

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

Renata de Lourdes Miguel da Silva

**Teoria da mente, funções executivas e regulação emocional na infância: um estudo
com alunos do ensino fundamental**

Juiz de Fora

2020

Renata de Lourdes Miguel da Silva

**Teoria da mente, funções executivas e regulação emocional na infância: um estudo
com alunos do ensino fundamental**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Psicologia. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e processos socioeducativos.

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues

Juiz de Fora
2020

Silva, Renata de Lourdes Miguel da.

Teoria da mente, funções executivas e regulação emocional na infância: um estudo com alunos do ensino fundamental / Renata de Lourdes Miguel da Silva. -- 2020.

115 p.

Orientador: Marisa Cosenza Rodrigues

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2020.

1. Teoria da mente. 2. Funções executivas. 3. Regulação emocional. 4. Idade escolar. I. Rodrigues, Marisa Cosenza, orient. II. Título.

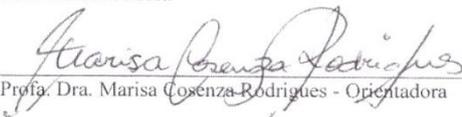
RENATA DE LOURDES MIGUEL DA SILVA

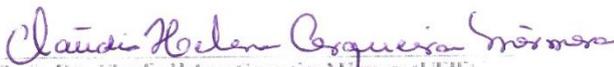
Teoria da mente, funções executivas e regulação emocional na infância: um estudo
com alunos do ensino fundamental

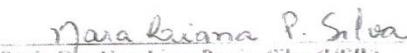
TESE apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de
Fora como requisito parcial para obtenção do título
de DOUTORA EM PSICOLOGIA.

Juiz de Fora, 22/09/2020.

Banca Examinadora


Prof.ª Dra. Marisa Cosenza Rodrigues - Orientadora


Prof.ª Dra. Cláudia Helena Cerqueira Maimora (UFJF)


Prof.ª Dra. Nara Liana Pereira Silva (UFJF)


Prof.ª Dra. Alana Augusta C. de Andrade (UniAcademia)


Prof.ª Dra. Debora Hollanda Souza (Ufscar)

“(...) Eu sei em quem depositei a minha confiança, e estou certo de que Ele tem poder para guardar o meu depósito” (1Tm 1, 12)

*Aos meus pais, esposo, filhos, irmã e sogra.
Essa conquista só foi possível por ter vocês em minha vida!*

AGRADECIMENTOS

À **Deus**, por conduzir minha vida e fortalecer-me nessa caminhada. A certeza do Seu cuidado me fez persistir.

Aos meus pais, **Domingos e Filomena**, por terem me ofertado muito mais do que receberam com todo seu esforço em prol da minha educação.

Ao meu esposo, **Welder**, por todo companheirismo, incentivo, amor e cuidado comigo e com nossos filhos. Sem a sua ajuda eu não teria chegado até aqui.

Aos meus filhos, **Filipe e Cecília**, por serem luz de Deus em minha vida nessa árdua caminhada.

À minha irmã **Débora**, por toda amizade, carinho e apoio.

À minha sogra **Zélia**, auxílio essencial no cuidado com as crianças.

À minha orientadora Professora **Marisa Cosenza Rodrigues**, que mais do que acompanhar este trabalho contribui para minha formação desde a graduação. Você me ensinou muito sobre atuar, pesquisar e lecionar. Me apresentou uma área de estudo que me fascina a cada descoberta.

Às professoras **Alana Augusta Concesso de Andrade, Débora Hollanda Souza e Cláudia Mármora Cerqueira** pelas importantes contribuições oferecidas à época da qualificação, por aceitarem acompanhar a finalização deste trabalho e pela gentileza e atenção sempre presentes. À professora **Nara Liana Pereira da Silva**, também presente na minha defesa do mestrado e que agora gentilmente acompanha a finalização do doutorado.

Às amigas **Juliane e Cylene**, por todo conhecimento compartilhado, pela amizade criada através do doutorado e pelo suporte tão necessário ao longo do caminho.

Aos amigos que por vezes foram ouvidos atentos às minhas ansiedades pelo trajeto, me trouxeram leveza e alegria nos momentos de lazer. Em especial cito **Carla, Carolina, Juliana e Nathalie**, colegas de profissão e amigas amadas pelas quais tenho grande admiração e carinho. **Luciane**, mais que amiga foi um apoio essencial nesse momento!

Aos alunos de treino de pesquisa **Humberto e Giovanna** e à querida colega de profissão **Bruna**, pelo auxílio na coleta de dados, pela dedicação e trocas de saberes.

À querida **Fernanda Maura**, por todo suporte dado no tratamento dos dados!

Aos **colegas do Caed** e a professora **Beatriz Basto**, que acompanharam esse caminhar e muito contribuíram para que eu redimensionasse constantemente meu olhar pela docência e pela pesquisa.

Às **equipes das escolas** onde foi realizada a pesquisa, pela disponibilidade, compreensão e confiança.

Às **professoras e pais** participantes desta pesquisa, pela disponibilidade em contribuir para o aprofundamento do conhecimento.

Aos **alunos** participantes deste trabalho, sempre disponíveis e, indiretamente, incentivadores deste projeto.

Aos **professores, funcionários, alunos, pacientes e colegas** que conviveram em parte ou em toda essa etapa, obrigada!

À todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho, meus agradecimentos.

RESUMO

A capacidade de inferir e atribuir estados mentais (i.e, crenças, desejos, emoções e intenções) a si mesmo e aos outros é nomeada teoria da mente, sendo fundamental para o êxito nas interações sociais. As funções executivas, definidas como o conjunto de capacidades cognitivas complexas que regulam e gerenciam ações humanas, também são socialmente relevantes. Entende-se que o comportamento humano tem importante subsídio na capacidade de compreensão dos estados mentais, na regulação cognitiva e também pela regulação emocional, sendo que esta última envolve a expressividade e regulação das emoções mediante as demandas sociais. Neste contexto, esta tese tem como objetivo avaliar as possíveis relações entre teoria da mente, funções executivas e regulação emocional em crianças em idade escolar mediante três partes. Apresenta-se inicialmente uma breve fundamentação teórica necessária às pesquisas subsequentes, o que abrange uma contextualização histórico-conceitual e do desenvolvimento da teoria da mente e suas possíveis interfaces com as funções executivas e a regulação emocional. A segunda parte apresenta, em formato de artigo, o primeiro estudo, uma revisão sistemática de estudos empíricos na área de teoria da mente que avaliaram a referida capacidade em crianças em idade escolar. Constatou-se que o contingente de investigações se encontra em crescimento, especialmente nos últimos cinco anos. Na terceira parte tem-se o segundo estudo, também em formato de artigo, o qual apresenta uma pesquisa empírica que avaliou teoria da mente (cognitiva e afetiva), funções executivas (controle inibitório) e a regulação emocional em 148 estudantes (média de idade de 8,33 anos), alunos de escolas públicas e privadas de uma cidade mineira. Os resultados desse estudo mostraram que o grupo de crianças da rede privada apresentou desempenho significativamente mais aprimorado na avaliação da teoria da mente. As análises de correlação revelaram associação significativa entre teoria da mente cognitiva e controle inibitório e para regulação emocional e controle inibitório. Obteve-se ainda que a teoria da mente afetiva e o controle inibitório predizem a teoria da mente cognitiva. Espera-se que os resultados obtidos neste conjunto de estudos possam contribuir para uma melhor compreensão das investigações em teoria da mente com escolares e das relações entre esta capacidade sociocognitiva, as funções executivas e a regulação emocional. Conclui-se que o corpo de pesquisa contemplando o desenvolvimento da teoria da mente em crianças escolares está em ascendência, mas é ainda limitado no cenário nacional e que as relações entre teoria da mente, funções executivas e regulação emocional necessitam de maiores estudos, tendo em vista que os resultados das investigações já realizadas contrastam,

especialmente no que se refere à possível relação entre teoria da mente e regulação emocional.

Palavras-chave: teoria da mente, função executiva, regulação emocional, idade escolar, desenvolvimento sociocognitivo

ABSTRACT

The ability to infer and attribute mental states (i.e., beliefs, desires, emotions and intentions) to oneself and to others is called theory of mind, being fundamental for success in social interactions. Executive functions, defined as the set of complex cognitive capacities that regulate and manage human actions, are also socially relevant. It is understood that human behavior has an important subsidy in the ability to understand mental states, in cognitive regulation and also through emotional regulation, the latter involving the expressiveness and regulation of emotions according to social demands. In this context, the aim of this thesis was to evaluate the possible relationships between theory of mind, executive functions and emotional regulation in schoolchildren, presented in three parts. Initially, a brief theoretical foundation necessary for subsequent research is submitted, which includes a historical-conceptual contextualization and one of the development of the theory of mind and its possible interfaces with executive functions and emotional regulation. The second part, in the form of an article, presents the first study, a systematic review of empirical studies in the area of theory of mind that evaluated this ability in school-age children. The number of investigations was found to have been growing, especially in the last five years. In the third part there is the second study, also in the form of an article, which presents empirical research that evaluated theory of mind (cognitive and affective), executive functions (inhibitory control) and emotional regulation in 148 students (average age 8.33 years old), pupils from public and private schools in a city in the state of Minas Gerais. The results of this study showed that the group of children from the private network showed significantly better performance in the evaluation of theory of mind. Correlation analyses revealed a significant association between cognitive mind theory and inhibitory control and for emotional regulation and inhibitory control. Another finding was that affective theory of mind and inhibitory control predict cognitive theory of mind. It is hoped that the results obtained in this set of studies may contribute to a better understanding of investigations in theory of mind with schoolchildren and the relationships between this socio-cognitive capacity, executive functions and emotional regulation. It is concluded that the research body contemplating the development of theory of mind in schoolchildren is increasing, but is still limited in the national scenario and that the relationships between theory of mind, executive functions and emotional regulation need further studies, since the results of the investigations already carried out have contrasting findings, especially with regard to the possible relationship between theory of mind and emotional regulation.

Keywords: theory of mind, executive function, emotional regulation, school age, sociocognitive development

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

CAPÍTULO 2:

Figura 1 – Fluxograma da revisão sistemática44

CAPÍTULO 3:

Figura 1 – Distribuição infantil quanto ao caráter prejudicial das emoções por sexo e rede69

Figura 2 – Frequência de estratégias para melhorar a tristeza, raiva, medo e manter a alegria por sexo 70

Figura 3 – Frequência de estratégias para melhorar a tristeza, raiva, medo e manter a alegria por rede 70

LISTA DE TABELAS

CAPÍTULO 2:

Tabela 1 – Caracterização geral dos estudos	45
Tabela 2 – Instrumentos de avaliação da teoria da mente em crianças escolares	48

CAPÍTULO 3:

Tabela 1 – Desempenho em teoria da mente, controle inibitório e regulação emocional	66
Tabela 2 – Desempenho em teoria da mente, controle inibitório e regulação emocional por sexo	67
Tabela 3 – Desempenho em teoria da mente, controle inibitório e regulação emocional por rede	69
Tabela 4 – Coeficientes de correlação de <i>Person</i> entre teoria da mente cognitiva, teoria da mente afetiva, controle inibitório e regulação emocional	71
Tabela 5 – Regressão linear múltipla para teoria da mente cognitiva	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABIPEME – Associação brasileira de Institutos de pesquisa de mercado

CI – Controle inibitório

EPRE – Entrevista e pranchas para avaliação da regulação emocional de alunos do ensino fundamental

ERC – *Emotion regulation checklist*

FE's – Funções executivas

LILACS – Literatura latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde

MG – Minas Gerais

RE – Regulação emocional

SS – *Strange Stories Test*

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TEC – *Test of Emotion Comprehension* (Teste de Compreensão das emoções)

ToM – *Theory of Mind* (Teoria da mente)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – TEORIA DA MENTE	20
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-CONCEITUAL E DESENVOLVIMENTO	20
1.2 TEORIA DA MENTE E FUNÇÕES EXECUTIVAS	24
1.4 TEORIA DA MENTE, FUNÇÕES EXECUTIVAS E REGULAÇÃO EMOCIONAL NA INFÂNCIA	29
CAPÍTULO 2 – ESTUDO 1 – TEORIA DA MENTE EM CRIANÇAS ESCOLARES: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	35
RESUMO	35
ABSTRACT	36
RESUMEN	37
2.1 INTRODUÇÃO	38
2.2 MÉTODO	42
2.3 RESULTADOS	44
2.4 DISCUSSÃO	49
2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
CAPÍTULO 3 – ESTUDO 2 – TEORIA DA MENTE, FUNÇÕES EXECUTIVAS E REGULAÇÃO EMOCIONAL: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	54
RESUMO	54

ABSTRACT	55
3.1 INTRODUÇÃO	70
3.2 MÉTODO	76
3.3 RESULTADOS	79
3.4 DISCUSSÃO	87
3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS DA TESE	79
REFERÊNCIAS	83
ANEXO 1 - Questionário de classificação socioeconômica a partir do critério ABIPEME	93
ANEXO 2 – Teste Cor-Palavra de Stroop	95
ANEXO 3 – Teste de compreensão das emoções	96
ANEXO 4 – Teste <i>Strange Stories</i>	97
ANEXO 5 – Item exemplo da Entrevista e Pranchas para avaliação da regulação emocional de alunos do Ensino Fundamental – EPRE	100
ANEXO 6 – Sistema de categorização das respostas dos participantes referentes às estratégias de regulação emocional	103
ANEXO 7 – <i>Emotion regulation checklist</i> (ERC)	109
ANEXO 8 – Parecer consubstanciado do Comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora	110
APÊNDICE 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos pais e/ou responsáveis pelos alunos, autorizando a participação na pesquisa	114
APÊNDICE 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido assinado para professores das crianças participantes	115

APRESENTAÇÃO

A cognição social constitui um dos aspectos investigados tanto pela psicologia social quanto, sob uma ótica evolutiva, pela ciência do desenvolvimento humano. Nessa direção, inserem-se pesquisas orientadas para o estudo da capacidade de compreender como pensamentos e emoções moldam o comportamento, denominada teoria da mente (em inglês *Theory of Mind – ToM*), sendo esta fundamental para a vida social, conforme destacado por Peterson e Wellman (2018).

Esta capacidade sociocognitiva emerge ao longo dos anos pré-escolares e segue com aquisições importantes ao longo da infância. Martins, Barreto e Castiajo (2013) salientam que com a entrada da criança na escola observa-se um contínuo desenvolvimento da teoria da mente, a qual assume maior complexidade, podendo ser observada em estudos que contemplam a referida capacidade em crianças em idade escolar, adolescentes e adultos. A partir do avanço desta área de pesquisa, o interesse por conhecer e compreender aspectos que contribuem e/ou são impactados pelo desenvolvimento da ToM se destacam, como as interfaces entre esta capacidade sociocognitiva e outros constructos vinculados ao sucesso nas interações sociais. No presente trabalho, optou-se por focalizar o estudo das possíveis relações entre teoria da mente, funções executivas e regulação emocional em crianças em idade escolar.

As funções executivas (FEs) podem ser definidas enquanto um conjunto de capacidades cognitivas que subsidiam a reflexão sobre a experiência, o raciocínio e a regulação intencional e volitiva do comportamento (BLAIR, 2016). Já a regulação emocional (RE) envolve reorganizar o indivíduo para alteração do seu estado atual, de maneira que a emoção seja canalizada e/ou controlada (ROCHA; CANDEIAS; SILVA, 2018). Desta maneira, como descrito por Li-Grining (2012), a RE seria a capacidade de gerenciar, de forma

adaptada e voluntária, comportamentos, emoções e a atenção. Este trabalho está alicerçado na premissa de que ToM, FEs e RE constituem aspectos de extrema relevância para a trajetória desenvolvimental humana, especialmente no âmbito da interação e desenvolvimento social.

Algumas questões motivaram o presente estudo, a saber: (1) o crescente interesse em investigar o desenvolvimento da teoria da mente para além dos anos pré-escolares; (2) a ampliação do entendimento quanto ao desenvolvimento desta capacidade sociocognitiva na realidade brasileira; e (3) o limitado contingente de estudos contemplando as possíveis interfaces entre Teoria da mente, funções executivas e regulação emocional. Assim, para além da parte inicial de fundamentação teórica, foram realizados dois estudos, que compõem esta tese de doutorado, sendo apresentados em capítulos separados em formato de artigos. Ainda que as pesquisas estejam inter-relacionadas, os capítulos são independentes e, como decorrência, alguns aspectos conceituais e teóricos foram repetidos. A tese subdivide-se, portanto, em três capítulos principais.

O capítulo 1 oferece uma fundamentação teórica inicial, seguindo uma delimitação histórica e conceitual da teoria da mente, inserção de considerações acerca do seu desenvolvimento com foco na infância e possíveis relações entre tal capacidade sociocognitiva, funções executivas e regulação emocional. O segundo capítulo apresenta o primeiro artigo, intitulado “Teoria da mente em crianças escolares: revisão sistemática da literatura”, o qual buscou oferecer um conhecimento sistematizado quanto ao corpo de investigações dedicado à compreensão da teoria da mente em crianças em idade escolar. Esta etapa mostrou-se necessária para obter um panorama do estado da arte sobre a temática, bem como oferecer direcionamento para pesquisas futuras. O referido manuscrito foi submetido e aceito para publicação na revista *Academia Paulista de Psicologia*. O capítulo 3 apresenta

o segundo artigo, intitulado “Teoria da mente, funções executivas e regulação emocional: um estudo com crianças em idade escolar”, o qual apresenta uma pesquisa empírica que objetivou avaliar as relações entre teoria da mente, funções executivas e regulação emocional em crianças em idade escolar, oriundos de escolas da rede pública e privada de Juiz de Fora/MG. Por fim, apresentam-se considerações finais gerais da tese, os apêndices e anexos utilizados no presente trabalho.

CAPÍTULO 1 – TEORIA DA MENTE

1.1 Teoria da mente: aspectos histórico-conceituais e desenvolvimento

A compreensão do mundo social é fundamental para o sucesso nas interações sociais, relacionando-se à teoria da mente (ToM), que pode ser definida como a capacidade de atribuir estados mentais (e.g., crenças, desejos, intenções, emoções) a si mesmo e aos outros (HUGHES, 2011). A ToM possibilita a interpretação e previsão do comportamento das outras pessoas, além de viabilizar o entendimento de que o outro pode ter visões diferentes, contribuindo para uma melhor previsão das consequências das ações (BROCK; GALLAWAY; HUND, 2019).

A teoria da mente é uma área de pesquisa com pouco mais de 40 de anos de atividade, originando-se a partir dos estudos da primatologia animal, mais especificamente do estudo pioneiro com chimpanzés realizado em 1978 por Premack e Woodruff, interessados em compreender a cognição animal. Tal iniciativa motivou pesquisadores desenvolvimentistas a envidarem esforços de aferição da teoria da mente em crianças. A primeira iniciativa ocorreu com Wimmer e Perner (1983), os quais implementaram o paradigma de crença falsa, ou seja, uma tarefa em que o experimentador faz perguntas à criança para aferir sua capacidade de identificar que as crenças são representações internas e como tal podem ser verdadeiras ou falsas. A partir deste estudo foram realizadas diversas adaptações das tarefas e grande parte da pesquisa sobre a avaliação da ToM esteve centralizada no entendimento da crença falsa em pré-escolares (APPERLY, 2012).

No Brasil o início das investigações ocorreu nos anos 90 do século passado, quando M. G. B. B. Dias (1993) avaliou, por meio de tarefas de crença falsa, a aquisição da ToM em pré-escolares brasileiros, residentes em orfanatos ou com suas famílias (crianças com nível socioeconômico baixo e médio). Evidenciou-se êxito nas tarefas aos 6 anos de idade dentre

as crianças do orfanato e aos 4 anos para as crianças residentes com suas famílias. Neste estudo M. G. B. B. Dias já alertava para a importância de serem consideradas diferenças quanto às experiências para o desenvolvimento da ToM. Instigados pelos resultados encontrados, M. G. B. B. Dias, Soares e Sá (1994) conduziram um estudo subsequente utilizando os mesmos procedimentos e materiais do primeiro estudo, mas adotando modificações quanto ao grau de interação da criança com o experimentador e nas estruturas linguísticas das questões, visando torná-las mais compreensíveis para as crianças. Obteve-se uma equiparação quanto ao desempenho entre as crianças de nível socioeconômico médio e baixo e as residentes em orfanato. As autoras argumentam que os resultados evidenciam a importância da adequação linguística na avaliação da teoria da mente. Assim como no âmbito internacional, pesquisadores brasileiros deram continuidade aos estudos utilizando tarefas de crença falsa, como observado nas pesquisas conduzidas por Roazzi e Santana (1999) e por Jou e Sperb (2004), por exemplo.

Wellman (2017) menciona que a teoria da mente, enquanto área de pesquisa, desenvolveu-se ao longo dos anos em amplitude e profundidade, o que ocorreu, por exemplo, com a ampliação da faixa etária estudada, produzindo estudos com indivíduos em diferentes etapas do curso de vida. O referido autor mostra também que este campo tem se dedicado a aspectos como o estudo das diferenças individuais, comparação de grupos típicos e atípicos (e.g., surdos e indivíduos com TEA) e a relação entre o desenvolvimento da ToM e aspectos diversos como a linguagem, a esfera social e a escolarização.

Souza e Velludo (2016) argumentam que a teoria da mente se desenvolve de forma gradual, em diferentes etapas e este processo culmina em um sistema complexo que possibilita ao indivíduo compreender o comportamento em termos de estados mentais, ou seja, crenças e emoções relacionadas. As autoras destacam que entre o nascimento e os dois

anos de vida alguns precursores para a ToM são desenvolvidos, tais como o comportamento atenção compartilhada.

No que se refere à aquisição da compreensão dos estados mentais, Hughes (2011) salienta que o primeiro marco para uma teoria da mente plenamente desenvolvida é a capacidade de reconhecer objetivos nas ações alheias, o que ocorre ainda no primeiro ano de vida. A autora destaca ainda a importância do reconhecimento de objetivos em desacordo com situações do mundo real, o que pode ser observado nas brincadeiras de faz de conta em crianças com menos de dois anos de idade, as quais apresentam também a capacidade de considerar estados mentais de outras pessoas. Apperly (2012) descreve que as crianças adquirem, na sua trajetória evolutiva, uma compreensão cada vez mais sofisticada de diferentes estados mentais. O autor salienta que os conceitos mais simples emergem antes e constituem a base para a aquisição de conceitos mais sofisticados. Hughes argumenta que a sofisticação quanto à ToM é impactada pelo desenvolvimento da linguagem e das funções executivas.

Em relação à teoria da mente nos anos pré-escolares, Wellman e Liu (2004) propuseram uma escala de tarefas de teoria da mente que buscou delimitar o padrão desenvolvimental da ToM em pré-escolares. De acordo com os referidos autores a compreensão dos estados mentais de desejo antecede ao entendimento de crença, seguindo da crença falsa, a qual precede a compreensão dos estados emocionais. Este instrumento mostrou-se mais abrangente por contemplar a avaliação de diferentes estados mentais, sendo amplamente utilizado. O padrão desenvolvimental proposto por Wellman e Liu no estudo original vem sendo confirmado em diferentes culturas (WELLMAN, 2017). Contudo, é importante destacar que há também resultados divergentes desta proposta, inclusive no contexto nacional. Nesta direção, Rodrigues et al. (2015) avaliaram pré-escolares que

apresentaram melhor desempenho na avaliação de estados mentais emocionais que para crença falsa. Shahaiean et al. (2011) já haviam alertado que diferenças quanto ao padrão desenvolvimental na escala de Wellman e Liu podem estar relacionadas a diferenças socioculturais.

As investigações mostram que entre 3 e 5 anos as crianças apresentam sucesso nas tarefas de crença falsa. Isto se torna possível quando há o entendimento de que as crenças são representações da realidade e, desta maneira, podem ser verdadeiras ou falsas. Apperly (2012) sinaliza que as tarefas de crença falsa constituem o recurso de avaliação mais utilizado na literatura, tendo em vista o expressivo interesse em pesquisar a população pré-escolar. Contudo, o autor em questão destaca que novos paradigmas foram elaborados para investigações dedicadas às crianças mais velhas, adolescentes e adultos.

Ainda que seja menos investigado, sabe-se que as aquisições em torno da compreensão dos estados mentais têm continuidade após os anos pré-escolares. Flavell (2004) já destacava o fato de que crianças em idade escolar pareciam adquirir uma compreensão da mente enquanto processador ativo, interpretativo e construtivo. Miller (2012) salienta que dentre as aquisições posteriores à pré-escola encontram-se a compreensão da crença falsa de segunda ordem e a capacidade de entender outros estados mentais, tais como o sarcasmo. As experiências sociais e conversacionais continuam sendo centrais para o desenvolvimento da ToM no decorrer da infância, adolescência e idade adulta (O'REILLY; PETERSON; WELLMAN, 2014).

