements, W. (2002). Is there a gender difference in false belief development? *Social Development*, 11, 1-10.

- * Connolly, J., & Doyle, A. (1984). Assessment of social competence in preschoolers: Teacher versus peers. *Developmental Psychology, 17* (4), 454-462.
- Couture, S., Granholm, E., & Fish, S. (2010). A path model investigation of neurocognition, theory of mind, social competence, negative symptoms and real-world functioning in schizophrenia. *Schizophrenia Research, 1-9*.
- Cutting, A., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, motion understanding, language and family background: individual differences and interrelations. *Child Development, 70*, 853-865.
- Denham, S. & Auerbach, S. (1995). Mother-child dialogue about preschoolers' emotions and preschoolers' emotional competence. *Genetic, Social & General Psychology Monographs, 121* (3).
- Diamond, E., & Squires, J. (1993). The role of parental report in the screening and assessment of young children. *Journal of Early Intervention, 17*, 107-115.
- Douglas, P., Son, S., File, N., & Juan, R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology, 48*, 269-292.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understandings of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development, 62*, 1352-1366.
- * Dunn, M. & Dunn, M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Fantuzzo, J., Coolahan, K., Mendez, J., McDermott, P., & Sutton-Smith, B. (1998). Contextually-Relevant Validation of Peer Play Constructs with African American Head Start Children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(3), 411-431.
- Fantuzzo, J., Grim, S., Mordell, M., McDermott, P., & Miller, L. (2001). A multivariate analysis of the Revised Conners' Teacher Rating Scale with low-income, urban preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 29* (2), 141-152.
- * Fantuzzo, J., & Hampton, V. (2000). Penn Interactive Peer Play Scale: A parent and teacher rating system for young children. In K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund, & C. Schaefer (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 599-620). New York: Wiley.
- Fantuzzo, J., & McWayne, C. (2002). The Relationship Between Peer-Play Interactions in the Family Context and Dimensions of School Readiness for Low-Income Preschool Children. *Journal of Educational Psychology, 94* (1), 79-87.
- Fantuzzo, J., Mendez, J., & Tighe, E. (1998). Parental Assessment of Peer Play: Development and Validation of the Parent Version of the Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly, 13* (4), 659-676.

- Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K., Manz, P., Canning, S., & Debnam, D. (1995). Assessment of preschool play interaction behaviors in young low-income children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 105-120.
- Ferracini, F., Capovilla, A., Dias, N., & Capovilla, F. (2006). Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na Educação Infantil. *Revista de Psicopedagogia, 23 (71)*, 124-133.
- * Fisher, E. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture, 5*, 159-181.
- Gagnon, S., Nagle, R., & Nickerson, A. (2007). Parent and teacher ratings of peer interactive play and social-emotional development of preschool children at risk. *Journal of Early Intervention, 29 (3)*, 228-242.
- * Hobson, R. P. (1993). *Autism and the development of mind*. Hove, UK: LEA.
- Howes, C. (1980). Peer Play Scale as an Index of Complexity of Peer Interaction. *Developmental Psychology, 16 (4)*, 371-372.
- Howes, C., & Matheson, C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: social and social pretend play. *Developmental Psychology, 28 (5)*, 961-974.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion. Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology, 34*, 1026-1037.
- Hughes, C., Ensor, R., & Marks, A. (2011). Individual differences in false belief understanding are stable from 3 to 6 years of age and predict children's mental state talk with school friends. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*, 96-112.
- Hughes, C., Lecce, S., & Wilson, C. (2007). "Do you know what I want?" Preschoolers' talk about desires, thoughts and feelings in their conversations with sibs and friends. *Cognition and Emotion, 21 (2)*, 330-350.
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development, 13 (4)*, 590-619.
- Iarocci, G., Yager, J., & Elfers, T. (2007). What gene-environment interactions can tell us about social competence in typical and atypical populations. *Brain and Cognition, 65*, 112-127.
- Jenkins, J., & Astington, J. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology, 32*, 70-78.
- * Jenkins, J., & Astington, J. (2000). Theory of mind and social behaviour: casual models tested in a longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 46*, 203-220.
- Jou, G., & Sperb, T. (2004). O contexto experimental e a teoria da mente. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17 (2)*, 167-176.
- * Lalonde, C., & Chandler, M. (1995). False belief understanding goes to school: On the socioemotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition and Emotion, 9*, 167-185.

