

EMERGÊNCIA DAS CONDUTAS COMUNICATIVAS NA CRIANÇA OU COMO AS CRIANÇAS DESCOBRIM O PENSAMENTO?

Lélia Erbolato MELO (USP)¹

RESUMO. A intenção é retomar as origens e a especificidade da nova corrente de pesquisa que tem como objetivo investigar o desenvolvimento na criança de uma “teoria da mente”. Para Mounoud (1997: 35), estas origens são extremamente diversas e difusas. São *quatro* as influências maiores que marcaram seu surgimento: a *filosofia da mente*, a *etologia cognitiva*, determinadas pesquisas sobre a *aquisição da linguagem*, assim como a pesquisa de Flavell e seus colaboradores. Paralelamente, será estabelecida e ilustrada uma relação entre essas linhas de pensamento, a fim de situar a teoria piagetiniana no contexto da teoria da mente (Astington, 2003).

RÉSUMÉ. L'intention est de reprendre les origines et la spécificité du nouveau courant de recherche qui tient comme objectif étudier le développement chez l'enfant d'une "théorie de l'esprit". Ce sont *quatre* les influences majeures qui ont marqué son apparition: la philosophie de l'esprit, l'éthologie cognitive, certaines recherches sur l'acquisition du langage, ainsi que la recherche de Flavell et ses collaborateurs. Parallèlement, une relation entre ces lignes de pensée sera établie et illustrée, afin de situer la théorie piagétienne dans le contexte de la théorie de l'esprit (Astington, 2003).

Neste trabalho, a intenção é retomar inicialmente as origens e a especificidade da nova corrente de pesquisa que tem como objetivo estudar o desenvolvimento na criança de uma “teoria da mente”. Parafrazeando Veneziano & Hudelot (2005:7), “nos últimos vinte anos, um grande número de pesquisas sobre a noção de *teoria da mente* (*theory of mind*) dedicou-se especificamente ao *estudo do conhecimento que as crianças pequenas têm do mental*[de si-mesmas e do outro]. *De maneira simples, tais pesquisas trataram de estabelecer quando o sujeito compreende que estados mentais, internos e não-observáveis existem, tais como intenções, vontades, conhecimentos e crenças, como eles influenciam comportamentos, e como podem ser diferentes entre os indivíduos*”.

* O que é teoria da mente?

Os psicólogos denominam teoria da mente a capacidade de atribuir a outrem intenções, crenças, desejos ou representações mentais. Para compreender a importância dessa noção, é preciso retomar 1978 [“The behavioral and brain sciences”, nº 4], data em que dois pesquisadores David Premack et Guy Woodruff publicam um artigo intitulado “Does the chimpanzee have a theory of mind?” Os dois psicólogos se interrogam para saber se um chimpanzé podia atribuir “estados mentais”, isto é, crenças, representações a outro chimpanzé. Seria uma outra maneira de mostrar que o animal possui intenções, pois as atribui a outros.

** Aparição da teoria da mente nas crianças

Na seqüência, conforme Dortier (2006: 91-92), poderíamos dizer que a maioria dos especialistas, como M. Tomasello, D. Povinelli ou D. Premack (= pioneiro dos estudos sobre a teoria da mente), chegaram à conclusão de que os chimpanzés e os outros macacos desse tipo podem desenvolver algumas aptidões no reconhecimento das intenções do outro, mas que suas competências são muito limitadas nesse domínio. Portanto, a teoria da mente seria uma especificidade da cognição humana.

Restava saber então em que momento ela surgia nas crianças, e quais ligações mantém com outras aptidões intelectuais. Retomando Dortier (op. cit.), a partir de 1983, dois psicólogos, H. Wimmer e J. Perner questionam a aparição na criança da teoria da mente. Com este objetivo, imaginaram a experiência seguinte concebida em torno de um teatro de marionetes. [“Beliefs about beliefs...”, *Cognition*, nº 13]. Uma marionete - Kiki – coloca uma bola no armário, e vai embora. Enquanto Kiki saiu, Koko, uma outra marionete, aproveita para deslocar a bola de um armário para outro. Em seguida, Kiki retorna para deslocar a

¹ leliaerbolato@hotmail.com

bola. Foi perguntado às crianças: “Onde Kiki vai procurar a bola?” “Lá!”, respondem as crianças de três anos, mostrando o segundo armário onde estava efetivamente a bola. Elas não percebem que Kiki não sabe que a bola foi deslocada. Em compensação, as crianças de quatro-cinco anos respondem corretamente: Kiki vai procurar sua bola no primeiro armário. Elas chegam a se colocar mentalmente em seu lugar. Conclusão: parece que a capacidade de atribuir, a outro, crenças (verdadeiras ou falsas) aparece nas crianças por volta dos quatro anos.