No que se refere à ampliação da gama de estados mentais compreendidos por crianças escolares, Pons, Harris e Rosnay (2004) destacam que aos 7 anos a maioria das crianças consegue distinguir entre emoções reais e aparentes e, entre 9 e 11 anos, há o entendimento das relações mistas, da capacidade de regular emoções por uso da cognição e do papel das

emoções morais. Baron-Cohen et al. (1999), por sua vez, mencionam que entre 7 e 11 anos as crianças compreendem gafes, e Wellman (2016) elencou como aspectos importantes da aquisição sociocognitiva em idade escolar o entendimento do sarcasmo e da ironia, fundamentais para a compreensão social no cotidiano. No que tange à compreensão de crença falsa de segunda ordem, Peterson e Wellman (2018) afirmam que crianças entre 7 e 9 anos ainda erram com frequência tais tarefas, não havendo um consenso se seria em função de uma ToM ainda limitada ou pela necessidade de habilidades mais sofisticadas quanto à sintaxe e funcionamento executivo.

O desenvolvimento da ToM em idade escolar é recente, especialmente em nosso país. Silva e Rodrigues (2018), por exemplo, avaliaram a ToM em crianças no início do ensino fundamental. Alguns estudos avaliam se relações existentes na pré-escola permanecem significativas na idade escolar, no âmbito internacional. Neste âmbito tem-se, por exemplo, autores como Austin, Groope e Elsner (2014) e Bock, Gallaway e Hund (2015) que contemplam a relação entre teoria da mente e as funções executivas.

1.2 Teoria da mente e funções executivas

Há pesquisas que se dedicam a investigar habilidades que precedem e/ou se relacionam ao desenvolvimento da teoria da mente. As funções executivas encontram-se nesse eixo de investigação e este interesse parece estar fundamentado no fato de que aquisições importantes para a ToM, como o sucesso em tarefas de crença falsa, associam-se ao desenvolvimento do funcionamento executivo (e.g., DEVINE; HUGHES, 2014). Hughes (2011) indica que o desempenho em FE's entre os 2 e os 4 anos tem efeito direto na posterior compreensão da crença falsa e pelo menos parcial à compreensão das emoções. Batista et al.

(2016) afirmam que a literatura nessa área de interface indica uma interdependência entre tais capacidades e as FE's têm sido consideradas preditoras de ToM.

As funções executivas são definidas como funções mentais complexas e superiores, que atuam de maneira integrada e permitem o direcionamento de comportamentos e metas, assim como a avaliação e adequação desses comportamentos (BARROS; HAZIN, 2013). As FE's permitem que o indivíduo limite respostas impulsivas, regule emoções e aja de forma autodirigida e voluntária (BLAIR, 2016). Conforme realça Diamond (2013), as FE's são fundamentais para o sucesso em diferentes áreas da vida, tais como a saúde mental e física, sucesso acadêmico e profissional e qualidade de vida.

Batista et al. (2016) destacam que mesmo havendo diferentes modelos teóricos já é possível constatar um relativo consenso quanto à multidimensionalidade das funções executivas. Nesta direção Diamond (2013) delimita que controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho constituem os três principais componentes das FE's. O controle inibitório (CI), de acordo com Batista et al., compreende a habilidade de selecionar o estímulo relevante para executar uma tarefa, ou seja, a inibição de estímulos e/ou comportamentos irrelevantes ou inapropriados. Para Diamond, este componente das FE's permite o controle da atenção dos comportamentos e das emoções, o que viabiliza a oportunidade de escolha e mudança, importantes para evitar ações impulsivas. Nesse âmbito, autores como Diamond e Sing (2016) destacam a importância do CI para evitar problemas sociais, ao passo que as pessoas cumprem regras ao estarem imersas na vida em sociedade. A memória de trabalho constitui a capacidade de reter informações relevantes e utilizá-las mentalmente permitindo relacionar ideias, integrar informações e se recordar de sequências ou ordem de acontecimentos (DIAMOND, 2013; N. M. DIAS; SEABRA, 2013). Conforme descrito por Diamond e Sing, a memória de trabalho é fundamental para o raciocínio e

resolução de problemas, além de ser necessária para a compreensão de qualquer evento que tenha acontecido anteriormente e que se relacione ao presente. A flexibilidade cognitiva abrange a capacidade de considerar novas e diferentes alternativas perante a mudança nas demandas ou prioridades, o que ocorre pela alternância do foco de atenção e perspectiva (BATISTA et al.). Diamond e Sing destacam que a referida capacidade é fundamental para enfrentar novos desafios, imprevistos, bem como para aproveitar novas oportunidades.

O desenvolvimento das funções executivas inicia-se na tenra infância, tendo uma etapa de desenvolvimento intenso entre 6 e 8 anos, perpassa a adolescência e atinge seu ápice na idade adulta inicial, por volta dos 20 anos (BARROS; HAZIN, 2013; N. M. DIAS; SEABRA, 2013). Conforme descrito anteriormente, verifica-se a relevância das FE para diferentes aspectos da vida do indivíduo. Ao focalizar a necessidade de tais habilidades para o sucesso nas interações sociais, pode-se compreender um dos possíveis motivadores para investigações contemplando simultaneamente ToM e FE's.

Há dados consistentes acerca da relação entre a compreensão dos estados mentais e as funções executivas, especialmente em pesquisas com crianças pré-escolares, como indica o estudo de metanálise realizado por Devine e Hughes (2014) que analisou 102 artigos empíricos, com participantes entre 3 e 6 anos de idade, de 15 países. Os resultados evidenciaram que a relação entre FE's e a compreensão de crença falsa é moderada, mesmo quando as variáveis entre idade e habilidade verbal foram controladas, e esta relação é similar em diferentes culturas, ao serem consideradas crianças pré-escolares. Os autores destacam que mediante a ampliação dos instrumentos de avaliação da ToM, abrangendo uma gama maior de estados mentais, e também dos avanços nas baterias de tarefas que avaliam as FE's, é desejável que sejam ampliadas as pesquisas no que tange à relação entre ToM e FE's para além da faixa etária. Assim, conforme indicado por Devine e Hughes, será interessante

investigar se a relação entre teoria da mente e funções executivas é igualmente robusta com aspectos da ToM diferentes da compreensão de crença falsa; se o desenvolvimento das FE's torna específica a relação com a ToM; e se a relação entre ToM e FE's se torna cada vez mais independente da capacidade linguística à medida em que as habilidades linguísticas necessárias para executar as tarefas de ToM e FE's são desenvolvidas. Tais direcionamentos evidenciam que a interface entre ToM e FE's é promissora, sobretudo, se for considerada, como no presente estudo, a ampliação da faixa etária avaliada bem como a utilização de instrumentos que contemplem uma gama maior de estados mentais.

Embora o corpo de estudos não seja tão robusto quanto para a população pré-escolar, faz-se necessário mencionar que a relação entre ToM e FE's em crianças em idade escolar já vem sendo contemplada. O estudo de Wang et al. (2016), por exemplo, envolveu duas amostras de crianças escolares e objetivou investigar a relação entre ToM e FE's bem como se haveriam diferenças no desempenho de tais variáveis, considerando perfil sociocultural (crianças orientais e ocidentais) e características da escola. A primeira amostra foi composta por 118 alunos de escolas primárias internacionais de Hong Kong (bilíngues) e do Reino Unido. A segunda compôs-se de 135 crianças que participaram de um estudo longitudinal no Reino Unido (Ocidente) e 125 crianças frequentadoras de escolas primárias públicas de Hong Kong (Oriente). Nas duas amostras, as crianças de Hong Kong apresentaram desempenho significativamente superior nas FE. Na avaliação da teoria da mente o desempenho das crianças britânicas foi superior ao das crianças orientais que frequentavam escolas estaduais. Os alunos das escolas bilíngues de Hong Kong apresentaram maior êxito em ToM equiparando-os ao desempenho obtido pelas crianças britânicas. Obteve-se correlação forte entre ToM e FE's. Os resultados de Wang et al. contribuem para o debate sobre a universalidade cultural versus a especificidade do desenvolvimento da teoria da

mente, sugerindo que não é prudente atribuir diferenças interculturais (cultura oriental coletivista versus cultura ocidental individualista) para explicar diferenças no desenvolvimento da ToM. Evidencia-se que ambientes sociais diretos das crianças, neste caso a escola, podem desempenhar um papel mais importante para o desenvolvimento da ToM. Os autores defendem que a experiência pedagógica oferece um mecanismo mais específico que explica as diferenças individuais e diferenças na teoria da mente, destacando a importância da qualidade da educação.

No Brasil as investigações contemplando a relação entre ToM e FE's são ainda limitadas, independente da faixa etária, e os estudos já realizados contemplam a avaliação dessas variáveis em populações clínicas. Maranhão (2014) avaliou teoria da mente, funções executivas e habilidades sociais em crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Síndrome de Asperger. Participaram 6 crianças brasileiras, 3 com TEA e 3 com Asperger, com idade variando entre 7 e 12 anos. Os participantes autistas apresentaram prejuízo significativo na avaliação da ToM e das FE's, bem como dificuldades nos relacionamentos sociais. Aqueles com Asperger apresentaram resultados mais próximos ao observado em crianças com desenvolvimento típico. Golin (2016), por sua vez, investigou a relação entre ToM, FE's e competência social em crianças em risco para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Participaram 230 crianças brasileiras (média de idade de 8,5 anos), subdivididas em dois grupos, um composto por crianças que apresentassem ao menos 7 sintomas de TDAH, consideradas "em risco", e outro composto por crianças com desenvolvimento típico. Os resultados indicaram que as crianças com risco de TDAH apresentaram prejuízos na avaliação da ToM de segunda ordem, das FE's e competência social ao serem comparadas ao grupo de crianças com desenvolvimento típico. A correlação obtida entre as variáveis mensuradas mostraram ser preditoras do TDAH,

evidenciando que quanto maior o risco para o TDAH maior o prejuízo para ToM, FE's e competência social.

A partir desse breve panorama, constata-se que a relação entre ToM e FE's já avançou de maneira significativa, se for considerado o cenário internacional e a etapa pré-escolar, e que os estudos com crianças em idade escolar constituem um foco mais atual de investigação. Além disso, verifica-se que tanto o desenvolvimento da teoria da mente quanto o funcionamento executivo favorecem a adaptação psicossocial do indivíduo. Visando ampliar este entendimento, o presente estudo focaliza também a compreensão da relação destas capacidades com a regulação emocional.

1.3 Teoria da mente, funções executivas e regulação emocional na infância

No campo da ciência psicológica a regulação das emoções desperta o interesse dos pesquisadores por sua importância para o sucesso nas interações sociais. Regulação emocional é definida como os processos de monitoramento, avaliação e modificação das reações emocionais para manter ou regular uma emoção (THOMPSON, 2011). Ao longo do processo de regulação emocional geralmente os indivíduos implementam estratégias que visam modificar diversos aspectos da emoção, incluindo a sua intensidade e duração, ou seja, a capacidade de regular emoções envolve a forma como as experimentamos e expressamos (EKANS, BRAUNGART-RIEKER; MESSINGER, 2018; GROSS, 2008).

A regulação emocional desenvolve-se ao longo da infância, mas seu impacto é considerado como relevante ao funcionamento social adequado ao longo de toda a vida (COLE, 2014). Ao abordar o desenvolvimento da regulação emocional na infância, Linhares e Martins (2015) mencionam que a partir do sexto mês de vida observa-se a apresentação de algumas emoções básicas (i.e. alegria, tristeza, surpresa, medo e raiva) e em torno do primeiro

ano de idade verifica-se o desenvolvimento da habilidade de regular a expressão emocional. Harrington et al. (2020) descrevem que ao longo dos anos pré-escolares as características individuais das crianças e os contextos nos quais estão inseridas interagem influenciando sua capacidade de selecionar e empregar estratégias de regulação emocional. Estes autores destacam ainda que as habilidades pré-escolares de RE podem orientar toda a trajetória socioemocional de um indivíduo. Ainda em relação ao desenvolvimento da regulação emocional, López-Pérez e Pacella (2019) destacam que com o aumento da idade as crianças apresentam estratégias de RE mais aprimoradas e que as meninas tendem a apresentar estratégias mais efetivas para a regulação do medo. Reis et al. (2016) ao avaliarem a regulação emocional infantil encontraram médias maiores entre as meninas, contudo, sem significância estatística.

Ádrian, Zeman e Veits (2011) realizaram uma revisão de estudos de avaliação da regulação emocional infantil (período de 1975 e 2010). Os resultados apontam que, a partir de 1989, as pesquisas nessa área cresceram significativamente e que 82% dos estudos analisados foram publicados entre 2000 e 2010. No que diz respeito à faixa etária dos participantes, a etapa pré-escolar foi apontada como a mais investigada inicialmente, estando os estudos com escolares e adolescentes mais presentes na última década. Em relação aos instrumentos de avaliação, obteve-se uma predominância de medidas observacionais em estudos com pré-escolares e a avaliação por meio do autorrelato para escolares e adolescentes.

No que concerne às possíveis interfaces entre teoria da mente e regulação emocional, autores como Hudson e Jacques (2014) afirmam que o desenvolvimento da capacidade de regular emoções depende de fatores individuais, tais como idade, sexo, controle inibitório e teoria da mente. Ao verificar a produção científica contemplando esta relação, encontram-

se, em sua maioria, estudos realizados com amostras clínicas, tais como crianças com deficiência intelectual (e.g., BAURAIN; NADER-GROSBOIS, 2013), adolescentes com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (e.g., ÖZBARAN; KALYONCU; KÖSE, 2018), adultos com transtorno bipolar (e.g., RHEENEN; MEYER; ROSSELL, 2014) e adultos com sintomas de compulsão alimentar (e.g., INNAMORATI et al., 2015).

No que tange à relação entre teoria da mente e regulação emocional em crianças típicas, foco do presente trabalho, encontra-se um quantitativo ainda menor de estudos. Liebermann, Giesbrecht e Muller (2007) mencionam que as pesquisas na área da regulação emocional têm avançado e dentre as possíveis vertentes de estudo pode-se destacar a relação entre este constructo, as funções executivas e a teoria da mente. Os autores salientam tratar-se de uma área pouco abordada e as possíveis influências da linguagem como mediadora dessas relações são importantes de serem consideradas.

Semelhante, em parte, à proposta desta tese, Liebermann et al. (2007) investigaram a relação entre RE, FE's e ToM, sendo também avaliado o papel da linguagem na relação entre as referidas variáveis. Participaram do estudo 60 pré-escolares (média de 4,3 anos de idade), testados individualmente por meio de instrumentos que avaliaram linguagem (vocabulário), teoria da mente (crença falsa), funções executivas (memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade) e regulação emocional. Os resultados não indicaram relação significativa entre o desempenho em ToM e RE, mas foram encontradas relações entre RE e FE's. O desempenho em teoria da mente associou-se de maneira significativa às funções executivas e linguagem.

O estudo conduzido por Hudson e Jacques (2014) também abarcou as relações entre regulação emocional, teoria da mente e função executiva, mas com uma faixa etária superior. Participaram 107 crianças (média de idade de 6, 7 anos), avaliadas quanto à ToM

(compreensão de estado mentais emocionais), compreensão das emoções e controle inibitório. O desempenho em teoria da mente emocional mostrou-se preditor da RE. A compreensão das emoções e o controle inibitório também emergiram como correlatos significativos da regulação emocional. Assim, os achados de pesquisa sugerem que a RE requer o conhecimento das emoções adequadas ao contexto e o controle inibitório para implementar esse conhecimento.

As pesquisas realizadas por Liebermann et al. (2007) e Hudson e Jacques (2014) possuem resultados contrastantes. As diferenças observadas indicam a necessidade de ampliar a pesquisa em torno das possíveis relações entre ToM e RE. Contudo, cabe salientar que a diferença na faixa etária dos participantes desses estudos pode ser um indicativo de que essa relação pode se apresentar de maneira distinta na trajetória de vida do indivíduo. É possível pensar também na variação do foco de avaliação da ToM, visto que um estudo mensurou o entendimento de crença falsa, aspecto cognitivo, e o outro abordou a compreensão específica de estados mentais que denotam emoção. A partir disso, pode-se questionar se a relação entre ToM e RE estaria vinculada ao aspecto da teoria da mente que é contemplado, sendo necessário considerar tanto a esfera cognitiva, quanto a afetiva para melhor entendimento dessas associações. Para além da necessidade de ampliar a compreensão em torno das possíveis relações entre teoria da mente e regulação emocional, a realização de um estudo nacional contemplando a mensuração de tais capacidades e também das funções executivas, tendo por população alvo crianças em idade escolar, constitui uma iniciativa inédita. Tendo em vista que ToM, FE e RE passam por aquisições importantes ao longo da infância torna-se pertinente investigar as possíveis relações também em crianças já inseridas na escolarização formal.

Conforme exposto, as relações entre teoria da mente, funções executivas e regulação emocional na infância, em especial nos anos escolares, integram uma área de pesquisa recente e ainda pouco explorada. Tendo em vista a importância destes aspectos desenvolvimentais na trajetória evolutiva, especialmente quanto às interações sociais, é desejável empreender um esforço na direção de melhor compreender tais interfaces.

Nessa perspectiva, a presente tese de doutorado tem por objetivo geral investigar as relações entre teoria da mente, funções executivas e regulação emocional em crianças em idade escolar. Foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- (a) Realizar uma revisão sistemática com vistas a apresentar o campo de investigações (estado da arte) da teoria da mente em crianças escolares.
- (b) Avaliar teoria da mente (cognitiva e afetiva), funções executivas (controle inibitório) e regulação emocional em estudantes do Ensino Fundamental (3º ano), das redes pública e privada de Juiz de Fora.
- (c) Testar possíveis associações entre ToM, FE's e RE e variáveis demográficas como sexo, idade e rede de ensino (pública e privada).
- (d) Investigar possíveis correlações entre os três constructos.

A partir da revisão de literatura foram elaboradas as seguintes hipóteses:

- (1) a produção científica em teoria da mente com escolares é recente e encontra-se em crescimento;
- (2) crianças inseridas na rede privada de ensino irão apresentar melhores resultados quanto à teoria da mente do que os estudantes de escola pública;
- (3) haverá diferenças quanto ao sexo na avaliação da regulação emocional;

(4) crianças com melhor performance na avaliação do controle inibitório irão apresentar uma ToM mais sofisticada;

(6) crianças com melhor desempenho em teoria da mente irão apresentar melhor desempenho no que tange à regulação emocional.

CAPÍTULO 2 – ESTUDO 1: Teoria da mente em crianças escolares: revisão sistemática da literatura

Resumo: A teoria da mente é a capacidade de compreender estados mentais e de prever o comportamento, sendo fundamental para as interações sociais. Desenvolve-se predominantemente na infância, mas aperfeiçoa-se ao longo da vida. Este estudo apresenta uma revisão sistemática de investigações sobre teoria da mente em escolares. Realizou-se buscas nas bases LILACS, *PsycInfo*, *Scopus* e no Banco de Teses da Capes. Foram identificados e analisados 30 estudos cuja população participante era exclusivamente composta por escolares (6 a 11 anos). Os resultados indicam a predominância de estudos transversais realizados, em sua maioria, nos continentes americano e europeu. Foram identificados 14 instrumentos de avaliação da teoria da mente na amostra analisada. A produção na área tem se desenvolvido de forma significativa, especialmente nos últimos quatro anos. Há diferentes vertentes para novas pesquisas, indicando que a área tende a continuar em crescimento com importantes contribuições teórico-práticas no âmbito do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: cognição social, revisão sistemática, infância, teoria da mente

TITLE: Theory of Mind in Schoolchildren: a Systematic Review of the Literature

Abstract: Theory of mind is the ability to understand mental states and to predict behavior, being fundamental for social interactions. It develops predominantly in childhood, but it improves throughout life. This study presents a systematic review of investigations about theory of mind in schoolchildren. Searches were carried out on the databases of LILACS, PsycInfo, Scopus and on the CAPES Theses Bank. 30 studies were identified and analyzed, the participants of which were solely schoolchildren (6 to 11 years old). The results indicate the predominance of interdisciplinary studies carried out, mostly in the continents of America and Europe. 14 instruments that evaluated theory of mind were identified in the sample analyzed. Production in the area has developed significantly, especially in the last four years. There are different features for new research, indicating that the area tends to continue growing with important theoretical-practical contributions in the sphere of child development.

Keywords: social cognition, systematic review, childhood, theory of mind

TITULO: Teoría de la mente en niños escolares: revisión sistemática de la literatura

Resumen: La teoría de la mente consiste en la capacidad de comprender estados mentales y de predecir comportamientos, siendo fundamental para las interacciones sociales. Desarrolla-se predominantemente en la infancia, pero perfecciona a lo largo de la vida. Este estudio presenta una revisión sistemática de investigaciones acerca de la teoría de la mente en los escolares. Se realizaron búsquedas en las bases LILACS, PsycInfo, Scopus y en el Banco de Tesis de la Capes. Fueron identificados y analizados 30 estudios cuya población participante era exclusivamente compuesta por escolares (6 a 11 años). Los resultados indican el predominio de estudios transversales realizados, en su mayoría, en los continentes americano y europeo. Se identificaron 14 instrumentos de evaluación de la teoría de la mente en la muestra analizada. La producción científica en esta área se desarrolló de forma significativa, en especial en los últimos cuatro años. Hay diferentes vertientes para nuevas investigaciones, indicando que estos estudios están creciendo en número y configurando-se en importantes contribuciones teóricas y prácticas en el ámbito de los desarrollos infantil.

Palabras clave: cognición social, revisión sistemática, infancia, teoría de la mente

2.1 Introdução

A teoria da mente (*Theory of Mind* – ToM) é a capacidade de compreender estados mentais (i.e. crenças, desejos, intenções e emoções) próprios e alheios (WELLMAN, 2014). Tal aquisição, segundo Souza e Velludo (2016), oferece uma base sólida para que a pessoa possa explicar e prever o próprio comportamento, e o de outras pessoas, a partir de inferências sobre os seus estados mentais. Trata-se de um campo de investigação recente e que ganhou destaque nas pesquisas com crianças pré-escolares.

O desenvolvimento da teoria da mente, enquanto área de estudos, levou à elaboração de diferentes instrumentos de avaliação, ampliação da faixa etária investigada e estudo das diferenças individuais em populações típicas e atípicas (como autistas e surdos), conforme mencionado por Wellman (2017), que teceu considerações sobre o panorama histórico das pesquisas em teoria da mente. Destaca-se que o interesse em investigar a ToM em escolares, adolescentes e adultos (SOUZA; VELLUDO, 2016) é recente. Historicamente, é possível identificar iniciativas importantes sobre o desenvolvimento da ToM em crianças escolares, já no final dos anos 90, quando Baron-Cohen et al. (1999) salientaram que a compreensão da gafe se desenvolve entre os 7 e 11 anos, ao focalizarem estados mentais mais sofisticados. Posteriormente, Pons et al. (2004) demonstraram que a partir dos 7 anos a maioria das crianças tem importantes avanços na compreensão emocional, distinguindo emoções reais e aparentes, identificando emoções mistas e ampliando sua regulação emocional.

Hughes (2011) destaca que o desenvolvimento da ToM em escolares é caracterizado não só pela compreensão de estados mentais mais refinados, mas também pela capacidade de entender as diferenças destes quanto ao ponto de vista. Assim, nesta faixa etária, a criança compreende que duas pessoas podem fazer interpretações diferentes de uma mesma situação e ambas serem legítimas. Souza e Villa (2013), focalizando a interface entre ToM e

linguagem nos anos escolares, salientam que, após 7 anos de idade, desenvolvem-se aspectos mais sofisticados da teoria da mente, tais como a compreensão da ironia e da metáfora. Nessa perspectiva, Wellman (2016) ressalta que o entendimento do sarcasmo e da ironia constituem aspectos relevantes para as crianças em idade escolar, especialmente por subsidiar a compreensão social do cotidiano, já que a atribuição a esses estados mentais é frequente nas interações sociais.

Portanto, o desenvolvimento da ToM ao longo dos anos escolares é caracterizado pelo refinamento desta capacidade, por via da compreensão de estados mentais mais sofisticados que oferecem à criança subsídios importantes para interagir socialmente. Nesta direção, destaca-se o papel relevante das interações sociais no desenvolvimento da ToM em crianças mais velhas. O'Reilly et al. (2014) observam que as experiências sociais e conversacionais vivenciadas e fomentadas na infância continuam a ter um papel central para o desenvolvimento da teoria da mente, não só na terceira infância, mas também no decorrer da adolescência e da idade adulta. No que concerne ao desenvolvimento sociocognitivo na idade escolar, destaca-se, por exemplo, a inserção infantil na escolarização formal, que amplia a complexidade e importância das relações entre pares, impactando a compreensão das mentes (HUGHES, 2016). Tendo em vista esse impacto, o estudo da ToM em crianças em idade escolar (6 a 11 anos), foco do presente estudo, ganha relevância no âmbito dos estudos que investigam o desenvolvimento nesse domínio sociocognitivo.