- Lopes, R. (2009). O Desenvolvimento da Teoria da Mente em Psicoterapeutas: Um estudo empírico. Tese de Mestrado em Psicologia Clínica. Braga: Universidade do Minho.
- Macedo, E., Capovilla, F., Duduchi, M., D'Antino, M., & Firmo, L. (2006). Avaliando linguagem receptiva via teste de vocabulário por imagens *peabody*: versão tradicional *versus* computadorizada. *Psicologia: Teoria e Prática*, 8 (2), 40-50.
- Martins, C. (2011). Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir. Psiquilibrios Edições.
- Martins, C., Osório, A., & Macedo, A. (2008). Teoria da Mente e desenvolvimento sócio-cognitivo ao longo da infância e idade pré-escolar. *Psychologica*, 49, 8-29.
- McAloney, K., & Stagnitti, K. (2009). Pretend Play and Social Play: The Concurrent Validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *International Journal of Play Therapy*, 18 (2), 99-113.
- Miller, P., Danaher, D., & Forbes, D. (1986). Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven. *Developmental Psychology*, 22, 543-548.
- Moore, C., Bosacki, S., & Macgillivray, S. (2011). Theory of mind and social interest in zero-acquaintance play situations. *Child Development*, 82 (4), 1163-1172.
- Pinto, A. (2011). A brincadeira de faz-de-conta e a teoria da mente: algumas reflexões. *Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, 3, 1-11.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral Brain Science*, 4, 515-526.
- Razza, R., & Blair, C. (2009). Associations among false-belief understanding, executive function, and social competence: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 332-343.
- Roazzi, A., & Santana, M. (1999). Teoria da mente: Efeito da idade, do sexo e do uso de atores animados e inanimados na inferência de estados mentais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12, 1-17.
- Ronald, A., Happé, F., Hughes, C., & Plomin, R. (2005). Nice and nasty theory of mind in preschool children: nature and nurture. *Social Development*, 14 (4), 664-684.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, G. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory of mind understanding. *Child Development*, 73 (3), 734-751.
- Sabbagh, M., & Seamans, E. (2008). Intergenerational transmission of theory-of-mind. *Developmental Science*, 11, (3), 354-360.
- * Shanker, S. (2004). The roots of mindblindness. *Theory & Psychology*, 14, 685-703.
- Silva, F. (2008). Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental. Tese de Mestrado Integrado em Psicologia Clínica e da Saúde. Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Spilt, J., Koomen, H., & Mantzicopoulos, P. (2010). Young children's perceptions of teacher-child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 428-438.
- Symons, D. (2004). Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self-other understanding. *Developmental Review, 24*, 159-188.
- Taylor M., & Carlson S. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development, 68*, 436-455.
- Torres, N., Santos, A., & Veríssimo, M. (2011). Qualidade do jogo em idade pré-escolar: Versão Portuguesa da Penn Interactive Peer Play Scale.
- Tudge, J., Otero, D., Hogan, D., & Etz, K. (2003). Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their competence in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 42-64.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra, 2*, 129-146.
- Walker, S. (2005). Gender Differences in the Relationship Between Young Children's Peer Related Social Competence and Individual Differences in Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology, 166* (3), 297-12.
- Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology, 163*, 197-209.
- Watson, A., Nixon, C., Wilson, A., & Capage, L. (1999). Social interaction skills and theory of mind in young children. *Developmental Psychology, 35* (2), 386-391.
- * Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: Bradford Books/ MIT Press.
- Wellman, H., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: the truth about false-belief. *Child Development, 72*, 655-684.
- Wellman, H., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development, 75*, 523-541.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs. Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*, 103-128.
- Youngblade, M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development, 66*, 1472-1492.

* Referências Bibliográficas Secundárias.