No que se refere à avaliação da ToM em escolares, Martins et al. (2013) advogam que devem ser utilizadas tarefas de crença falsa mais complexas, sendo solicitadas à criança justificativas para os estados mentais atribuídos. Assim, busca-se ainda aferir habilidades sociocognitivas mais aprimoradas, exigindo-se da criança o raciocínio em torno de situações sociais. Torna-se importante ressaltar que existem instrumentos dedicados à avaliação de

estados mentais mais sofisticados, como ironia e metáfora, que são aferidos, por exemplo, no “Teste das histórias estranhas” (*Strange Stories Test*), elaborado por Happé (1994). Uma outra possibilidade seria a avaliação da compreensão de gafe, mensurada pelo Teste *Faux Pas*, elaborado por Baron-Cohen et al. (1999). Já é possível identificar uma vertente de pesquisas que abrange a construção e/ou busca de evidências de validade de instrumentos para a avaliação da teoria da mente em crianças mais velhas e adolescentes (e.g., DEVINE; HUGHES, 2013, 2016; LIDDLE; NETTLE, 2006).

A expansão da área desencadeou também uma ampliação conceitual, derivando-se, por exemplo, dois subcomponentes da teoria da mente: o cognitivo e o afetivo. Conforme discutido por Shamay-Tsoory e Aharon-Peretz (2007), a ToM cognitiva abrange a inferência de crenças e intenções, enquanto a ToM afetiva compreende a identificação e o entendimento das emoções. Os autores complementam que a avaliação desses subcomponentes recebe destaque especial em investigações com populações específicas. Os autistas, por exemplo, apresentam melhores resultados na avaliação da teoria da mente afetiva do que na ToM cognitiva. Pacientes com lesões cerebrais, por sua vez, conseguem melhores resultados na ToM cognitiva. Essa delimitação conceitual assume relevância na medida em que fomenta novas possibilidades de investigação, optando-se, por exemplo, por avaliar apenas um subcomponente da ToM ou ainda verificar se existem diferenças entre grupos típicos e atípicos, de diferentes níveis socioeconômicos ou culturais, considerando os domínios cognitivo e afetivo da teoria da mente.

O crescimento das investigações sobre a ToM abrange também o interesse por parte dos estudiosos de compreender as possíveis relações entre essa habilidade sociocognitiva e aspectos importantes do desenvolvimento humano. Pode-se mencionar, por exemplo, estudos nas interfaces entre teoria da mente e linguagem (e.g., PELEGRINI, 2015; TOMPKINS,

2015) e teoria da mente e desenvolvimento social (e.g., BALL; SMETANA; STURGE-APPLE, 2017; RIBAS & RODRIGUES, 2016).

Ainda nessa direção, Hughes (2011) destaca que o aprimoramento da teoria da mente tem sido investigado a partir de duas perspectivas. A primeira considera o desenvolvimento da linguagem e das funções executivas (FE), isto é, o conjunto de habilidades cognitivas que possibilitam o controle dos comportamentos, cognições e emoções (N. M. DIAS; SEABRA, 2013), aspectos intrinsecamente relacionados à melhoria das crianças na avaliação da ToM. A segunda perspectiva apontada por Hughes fundamenta-se nos aspectos socioculturais, defendendo que as experiências sociais, como as conversações com familiares e pares, impactam o desenvolvimento sociocognitivo.

Hughes (2011) sinaliza também que as investigações com crianças escolares receberam menor atenção de pesquisa, especialmente no que se refere às crianças com desenvolvimento típico. A autora complementa ainda que a avaliação das habilidades sociocognitivas mais sofisticadas em escolares desenvolveu-se de maneira significativa a partir da criação de instrumentos para avaliar grupos clínicos, tais como autistas.

Apesar de ser menos expressivo o quantitativo de investigações, já é possível verificar vertentes de estudos contemplando as interfaces entre teoria da mente e diferentes habilidades também nas pesquisas com crianças em idade escolar, tais como a relação entre teoria da mente e funções executivas (e.g., AUSTIN, BONDÜ, ELSNER, 2014; BOCK et al., 2015) e teoria da mente e linguagem (e.g., GRAZZANI; ORNAGHI, 2012; SPANOUDIS, 2016). Constata-se também a presença de pesquisas abarcando aspectos relacionados à escolarização formal, tais como a compreensão leitora (e.g., BIANCO; LECCE, 2016) e a consciência metalinguística (e.g., SPATARO; ROSSI-ARNAUD; LONGOBARDINI,

2017). Os estudos com crianças escolares abrangem inclusive a articulação teórico-prática, já sendo encontradas pesquisas com intervenção (e.g., LECCE et al., 2014).

Constata-se o esforço dos pesquisadores na ampliação da teoria da mente enquanto área de investigação. Uma possível motivação para este crescimento seria a importância dessa capacidade sociocognitiva para as interações sociais no dia a dia. Conforme exposto, uma das possibilidades consiste na ampliação da faixa etária pesquisada. Nesta direção, o presente artigo objetivou, a partir de uma revisão sistemática da literatura, oferecer um panorama das pesquisas empíricas focalizando crianças em idade escolar (6 a 11 anos) que utilizaram instrumentos para avaliar a ToM. Buscou-se verificar períodos e locais de realização dos estudos, o desenho metodológico, as variáveis mensuradas, além da ToM e os instrumentos utilizados na aferição desta capacidade sociocognitiva.

Almeja-se que a presente revisão ofereça conhecimento sistematizado acerca dos estudos envolvendo a compreensão da ToM nas crianças que estão cursando o ensino fundamental. Nesse sentido, justifica-se o presente estudo, pois não foi encontrada, até o momento, uma revisão sistemática dessa natureza. Destaca-se que a literatura já tem demonstrado o interesse pelo desenvolvimento da ToM ao longo do curso de vida, porém o corpo de conhecimento mais sistematizado ainda se restringe, em sua maioria, aos anos pré-escolares. Uma das questões que motiva o presente estudo é apurar se há interesse dos pesquisadores da área em ampliar o conhecimento na área da ToM para além dessa etapa evolutiva e quais seriam suas especificidades.

2.2 Método

Esta revisão sistemática da literatura adotou procedimentos de busca, seleção e análise de artigos, dissertações, teses e livros indexados nas bases de dados selecionadas, a

saber: (a) *American Psychological Association (PsycInfo)*, (b) Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e (c) *Scopus*. Os termos de busca foram *theory of mind* ou *understanding of mind* e *middle childhood* ou *school children*. Considerando que no Brasil estudos na área com crianças em idade escolar são ainda mais recentes, foi realizada uma busca no banco de teses da Capes, a partir do descritor “Teoria da mente”, no campo título e leitura do resumo das dissertações e teses obtidas para seleção das que atendam aos critérios de inclusão do presente estudo. Optou-se por utilizar o *Start (State of the art through Systematic Review)* como ferramenta de apoio para catalogação, seleção e análise dos artigos, dissertações e teses.

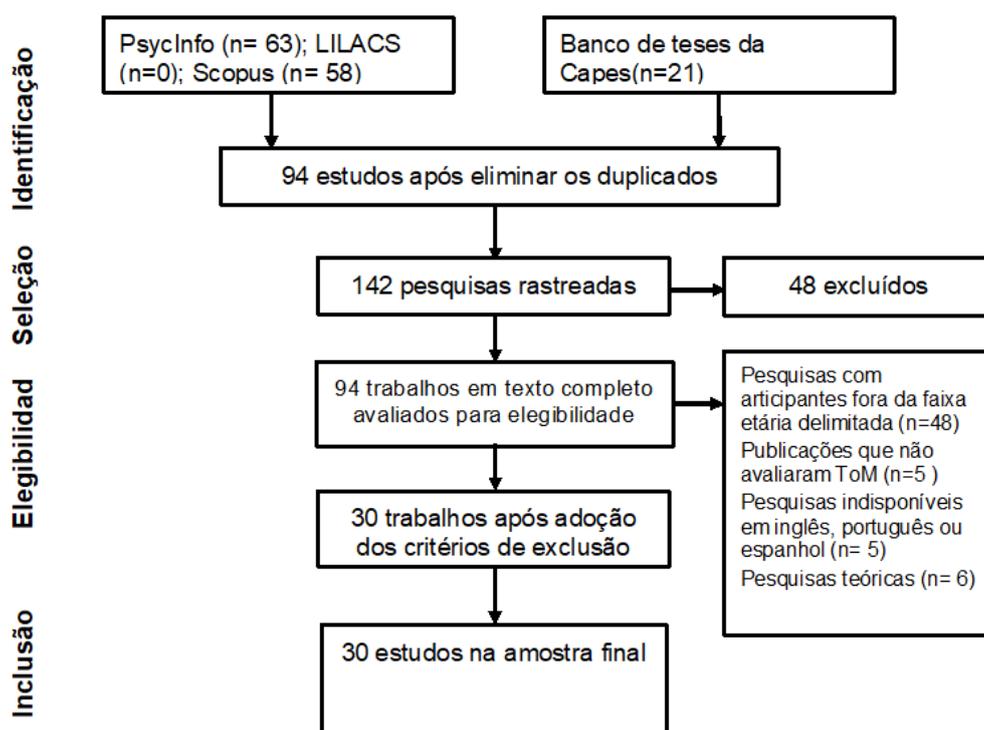
Incluiu-se na presente revisão: (1) estudos empíricos publicados até agosto de 2018, quando foi finalizada a busca, contendo no campo título ou nas palavras chaves os termos delimitados para a captação das pesquisas. Foram excluídos trabalhos duplicados. Como critérios de exclusão adotou-se ainda: (1) artigos, dissertações e teses publicados em idioma diferente do inglês, português ou espanhol; (2) estudo não ter sido realizado exclusivamente com crianças em idade escolar (6 a 11 anos de idade) e, (3) a avaliação dos participantes não ter incluído pelo menos um instrumento para mensuração da teoria da mente.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, a partir da concordância entre dois juízes, definiu-se a amostra de estudos alvo. A análise e discussão dos estudos focalizou os seguintes aspectos: local e data de publicação, desenho do estudo, variáveis avaliadas, instrumentos utilizados para aferir a teoria da mente e resultados obtidos nas pesquisas. Os juízes realizaram uma leitura horizontal dos estudos visando encontrar diferenças e similaridades quanto aos aspectos anteriormente descritos.

2.3 Resultados

A partir das buscas com os descritores e critérios delimitados para este estudo, foram recuperados 142 artigos (Portal de base da Capes: 21; *PsycInfo*: 63, LILACS:0; *Scopus*: 58). Foram excluídas 48 publicações duplicadas nas bases de dados, 48 estudos que continham na amostra participantes fora da faixa etária delimitada, 5 publicações que não avaliaram ToM, 5 pesquisas que não estavam disponíveis em português, inglês ou espanhol e 6 trabalhos que não apresentavam dados empíricos. Assim, o banco final analisado no presente estudo foi composto por 30 publicações (ver Figura 1), sinalizadas com asterisco nas referências.

Figura 1 – Fluxograma da revisão sistemática



Os resultados serão apresentados de forma descritiva, iniciando-se com a caracterização geral dos estudos, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização geral dos estudos

Autor (Ano)	País	Desenho	Variáveis	Resultados
Fernandes (2018)	Brasil	Transversal	Traços de TEA, inteligência, linguagem verbal e coerência central	Crianças com TEA apresentaram menor TOM, coerência central e compreensão de linguagem verbal.
Holl et al. (2018)	Alemanha	Longitudinal	Vocabulário e agressividade	Melhor desempenho em ToM associa-se a menor agressividade.
Lecce e Bianco (2018)	Itália	Transversal	Vocabulário, MT e CL	Intervenção promove ToM; MT prediz desenvolvimento de ToM.
Austin et al. (2017)	Alemanha	Longitudinal	Agressividade	Melhor desempenho em ToM associa-se a menor agressividade.
Feigenbaum (2017)	EUA	Transversal	HS e MT	Menor HS em crianças com TDAH relaciona-se à menor ToM.
Lecce et al. (2017)	Itália	Longitudinal	Vocabulário e FE (MT e CI)	MT prediz desenvolvimento de ToM.
Ríos-Florez e Florez-Barco (2017)	Colômbia	Transversal	TOM*	Prematuridade impacta ToM negativamente.
Spataro et al. (2017)	Itália	Transversal	Linguagem receptiva e consciência metalinguística	Consciência metalinguística associa-se positivamente à ToM.
Bianco e Lecce (2016)	Itália	Transversal	Vocabulário, MT e CL	Intervenção promove ToM.
Bianco et al. (2016)	Itália	Transversal	Vocabulário, CL e FE (MT/planejamento)	Intervenção promove ToM.
Cantin et al. (2016)	EUA	Transversal	CL, habilidade matemática e FE (MT/ CI/ flexibilidade)	FE prediz desenvolvimento da leitura, matemática e ToM.
Golin (2016)	Brasil	Transversal	HS, inteligência e FE (CI/ planejamento)	Menor desempenho em ToM, FE e CS em crianças com TDAH
Mills e Fox (2016)	EUA	Transversal	Linguagem referente aos estados mentais	Variação no idioma e ToM não se associam.
Wang et al. (2016)	Inglaterra	Transversal	ToM	Habilidade tomada de perspectiva é impactada pela complexidade linguística.
Austin et al. (2014)	Alemanha	Longitudinal	FE (Atenção, MT e CI)	FE prevê ToM para MT e atenção.
Lecce et al. (2014)	Itália	Transversal	Vocabulário e FE (MT e CI)	Intervenção promove ToM.

Autor (Ano)	País	Desenho	Variáveis	Resultados
Marchetti et al. (2014)	Itália	Transversal	ToM, vocabulário, ansiedade de separação e escolha intertemporal	Melhora no desenvolvimento da ToM conforme aumenta a idade. ToM influencia escolha intertemporal.
Pinto (2014)	Brasil	Transversal	Linguagem pragmática CL	Bom desempenho escolar associa-se à melhor ToM, CL e linguagem pragmática.
To et al. (2014)	China	Transversal	Persuasão	Crianças com TEA exitosas em ToM de 1ª ordem. CT exitosas em 1ª e 2ª ordens.
Bosacki (2013)	Canadá	Longitudinal	Autoconceito e humor	Melhores desempenho em ToM, humor e autoconceito na segunda avaliação.
Grazani e Ornaghi (2012)	Itália	Transversal	Vocabuário e compreensão metalinguística	Associações fortes entre compreensão metalinguística e ToM.
Mendonza (2012)	Brasil	Transversal	ToM	Evidências de validade do <i>Eyes C</i> .
Silva (2012)	Brasil	Transversal	Linguagem referente aos estados mentais e CS	Correlações significativas para ToM e linguagem e ToM e CS .
Goldstein e Winner (2011)	EUA	Transversal	Inteligência e capacidade de dramatização	Capacidade de dramatização prediz ToM.
Noé (2011)	Brasil	Transversal	CL	Correlações fracas entre ToM e CL.
Ribas (2011)	Brasil	Transversal	Agressividade e compreensão das emoções	Crianças não agressivas apresentaram ToM e compreensão emocional mais sofisticadas.
Liddle e Nettle (2006)	Inglaterra	Transversal	CS	ToM melhora com a idade, associa-se positivamente à CS.
Meins et al. (2006)	Inglaterra	Transversal	Vocabulário e linguagem referente aos estados mentais	Linguagem referente aos estados mentais não correlacionou-se com ToM.
Ronald et al. (2006)	Inglaterra	Transversal	Traços TEA e vocabulário	Comprometimento na comunicação prevê desempenho da ToM em crianças TEA.
Hulme et al. (2003)	Inglaterra	Transversal	ToM	ToM desenvolve-se ao longo da idade

Nota. *TOM é uma variável presente em todos os estudos, mas sua inserção na tabela foi suprimida quando avaliaram duas ou mais variáveis. CI=controle inibitório; CL= compreensão leitora; CS= competência social; CT= crianças típicas; HS=habilidades sociais; FE=funções executivas; MT=memória de trabalho; TEA= Transtornos do espectro autista; TDAH=Transtorno de Déficit de atenção/hiperatividade.

Conforme pode ser observado na Tabela 1, a amostra é composta por pesquisas publicadas a partir de 2003, sendo observada uma ampliação das publicações nos últimos quatro anos. Dos 30 trabalhos analisados, 14 foram publicados nesse período. No que se refere ao local de publicação, os estudos foram realizados em oito diferentes países. Verifica-se uma predominância de estudos nos continentes europeu, com 16 estudos, seguido do americano, com 13 pesquisas, e uma investigação na Ásia. Foram encontrados 7 estudos nacionais, sendo importante mencionar que as pesquisas brasileiras foram obtidas a partir da busca no banco de teses da Capes. Não foram encontrados artigos brasileiros nas bases analisadas. A Tabela 1 fornece também informações sobre o desenho dos estudos que compõem a amostra, tendo sido verificado que 83,33% ($n=25$) das pesquisas analisadas são de natureza transversal.

A Tabela 1 evidencia as variáveis aferidas nos estudos analisados. Além da teoria da mente, que foi avaliada em todos os estudos, verificou-se a presença de 19 variáveis mensuradas. Vocabulário foi avaliado em 10 estudos. Memória de trabalho aferida em oito estudos. A compreensão leitora foi mensurada em seis pesquisas. Agressividade e linguagem referente aos estados mentais foram aferidas em 3 estudos cada. Aspectos mais específicos, tais como ansiedade, autoconceito e habilidade matemática foram contemplados em um estudo somente.

Por fim, a Tabela 1 apresenta de maneira sucinta alguns resultados das pesquisas analisadas. O desempenho em ToM foi mensurado em populações clínicas (p. ex. TEA, TDAH e crianças com comportamento agressivo), perante pesquisas com intervenção e em estudos orientados para o desenvolvimento desta capacidade na infância, bem como suas associações com outras variáveis importantes para o desenvolvimento infantil.

Finalmente, visando mapear os instrumentos que foram utilizados nos estudos da presente revisão, apresenta-se, na Tabela 2, uma descrição sucinta de tais medidas.

Tabela 2 – Instrumentos de avaliação da teoria da mente em crianças escolares

Instrumento	Breve descrição	f*
<i>Cartoon task</i> (Sebastian et al., 2012)	Avalia ToM (cognitiva e afetiva) através de <i>cartoons</i> com situações sociais.	3
Escala de Teoria da mente (Wellman & Liu, 2004)	Histórias que avaliam a compreensão de desejos, crenças e emoções.	4
<i>Faux Pas Recognition Test</i> (Baron-Cohen et al., 1999)	Histórias com questões que avaliam a compreensão de gafe.	1
<i>Flexibility and Automaticity of Social Cognition – FASC</i> (Hayward et al., 2017)	Vinhetas com desenhos animados de situações sociais são apresentadas e os participantes explicam o que está acontecendo e por quê.	1
<i>Frith-Happé animation</i> (Castelli et al., 2000)	Avalia a capacidade da criança atribuir rapidamente estados mentais à formas geométricas (personagens) com base em seus movimentos.	2
Instrumento de avaliação da ToM pela produção escrita (Pinto, 2014)	Avalia, na produção escrita elaborada pela criança, as inferências sobre os estados mentais dos personagens de uma sequência de imagens.	1
<i>Social ambiguous stories</i> (Bosack, 2000)	Avalia a compreensão de estados mentais através de histórias ambíguas.	1
<i>Mind in the eyes</i> (Baron-Cohen et al., 1997)	Avalia a capacidade de reconhecimento das emoções por meio de expressões faciais.	3
<i>Silent Films</i> (Devine & Hughes, 2013)	Avalia a capacidade da criança explicar o comportamento com referência a estados mentais de um personagem mediante filmes.	1
<i>Strange Stories</i> (Happé, 1994)	Avalia a compreensão da ToM por meio de histórias representando diferentes tipos de atribuição a estados mentais (e.g. sarcasmo)	10
<i>ToM abilities in a communication task</i> (Wang et al., 2016)	Avalia a capacidade da criança considerar a perspectiva limitada de um personagem e a complexidade do enunciado da tarefa.	1
Tarefas de ToM de 1 ^a a 4 ^a ordens	Avaliam a compreensão de crenças e outros estados mentais.	7
Tarefas de compreensão emocional (Rios-Florez et al., 2017)	Avalia a compreensão da tomada de perspectiva e inferência das emoções a partir das crenças do outro.	1
Teste de compreensão das emoções – TEC (Pons et al., 2004)	Avalia diferentes componentes da compreensão emocional, tais como regulação emocional, emoções ambivalentes e emoções morais.	1

Nota. * número de estudos que utilizou o instrumento para aferir ToM. Alguns estudos utilizaram mais de uma medida.

Identifica-se, a partir da Tabela 2, 14 possibilidades de avaliação da teoria da mente. Dois instrumentos foram amplamente utilizados: o *Strange Stories* ($n=10$) e as tarefas de avaliação da teoria da mente de primeira e segunda ordens ($n=7$). Salienta-se que, dentre as medidas analisadas, 11 foram aplicadas em somente um estudo. Em relação à quantidade de instrumentos utilizados na aferição da teoria da mente, 23 pesquisas optaram por utilizar apenas uma forma de medida e seis combinaram duas medidas. Em um estudo, foram utilizadas três diferentes medidas para mensurar a ToM nas crianças escolares.

2.4 Discussão

A presente revisão indica que as investigações sobre a teoria da mente na idade escolar encontram-se em crescimento, especialmente nos últimos quatro anos. Observa-se que, já no final dos anos 1990, pesquisadores como Baron-Cohen et al. (1999) interessaram-se em investigar a compreensão do desenvolvimento da ToM em escolares. No entanto, a análise das pesquisas mostra estudos espaçados. A amostra do presente trabalho, em contrapartida, conta com 15 pesquisas realizadas após 2015. Assim, o estado da arte é notoriamente consistente no que diz respeito à ToM de crianças entre 7 e 11 anos.

Ainda no que tange ao panorama dos estudos, é importante salientar que os resultados obtidos concentram informações acerca de crianças americanas e europeias. Tendo em vista a importância dos aspectos socioculturais para o desenvolvimento da ToM, conforme sinalizado por Hughes (2011), recomenda-se que tenhamos a ampliação das informações sobre crianças dos demais continentes. Todavia, ao considerar que a área ganhou expressividade somente a partir dos anos 2000, pode-se afirmar que um corpo de pesquisa robusto tem se formado.

No que se refere ao panorama nacional da amostra obtida, vale destacar que foram identificadas sete pesquisas com crianças brasileiras. Considerando que o primeiro estudo

sobre teoria da mente no Brasil é da década de 1990 (M. G. B. B. DIAS, 1993), o resultado obtido do cenário nacional é animador. Constata-se que a tendência em ampliar a faixa etária de interesse em pesquisas sobre ToM é observada também em nossa realidade.

No que tange às variáveis mensuradas nas investigações analisadas nesta revisão, observa-se que aspectos comumente investigados na idade pré-escolar têm sido alvo de investigações com crianças escolares. Inserem-se nesse âmbito pesquisas abrangendo o funcionamento executivo (e.g., AUSTIN et al., 2014; BOCK et al., 2015) e a linguagem (e.g., GRAZZANI; ORNAGHI, 2012; SPANOUDIS, 2016). Foram encontradas também investigações contemplando aspectos relacionados à escolarização, tais como a compreensão leitora (e.g., BIANCO; LECCE, 2016) e a consciência metalinguística (e.g., SPATARO et al., 2017). Assim, pode-se mencionar que os pesquisadores têm se dedicado à compreensão de aspectos já conhecidos no âmbito da pré-escola, o que permite compreender diferenças e similaridades no desenvolvimento da ToM ao longo de toda a infância. Vale dizer, também, que pesquisar variáveis específicas da idade escolar é relevante, pois permite compreender como a capacidade de atribuir estados mentais se relaciona com a escolarização.

No que diz respeito à análise dos resultados das pesquisas que compõem a presente revisão, pode-se identificar diferentes linhas de investigação. Um corpo de pesquisas considerável evidencia um menor desempenho em ToM para alguns grupos específicos: (1) crianças com TEA, como apontado nas pesquisas de Ronald (2006) e To et al. (2016); (2) escolares com comportamento agressivo, como indicado em Austin et al. (2017), Holl et al., (2018) e Ribas (2011); e (3) crianças com TDAH, como encontrado nas pesquisas de Golin (2016) e Feigenbaum (2017).

As pesquisas realizadas por Liddle e Nettle (2006) e Silva (2012) mostram associações positivas entre ToM e competência social. Tais resultados são coerentes com as colocações de Souza e Velludo (2016), que destacam que a ToM oferece uma base sólida para a

explicação e predição do comportamento alheio. Esta capacidade favorece as interações sociais e viabilizam uma inserção socialmente competente do indivíduo no meio.

Obteve-se ainda o efeito positivo de intervenções com foco na ToM (BIANCO; LECCE, 2016; LECCE; BIANCO, 2018; LECCE et al., 2014). O papel das experiências sociais e conversacionais para o desenvolvimento da ToM, destacado por O'Reilly et al. (2014), ganha ênfase nos estudos de intervenção, ao passo que os treinamentos contribuem nessa direção.

Ainda em relação aos resultados, verifica-se o efeito preditor da memória de trabalho para o desenvolvimento da ToM, achado encontrado nas pesquisas de Austin et al. (2014), Lecce et al. (2017) e Lecce e Bianco (2018). Verifica-se que a interface ToM e funções executivas têm se destacado e que na idade escolar o componente memória de trabalho se mostra mais relevante.

Por fim, a análise dos resultados das pesquisas mostra avaliação da teoria da mente ao longo da idade escolar. De acordo com os achados de Bosacki (2013), Hulme (2003), Liddle e Netle (2006) e Marchetti et al. (2014), crianças em etapas mais avançadas da escolarização apresentam uma capacidade mais sofisticada para atribuição de estados mentais.

No que respeita aos instrumentos de avaliação da ToM utilizados nas pesquisas, obteve-se um resultado favorável para a continuidade do crescimento das publicações: a possibilidade de avaliar a teoria da mente em escolares a partir de diversas medidas, permitindo inclusive a combinação de dois ou mais instrumentos. Conforme explicitado por Shamay-Tsoory e Aharon-Peretz (2007), há a possibilidade de avaliar subcomponentes da ToM. A presente amostra é composta por estudos que utilizaram de forma predominante instrumentos voltados para o subcomponente cognitivo, como o *Strange Stories Test* e as tarefas de crença falsa. Contudo, os resultados indicam também a presença de instrumentos

que contemplam o subcomponente afetivo, como o Teste de Compreensão das emoções. Há ainda instrumentos como o *Cartoon Task*, que contempla os dois subcomponentes.

Ainda sobre os instrumentos de avaliação da teoria da mente na idade escolar, verifica-se uma similaridade com as pesquisas em pré-escolares na medida em que são utilizadas, de maneira recorrente, a apresentação de histórias com personagens de maneira lúdica, seguindo de indagações nas quais a criança é avaliada em um ou mais componentes da teoria da mente. Um aspecto que se diferencia de forma significativa das pesquisas com crianças menores é o fato de que a avaliação em escolares apresenta escopo mais ampliado. Pré-escolares geralmente são avaliados quanto à compreensão de crenças, desejos e emoções, estados mentais cuja compreensão ocorre nos primeiros anos de vida (WELLMAN, 2014). Crianças em idade escolar respondem a questões que abrangem a compreensão das emoções e crenças, mas também são avaliadas quanto a aspectos mais refinados, como a compreensão de gafe, sarcasmo e persuasão, o que é coerente com a afirmação de Martins et al. (2013) de que a avaliação nessa faixa etária é marcada por uma maior complexidade das histórias apresentadas e pela aplicação de instrumentos mais qualificados, que requerem um raciocínio acerca das situações sociais, exigindo um nível de metarrepresentação mais robusto.

2.5 Considerações finais

Nesse estudo verificou-se que a pesquisa na área de teoria da mente com escolares encontra-se em crescimento, constatando-se um interesse dos estudiosos da área em ampliar o conhecimento do desenvolvimento da ToM para além dos anos pré-escolares. Os resultados obtidos evidenciaram diferentes focos de interesse no estudo da teoria da mente nos anos escolares.

Ressalta-se que os resultados desta investigação devem ser considerados com cautela, devido às limitações do método adotado. A amostra obtida foi restringida pela exclusão de

pesquisas nas quais os participantes não eram, em sua totalidade, crianças com idade entre 6 e 11 anos; critério adotado para melhor atendimento dos objetivos anteriormente explicitados.

No que se refere às perspectivas para trabalhos futuros nessa área de investigação, diversas são as possibilidades. Como mostra esta revisão, ainda é limitado o quantitativo de pesquisas, se comparado ao contingente de estudos com pré-escolares. Assim, novas pesquisas mostram-se necessárias, tendo em vista uma melhor compreensão do desenvolvimento da ToM em escolares, seja por via da pesquisa básica ou aplicada. Pode-se pensar também na realização de estudos transculturais com crianças em idade escolar, tendo em vista que o papel dos aspectos socioculturais é um aspecto relevante no desenvolvimento da ToM.

Conclui-se que o desenvolvimento da ToM em escolares constitui interesse de vários pesquisadores. Almeja-se que a continuidade dos trabalhos traga contribuições teórico-práticas relevantes para o desenvolvimento sociocognitivo nesta faixa etária.

CAPÍTULO 3 – ESTUDO 2: Teoria da mente, funções executivas e regulação emocional: um estudo com crianças em idade escolar

Resumo: Este estudo avaliou teoria da mente, controle inibitório e regulação emocional e as possíveis associações entre o desempenho infantil e variáveis sociodemográficas, como sexo e rede de ensino. Participaram 148 crianças com média de idade de 8,33 anos, alunos de escolas públicas e privadas mineiras. Os resultados em relação à teoria da mente evidenciaram desempenho significativamente melhor no grupo de alunos da rede privada. Quanto às possíveis associações das variáveis do estudo, o controle inibitório associou-se à teoria da mente cognitiva e com a regulação emocional. Evidenciou-se ainda que a teoria da mente afetiva e controle inibitório predizem teoria da mente cognitiva. Tais achados ampliam a compreensão acerca da avaliação e possíveis relações entre teoria da mente, funções executivas e regulação emocional indicando, contudo, a necessidade de novas pesquisas.

Palavras chave: teoria da mente; funções executivas; regulação emocional; infância.

Theory of mind, executive functions and emotional regulation: a study with school-age children

Abstract: This study evaluated theory of mind, inhibitory control and emotional regulation and the possible associations between child performance and sociodemographic variables, such as sex and education network. 148 children with an average age of 8.33 years, pupils at public and private schools in the state of Minas Gerais, took part. The results with regard to theory of mind showed significantly better performance in the group of students from the private network. As for the possible associations of the study variables, inhibitory control was associated with cognitive theory of mind and with emotional regulation. It was also shown that affective theory of mind and inhibitory control predict cognitive theory of mind. Such findings expand the understanding of the evaluation and possible relationships between theory of mind, executive functions and emotional regulation, indicating, however, the need for further research.

Keywords: theory of mind; executive functions; emotional regulation; childhood.

3.1 Introdução

A capacidade de compreender estados mentais (e.g., desejos, emoções, intenções e crenças), quando busca-se explicar e prever o comportamento próprio e alheio, é denominada teoria da mente (em inglês *Theory of mind* – ToM), tendo importante papel no êxito das interações sociais (SOUZA; VELLUDO, 2016). Trata-se de uma área de pesquisa que emergiu no campo da primatologia animal, com o estudo de Premack e Woodruff (1978), e que ganhou espaço na psicologia do desenvolvimento a partir da investigação com crianças, realizada por Wimmer e Perner (1983).

Esta capacidade sociocognitiva é amplamente investigada, especialmente em crianças pré-escolares. Contudo, já tem sido difundida a pertinência de se estudar também crianças mais velhas, adolescentes e adultos, tendo em vista a relevância de tal capacidade para a adaptação ao mundo social (MARTINS et al., 2013). No que tange à infância, as pesquisas indicam que o sucesso em tarefas de crença falsa, ou seja, o êxito em tarefas que avaliam a capacidade infantil de compreender que as crenças são representações da realidade e, portanto, às vezes podem ser equivocadas (MILLER, 2012), constitui um marco avaliativo da etapa pré-escolar. Vale ressaltar que a criança segue com outras aquisições sociocognitivas no decorrer da infância. Souza e Velludo (2016) elencam algumas habilidades que emergem durante os anos escolares, tais como: atribuição de crenças de segunda ordem¹, compreensão da ironia, distinção entre emoção real e aparente e detecção de gafe social. Ainda em relação ao desenvolvimento desta capacidade, fatores como o temperamento e as experiências de vida determinam a forma como a compreensão dos estados mentais é utilizada, sendo argumentado por alguns autores, como Slaughter (2015), que a experiência tem maior impacto que os aspectos genéticos.

¹ Crença que uma pessoa elabora acerca da crença de uma terceira pessoa, ou seja, exige uma compreensão do que alguém pensa acerca dos pensamentos de outra pessoa. (CASSETA et al., 2018; MILLER, 2012)

É possível identificar uma distinção na literatura entre teoria da mente cognitiva e afetiva. A ToM cognitiva constitui a capacidade de fazer inferências sobre crenças e intenções, enquanto a ToM afetiva envolve a compreensão e inferência das emoções (SHAMAY-TSOORY; AHARON-PERETZ, 2007). Poletti, Enrici e Adenzato (2012) destacam que a distinção entre os subcomponentes cognitivo e afetivo da teoria da mente pode ser delimitada por meio dos instrumentos de avaliação. Estes autores asseguram que algumas medidas abordam a compreensão de estados mentais focalizando o entendimento de crença falsa, por exemplo, atrelando-se à ToM cognitiva; enquanto outros instrumentos enfatizam as inferências a estados emocionais mensurando ToM afetiva, como no teste *Mind in the eyes*². Poletti et al. ressaltam ainda que alguns instrumentos são sensíveis à investigação dos dois componentes da ToM, como é o caso do teste *Faux Pas* que utiliza de histórias para avaliar a capacidade de compreensão de gafe social (componente afetivo) e a detecção dos estados mentais dos agentes envolvidos nas histórias (componente cognitivo). Casseta, Pexman e Goghari (2018) mencionam que esta vertente de pesquisa é relevante na medida em que há indícios de que a ToM cognitiva se desenvolve antes da afetiva e há populações clínicas, tais como pessoas com TEA, que apresentam desempenho diferenciado ao serem avaliadas nos dois componentes.

Outro constructo importante para o desenvolvimento humano são as funções executivas (FE's), que podem ser definidas como funções mentais complexas ou superiores responsáveis pela autorregulação e pelo autogerenciamento (BARROS; HAZIN, 2013). A literatura tem indicado que as FE's constituem uma habilidade unitária integrando diferentes componentes (PEREIRA et al., 2018) e que o funcionamento executivo é importante para a

² O *Mind in the eyes* é considerado um teste de ToM avançado e consiste na apresentação de fotografias de regiões oculares dos rostos humanos e avalia a capacidade da pessoa escolher qual palavra melhor descreve o que o indivíduo na fotografia está sentindo (POLLETTI et al., 2012).

saúde física e mental, para o desenvolvimento cognitivo e social como também para o sucesso escolar e em ambiente de trabalho (DIAMOND, 2013; PEREIRA et al., 2018).

Dentre os componentes das FE's este trabalho focalizará o controle inibitório (CI), capacidade que possibilita o controle da atenção, comportamento, pensamento e emoção, visando o que é mais apropriado ou necessário (DIAMOND, 2013). O CI torna possível a capacidade de priorização, de ações seletivas, atenção focada e sustentada (CDCHU, 2011). O desenvolvimento deste componente das FE's tem início por volta dos 6 meses, sendo o período pré-escolar especialmente relevante quanto ao refinamento da habilidade de inibir os comportamentos e o começo da idade escolar marcado pela eficiência da criança em lidar com distratores e focalizar a atenção (PEREIRA et al., 2018). Vale destacar que o desenvolvimento do CI perdura até a adolescência (CDCHU, 2011; DIAMOND, 2013).

A relação entre teoria da mente e funções executivas constitui um domínio de pesquisa no âmbito do desenvolvimento sociocognitivo. Embora tais relações estejam sendo examinadas, os estudos com a população escolar são mais escassos. Algumas pesquisas têm se dedicado à comparação entre crianças com desenvolvimento típico e populações clínicas, tais como crianças com TEA (e.g., SCHUWERK et al., 2016) e TDAH (e.g., FORNER et al., 2017). Investigações com crianças com desenvolvimento típico (DT) também têm sido desenvolvidas. Cantin et al. (2016), por exemplo, avaliaram 93 crianças, com média de idade de 9 anos por meio do *Strange Stories* para ToM, do teste *Stroop* para controle inibitório, o Subteste Dígitos do WISC IV para memória de trabalho e *Dimensional change card sorting task* para flexibilidade. Os resultados evidenciaram que o desempenho para os 3 componentes das FE's (controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade) podem ser considerados preditores da teoria da mente.

Ao mesmo tempo em que se desenvolve a teoria da mente e as funções executivas, a criança avança em outros aspectos importantes para o seu desenvolvimento, como a

regulação emocional (RE), que também é foco da presente pesquisa. A literatura tem indicado que o aprendizado da regulação emocional constitui uma das principais tarefas desenvolvimentais da infância (ROCHA et al., 2018), sendo encontradas várias definições possíveis para a RE.

Perry e Calkins (2018), por exemplo, definem a regulação emocional como um conjunto de processos que funcionam nos níveis biológico, comportamental e social, capturando comportamentos dinâmicos e respostas biológicas complexas que são automáticas, bem como conscientes e inconscientes. Estes processos servem para modular, manter, inibir ou aumentar a intensidade e a valência das emoções experimentadas para atingir as metas de um indivíduo. No que se refere ao desenvolvimento da regulação emocional, os referidos autores argumentam que os cuidadores possuem estreita relação com esta capacidade nos bebês e, com o tempo, a partir de repetidas interações, as habilidades de RE antes gerenciadas pelo cuidador passam a englobar um conjunto de habilidades de regulação da criança. Os autores destacam ainda a relação entre RE e FE's ao longo do segundo e terceiro anos de vida. Ao longo da infância constata-se uma maior integração dos processos regulatórios e atencionais, colaborando para que a criança consiga agir em conformidade com a demanda social. Perry e Calkins afirmam que as habilidades de RE desempenham um papel crítico no início e manutenção de interações sociais bem-sucedidas.

No que diz respeito à avaliação da RE em escolares brasileiros, Cruvinel e Boruchovitch (2010) elaboraram um instrumento qualitativo que foi utilizado nesta pesquisa. Trata-se de uma entrevista com questões destinadas às emoções básicas, isto é, tristeza, raiva, medo e alegria. As perguntas buscam alguns aspectos da RE, tais como a sua percepção, motivos que geram cada emoção, estratégias de como lidar com elas e seu caráter prejudicial para o indivíduo. Os resultados obtidos mostraram que, dentre as estratégias para melhorar a tristeza e a raiva e para manter a alegria, a categoria “atividades prazerosas” foi a mais

relatada. Já para o medo, a “resolução de problemas” foi mais frequente. Quanto ao caráter prejudicial das emoções, obteve-se que o pensamento intrusivo foi mais relatado para tristeza e, para as emoções medo e raiva, a categoria predominante foi “atividades diárias”.

Recentemente Suehiro, Boruchovitch e Schelini (2018) utilizaram, com alunos escolares, uma Escala de Avaliação da Regulação Emocional para Estudantes do Ensino Fundamental (ERE-EF). Esta escala busca mapear quatro aspectos da RE: a) percepção das emoções, b) motivos que as geram, c) estratégias de como lidar com elas (melhorando-as ou mantendo-as) e d) seu caráter prejudicial para o indivíduo. Vale destacar que este instrumento foi elaborado com base na entrevista de regulação emocional de Cruvinel e Boruchovitch (2010). Os resultados de Suehiro et al. mostraram que para as emoções tristeza e raiva, as categorias “Percepção da emoção” e ‘Estratégias para melhorá-las’ obtiveram, respectivamente, as maiores e menores médias. Para as outras duas, medo e alegria, as maiores pontuações médias foram observadas em ‘Percepção da emoção’ e as menores em ‘Estratégias para manter a alegria’ e ‘Motivos para o medo’. A análise de diferenças quanto ao gênero evidenciou melhor desempenho entre as meninas, mas apenas a categoria “Percepção do medo” foi estatisticamente significativa.

A diferença quanto ao gênero na regulação emocional também foi avaliada a partir da perspectiva familiar e docente por Reis et al. (2016) em um estudo de adaptação e obtenção de evidências de validade do *Emotion Regulation Checklist* (ERC) para a população brasileira. Apesar das médias para o sexo feminino serem maiores, a diferença não foi estatisticamente significativa.

Uma outra vertente de pesquisa na literatura tem contemplado as relações entre ToM, FE's e RE. Conforme Hudson e Jacques (2014), a regulação emocional pode se basear na capacidade de pensar sobre os estados mentais emocionais (ToM) e também funções executivas, ao passo que os processos regulatórios do pensamento e da ação dependem destes

processos cognitivos. ToM, FE's e RE têm sido especialmente avaliadas em estudos comparativos entre crianças com DT e populações clínicas, bem como em investigações com a população em geral. Nesta direção, Liebermann et al. (2007) investigaram a relação entre RE, FE's e ToM, bem como avaliaram o papel da linguagem na relação entre as referidas variáveis em crianças pré-escolares. Os resultados não indicaram relação significativa entre o desempenho em ToM e RE, mas foram encontradas relações entre RE e funcionamento executivo. O desempenho em teoria da mente associou-se de maneira significativa às funções executivas e linguagem.

Hudson e Jacques (2014) também se dedicaram à investigação das relações entre RE, ToM e FE's, mas entre crianças escolares. O desempenho em teoria da mente afetiva mostrou-se preditor da RE. A compreensão das emoções e o controle inibitório também emergiram como correlatos significativos da regulação emocional. Assim, os achados de pesquisa sugerem que a RE requer o conhecimento das emoções adequadas ao contexto e o controle inibitório para implementar esse conhecimento.

Em uma iniciativa recente, as variáveis ToM, FE's e RE foram investigadas por Woodcock et al. (2020), os quais compararam o desempenho de adolescentes com TEA e com desenvolvimento típico (11 a 17 anos de idade). Utilizou-se o *Mind in the eyes* para avaliar a ToM, o *Behaviour Rating Inventory of Executive Function* para avaliar as FE e as escalas *The Children's Anger Management Scale* (CAMS) e *Children's Sadness Management Scale* (CSMS) para medir a RE. Os resultados são convergentes com a literatura, evidenciando pior desempenho dentre os participantes com TEA para ToM, FE's e RE.

Considerando que a literatura indica a relevância desses três constructos, principalmente no âmbito de uma interação social satisfatória, o presente estudo buscou: (1) avaliar ToM, FE's e RE em crianças escolares brasileiras e investigar possíveis correlações

entre os três constructos; (2) testar possíveis associações destas variáveis com aspectos sociodemográficos, mais especificamente sexo e rede de ensino; (3) investigar possíveis efeitos de predição nas variáveis em estudo, ou seja, especificar uma possível contribuição do controle inibitório para o desenvolvimento da teoria da mente cognitiva.

3.2 Método

Participantes

Participaram 148 crianças, com idade entre 7,5 e 9,0 anos ($M= 8,33$; $DP=0,31$), 82 meninas e 66 meninos, alunos do terceiro ano do ensino fundamental da rede pública ($n=84$) e privada ($n=64$) de uma cidade da zona da mata mineira. Um total de 10 professoras participaram do estudo avaliando a regulação emocional das crianças. 130 responsáveis preencheram um questionário de avaliação socioeconômica. A amostra foi não probabilística, obtida de forma intencional, por conveniência.

Instrumentos

1- Questionário de classificação socioeconômica a partir do critério ABIPEME: critério elaborado pela Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado (ABIPEME) (Anexo 1), em 1978, para dividir a população em categorias segundo padrões ou potenciais de consumo. Esse critério apresenta uma escala ou classificação socioeconômica por intermédio da atribuição de pesos a partir de um conjunto de itens de conforto doméstico e do nível de escolaridade do principal provedor da família.

2- *Teste Cor-Palavra de Stroop*: avalia o controle inibitório e a capacidade de a criança considerar estímulos relevantes e desconsiderar os estímulos não-relevantes. Foi utilizada uma adaptação da versão Victoria (LIMA; CIASCA, 2006) (Anexo 2), que possui quatro cores e 24 estímulos em cada uma das três partes: (a) “Cartão Cores” (C) – deve-se nomear os quadrados pintados nas quatro cores organizadas em ordem randômica; (b)

“Cartão Palavras” (P) –deve-se dizer os nomes das cores impressas, que agora estavam nas cores correspondentes; (c) “Cartão Cor-Palavra” (CP) – o respondente deve falar o nome da cor e não ler a palavra. Em função da existência de uma incongruência entre o nome da palavra e a cor da tinta, há um efeito de interferência na nomeação de cor, a qual é descrita enquanto efeito de *Stroop*-Cor. O desempenho da criança foi avaliado a partir da obtenção de escores de tempo e erro quanto à facilitação (escore P menos escore C) e interferência (escore CP menos escore C).

3- *Test of emotion Comprehension* (TEC), elaborado por Pons et al. (2004) para avaliar a compreensão emocional de crianças. Utilizou-se a versão computadorizada, traduzida e validada para o português brasileiro por Roazzi et al. (2008), (Anexo 3). O TEC é composto por ilustrações em quadrinhos que se referem a histórias com enredo simples e que buscam avaliar nove componentes das emoções: 1- Reconhecimento das emoções; 2- Compreensão das causas externas das emoções; 3- Compreensão do desejo e sua relação com as reações emocionais; 4- Compreensão da crença e sua influência na reação emocional; 5- Entendimento da relação entre memória e emoção; 6- Regulação emocional; 7- Conhecimento da possibilidade de distinção entre a emoção sentida e a expressada; 8- Compreensão acerca das variedades de respostas emocionais, bem como da ambivalência; e, 9- Compreensão da relação entre emoções e moralidade. A pontuação varia entre 0 e 9.

4- Teste *Strange Stories*, instrumento com 24 histórias originalmente elaborado por Happé (1994). O'Hare et al. (2009) propuseram uma versão abreviada que foi traduzida para o português por Velloso (2011) (Anexo 4), ficando composto por 12 histórias, cada qual representando um tipo de atribuição a estado mental, tais como: mentira, sarcasmo, persuasão e piada. A pontuação total do instrumento varia de 0 a 24 pontos, volta-se para crianças a partir de 6 anos e avalia a teoria da mente cognitiva.

5- Entrevista e pranchas para avaliação da regulação emocional de alunos do ensino fundamental - EPRE (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2010) (Anexo 5): composta por 24 perguntas (fechadas e abertas) que visam investigar a percepção e monitoramento das emoções e das estratégias para regulação das emoções empregadas por crianças em idade escolar. São consideradas quatro emoções, a saber: alegria, tristeza, medo e raiva, cada uma abordada em seis questões. A correção foi realizada qualitativamente, conforme a categorização proposta pelas autoras as quais definiram de forma operacional cada categoria, delimitando um conjunto de regras para a classificação das respostas. Os eixos centrais de categorização utilizados nesta pesquisa foram: estratégias para melhorar a tristeza, raiva e medo, ou manter a alegria; e, caráter prejudicial da tristeza, raiva e medo (Anexo 6). O sistema de categorias pode ser obtido contatando as autoras do instrumento.

6- *Emotion Regulation Checklist* (ERC), elaborado por Shields e Cicchetti em 1995, traduzido por Reis et al. (2016) (Anexo 7): instrumento de heterorrelato (pais e professores) composto por 24 itens respondidos em escala tipo *Likert* de quatro pontos que objetiva avaliar o nível de regulação emocional infantil a partir da perspectiva da professora e da família. Os itens são distribuídos em duas escalas: Regulação Emocional (RE) e Labilidade/Negatividade Emocional (L/N).

Procedimentos

A escolha das escolas participantes ocorreu de forma não probabilística (intencionalmente) e considerou a acessibilidade e a presença de alunos na faixa etária necessária para a composição da amostra do estudo. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de ética em pesquisa com seres humanos da UFJF (CAAE: 60896816.3.0000.5147) (Anexo 8). Na execução da pesquisa foram respeitados os cuidados éticos, tendo por base a Resolução 196/96 (Brasil, 1996). Os responsáveis pelas crianças

participantes e as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices 1 e 2)

As crianças responderam individualmente, nas dependências das escolas, aos instrumentos de avaliação. Foram realizados dois encontros com cada criança, com duração aproximada de 20 a 30 minutos cada. No primeiro encontro as crianças responderam ao Teste *Strange Stories* e a Entrevista e pranchas para avaliação da regulação emocional de alunos do ensino fundamental. No segundo encontro foram aplicados o Teste Cor-Palavra de *Stroop* e o Teste de Compreensão das emoções. As professoras regentes de cada turma responderam ao *Emotion Regulation Checklist* para cada aluno participante da pesquisa. Os responsáveis pelas crianças responderam ao Questionário de classificação socioeconômica ABIPEME. Destaca-se que 130 responsáveis preencheram o questionário em questão. 18 responsáveis não retornaram com o instrumento preenchido. Professores e responsáveis preencheram os respectivos instrumentos em casa, devolvendo-os em prazo acordado com a pesquisadora responsável.

3.3 Resultados

A análise dos dados foi essencialmente quantitativa. Inicialmente testou-se a normalidade das variáveis mensuradas a partir do Teste *Kolmogorov-Smirnov* (KS). Os resultados do teste KS revelaram padrões de normalidade para SS, *Stroop* Interferência Tempo e ERC. As demais variáveis não apresentaram distribuição normal. Em seguida procedeu-se com a análise do perfil socioeconômico das crianças participantes, a partir do critério ABIPEME. Os resultados revelaram que o grupo de crianças da rede privada abarca crianças classes A, B e C, enquanto as da rede pública, as classes B, C, D e E. O teste Qui-quadrado revelou que a diferença quanto ao contexto socioeconômico é significativa

considerando a rede de ensino ($X^2(2) = 56,05; p=0,000$), ou seja, as crianças da rede privada possuem melhor contexto socioeconômico do que os alunos da escola pública.

Optou-se por inserir análises descritivas abrangendo o desempenho infantil em teoria da mente (cognitiva e afetiva), função executiva (controle inibitório) e regulação emocional, a partir da apresentação dos valores mínimos, máximos, médias e desvios-padrão, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Desempenho em ToM, controle inibitório e regulação emocional ($n=148$)

Variável	Mínimo	Máximo	<i>M (DP)</i>
SS (ToM Cognitiva)	3	22	12,30 (4,26)
TEC (ToM Afetiva)	2,55	9	6,26 (1,27)
<i>Stroop</i> Facilitação Tempo (CI)	-38,00	30,00	5,11 (7,96)
<i>Stroop</i> Facilitação erro (CI)	-2,00	2,00	0,02 (0,41)
<i>Stroop</i> Interferência Tempo (CI)	-20,00	48,00	17,48 (12,49)
<i>Stroop</i> Interferência erro (CI)	-1,00	19,00	1,35 (2,9)
ERC (RE)	46	92	77,51 (10,29)

Na tentativa de responder a um dos objetivos deste estudo, realizou-se também uma comparação dos participantes considerando as variáveis mensuradas por sexo e rede de ensino, a partir de análises descritivas da amostra. A Tabela 2 apresenta o desempenho infantil em relação ao sexo.

Tabela 2 – Desempenho em ToM, FE e RE por sexo

Variável	Feminino	Masculino
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>
SS (ToM Cognitiva)	12,61 (4,26)	11,91 (4,26)
TEC (ToM Afetiva)	6,34 (1,30)	6,15 (1,23)
<i>Stroop</i> Facilitação Tempo	5,19 (8,55)	5,00 (7,24)
<i>Stroop</i> Facilitação erro	0,04 (0,44)	-0,01 (0,37)
<i>Stroop</i> Interferência Tempo	19,02 (12,23)	15,57 (12,64)
<i>Stroop</i> Interferência erro	1,04 (2,56)	1,72 (3,26)
ERC	78,51 (10,10)	76,26 (10,46)

A aplicação do teste t de *Student* para as variáveis com distribuição normal e o teste não paramétrico de *Mann-Whitney* para as variáveis que não obedeceram ao padrão de normalidade não indicaram interferência significativa da variável sexo nos parâmetros das medidas em estudo.

A análise para as variáveis sociodemográficas incluiu, além do sexo, a rede de ensino. A Tabela 3 apresenta os valores referenciais das crianças focalizando a rede de ensino.

Conforme mostra a Tabela 3, as crianças da rede privada apresentaram médias maiores para teoria da mente (emocional e cognitiva) e Controle inibitório (Teste *Stroop*). No que se refere à regulação emocional, o resultado dos alunos da rede privada foi melhor. O teste t de *Student* indicou que para a ToM cognitiva, avaliada pelo *Strange Stories* (SS), alunos da rede privada apresentaram médias significativamente maiores ($p= 0,000$; $t= 7,054$). O teste de *Mann-Whitney* revelou que para a ToM afetiva, avaliada pelo Teste de Compreensão das emoções (TEC), alunos da rede privada apresentaram médias significativamente maiores ($p=0,000$; $Z= -5,492$).

Tabela 3 – Desempenho em ToM, FE e RE por rede de ensino

Variável	Privada	Pública
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>
SS Total (ToM Cognitiva)	14,75 (3,18)	10,43 (4,03)
TEC Total (ToM afetiva)	6,92 (1,01)	5,75 (1,22)
<i>Stroop</i> Facilitação Tempo	6,35 (4,25)	4,16 (9,82)
<i>Stroop</i> Facilitação erro	0,00 (0)	0,03 (0,54)
<i>Stroop</i> Interferência Tempo	19,23 (11,3)	16,15 (13,22)
<i>Stroop</i> Interferência erro	1,39 (3,52)	1,32 (2,35)
ERC	76,38 (12,09)	78,37 (8,65)

A avaliação de possíveis diferenças quanto ao sexo e por rede de ensino abrangeu, para a regulação emocional, uma análise qualitativa. Inicialmente analisou-se a comparação por sexo quanto à frequência das emoções avaliadas. Os resultados evidenciaram menor frequência quanto ao relato das emoções avaliadas entre os meninos, contudo o teste Qui-Quadrado revelou diferença significativa entre os dois grupos apenas em relação ao medo ($p = 0,012$).

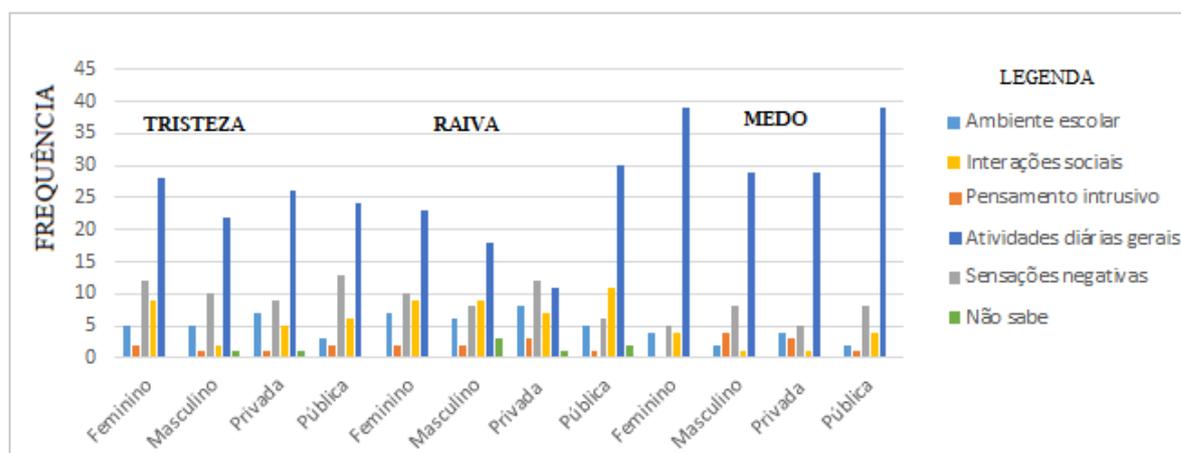
A comparação entre os dois grupos (rede privada e pública) indicou perfis de resposta diferentes. As crianças da rede pública utilizaram menos a alternativa “às vezes” ao relatarem a frequência que apresentam as emoções. Não apresentar a emoção obteve percentual inferior a 12% em ambos os grupos. A frequência da resposta “sim” para as emoções tristeza, medo e alegria foi maior entre o grupo da rede pública. O teste Qui-quadrado revelou diferença significativa entre os grupos para a tristeza ($p=0,013$) e para o medo ($p=0,002$).

Verificou-se também a percepção infantil quanto ao caráter prejudicial das emoções tristeza, raiva e medo. Os resultados evidenciaram que, para as emoções tristeza e medo, a

resposta afirmativa foi mais frequente entre meninas e entre as crianças da rede pública. Para a emoção raiva, o padrão se mantém quanto à rede de ensino, mas meninos apresentaram maior frequência de resposta afirmativa quanto ao caráter prejudicial da raiva. O teste Qui-quadrado indicou diferença significativa quanto ao sexo para a raiva ($p=0,02$) e quanto à rede de ensino, para a tristeza ($p=0,000$).

A Figura 1 mostra a distribuição das crianças por sexo e rede de ensino para as categorias referentes ao caráter prejudicial das emoções tristeza, raiva e medo.

Figura 1 – Distribuição infantil quanto ao caráter prejudicial das emoções por sexo e rede

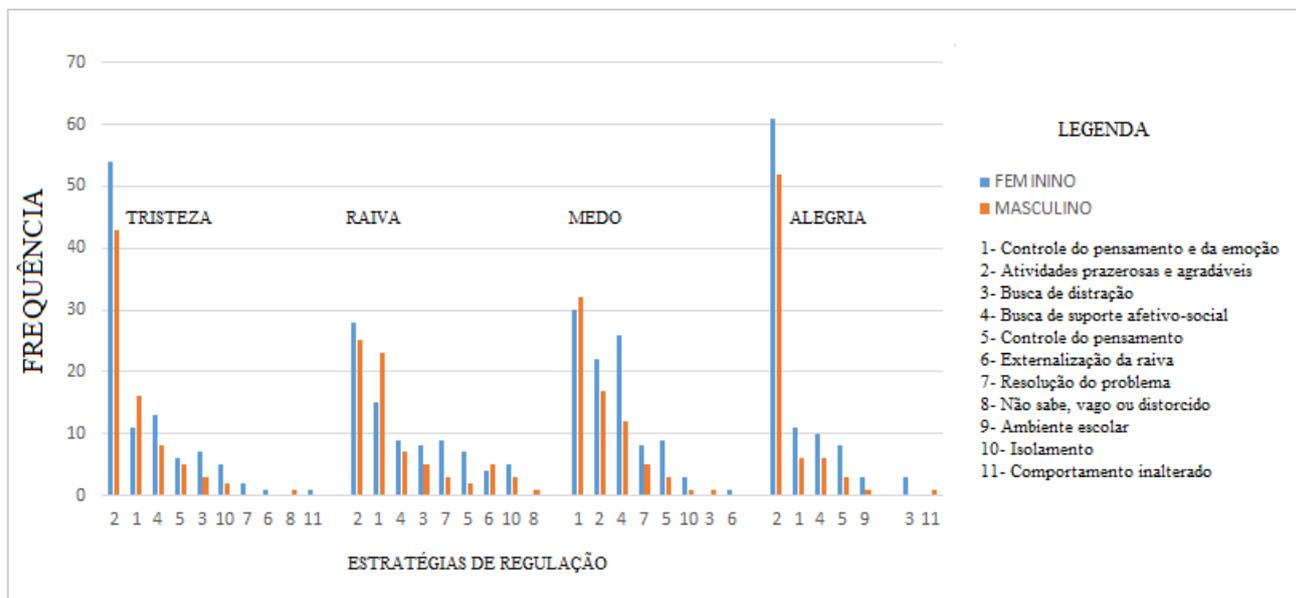


Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme mostra a Figura 1, “atividades diárias gerais” foi a categoria mais frequentemente mencionada pelas crianças, exceto no grupo da rede privada para a emoção raiva. A segunda categoria com maior frequência foi “sensações negativas”, seguido por “interações sociais”.

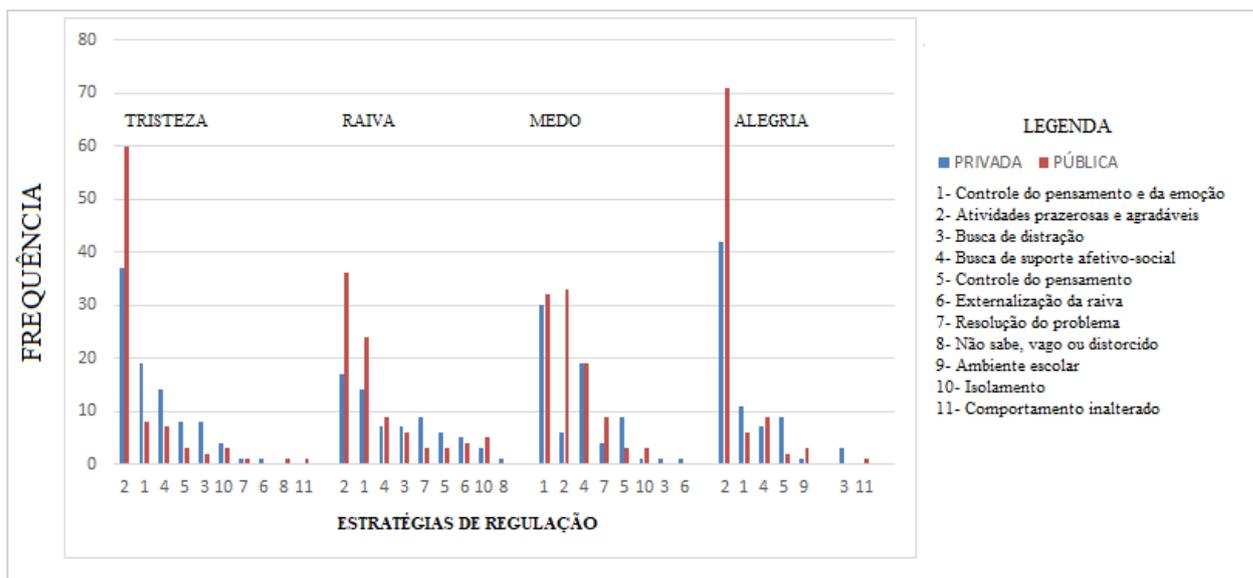
A análise das entrevistas possibilitou ainda acessar as estratégias infantis para melhorar a tristeza, a raiva e o medo, e para manter a alegria, conforme apresentam as Figuras 2 e 3.

Figura 2 – Frequência de estratégias para melhorar a tristeza, raiva, medo e manter alegria, de acordo com o sexo dos participantes



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 3 - Frequência de estratégias para melhorar a tristeza, raiva, medo e manter alegria, por rede



Fonte: Elaborada pela autora.

Uma análise de correlação de *Person* foi realizada para testar as possíveis associações entre as variáveis mensuradas, conforme mostra a Tabela 4. Como pode ser observado, as correlações significativas ao nível de 0,05 foram encontradas apenas entre ToM Cognitiva (SS) e controle inibitório (*Stroop* facilitador tempo) ($r= 0,189$; $p=0,021$) e entre controle inibitório (*Stroop* interferência erro) e regulação emocional (ERC) ($r= - 0,166$; $p= 0,044$). Quando considerado o nível de 0,01, verifica-se significância entre ToM Cognitiva (SS) e ToM afetiva (TEC) ($r= 0,438$; $p= 0,000$).

Tabela 4 – Coeficientes de Correlação de Person entre ToM cognitiva, ToM afetiva, CI e RE

		1	2	3	4	5	6	7
1. SS	<i>r</i>	1						
	<i>p</i>							
2. TEC	<i>r</i>	,438**	1					
	<i>p</i>	,000						
3. <i>Stroop</i> facilitação tempo	<i>r</i>	,189*	,025	1				
	<i>p</i>	,021	,761					
4. <i>Stroop</i> facilitação erro	<i>r</i>	,035	-,069	,198*	1			
	<i>p</i>	,670	,404	,016				
5. <i>Stroop</i> interferência tempo	<i>r</i>	,065	-,060	-,055	,052	1		
	<i>p</i>	,432	,472	,509	,528			
6. <i>Stroop</i> interferência erro	<i>r</i>	-,101	-,054	,125	-,120	-,042	1	-,166*
	<i>p</i>	,223	,517	,129	,148	,611		,044
7. ERC	<i>r</i>	-,061	-,038	-,014	-,075	-,133	-,166*	1
	<i>p</i>	,463	,648	,868	,367	,107	,044	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Realizou-se ainda uma análise de regressão linear múltipla (modelo hierárquico) para investigar quais as variáveis que poderiam ser consideradas preditoras da teoria da mente cognitiva. Como critério de inclusão das variáveis independentes, delimitou-se que seriam aquelas que apresentaram correlações significativas com a ToM cognitiva, como demonstrado na Tabela 4. Assim, foram considerados ToM afetiva e *Stroop* facilitação tempo e ambos se mostraram preditores da ToM Cognitiva, como mostra a Tabela 5.

Tabela 5 - Regressão linear múltipla para Teoria da Mente Cognitiva (SS_{total})

Variáveis do modelo	B	Erro padrão de coeficiente	β	t	Significância
TEC Total	1,447	0,245	0,433	5,915	0,000
<i>Stroop</i> FT	0,095	0,039	0,178	2,437	0,016
Modelo sumarizado: $R=0,473$; $R^2=0,223$; $R^2_{ajustado}=0,213$					

O modelo apresentado explica 21% da variância total da teoria da mente cognitiva, sendo que ToM afetiva (TEC TOTAL) mostrou o relacionamento mais forte com ToM Cognitiva (SS TOTAL), obtendo um coeficiente de $\beta=0,433$, e o controle inibitório (*Stroop* FT) obteve um peso menor com $\beta=0,178$. No modelo, 22,3% da variável ToM Cognitiva (SS total) pode ser explicada pelas variáveis ToM afetiva (TEC TOTAL) e controle inibitório (*Stroop* FT), o que melhora o modelo de regressão linear.

3.4 Discussão

Esta seção segue a ordem da apresentação dos resultados. Inicialmente buscou-se analisar o desempenho das crianças participantes em comparativo com outros estudos já realizados considerando a avaliação da ToM, FE e RE em crianças. A avaliação da teoria da

mente cognitiva revelou que a média apresentada no presente estudo se assemelha ao obtido nos estudos realizados por O'Here et al. (2009) e por Velloso et al. (2013). Do mesmo modo, os resultados quanto à avaliação da ToM afetiva indicaram ser semelhantes aos do estudo de Göbel et al. (2016) com crianças escolares alemãs. Quanto ao controle inibitório, os resultados mostraram-se também similares se comparado com o estudo conduzido por Fonseca et al. (2015), realizado com crianças brasileiras em idade escolar. Estes autores mencionaram ainda a melhora em tal componente conforme a idade, aspecto não abordado no presente estudo, mas bastante ressaltado na literatura da área. Quanto à média geral infantil para a regulação emocional avaliada pelo professor, obteve-se convergência com os achados de Reis et al. (2016) com crianças de 4 estados brasileiros, aproximando-se, portanto, da realidade sociocultural dos participantes desta pesquisa.

A avaliação das variáveis para a amostra total indica que os resultados aqui obtidos afinam-se com aqueles encontrados em outros estudos envolvendo a mensuração dos constructos-alvo. O presente estudo indica que crianças brasileiras em idade escolar apresentam desempenho similar àquele obtido por crianças de outras realidades socioculturais, quando considerada a avaliação da teoria da mente cognitiva e afetiva. Quanto ao controle inibitório e da regulação emocional, os achados convergem com outros estudos nacionais.

No que diz respeito às comparações quanto à variável sexo, não foram encontradas diferenças significativas, corroborando com os estudos de Devine e Hughes (2013) ao avaliar ToM cognitiva; Fidalgo et al. (2018) ao mensurar ToM afetiva; e de Reis et al. (2016) ao avaliar regulação emocional. Nestes estudos, como na presente pesquisa, obteve-se médias superiores para o sexo feminino, porém sem diferença significativa. Esse panorama converge com a literatura e indica uma independência quanto ao sexo para ToM (afetiva e cognitiva) e RE quando consideramos a avaliação de crianças em idade escolar.

Os resultados referentes à comparação por rede de ensino indicam diferença significativa quando considerado o desempenho da ToM cognitiva e afetiva. Moreira et al. (2012) e Roazzi et al. (2008) também encontraram resultados superiores no Teste de compreensão das emoções (medida de ToM afetiva) em crianças de escola privada. Ao considerar o desempenho em teoria da mente (cognitiva e afetiva) mais exitoso dentre os alunos da rede particular, é possível vincular a diferença encontrada às especificidades quanto à experiência de vida, que, para Slaughter (2015), constituem fatores determinantes na forma como a compreensão dos estados mentais se desenvolve.

A diferença quanto ao status socioeconômico no desenvolvimento da teoria da mente é uma questão destacada por alguns pesquisadores. Rodrigues et al. (2015) também obtiveram resultados mais expressivos indicando maior aprimoramento da ToM em pré-escolares da rede de ensino privada. As autoras salientam a necessidade da ampliação de estudos visando investigar, de forma mais específica, se as diferenças quanto à escolarização podem impactar o desenvolvimento da ToM, tendo em vista as diferenças socioeconômicas entre alunos do ensino público e privado no Brasil, também refletida nas características da amostra do presente estudo. Cabe ressaltar também, ao considerar a dimensão continental do nosso país, que poderão ser encontradas diferenças quanto à escolarização e aspectos socioculturais ao avaliar crianças de diferentes regiões do país.

A discussão sobre diferenças quanto às variações no desenvolvimento da teoria da mente, tendo em vista as diferenças socioeconômicas e culturais, vem sendo também abordada no cenário internacional. Peterson e Slaughter (2016) salientam o caráter universal da teoria da mente, tal capacidade está presente em todas as culturas já estudadas, indicando, porém, que variações socioculturais podem estar relacionadas às diferenças quanto à sua aquisição. Estas autoras destacam que não está claro ainda quais aspectos da educação infantil, mais especificamente, influenciam o desenvolvimento da compreensão dos estados

mentais. Contudo, Peterson e Slaughter sinalizam os padrões de conversação diferenciado e experiências individuais como aspectos impactantes no desenvolvimento da ToM em indivíduos de uma mesma cultura.

Ao considerar diferenças quanto ao sexo e por rede de ensino na avaliação da regulação emocional sob a ótica da criança, os resultados encontrados complementam a discussão tecida até o momento. A análise das frequências obtidas, quando considerados os relatos infantis sobre as estratégias para regular emoções, não evidenciam expressivas diferenças entre os grupos por sexo ou rede de ensino, mas são significativas as diferenças quanto à emoção relatada. Tristeza, raiva e alegria surgem como categorias mais relatadas: (1) atividades prazerosas e agradáveis; (2) controle do comportamento e da emoção; e (3) busca de suporte afetivo-social. No que tange à regulação do medo, o controle do comportamento e da emoção foi mais frequentemente informado, seguido da busca de suporte afetivo-social e das atividades prazerosas e agradáveis. Estes resultados assemelham-se aos obtidos por Cruvinel e Boruchovitch (2010) quanto à categoria mais mencionada para as emoções tristeza, raiva e a alegria. Quanto à regulação do medo, as crianças relataram mais frequentemente a categoria “resolução de problemas”.

Retomando o objetivo de buscar possíveis associações entre as variáveis em estudo, destaca-se que as análises de correlação de Person revelaram associações significativas entre ToM cognitiva e controle inibitório (FE). Este componente executivo correlacionou-se também à regulação emocional, convergindo com os resultados encontrados por Hudson e Jacques (2014). Esses achados são consistentes também com um crescente corpo de literatura demonstrando a relação existente entre teoria da mente e funções executivas para além dos estudos com pré-escolares (e.g., CANTIN et al., 2016; FORNER et al., 2017).

As medidas de ToM afetiva e cognitiva também apresentaram correlação significativa, sendo esse um dado esperado, tendo em vista que, conforme descrito por

Shamay-Tsoory e Aharon-Peretz (2007), a ToM cognitiva envolve inferências sobre crenças e motivações e a ToM afetiva abrange inferências sobre os estados mentais emocionais, sendo, portanto, interligados ao se considerar a teoria da mente enquanto capacidade de compreender estados mentais. Casseta et al. (2018) também encontraram correlações significativas ao mensurar ToM cognitiva e ToM afetiva em crianças escolares.

Esperava-se encontrar uma correlação entre ToM e RE, mas esta não se mostrou significativa na presente pesquisa, convergindo com o estudo de Lieberman et al. (2007). Contudo, os resultados do presente estudo divergiram dos achados de Hudson e Jacques (2014), os quais encontraram associações significativas entre tais variáveis. Pode-se considerar, tendo em vista o restrito número de investigações já publicadas nesta temática, que há necessidade de um maior número de pesquisas dedicadas a compreender se há ou não relação entre ToM e RE. No que se refere à relação entre RE e FE, os resultados indicam significância estatística afinando-se com aqueles obtidos por Hudson e Jacques (2014) e Liebermann et al. (2007), fortalecendo o indicativo de uma interface entre tais constructos. Perry e Calkins (2018) destacaram que já entre o segundo e o terceiro ano de vida há uma relação entre FE e RE, e os resultados da presente pesquisa sugerem que na idade escolar esta associação também se mostra significativa.

Quanto à avaliação dos possíveis efeitos de predição entre as variáveis, a análise de regressão linear indicou significância estatística para ToM afetiva e controle inibitório em relação à ToM cognitiva. Estes achados corroboram estudos internacionais, tais como Cantin et al. (2016) e Lecce e Bianco (2018), os quais demonstram que as funções executivas agem como uma variável preditora e moderadora no desenvolvimento da teoria da mente.

A ToM afetiva predizer ToM Cognitiva constitui um resultado que contradiz aquele obtido por Casseta et al. (2018). Para esses autores, há indícios de que a ToM cognitiva se desenvolve antes da afetiva. Contudo, os resultados encontrados no presente estudo indicam

que o entendimento emocional antecede a compreensão de aspectos cognitivos, contrastando ao proposto por Casseta et al. Também nessa direção, Rodrigues et al. (2015), ao avaliarem pré-escolares brasileiros, encontraram padrões no desenvolvimento infantil que divergiram da realidade estadunidense que vem evidenciando melhor desempenho em tarefas de crença do que na compreensão das emoções. Os achados do presente estudo convergem com esta direção e são sugestivos de diferenças quanto ao desenvolvimento da teoria da mente em nossa realidade sociocultural.

3.5 Considerações finais

Este estudo abordou de forma conjunta três importantes aspectos para o desenvolvimento humano: teoria da mente, funções executivas e regulação emocional. Os resultados deste estudo pioneiro no contexto brasileiro oferecem à literatura da área novas evidências das relações entre tais variáveis e do desempenho de crianças típicas em idade escolar, amostra ainda pouco focalizada nas pesquisas. Almeja-se que tais resultados agreguem à literatura da área no âmbito nacional, ainda restrito quanto à investigação com escolares, e também internacional, tendo em vista o número limitado de estudos na interface ToM, FE e RE.

Em consonância com a vertente de estudos sociocognitivos, este estudo encontrou associação significativa entre ToM e FE, e apontou as FE como preditoras da ToM. Assim, ainda que não tenha sido encontrada relação significativa entre ToM e RE, é possível considerar, em parte, as funções executivas enquanto aspecto de ligação entre tais variáveis. Além disso, ao considerar a regulação emocional enquanto um processo que envolve a capacidade de reconhecer emoções, pode-se pensar na relevância da inferência de estados mentais emocionais. Esta é uma questão que merece ser investigada. Seria válido utilizar a

autoavaliação da criança para a regulação emocional a partir de um instrumento quantitativo, tendo em vista que neste estudo utilizou-se uma medida de avaliação pela ótica do professor.

Esta investigação apresentou limites quanto à determinação da amostra, por tratar-se de uma amostragem por conveniência, o que impede a generalização desses resultados para outras populações. A avaliação das funções executivas deve ser ampliada em estudos futuros, tendo em vista que o componente memória de trabalho, por exemplo, tem sido contemplado em estudos com crianças em idade escolar.

A obtenção de resultados similares a outras realidades quanto ao desenvolvimento da teoria da mente permite sugerir, a partir de uma ótica aplicada, novas investigações com a população escolar brasileira. A partir de resultados mais ampliados, pode-se pensar inclusive na realização de pesquisas com intervenções que conjuguem sociocognição (ToM), cognição (FE) e comportamento (RE). Seria também de grande valia contemplar aspectos relevantes a esta etapa desenvolvimental, tais como a compreensão leitora. As relações significativas entre as variáveis investigadas e diferenças quanto à rede de ensino abrem possibilidades de novas pesquisas, que poderão considerar outras faixas etárias e desenhos de pesquisa, tais como um estudo longitudinal. Seria válido também investigar de forma mais específica possíveis diferenças quanto às experiências vivenciadas entre crianças inseridas na rede pública e privada de ensino, por exemplo, condições familiares, práticas pedagógicas de ensino, desempenho escolar, dentre outras.

Finalmente, é importante destacar que este é um passo inicial em prol da compreensão do desenvolvimento da ToM, FE e RE na realidade nacional e uma ampliação quanto aos dados existentes na literatura internacional. A relação entre estes constructos é promissora. Espera-se a continuidade de pesquisas que busquem melhor compreender se o desenvolvimento da teoria da mente e a regulação emocional podem estar integrados pela relação destas variáveis com o funcionamento executivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS DA TESE

A teoria da mente é fundamental para o sucesso nas interações sociais. Nesse sentido, o presente estudo foi motivado pelo interesse em compreender como o desenvolvimento desta capacidade sociocognitiva impacta ou é impactado por outras variáveis também essenciais para o êxito na vida social. Assim, buscou-se investigar as possíveis relações entre teoria da mente, funções executivas e regulação emocional na infância.

O primeiro artigo que integra esta tese apresentou uma revisão sistemática que almejou apresentar o estado da arte quanto à produção científica da teoria da mente em crianças escolares. De modo convergente com o que foi hipotetizado, identificou-se que a produção internacional sobre o tema é recente e está em ascendência, tendo em vista que quase metade dos estudos analisados foram publicados nos últimos 5 anos. Evidenciou-se que o interesse dos pesquisadores em torno da compreensão dos estados mentais ao longo da trajetória evolutiva já oferece informações consistentes acerca desta capacidade em crianças mais velhas, ultrapassando a idade pré-escolar. Há evidências de que programas de intervenção realizados com crianças escolares focalizando a compreensão de estados mentais são efetivos e que há relações significativas entre a teoria da mente e habilidades relacionadas à escolarização, tais como a compreensão leitora e a consciência metalinguística. A partir de uma ótica desenvolvimentista, pode-se considerar que investigar a teoria da mente e variáveis relacionadas à escolarização é relevante, tendo em vista os novos desafios que o Ensino Fundamental impõe às crianças, tais como as novas demandas quanto à rotina escolar, interação com pares e conteúdos acadêmicos.

Ainda em relação ao artigo de revisão, torna-se necessário apresentar suas limitações. A delimitação da amostra composta somente por crianças na faixa etária entre 6 e 11 anos de idade excluiu da análise pesquisas que avaliam de forma simultânea escolares e indivíduos de outras faixas etárias. Assim, pode haver pesquisas com objetivos, metodologia e resultados

distintos dos que compõem a amostra desta revisão, mas que não foram consideradas por não atenderem ao critério de inclusão deste trabalho.

O segundo artigo investigou uma temática pouco contemplada em estudos com populações gerais, mas já relativamente abordada por pesquisadores que focalizam grupos clínicos: as possíveis relações entre teoria da mente, funções executivas e regulação emocional. Diferente da proposta de comparar grupos e verificar se uma condição patológica impacta o desenvolvimento destas capacidades, o presente trabalho concentrou seus esforços em avaliar crianças na população geral recrutadas em suas escolas. Esta decisão foi motivada pelo fato de se considerar que as diferenças individuais são aspectos de relevância no desenvolvimento dos constructos abordados neste trabalho e que afetam a vida social e acadêmica já na infância. Assim, considera-se relevante ter uma avaliação a partir da população geral. Os resultados obtidos na avaliação infantil da teoria da mente são coerentes com a hipótese aqui delimitada de que crianças da rede privada apresentariam desempenho mais sofisticado se comparado aos alunos das escolas públicas. Tais achados são relevantes considerando o impacto das variáveis socioculturais no desenvolvimento da teoria da mente, aspecto que, para esta faixa etária, ainda não conta com publicações no contexto nacional. Espera-se que estes resultados instiguem pesquisadores à busca por identificar quais aspectos referentes à escolarização e ao contexto socioeconômico podem estar relacionados ao desenvolvimento da teoria da mente.

Ainda em relação ao estudo empírico, derivou-se a hipótese que as crianças participantes teriam desempenhos significativamente diferentes quanto à regulação emocional. Para verificar esta hipótese utilizou-se então a avaliação docente e um instrumento de autorrelato qualitativo. A avaliação feita pelas docentes não confirmou esta hipótese. Contudo, a partir da avaliação pela ótica das próprias crianças participantes, obteve-se algumas diferenças significativas quanto à regulação emocional entre meninos e meninas.

Aqui cabe destacar a importância de medidas qualitativas como complemento à avaliação, visto que estas podem ampliar a possibilidade de aferir possíveis diferenças entre grupos. Seria também de grande valia utilizar uma medida de autoavaliação infantil quantitativa que poderia ser comparada à avaliação docente, mas esta não foi possível, considerando a ausência de instrumentos disponíveis à época da realização da pesquisa. O estudo apresentou ainda como hipótese que os indivíduos com melhor desempenho na avaliação do controle inibitório teriam uma teoria da mente mais sofisticada, sendo esta confirmada. Obteve-se, inclusive, que o controle inibitório prediz a teoria da mente cognitiva. Estes resultados são valiosos, já que esta relação de predição é evidenciada em estudos realizados com crianças pré-escolares. Os resultados da pesquisa apresentada nesse segundo artigo da tese indicam que, para a idade escolar, o controle inibitório tem importante papel no desenvolvimento da teoria da mente cognitiva. A última hipótese previa que crianças com melhor desempenho em teoria da mente teriam uma regulação emocional mais aprimorada, mas esta foi refutada. O desempenho na regulação emocional infantil esteve associado às funções executivas, mas não se associou à teoria da mente. Esses resultados são instigantes e almeja-se que possam ser alvo de novos estudos. Afinal, os resultados de pesquisa sobre as variáveis em estudo já são robustos para a relação entre ToM e FE, mas divergentes quanto à ToM e RE.

Vale mencionar as limitações do estudo empírico. A avaliação das funções executivas poderia ter contemplado os demais componentes, especialmente a memória de trabalho que tem sido mensurada em escolares. Optou-se por incluir a avaliação do controle inibitório por ser um componente presente em estudos na interface ToM e FE e também RE e FE. Além disso, a composição da amostra por conveniência inviabiliza, em parte, a generalização dos resultados encontrados. Sabe-se, contudo, das dificuldades encontradas atualmente para a realização de pesquisas universitárias nas escolas de ensino fundamental.

Ao considerar a similaridade entre os resultados obtidos pelas crianças avaliadas nesta pesquisa e as de outras realidades torna-se pertinente sugerir novas investigações no âmbito da teoria da mente em escolares no nosso país. Será importante obter informações acerca de possíveis relações entre ToM e aspectos relacionados à escolarização, tais como a compreensão leitora e a consciência metalinguística. Tais resultados poderão, por exemplo, subsidiar ações de intervenção que possam beneficiar crianças com desempenho menos aprimorado na compreensão dos estados mentais. Além disso, se forem ampliados os resultados quanto às relações entre ToM, FE e RE, tais aspectos desenvolvimentais poderão ser contemplados de maneira conjunta em pesquisas intervencionistas.

Considera-se que o presente estudo tem o potencial de oferecer contribuições importantes para a teoria da mente enquanto área de investigação, tendo em vista que se dedica a uma temática que conta com um limitado número de estudos. Cabe destacar ainda que trata-se de um estudo pioneiro no contexto nacional e com poucos achados também no âmbito internacional. Tendo em vista a importância das interfaces aqui pesquisadas para uma trajetória social bem-sucedida, acredita-se que os pesquisadores poderão se dedicar a aspectos não contemplados na presente tese, por exemplo, sua avaliação de forma longitudinal e uma investigação mais precisa quanto ao papel das experiências para o desenvolvimento da ToM infantil, considerando fatores como a presença de irmãos, práticas pedagógicas de ensino, desempenho escolar, competência social, dentre outros.

Espera-se que a pesquisa contemplando crianças escolares seja ampliada no Brasil para que, assim como no cenário internacional, aprofunde-se o conhecimento sobre as relações entre a compreensão dos estados mentais, as funções executivas e a regulação emocional em nossa realidade sociocultural. Almeja-se também, que este trabalho possa subsidiar pesquisas e intervenções em prol da promoção de saúde mental no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

Adrian, M.; Zeman, J.; Veits, G. Methodological implications of the affect revolution: a 35-year review of emotion regulation assessment in children. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 110, n. 2, p. 171-197, 2011.

Apperly, I. A. What is “theory of mind”? Concepts, cognitive processes and individual differences. **Quarterly Journal of Experimental Psychology**, v. 65, n. 5, p. 825-839, 2012.

*Austin, G.; Groppe, K.; Elsner, B. The reciprocal relationship between executive function and theory of mind in middle childhood: a 1-year longitudinal perspective. **Frontiers in Psychology**, v. 5, p. 1-11, 2014.

*Austin, G.; Bondü, R.; Elsner, B. Longitudinal relations between children's cognitive and affective theory of mind with reactive and proactive aggression. **Aggressive Behavior**, v. 43, n. 5, 1-10, 2017.

Ball, C. L.; Smetana, J. G.; Sturge-Apple, M. L. Following my head and my heart: integrating preschoolers' empathy, theory of mind, and moral judgments. **Child Development**, v. 88, n. 2, p. 597-611, 2017.

Baron-Cohen, S.; Jolliffe, T.; Mortimore, C.; Robertson, M. Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 38, p. 813-822, 1997.

Baron-Cohen, S.; O’Riordan, M.; Stone, V.; Jones, R.; Plaisted, K. Recognition of faux pas by normally developing children and children with asperger syndrome or high-functioning autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 29, n. 5, 407-418, 1999.

Barros, P. M.; Hazin, I. Avaliação das funções executivas na infância: revisão dos conceitos e instrumentos. **Psicologia em Pesquisa**, v. 7, n. 1, p. 13-22, 2013.

Batista, L. S.; Martins, G. L. L.; Seabra, A. G.; Dias, N. M. Teoria da mente: relações e predição a partir das funções executivas. In: Mecca, T. P.; Dias, N. M.; Berberian, A. A. (Orgs.). **Cognição Social: teoria, pesquisa e aplicação**. São Paulo: Mennon, 2016, p. 78-89.

Baurain, C.; Nader-Grosbois, N. Theory of mind, socio-emotional problem-solving, socio-emotional regulation in children with intellectual disability and in typically developing children. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 43, n. 5, p. 1080-1097, 2013.

Blair, C. Developmental science and executive function. **Current Directions in Psychological Science**, v. 25, n. 1, p. 3-7, 2016.

*Bianco, F.; Lecce, S. Translating child development research into practice: Can teachers foster children’s theory of mind in primary school? **British Journal of Educational Psychology**, v. 86, n. 4, 592-605, 2016.

*Bianco, F.; Lecce, S.; Banerjee, R. Conversations about mental states and theory of mind development during middle childhood: a training study. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 149, p. 41-61, 2016.

Bock, A. M.; Gallaway, K. C.; Hund, A. M. Specifying links between executive functioning and theory of mind during middle childhood: cognitive flexibility predicts social understanding. **Journal of Cognition and Development**, v. 16, n.3, p. 509-521, 2015.

Bosacki, S. L. Theory of mind and self-concept in preadolescents: Links with gender and language. **Journal of Educational Psychology**, v. 92, n.4, p. 709-717, 2000.

*Bosacki, S. L. A longitudinal study of children's theory of mind and drawings of play. **Social Behavior And Personality**, v. 41, n. 4, p. 663-674, 2013.

Brasil, M. S. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 196/96**. Brasília, DF, 1996.

Brock, L. L.; Kim, H.; Gutshal, C. C.; Grissmer, D. W. The development of theory of mind: predictors and moderators of improvement in kindergarten. **Early Child Development and Care**, v. 189, n. 12, p. 1914-1924, 2019.

*Cantin, R. H.; Gnaedinger, E. K.; Gallaway, K. C.; Hesson-McInnis, M. S.; Hund, A. M. Executive functioning predicts reading, mathematics, and theory of mind during the elementary years. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 146, p. 66-78, 2016.

Casseta, B. D.; Pexman, P. M.; Goghari, V. M. Cognitive and affective theory of mind and relations with executive functioning in middle childhood. **Merrill-Palmer Quarterly**, v. 64, n. 4, p. 514-538, 2018.

Castelli, F.; Happé, F.; Frith, U.; Frith, C. Movement and mind: a functional imaging study of perception and interpretation of complex intentional movement patterns. **NeuroImage**, v. 12, p. 314-325, 2000.

Center on the Developing Child at Harvard University. **Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive function**. Relatório técnico. <http://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2011/05/How-Early-Experiences-Shape-the-Development-of-Executive-Function.pdf>, 2011.

Cole, P. M. Moving ahead in the study of the development of emotion regulation. **International Journal of Behavioral Development**, v. 38, n. 2, p. 203-207, 2014.

Cruvinel, M.; Boruchovitch, E. Regulação emocional: a construção de um instrumento e resultados iniciais. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 3, p. 537-545, 2010.

Devine, R. T.; Hughes, C. Relations between false belief understanding and executive function in early childhood: a meta-analysis. **Child Development**, v. 85, n. 5, p. 1777-1794, 2014.

Devine, R. T.; Hughes, C. Silent Films and Strange Stories: theory of mind, gender, and social experiences in middle childhood. **Child Development**, v. 84, n. 3, p. 989-1003, 2013.

Devine, R. T.; Hughes, C. Measuring theory of mind across middle childhood: reliability and validity of the Silent Films and Strange Stories tasks. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 149, p. 23-40, 2016.

Diamond, A. Executive functions. **Annual review of psychology**, v. 64, p. 135-168, 2013.

Diamond, A.; Ling, D. S. Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. **Developmental Cognitive Neuroscience**, v. 18, p. 34-48, 2016.

Dias, M. G. B. B. O desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a mente. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 9, p. 587-600, 1993.

Dias, M. G. B. B.; Soares, G. B.; Sá, T. P. Conhecimento sobre a mente e compreensão sobre as intenções do experimentador. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 10, p. 221-229, 1994.

Dias, N. M.; Seabra, A. G. Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 19, n. 107, p. 206-212, 2013.

Ekans, N. V.; Braungart-Rieker, J. M.; Messinger, D. S. The development of infant emotion regulation: time is of the essence. In: Cole, P.; Hollenstein, T. (Orgs.), **Emotion Regulation**. Abingdon: Routledge, 2018, p. 31-51.

*Fernandes, E. S. O. **Avaliação cognitiva de crianças com TEA: Teoria da mente, coerência central e compreensão de linguagem verbal**. Tese de Doutorado não publicada – Universidade São Francisco, Campinas, 2018.

*Feigenbaum, R. **ADHD and Theory of Mind in School-Age Children: Exploring the Cognitive Nature of Social Interactions in Children with ADHD**. Tese de doutorado – The City University of New York, New York, 2017.

Fidalgo, A.M.; Tenenbaum, H.R.; Aznar, A. Are there gender differences in emotion comprehension? Analysis of the Test of emotion comprehension. **Journal of Child and Family Studies**, v. 27, n. 4, p. 1065-1074, 2018.

Flavell, J.H. Theory-of-mind development: retrospect and Prospect. **Merrill-Palmer Quarterly**, v. 50, n. 3, p. 274-290, 2004.

Fonseca, G. U. S.; Lima, R. F.; Ims, R. E.; Coelho, G. R.; Ciasca, S. M. Evidências de validade para instrumentos de atenção e funções executivas e relação com desempenho escolar. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 4, p. 843-858, 2015.

Forner, C. B.; Miranda, B. R.; Fortea, I. B.; Castellar, R. G.; Diago, C. C.; Casas, A. M. ADHD symptoms and peer problems: mediation of executive function and theory of mind. **Psicothema**, v. 29, n. 4, p. 514-519, 2017.

Göbel A.; Henning A.; Möller C.; Aschersleben G. The relationship between emotion comprehension and internalizing and externalizing behavior in 7- to 10-year-old children. **Frontiers Psychology**, v. 7, p. 1-11, 2016.

*Goldstein, T.; Winner, E. Engagement in Role Play, Pretense, and Acting Classes Predict Advanced Theory Of Mind Skill In Middle Childhood. **Imagination, Cognition and Personality**, v. 30, n.3, p. 249-258, 2011.

*Golin, J. **Teoria da Mente, Funções Executivas e Competência Social em Crianças em Risco para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Tese de Doutorado não publicada – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

Grazzani, I.; Ornaghi, V. How do use and comprehension of mental-state language relate to theory of mind in middle childhood? **Cognitive Development**, v. 27, p. 99-111, 2012.

Gross, J. J. Emotion regulation. In: Lewis M.; Haviland-Jones, J. M.; Barret, L. F. (Orgs.), **Handbook of emotions**. Nova Yorque: The Guilford Press, 2008, p.497-512.

Happé, F. G. E. An advanced test of theory of mind: understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 24, n. 2, p. 129-154, 1994.

Harrington, E. M.; Trevino, S. D.; Lopez, S.; Giuliani, N. R. Emotion regulation in early childhood: implications for socioemotional and academic components of school readiness. **Cognition**, v. 20, n. 1, p. 48-53, 2020.

Hayward, E. O.; Homer, B. D. Reliability and validity of advanced theory-of-mind measures in middle childhood and adolescence. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 35 n. 2-3, p.1-9, 2017.

*Holl, A. K.; Kirsch, F.; Rohlf, H.; Krahe, B.; Elsner, B. Longitudinal reciprocity between theory of mind and aggression in middle childhood. **International Journal of Behavioral Development**, v. 42, n. 2, p. 257-266, 2018.

Hudson, A.; Jacques, S. Put on a happy face! Inhibitory control and socioemotional knowledge predict emotion regulation in 5- to 7-year-olds. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 123, n. 7, p. 36-52, 2014.

Hughes, C. **Social Understanding and social lives: from toddlerhood through to the transition to school**. London: Psychology Press, 2011.

Hughes, C. Theory of mind grows up: reflections on new research on theory of mind in middle childhood and adolescence. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 149, p. 1-5, 2016.

*Hulme, S.; Mitchell, P.; Wood, D. Six-year-olds' difficulties handling intensional contexts. **Cognition**, v. 87, n. 2, p. 73-99, 2003.

Innamorati, M.; Imperatori, C.; Harnic, D.; Erbuto, D.; Patitucci, E.; Janiri, L.; Fabbriatore, M. Emotion regulation and mentalization in people at risk for food addiction. **Behavioral Medicine**, v. 43, n. 1, p. 21-30, 2015.

Jou, G. I.; Sperb, T. M. O contexto experimental e a teoria da mente. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n.2, p. 167-176, 2004.

*Lecce, S.; Bianco, F. Working memory predicts changes in children's theory of mind during middle childhood: a training study. **Cognitive Development**, v. 47, n. 71-81, 2018.

*Lecce, S.; Bianco, F.; Devine, R. T.; Hughes, C. Relations between theory of mind and executive function in middle childhood: a short-term longitudinal study. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 163, p. 69-86, 2017.

*Lecce, S.; Bianco, F.; Devine, R. T.; Hughes, C.; Banerjee, R. Promoting theory of mind during middle childhood: a training program. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 126C, p. 52-67, 2014.

Li-Grining, C. P. The role of cultural factors in the development of latino preschoolers' self-regulation. **Child Development Perspectives**, v. 6, n. 3, p. 210-217, 2012.

*Liddle, B.; Nettle, D. Higher-order theory of mind and social competence in school-age children. **Journal of Cultural and Evolutionary Psychology**, v. 4, p. 231-246, 2006.

Liebermann, D.; Giesbrecht, G. F.; Müller, U. Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. **Cognitive Development**, v. 22, n. 4, p. 511-529, 2007.

Lima, R. F.; Ciasca, S. M. **Teste Cor-Palavra de Stroop (SCWT): adaptação DISAPRE** – Trabalho não-publicado, Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

Linhares, M. B. M.; Martins, C. B. S. O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 32, n. 2, p. 281-293, 2015.

López-Pérez, B.; Pacella, D. Interpersonal emotion regulation in children: age, gender and cross-cultural differences using a serious game. **Emotion**, Advance Online Publication, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/emo0000690>

Maranhão, S. S. A. **Caracterização de aspectos da cognição social, habilidades sociais e funções executivas de crianças diagnosticadas com Transtorno Autista e Transtorno de Asperger** – Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

*Marchetti, A.; Castelli, I.; Sanvito, L.; Massaro, D. Is a bird in the hand worth two in the future? Intertemporal choice, attachment and theory of mind in school-aged children. **Frontiers in Psychology**, v. 5, n. 483, p. 1-10, 2014.

Martins, C.; Barreto, A. L.; Castiajo, P. Teoria da mente ao longo do desenvolvimento normativo: da idade escolar até à idade adulta. **Análise Psicológica**, v. 31, n. 4, 377-392, 2013.

*Meins, E.; Fernyhough, C.; Johnson, F.; Lidstone, J. Mind-mindedness in children: Individual differences in internal-state talk in middle childhood. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 24, p. 181-196, 2006.

*Mendoza, M. **Versão Infantil do Teste “Ler a mente nos olhos” (“Reading the mind in the “ Test): um estudo de validade** – Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Miller, S. A. **Theory of mind: beyond the preschool years**. London: Psychology Press, 2012

*Mills, M. T.; Fox, M. Language variation and theory of mind in typical development: an exploratory study of school-age african american narrators. **American Journal of Speech-Language Pathology**, v. 25, n. 3, p.1-15, 2016.

Moreira, P. L.; Abreu, E. L.; Neto, J. R. Influência da idade e do contexto socioeducacional na compreensão emocional de crianças. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 29(Supl.), p. 761s-767s., 2012.

*Noé, P. A. A. P. **Teoria da mente e compreensão leitora: um estudo com alunos participantes de um programa promotor de desenvolvimento sociocognitivo** – Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

O’Hare, A. E.; Bremner, L.; Nash, M.; Happé, F.; Pettigrew, L. M. A clinical assessment tool for advanced theory of mind performance in 5 to 12 year olds. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 39, n. 6, p. 916-928, 2009.

O’Reilly, K., Peterson., V.; Wellman, H. M. Sarcasm and advanced theory of mind understanding in children and adults with prelingual deafness. **Developmental Psychology**, v. 50, n. 7, p. 1862-1877, 2014.

Özbaran, B., Kalyoncu, T.; Köse, S. Theory of mind and emotion regulation difficulties in children with ADHD. **Psychiatry Research**. v. 50, n. 7, p. 1862-1877, 2018.

Pelegri, R. A. V. **Desenvolvimento da teoria da mente e da linguagem: como as crianças explicam desejos, intenções e crenças** – Dissertação de mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

Pereira, A. P.; Dias, N. M.; Araújo, A. M.; Seabra, A. G. Funções executivas na infância: avaliação e dados normativos preliminares para crianças portuguesas em idade pré-escolar. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica**, v. 49, n. 4, p. 171-188, 2018.

Perry, N. B.; Calkins, S. D. (2018). A biopsychosocial perspective on the development of emotion regulation across childhood. In: Cole, P.; Hollenstein, T. (Orgs.), **Emotion Regulation**. Abingdon: Routledge, 2018, p. 3-30.

Peterson, C.; Slaughter, V. Culture and the sequence of developmental milestones toward theory of mind mastery. In: Slaughter, V.; Rosnay, M. (Orgs.), **Theory of mind development in contexto**. Abingdon: Routledge, 2016, p. 25-40.

Peterson, C. C.; Wellman, H. M. Longitudinal theory of mind (ToM) development from preschool to adolescence with and without ToM delay. **Child Development**, v. 90, n. 6, p. 1917-1934, 2018.

*Pinto, A. V. G. S. **Produção Textual Escrita, Função Pragmática da Linguagem e Teoria da Mente em Escolares do Ensino Fundamental II** – Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2014.

Poletti, M.; Enrici, I.; Adenzato, M. Cognitive and affective theory of mind in neurodegenerative diseases: neuropsychological, neuroanatomical and neurochemical levels. *Neuroscience* ; **Biobehavioral Reviews**, v. 36, n. 9, 2147-2164, 2012.

Pons, F.; Harris, P. L.; Rosnay, M. Emotional comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organization. **European Journal of developmental Psychology**, v. 1, n. 2, p.127-152, 2004.

Premack, D.; Woodruff, G. “Does the chimpanzee have a theory of mind?” **Behavioural and Brain Sciences**, v. 1, n. 4, p. 515-526, 1978.

Reis, A. H.; Oliveira, S. E. S.; Bandeira, D. R.; Andrade, N. C.; Abreu, N.; Sperb, T. M. Emotion regulation Checklist (ERC): estudos preliminares da adaptação e validação para a cultura brasileira. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 77-96, 2016.

Rheenen, T. E. V.; Meyer, D.; Rossell, S. L. Pathways between neurocognition, social cognition and emotion regulation in bipolar disorder. **Acta Psychiatrica Scandinavica**, v. 130, n. 5, p. 397-405, 2014.

*Ribas, D. A. **Teoria da mente e compreensão das emoções: um estudo comparativo com alunos do ensino fundamental** – Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

Ribas, D. A.; Rodrigues, M. C. (2016). Explorando as relações entre teoria da mente, compreensão das emoções e comportamento agressivo. In: Pereira-Silva. N. L.; Barbosa., A. J. G; Rodrigues, M. C. (Orgs.). **Pesquisas em desenvolvimento humano e educação**. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 217-241.

*Rios-Florez, J. A.; Florez-Barco, E. Teoría de la mente en niños de 6 a 10 años de edad con antecedente de nacimiento prematuro y en edad escolar. **Psychologia**, v. 11, n. 2, 29-43, 2017.

Roazzi, A.; Santana, S. M. Teoria da Mente: efeito da idade, do sexo e do uso de atores animados e inanimados na inferência de estados mentais. **Psicologia: Reflexão ; Crítica**, v. 12, n. 2, 307-330, 1999.

Roazzi, A.; Dias, M. G. B. B.; Minervino, C. M. M.; Roazzi, M.; Pons, F. Compreensão das emoções em crianças: Estudo transcultural sobre a validação do Teste de Compreensão da

Emoção TEC (*Test of Emotion Comprehension*). **Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica**, v. 13, p. 213-233, 2008.

Rocha, A. M.; Candeias, A. A.; Silva, A. L. Regulação das emoções na infância: delimitação e definição. **Psychologica**, v. 61, n. 1, p. 7 – 28, 2018.

Rodrigues, M. C., Pelisson, M. C. C., Silveira, F. F., Ribeiro, N. N.; Silva, R. L. M. Avaliação da teoria da mente: estudo com alunos de escolas públicas e particulares mineiras. **Estudos de psicologia** (Campinas), v. 32, n. 2, p. 213-220, 2015.

*Ronald, A., Viding, E., Happe, F.; Plomin, R. Individual differences in theory of mind ability in middle childhood and links with verbal ability and autistic traits: A twin study. **Social neuroscience**, v. 1, n. 3-4, p. 412-425, 2006

Schuwerk, T., Jarvers, I., Vuori, M.; Sodian, B. Implicit mentalizing persists beyond early childhood and is profoundly impaired in children with autism spectrum condition. **Frontiers in Psychology**, v. 7, p. 1-9, 2016.

Sebastian, C. L., Fontaine, N. M. G., Bird, G., Blakemore, S., Brito, S. A., McCrory, E. J. P.; Viding, E. Neural processing associated with cognitive and affective theory of Mind in adolescents and adults. **Social Cognitive and Affective Neuroscience**, v. 7, n.1, p. 53-63, 2012.

Shahaeian, A., Peterson, C. C., Slaughter, V.; Wellman, H. M. Culture and the sequence of steps in theory of mind development. **Developmental Psychology**, v. 47, n. 5, p. 1239-1247, 2011.

Shamay-Tsoory., S. G.; Aharon-Peretz., J. Dissociable prefrontal networks for cognitive and affective theory of mind: a lesion study. **Neuropsychologia**, v. 45, p. 3054-3067, 2007.

*Silva, R. L. M. **Explorando as relações entre teoria da mente, linguagem e competência social: um estudo com alunos do ensino fundamental** – Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

Silva, R. L. M.; Rodrigues, M. C. Exploração das Relações entre Teoria da Mente e Linguagem em Alunos de Escolas Públicas. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 34, e3434, 2018.

Slaughter, V. Theory of mind in infants and young children: a review. **Australian Psychologist**, v. 50, n. 3, p. 169-172, 2015.

Souza, D. H.; Velludo, N. B. O desenvolvimento da teoria da mente. In: Mecca, T. P.; Dias, N. M.; Berberian, A. A. (Orgs.). **Cognição Social: teoria, pesquisa e aplicação**. São Paulo: Mennon, 2016, p. 42-53.

Souza, D. H.; Villa, N. O papel da teoria da mente no desenvolvimento da compreensão de ironia. In: Roazzi, A.; Sperb, T. M. (Orgs.). **O desenvolvimento de competências sociocognitivas: novas perspectivas**. São Paulo: Vetor, 2013, p. 167-188.

Spanoudis, G. Theory of mind and specific language impairment in school-age children. **Journal of Communication Disorders**, v. 61, p. 83-96, 2016.

*Spataro, P., Rossi-Arnaud, C.; Longobardi, E. Are belief-based justifications associated with metalinguistic awareness? A cross-sectional study in school-age children. **Infant and Child Development**, v. 27, p. 1-13, 2017.

Suehiro, A. C. B., Boruchovitch, E.; Schelini, P. W. Estratégias de aprendizagem e regulação emocional da emoção no ensino fundamental. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 9, n. 3supl, p. 90-111, 2018.

*To, C. K. S., Yim., S. F. Y., Lam, G. Y. H., Iao, L. Persuasion in Chinese School-Age Children With and Without Autism Spectrum Disorders. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 31, n. 3,1-10, 2014.

Tompkins, V. Development Mothers' cognitive state talk during shared book reading and children's later false belief understanding. **Cognitive Development**, v. 36, p. 40-51, 2015.

Thompson, R. A. Emotion and emotion regulation: two sides of the developing coin, **Emotion Review**, v. 3, n. 1, p. 53-61, 2011.

Velloso, R. L. **Avaliação de linguagem e de teoria da mente nos transtornos do espectro do autismo com a aplicação do teste Strange Stories traduzido e adaptado para a língua portuguesa** – Tese de Doutorado não-publicada, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

Velloso, R. L., Duarte, C. P.; Schwartzman, J. S. Evaluation of the theory of mind in autism spectrum disorders with the Strange Stories test. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 71, n. 11, p. 871-876, 2013.

*Wang, J. J., Ali, M., Frisson, S.; Apperly, I. A. Language complexity modulates 8- and 10-year-olds' success at using their theory of mind abilities in a communication task. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 149, p. 62-71, 2016.

Wang, Z.; Devine, Z. T.; Wong, K. K., Hughes, C. Theory of mind and executive function during middle childhood across culture. **Journal of experimental child Psychology**, v. 149, p. 6-22, 2016.

Wellman, H. M. **Making Minds: how theory of mind develops**. Nova York: Oxford, 2014.

Wellman, H. M. Cognición social y educación: teoría de la mente. **Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, v. 53, n. 1, p. 1-23, 2016.

Wellman, H. M. The development of theory of mind: historical reflections. **Child Development Perspectives**, v. 11, n. 3, p. 207-214, 2017.

Wellman, H. M.; Liu, D. Scaling of theory-of-mind tasks. **Child Development**, v. 75, n. 2, p. 523-541, 2004.

Wimmer, H.; Perner, J. Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. **Cognition**, v. 13, n. 1, p. 103-128, 1983.

Woodcock, K. A.; Cheung, C., Marx, D. G.; Mandy, W. Social decision making in autistic adolescents: the role of theory of mind, executive functioning and emotion regulation. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 50, n. 7, p. 2501-2512, 2020.

Anexo 1: Questionário de classificação socioeconômica a partir do critério ABIPEME

Nome completo da criança: _____

Nome do responsável: _____

Data de Nascimento da criança: ____/____/____

Data de preenchimento do questionário: ____/____/____

ASSINALE X NO GRAU DE ESCOLARIDADE DO CHEFE DA FAMÍLIA:

Analfabeto / Primário incompleto	
Primário Completo / Ginásial Incompleto	
Ginásial Completo / Colegial Incompleto	
Colegial Completo / Superior Incompleto	
Superior Completo	

OBSERVAÇÃO:
 PRIMÁRIO CORRESPONDE AO ENSINO FUNDAMENTAL (ATÉ O 5º ANO)
 GINÁSIAL CORRESPONDE AO ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)
 COLEGIAL CORRESPONDE AO ENSINO MÉDIO

ASSINALE X NO NÚMERO QUE CORRESPONDE A QUANTIDADE QUE VOCÊS

POSSUEM PARA CADA ITEM ABAIXO:

ITEM	NÃO TEM	1	2	3	4	5	MAIS DE 6
AUTOMÓVEL							
TELEVISOR EM CORES							
BANHEIRO							
EMPREGADA MENSALISTA							
RÁDIO (EXCLUINDO DO CARRO)							
MÁQUINA DE LAVAR ROUPA							
VIDEOCASSETE/DVD							
ASPIRADOR DE PÓ							
GELADEIRA COMUM OU COM FREEZER							

Assim, temos os seguintes valores de pontuação:

INSTRUÇÃO	Abipeme
Analfabeto / Primário incompleto	0
Primário Completo / Ginásial Incompleto	5
Ginásial Completo / Colegial Incompleto	10
Colegial Completo / Superior Incompleto	15
Superior Completo	21

ITENS DE CONFORTO FAMILIAR - CRITÉRIO Abipeme

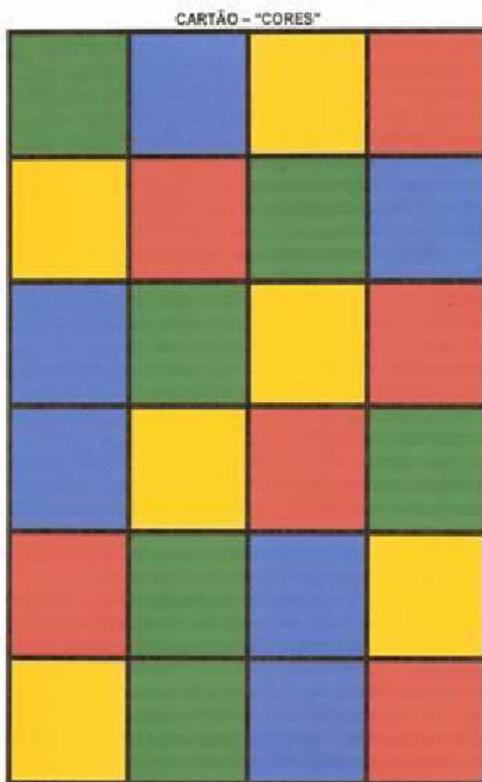
Os pontos estão no corpo da tabela abaixo:

ITENS DE POSSE	Não Tem	1	2	3	4	5	Mais de 6
Automóvel	0	4	9	13	18	22	26
Televisor em cores	0	4	7	11	14	18	22
Banheiro	0	2	5	7	10	12	15
Empregada mensalista	0	5	11	16	21	26	32
Rádio (excluindo do carro)	0	2	3	5	6	8	9
Máquinas de lavar roupa	0	8	8	8	8	8	8
Videocassete	0	10	10	10	10	10	10
Aspirador de pó	0	6	6	6	6	6	6
Geladeira comum ou com freezer	0	7	7	7	7	7	7

Os limites de classificação são definidos por:

CLASSES	CRITÉRIO Abipeme
A	89 ou mais
B	59/88
C	35/58
D	20/34
E	0/19

Anexo 2: Teste Cor-Palavra de Stroop



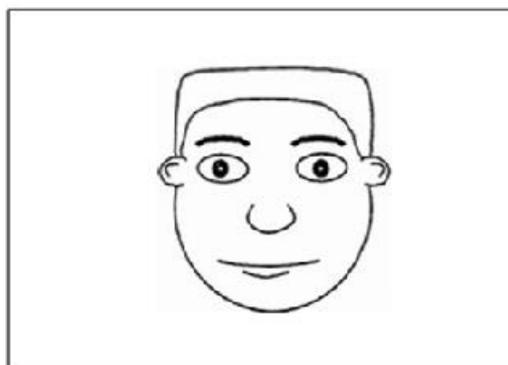
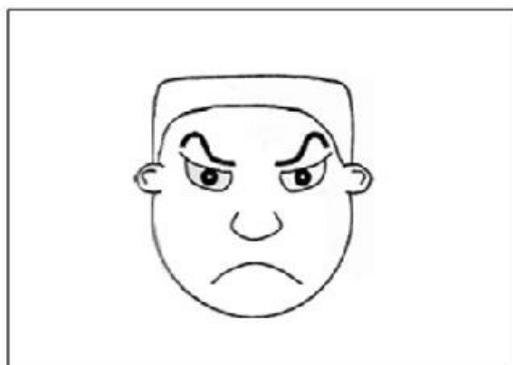
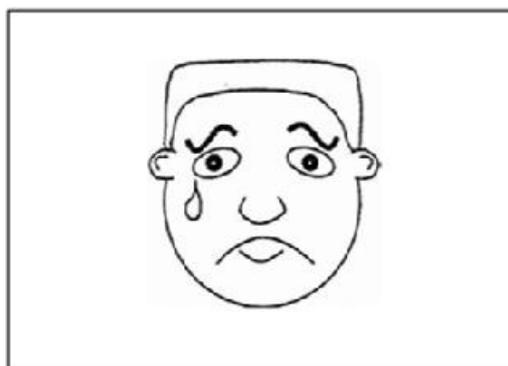
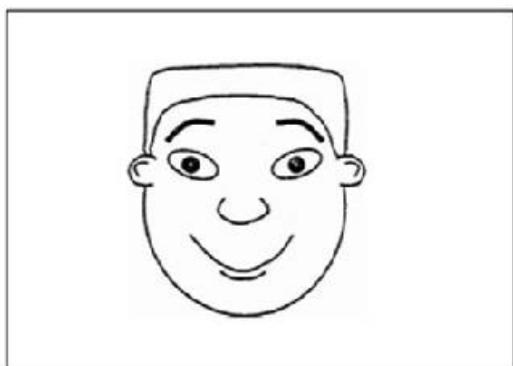
Anexo 3: Teste de compreensão das emoções (TEC)

Item Exemplo:

Componente I: Reconhecimento (p.1-5)

Vamos olhar para essas 4 figuras. Você poderia me apontar à pessoa que está se sentindo:

(p1) Triste



Anexo 4: Teste *Strange Stories*

1- Mentira

João odeia ir ao dentista porque, toda vez que ele vai ao dentista, ele precisa fazer uma obturação, e isso dói muito. Mas João sabe que, quando ele tem dor de dente, sua mãe sempre o leva ao dentista. Neste momento, João está com muita dor de dente, mas, quando sua mãe nota que ele parece doente e pergunta a ele: “Você está com dor de dente, João?”, João diz: “Não, mamãe”.

1. É verdade o que João disse para sua mãe?
2. Por que João disse isso?

2- Mentira branca

Um dia a tia Júlia veio visitar o Pedro. Pedro ama muito sua tia, mas hoje ela está usando um chapéu novo, um chapéu novo que Pedro acha realmente muito feio. Pedro acha que sua tia parece boba, e fica muito melhor com seu velho chapéu. Mas, quando a tia Julia pergunta a Pedro: “Você gostou do meu chapéu novo?”, Pedro diz: “É muito bonito!”.

1. É verdade o que Pedro disse?
2. Por que ele disse isso?

3- Mal-entendido

Um assaltante que acabou de roubar uma loja está fugindo. Como ele está correndo para casa, um policial, durante a ronda, vê sua luva cair. Ele não sabe que esse homem é um assaltante, ele só quer avisar que ele deixou cair sua luva. Mas, quando o policial grita para o assaltante: “Ei, você, pare!”, o ladrão se vira, vê o policial e se entrega. Ele coloca suas mãos para cima e admite que roubou a loja.

1. O policial ficou surpreso com o que o ladrão fez?
2. Por que o ladrão fez isso, se o policial só queria devolver sua luva?

4- Sarcasmo

Bianca e Daniel vão para um piquenique. É ideia de Daniel. Ele diz que será um dia lindo e ensolarado para um piquenique. Mas, assim que eles desembalam a comida, começa a chover e logo eles ficam ensopados. Bianca está brava. Ela diz: “Sim, um lindo dia para um piquenique!”.

1. É verdade o que Bianca disse?
2. Por que ela disse isso?

5- Convencimento

Joana queria comprar um gatinho, então foi ver a Sra. Sílvia, que tinha muitos gatinhos que ela não queria. No entanto, a Sra. Sílvia amava os gatinhos, e ela não faria nada para prejudicá-los, embora ela não pudesse mantê-los sozinha. Quando Joana a visitou, não tinha certeza se ela queria um dos gatinhos da Sra. Sílvia, pois eles eram todos machos, e ela queria uma fêmea. Mas a Sra. Sílvia disse: “Se ninguém comprar os gatinhos, eu terei que afogá-los!”

1. É verdade o que a Sra. Sílvia falou?
2. Por que a Sra. Sílvia disse isso para Joana?

6- Emoções invertidas

Hoje Carla quer ir ao balanço do parque, mas ela sabe que, para ir ao parque, ela precisa passar pela casa do velho Sr. José. O Sr. José tem um cachorro feroz e desagradável, e toda vez que Carla passa pela casa, o cachorro pula no portão e late. Isso assusta muito a Carla, e ela odeia passar andando pela casa por causa do cachorro bravo. Mas Carla quer tanto brincar nos balanços! A mãe da Carla pergunta a ela: “Você quer ir ao parque?”, e Carla diz: “Não”.

1. É verdade o que Carla disse?
2. Por que ela disse que não quer ir ao parque quando ela quer ir aos balanços que tem lá?

7- Fingimento

Ana e Bruna estão brincando em casa. Bruna pega uma banana da fruteira e leva até sua orelha. Ela diz para Ana: “Olha! Esta banana é um telefone!”

1. É verdade o que Bruna disse?
2. Por que Bruna disse isso?

8- Piada

Caio e Danilo veem a Sra. Lúcia vindo do cabeleireiro um dia. Ela está engraçada porque o cabeleireiro cortou seu cabelo muito curto. Caio diz para Danilo: “Ela deve ter tido uma briga com um cortador de grama!”.

1. É verdade o que Caio disse?
2. Por que ele disse isso?

9- Figura de linguagem

Fernanda estava com tosse. Durante todo o almoço, ela tosse, tosse e tosse. Seu pai diz: “Coitada da Fernanda, você deve ter um sapo na sua garganta!”

1. É verdade o que papai disse à Fernanda?
2. Por que ele disse isso?

10- Duplo blefe

Gabriel é um grande mentiroso. O irmão de Gabriel, Tiago, sabe disso. Ele sabe que Gabriel nunca diz a verdade! Ontem Gabriel roubou a bola de futebol de Tiago, e ele sabe que Gabriel a escondeu em algum lugar, embora ele não consiga encontrá-la. Ele está muito bravo. Então, ele encontra Gabriel e diz: “Onde está minha bola de futebol? Você deve ter escondido no armário ou embaixo da sua cama, porque eu procurei em toda parte. Onde está? No armário ou embaixo da sua cama?”. Gabriel diz a ele que a bola está embaixo da sua cama.

1. É verdade o que Gabriel disse a Tiago?
2. Onde Tiago procurará sua bola de futebol?
3. Por que Tiago procurará lá pela sua bola?

11- Aparência realidade

Na véspera do Natal, a mãe de Juliana a leva para uma grande loja na cidade. Elas vão olhar no departamento de brinquedos. Lá, o Sr. Marcos, vizinho de Juliana, está vestido de Papai Noel, dando doces para todas as crianças. Juliana acha que ela reconhece o Sr. Marcos, então ela corre até ele e pergunta: “Quem é você?” e o Sr. Marcos responde: “Sou Papai Noel!”.

1. É verdade o que o Sr. Marcos disse?
2. Por que ele disse isso?

12- Esquecimento

Paula está brincando no jardim com sua boneca. Ela deixa sua boneca no jardim, quando sua mãe a chama para almoçar. Enquanto elas almoçam, começa a chover. A mãe de Paula pergunta para ela: “Você deixou a sua boneca no jardim?”, e Paula diz: “Não, eu a trouxe comigo, mamãe”.

1. É verdade o que Paula disse?
2. Por que Paula disse isso?

Anexo 5: Item exemplo da Entrevista e Pranchas para Avaliação da Regulação Emocional de alunos do Ensino Fundamental - EPRE³

**Entrevista e Pranchas para Avaliação da Regulação Emocional de Alunos do
Ensino Fundamental – ERE**

Miriam Cruvinel & Evely Boruchovitch (2004)

Nome da criança:

Data:

Instrução:

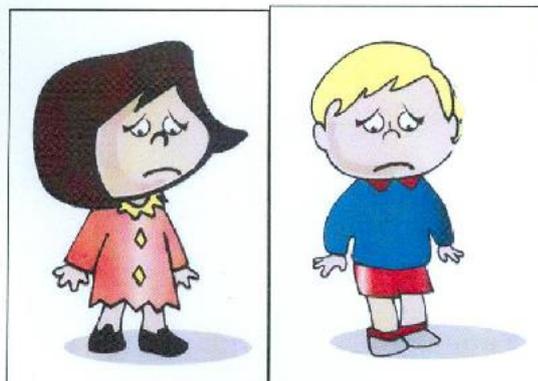
“Você sabe que todas as pessoas, inclusive as crianças têm sentimentos e emoções, como alegria, tristeza, raiva, medo, nervoso e outras. Eu vou fazer algumas perguntas sobre alguns desses sentimentos e gostaria de saber o que você faz quando você sente, por exemplo, tristeza. Podemos começar?”.

**Desenvolvida a partir da literatura da área*

³ A disponibilização do instrumento na íntegra deve ser requisitada às autoras.

Exemplo: Avaliação da tristeza

Tristeza



O pesquisador deverá mostrar uma prancha que contém o desenho de uma criança (do mesmo sexo do participante) com expressão de tristeza. O pesquisador deve dizer: "Aqui você vê um (a) menino (a) muito triste".

Em seguida, deverá fazer as seguintes perguntas:

1. Você costuma se sentir triste?

SIM () ALGUMAS VEZES () NÃO ()

2. Você costuma perceber quando você se sente triste?

SIM () ALGUMAS VEZES () NÃO ()

3. Quando você se sente triste, você costuma fazer alguma coisa para melhorar a sua tristeza?

SIM () ALGUMAS VEZES () NÃO ()

3.1. Se sim ou algumas vezes. Conta para mim o que você costuma fazer para melhorar sua tristeza?

3.2. Se não. Porque você não faz nada para melhorar sua tristeza?

4. Você costuma fazer mais alguma coisa para melhorar sua tristeza?

SIM () ALGUMAS VEZES () NÃO ()

4.1. Se sim. O que mais você costuma fazer?

5. Quando você está triste, você acha que sua tristeza lhe atrapalha em alguma coisa?

SIM () ALGUMAS VEZES () NÃO ()

5.1. Se sim ou algumas vezes. Em que você acha que a sua tristeza lhe atrapalha?

5.2. Você acha que pode fazer alguma coisa para essa tristeza não lhe atrapalhar?

SIM () ALGUMAS VEZES () NÃO ()

O que?

6. O que costuma deixar você triste?

Anexo 6: Sistema de categorização das respostas dos participantes referentes às estratégias de regulação emocional

Estratégias para melhorar a tristeza, raiva e medo ou manter a alegria.

1. Controle do comportamento e da emoção – esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que procura modificar seu comportamento, como uma forma de dominar sua conduta e seus sentimentos. Exemplos: parar de chorar; ficar quieto; ir para outro lugar; enxugar as lágrimas; respirar fundo; me acalmar; dormir; tomar água e nadar.
2. Atividades prazerosas e agradáveis - esta categoria inclui respostas nas quais o participante procura fazer coisas que gosta e que lhe traz prazer e satisfação visando melhorar um sentimento negativo ou manter um sentimento positivo. Exemplos: brinco com o primo; com o cachorro; brinco de boneca; ando de bicicleta; divertir-me; animar; assistir TV; ouvir música; passear; fazer coisas engraçadas; fazer coisas que gosto.
3. Busca de Distração - esta categoria inclui respostas em que o participante procura se ocupar com alguma outra coisa visando afastar um sentimento negativo ou como uma estratégia para manter um sentimento positivo. Exemplo: Me distrair; fazer outras coisas; fazer lição de casa; fazer alguma coisa; ler; me ocupar com outras coisas.
4. Busca de Suporte afetivo-social - esta categoria inclui respostas nas quais o participante procura ficar próximo de alguém como maneira de afastar um sentimento negativo ou como uma estratégia para manter um sentimento positivo. Exemplos: Desabafar com os amigos; conversar; pedir abraço; ficar perto de alguém; ficar com pessoas alegres.
5. Controle do pensamento – esta categoria inclui respostas nas quais o participante tenta alterar ou modificar sua forma de pensar para afastar um sentimento negativo ou como uma estratégia para manter um sentimento positivo. Exemplos: Pensar em coisas boas; pensar que não vai adiantar ficar triste; esquecer pensamento ruim; parar de ficar triste; me animar; não ligar; pensar em outra coisa; não pensar; rezar.
6. Externalização da raiva – esta categoria inclui respostas nas quais o participante menciona o emprego de alguma ação agressiva para que a raiva passe. Exemplo: revidar, esmagar as plantas.
7. Resolução de problema – esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata enfrentar o conflito, procurando encontrar uma solução para a situação. Exemplo: Resolver o problema; dar socos no travesseiro; pedir desculpas; não fazer mais o que me deixou com raiva.

8. Não sei/ vago/ distorcido - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata desconhecer estratégias para melhorar um sentimento negativo ou para manter um sentimento positivo. Exemplo: não sei

9. Ambiente escolar – esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que aspectos positivos relacionados à escola ajudam a manter o sentimento positivo. Exemplo: ser boa aluna; tirar notas boas; estudar.

10. Isolamento – esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que se afastar das outras pessoas e/ou ficar sozinha ajuda a ficar alegre. Exemplo: ficar sozinha

11. Comportamento inalterado – esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que não faz nada para ficar alegre.

Motivos que levam a criança a não fazer nada para melhorar a tristeza, raiva e medo.

1. Sentimento de impotência - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata não fazer nada para melhorar seu sentimento negativo pelo fato de não conseguir ou não se sentir capaz em melhorá-lo. Exemplos: Não consigo; Não tem jeito; Não saio do lugar; Não me mexo: Fica na cabeça e não sai; não sei o que fazer.

2. Não sei - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata não saber porque não faz nada para melhorar um sentimento negativo.

3. Falta de consciência – esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata não fazer nada para melhorar seu sentimento negativo pelo fato de desconhecer a estratégia que empregou ou por não perceber a existência do sentimento negativo. Exemplo: quando eu brinco a tristeza passa; não sei que a raiva está em mim; quando faço alguma coisa a raiva passa.

4. Comportamento inalterado - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que não costuma fazer nada diante do sentimento negativo. Exemplo: o medo passa sozinho.

Caráter prejudicial da tristeza, raiva e medo.

1. Ambiente escolar - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que ter sentimento negativo atrapalha nas tarefas e comportamentos relacionados ao contexto acadêmico. Exemplos: Em escrever; Não presto atenção; Não me concentro; Nos estudos; na lição de casa; na escola.

2. Pensamento intrusivo - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que ter sentimento negativo atrapalha porque ele não consegue parar de pensar no motivo que causou o sentimento ruim, ficando com uma ideia fixa. Exemplos: Deixo de pensar em coisas boas; Não sai da cabeça; penso em coisas ruins; fico pensando no que me deixou triste; não presto atenção; não lembro das coisas; atrapalha em pensar; fico preocupado.

3. Sensações negativas - esta categoria inclui respostas que descrevem o sentimento negativo como sendo algo ruim e desagradável de se sentir. Exemplos: Ficar triste é ruim; é chato; eu fico abalada; fico com mal estar; choro muito; deixo de ficar alegre; fico nervosa; não consigo me acalmar; é assustador.
4. Interações sociais - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que ter sentimentos negativos o atrapalha nas relações com as outras pessoas. Exemplos: Em falar com as pessoas; fico sozinho; as pessoas se afastam; descarrego nas pessoas.
5. Atividades diárias gerais - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que ter sentimentos negativos o atrapalha nas tarefas gerais do dia-a-dia. Exemplos: Na brincadeira; Em fazer as coisas; em tudo; na vida; não consigo fazer nada; em dormir.
6. Não sei - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que não sabe em que o sentimento negativo o atrapalha.
7. Não atrapalha - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que ter sentimentos negativos não o incomoda em nada. Exemplo: não atrapalha; em nada.

Motivos que geram a tristeza, raiva e medo.

1. Não sei - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que desconhece os motivos que lhe causam algum sentimento negativo.
2. Doença ou morte - esta categoria inclui respostas relativas a perdas e problemas de saúde de alguém, de si mesmo ou de algum animal. Exemplo: Alguém da família fica doente ou morre; quando tenho ânsia; pensar que os pais podem morrer; cirurgia; cachorro morre; me machucar; velório; cemitério ia.
3. Agressão física/ verbal - esta categoria inclui respostas relacionadas a algum tipo de comportamento destrutivo e violento como sendo um motivo gerador de sentimento negativo. Exemplos: Alguém briga comigo: me xingam; ficam de mal; pais brigam comigo; briga ou discussão entre os pais; irmão diz que a mãe não gosta de mim; primas falam palavrão; alguém me irrita; me chamam de burra; filmes de terror; ladrão; assalto.
4. Falta de suporte afetivo-social - esta categoria inclui respostas que relacionam o sentimento negativo a pouca atenção e afetividade, principalmente dos pais, bem como, sugere respostas que expressam o medo de ser abandonado ou de ficar sozinho. Exemplos: Mãe sai e não me leva com ela; mãe promete passeio e não vai; pais não dão atenção; pais não percebem que estou por perto; ficar longe dos pais; não ter família; ficar sozinho; ficar perdido; ficar sozinho no mundo.
5. Acontecimentos ruins - esta categoria inclui respostas nas quais o sentimento negativo é gerado por notícias, pensamentos e eventos negativos gerais que ocorrem no dia-a-dia.

Exemplo: Coisas ruins e erradas que acontecem; Ver coisas ruins na TV; pensar em coisas ruins; lembrar de coisas ruins.

6. Proibição - esta categoria inclui respostas nas quais o sentimento negativo é associado à impossibilidade do participante em realizar alguma atividade devido a regras impostas por algum adulto. Exemplo: Quero ficar com a tia e não posso; mãe não me deixa brincar; mãe não deixa fazer nada; não poder sair de casa.

7. Ambiente escolar - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que o que gera sentimentos negativos são coisas pessoais relacionadas à escola, como ter comportamento inadequado na escola e insucesso acadêmico. Exemplos: Não saber ler; repetir o ano; fazer alguma coisa errada na escola; ler na classe; tirar nota baixa.

8. Ausência de Atividade lúdica - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que o que gera sentimentos negativos é a falta de atividades relacionadas à brincadeira. Exemplo: Não ter ninguém para brincar; não brincar; querer um brinquedo e não ter; não ter nada para fazer.

9. Frustração - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que apresenta sentimentos negativos quando as coisas não acontecem da maneira como ele gostaria. Exemplos: passeio é adiado; alguma coisa dá errada; amigo não pode ou não quer brincar comigo; não brincam do jeito que eu quero.

10. Pensamentos ruins ou negativos – esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que a presença de cognições ou ideias negativas causa sentimentos ou sensações ruins. Exemplos: pensar em alguma coisa ruim.

11. Animais - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que a presença de animais lhe causa sentimento negativo, mais especificamente, medo. Exemplo: cobra; aranha; barata; rato; entre outros.

12. Condições ambientais e fenômenos da natureza – esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que aspectos relacionados à natureza causam sentimento negativo. Exemplo: tempestade; escuro; barulhos; altura.

13. Figuras mitológicas - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que aspectos relacionados a entidades imaginárias encontradas principalmente na literatura infantil lhe causam sentimento negativo. Exemplo: bruxa; fantasmas; monstros; vampiros.

ALEGRIA Motivos pelos quais me considero uma pessoa alegre

1. Qualidades pessoais – esta categoria inclui respostas em que o participante relata que se considera uma pessoa alegre pelo fato de apresentar algumas características pessoais positivas. Exemplo: fico feliz com todo mundo; sou criativo; não brigo.

2. Afetividade e apoio social – esta categoria inclui respostas em que o participante relata que se considera uma pessoa alegre pelo fato de se sentir amado no ambiente familiar ou em relação à outras pessoas fora do contexto familiar. Exemplos: Pais gostam de mim; mãe faz tudo por mim; pais não me batem; minha família é única; gosto dos meus pais; irmãos brincam comigo; mãe me deixa alegre.

3. Atividades agradáveis e prazerosas - esta categoria inclui respostas em que o participante relata que se considera uma pessoa alegre pelo fato de fazer coisas que gosta e que lhe proporcionam satisfação. Exemplo: brincar; fazer coisas boas; rir; divertir.

4. Sucesso escolar - esta categoria inclui respostas em que o participante relata que se considera uma pessoa alegre pelo fato de ter êxito com situações relacionadas à escola. Exemplo: quando aprendo

5. Não sei \ redundante - esta categoria inclui respostas nas quais o participante apresenta uma resposta pouco esclarecedora ou que apenas repete a própria pergunta. Exemplo: sou alegre; porque gosto de ser alegre; alegria é bom; porque dou muita risada; porque sim.

Motivos pelos quais não me considero uma pessoa alegre

1. Presença de Emoção negativa - esta categoria inclui respostas em que o participante relata que não se considera uma pessoa alegre pelo fato de apresentar mais sentimentos negativos que positivos. Exemplo: Fico mais triste que alegre.

2. Acontecimentos ruins - esta categoria inclui respostas em que o participante relata que não se considera uma pessoa alegre pelo fato de vivenciar eventos negativos em seu dia-a-dia. Exemplo: coisas ruins que acontecem; alguma coisa acontece e me deixa triste; mãe me deixa brincar.

3. Ambiente escolar - esta categoria inclui respostas em que o participante relata que não se considera uma pessoa alegre devido a problemas de insucesso acadêmico. Exemplo: não sei ler.

Motivos que me deixam alegre

1. Atividades agradáveis e prazerosas - esta categoria inclui respostas nas quais o participante revela que o que gera sentimentos positivos é a realização de tarefas que gosta de fazer. Exemplos: visitar parentes; brincar; fazer coisas engraçadas; dançar; cantar; ver TV; ter amigos.

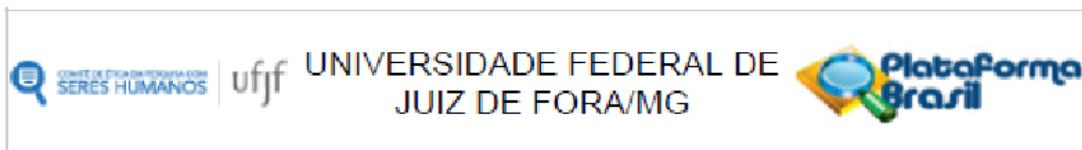
2. Demonstração de afeto de terceiros - esta categoria inclui respostas nas quais o participante revela que o que gera sentimentos positivos é se sentir e se perceber amado e aceito pelos seus entes queridos. Exemplo: ter uma família feliz e unida; receber elogios; receber abraço da mãe; ficar com os pais; beijar.

3. Ambiente escolar - esta categoria inclui respostas nas quais o participante relata que o que gera sentimentos positivos são os eventos pessoais relacionados à escola. Exemplos: aprender; ir embora da escola; ter notas boas.
4. Qualidades pessoais - esta categoria inclui respostas nas quais o participante revela que o que gera sentimentos positivos é ter algumas características pessoais positivas. Exemplo: ajudar alguém; ver a mãe alegre; ser criativo.
5. Não sei/ redundante - esta categoria inclui respostas nas quais o participante apresenta uma resposta pouco esclarecedora ou que repete a própria pergunta Exemplo: ser feliz; muitas coisas.

Anexo 7: *Emotion Regulation Checklist (ERC)*

Emotional Regulation Checklist (ERC) – Versão Brasileira				
1. Nunca	2. Algumas vezes	3. Muitas vezes	4. Quase sempre	
1. É uma criança alegre.			1	2 3 4
2. Apresenta grande variação de humor (o estado emocional da criança é difícil de ser previsto, pois ela muda rapidamente de bem humorada para mal humorada).			1	2 3 4
3. Responde de forma positiva a iniciativas de adultos de se aproximar de forma neutra ou amigável.			1	2 3 4
4. Troca bem de uma atividade para outra (não fica ansiosa, irritada, angustiada ou excessivamente empolgada quando passa de uma atividade para outra).			1	2 3 4
5. Recupera-se rapidamente de episódios de aborrecimento ou angústia (por exemplo, não permanece quieta ou mal humorada, ansiosa ou triste após eventos emocionalmente estressantes).			1	2 3 4
6. Frustra-se facilmente.			1	2 3 4
7. Responde de forma positiva a iniciativas de seus pares de se aproximar de forma neutra ou amigável (pares são crianças da mesma idade ou colegas).			1	2 3 4
8. É propensa a explosões de raiva / birra.			1	2 3 4
9. É capaz de adiar gratificação (por exemplo, suporta a espera por uma recompensa).			1	2 3 4
10. Sente prazer com o sofrimento dos outros (por exemplo, ri quando outra pessoa se machuca ou é punida; gosta de provocar os outros).			1	2 3 4
11. Consegue controlar a empolgação em situações emocionalmente estimulantes (por exemplo, não se empolga excessivamente em situações de brincadeiras de alta energia, ou não fica muito agitada em contextos inapropriados).			1	2 3 4
12. É chorona ou gosta de ficar “agarrada” com adultos.			1	2 3 4
13. É propensa a explosões inadequadas de animação e entusiasmo.			1	2 3 4
14. Responde com raiva ou de forma zangada quando os adultos lhe impõem limites.			1	2 3 4
15. A criança consegue dizer quando está se sentindo triste, com raiva ou zangada, com medo ou assustada.			1	2 3 4
16. Parece triste ou apática.			1	2 3 4
17. É excessivamente empolgada ao tentar envolver outros na brincadeira.			1	2 3 4
18. Mostra humor apático (fisionomia é vaga e inexpressiva; a criança parece ausente emocionalmente).			1	2 3 4
19. Responde de forma negativa a aproximações neutras ou amigáveis feitas por pares (crianças ou colegas da mesma idade) (por exemplo, pode falar com um tom de voz com raiva ou responder com medo).			1	2 3 4
20. É impulsiva.			1	2 3 4
21. É empática com os outros. Mostra preocupação quando os outros estão chateados ou angustiados.			1	2 3 4
22. Demonstra entusiasmo que os outros consideram inapropriado, intrusivo ou intrometido.			1	2 3 4
23. Mostra emoções negativas apropriadas (raiva, medo, frustração, angústia) em resposta a atos hostis, agressivos ou intrusivos dos pares (crianças ou colegas da mesma idade).			1	2 3 4
24. Demonstra emoções negativas quando está tentando engajar os outros em brincadeira.			1	2 3 4

Anexo 8: Parecer consubstanciado do Comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Teoria da mente e regulação emocional na infância
Pesquisador: RENATA DE LOURDES MIGUEL DA SILVA
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 60896816.3.0000.5147
Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Psicologia (UFJF)
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.876.333

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa é composto por três estudos inter-relacionados. Os dois estudos iniciais são de cunho teórico. O terceiro estudo, de natureza empírica, possui delineamento transversal correlacional. Serão avaliadas crianças com 7 e 8 anos de idade (2º e 3º ano do Ensino Fundamental), por meio da aplicação de instrumentos nas dependências das próprias escolas. Não será realizada pesquisa com intervenção, bem como não haverá pesquisa de seguimento. Apresentação do projeto esta clara, detalhada de forma objetiva, descreve as bases científicas que justificam o estudo, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, item III.

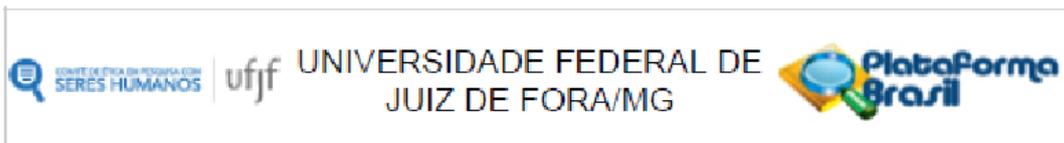
Objetivo da Pesquisa:

O Objetivo da pesquisa está bem delineado, apresenta clareza e compatibilidade com a proposta, tendo adequação da metodologia aos objetivos pretendido, de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013, item 3.4.1 - 4.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Este estudo pode ser classificado como de risco mínimo, uma vez que as atividades a serem realizadas se assemelham bastante àquelas do cotidiano dessas crianças e os instrumentos que serão preenchidos também possuem semelhança com outras atividades comumente realizadas no cotidiano escolar, como conversar, ler, brincar e ouvir histórias. Quanto aos dados obtidos

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-000
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **Fax:** (32)1102-3788 **E-mail:** cep.propesq@ufjf.edu.br



Continuação do Parecer: 1.676.333

garante-se a confidencialidade e anonimato dos participantes, bem como das instituições. O material coletado estará arquivado durante o período prescrito legalmente, sendo destruído ao término do prazo. Espera-se que a realização dessa pesquisa, ao fornecer uma compreensão da relação entre o desenvolvimento da teoria da mente e da regulação emocional infantil, contribuindo com o crescimento científico da área. A partir da confirmação da hipótese desse estudo, terão subsídios para a elaboração de investigações futuras, nas quais poderão ser incluídas intervenções orientadas para o fomento das habilidades aqui avaliadas, as quais poderão constituir ações promotoras do desenvolvimento social infantil. Dessa maneira, a média ou longo prazo, espera-se beneficiar crianças a partir de ações promotoras do desenvolvimento infantil. O risco que o projeto apresenta é caracterizado como risco mínimo e estão adequadamente descritos, considerando que os indivíduos não sofrerão qualquer dano ou sofrerão prejuízo pela participação ou pela negação de participação na pesquisa e benefícios esperados adequadamente descritos. A avaliação dos Riscos e Benefícios estão de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, itens III; III.2 e V.

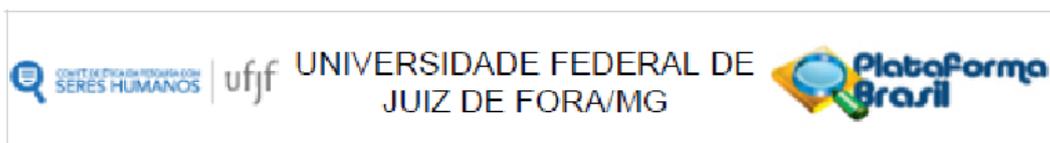
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, apresenta FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida, com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra a; e 3.4.1 item 16. Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes, assegura a liberdade do participante recusar ou retirar o consentimento sem penalidades, garante sigilo e anonimato, explicita riscos e desconfortos esperados, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, contato do pesquisador e do CEP e informa que os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador pelo período de cinco anos, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens: IV letra b; IV.3 letras a,b,d,e,f,g e h; IV. 5 letra d e XI.2 letra f. Apresenta o

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.038-000
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA
 Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br



Continuação do Parecer: 1.876.333

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas no Manual Operacional para CPEs. Apresenta DECLARAÇÃO de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra h.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: Dezembro de 2018.

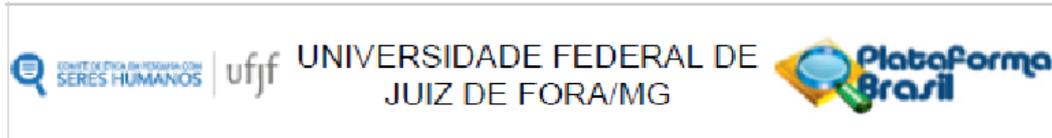
Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_806540.pdf	16/12/2016 10:43:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoRenatarevisto.doc	06/12/2016 21:04:36	RENATA DE LOURDES MIGUEL DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	decacademia.docx	24/11/2016 23:12:43	RENATA DE LOURDES MIGUEL DA SILVA	Aceito
Outros	RespotaparecerCEP.docx	24/11/2016 23:02:37	RENATA DE LOURDES MIGUEL DA SILVA	Aceito
Outros	LATTESMarisaCosenzaRodrigues.docx	07/10/2016 21:04:08	RENATA DE LOURDES MIGUEL DA SILVA	Aceito

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA
 Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br



Continuação do Parecer: 1.876.333

Outros	LATTESRenataSilva.docx	07/10/2016 21:02:45	RENATA DE LOURDES MIGUEL DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	img006.jpg	07/10/2016 20:51:00	RENATA DE LOURDES MIGUEL DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	img007.jpg	07/10/2016 20:50:25	RENATA DE LOURDES MIGUEL DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	img005.jpg	07/10/2016 20:49:16	RENATA DE LOURDES MIGUEL DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	07/10/2016 20:45:32	RENATA DE LOURDES MIGUEL DA SILVA	Aceito
Outros	Anexosprojeto final.docx	07/10/2016 11:17:31	RENATA DE LOURDES MIGUEL DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnexosTCLE.docx	07/10/2016 11:16:38	RENATA DE LOURDES MIGUEL DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 20 de Dezembro de 2016

Assinado por:
Vânia Lúcia Silva
(Coordenador)

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
UF: MG Município: JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais e/ou responsáveis pelos alunos, autorizando a participação das crianças na pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Teoria da mente e regulação emocional na infância”. Nesta pesquisa, pretendemos **investigar a relação entre a compreensão das emoções, desejos, crenças e ações das outras pessoas e a regulação emocional infantil.**

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é buscar contribuir para a pesquisa nessa área e para que os profissionais (psicólogos, pedagogos e professores), possam atuar no sentido de melhorar o desenvolvimento social, emocional e a escolarização das crianças. Para esta pesquisa adotaremos o (s) seguinte (s) procedimento (s): durante o estudo será necessário que a criança ouça histórias que abordam aspectos como a compreensão de emoções e crenças, e responda as questões referentes a estas histórias para avaliação da compreensão das emoções e de crenças, desejos e comportamentos. A pesquisadora realizará ainda uma entrevista sobre a regulação emocional da criança e aplicará uma tarefa que avaliará a capacidade da criança. Será preciso que a criança realize também um teste para avaliação da capacidade da criança considerar estímulos relevantes e desconsiderar estímulos irrelevantes, o controle inibitório. Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. Ele (a) será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (A) Sr. (a), como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). O pesquisador irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. A pesquisa contribuirá para uma melhor compreensão do desenvolvimento social e emocional infantil. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFJF** e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Pesquisador responsável: Renata de Lourdes Miguel da Silva
Endereço: Programa de Pós-Graduação em Psicologia/ Campus Universitário da UFJF – CEP:
36036-900. Juiz de Fora/MG
Fone: (32)98815-5142 / Email: renata.miguel@yahoo.com.br

Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores das crianças participantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**Teoria da mente e regulação emocional na infância**”. Nesta pesquisa, pretendemos **investigar a relação entre a compreensão das emoções, desejos, crenças e ações das outras pessoas e a regulação emocional infantil**. O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é buscar contribuir para a pesquisa nessa área e para que os profissionais (psicólogos, pedagogos e professores), possam atuar no sentido de melhorar o desenvolvimento social, emocional e a escolarização das crianças. Para esta pesquisa adotaremos o seguinte procedimento: será solicitado que o Sr. (a) preencha questionários que visam investigar a regulação emocional de crianças sobre os alunos da sua turma. Estes instrumentos que serão entregues para o Sr. (a), podem ser respondido nesse momento ou o sr. (a) escolherá o local e o horário para preenchê-lo, devolvendo dentro do prazo combinado. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em “**Riscos mínimos**”, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler etc. A pesquisa contribuirá para uma melhor compreensão do desenvolvimento social e emocional infantil. Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a). O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFJF** e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**Teoria da mente e regulação emocional na infância**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Pesquisador responsável: Renata de Lourdes Miguel da Silva
Endereço: Programa de Pós-Graduação em Psicologia/ Campus Universitário da UFJF – CEP:
36036-900. Juiz de Fora/MG
Fone: (32)98815-5142 / Email: renata.miguel@yahoo.com.br