Ainda segundo Dortier, uma coisa seria descobrir e nomear a teoria da mente, outra coisa é tentar descrever as diferentes etapas de sua construção. Foi isto que pesquisadores americanos procuraram estabelecer, a partir de uma (meta)análise das pesquisas sobre este assunto. Neste sentido, testaram sua tipologia em 75 crianças entre três e seis anos, recorrendo a uma série de sete testes, com protocolos próximos, avaliando o grau de sucesso de cada um dos componentes: 1) diferença de gestos; 2) diferenças de crenças; 3) diferença de saberes; 4) falsa crença; 5) ação em função de uma falsa crença; 6) emoção; 7) diferença entre emoção aparente e real.

Estes sete testes caracterizariam bem um desenvolvimento progressivo da teoria da mente, uma vez que em 80% das crianças o sucesso em uma das etapas ocorre em todas as etapas posteriores. Os autores estimam que sua escala pode ser utilizada para avaliar o desenvolvimento mental das crianças.

Para Mounoud (1997: 35), as *origens* desta nova abordagem são extremamente diversas e difusas. Segundo o autor, são *quatro* as influências maiores que marcaram seu surgimento: a filosofia da mente, a etologia cognitiva, determinadas pesquisas sobre aquisição da linguagem, assim como a pesquisa de Flavell e seus colaboradores. Vamos examinar brevemente cada uma dessas fontes de influência, tomando como referência Mounoud (op. cit: 36).

As correntes contemporâneas da *filosofia da mente* (Quine (1960); Dretske (1981); Engel (1994, entre outros), às quais se referem de modo discreto os psicólogos que se ocupam da “teoria da mente”, exerceram um papel preponderante. São estes filósofos da mente que elevaram a um nível geral os problemas ligados à atribuição de conteúdos mentais ao contexto mais amplo das teorias da interpretação.

As pesquisas desenvolvidas em *etologia cognitiva* (Premack et Woodruff, 1978) sobre os macacos superiores, relativas a suas competências languageiras e comunicativas constituíram igualmente um outro fator determinante.

As pesquisas sobre a *aquisição da linguagem* e, em particular, aquelas sobre aquisição e compreensão dos termos relativos aos estados mentais (Johnson et Wellman, 1980; Shatz, Wellman et Silber, 1983, entre outros).

Finalmente, conforme Mounoud (op. cit: 36-37), existe a influência mais direta exercida pelas pesquisas de Flavell e seus colaboradores (1983, apud Mounoud) sobre a *distinção aparência/realidade* (influência indireta de Piaget). O experimentador, inicialmente, familiariza a criança com base na distinção em questão, utilizando uma estatueta pequena, representando “Charles Brown”, disfarçado em fantasma. Em seguida, apresenta à criança um objeto enganoso, questionando sobre sua aparência e realidade. No caso, trata-se de uma pedra falsa com aparência muito próxima do real de uma esponja. A criança manipula o objeto, a fim de descobrir sua identidade. Foram colocadas, então, duas questões (em ordem aleatória):

“*Este objeto se parece com uma pedra ou com uma esponja?*” (questão sobre a aparência) e “*Este objeto é realmente e verdadeiramente uma pedra ou uma esponja?*” (questão sobre a realidade do objeto). As crianças de *quatro anos* respondem corretamente a estas questões. Em compensação, as crianças de *três anos* fornecem a mesma resposta às duas questões: o objeto se parece com uma pedra e é realmente uma pedra (*erro fenomenológico*), ou ele se parece com uma esponja e é uma esponja (*erro realista*).

Antes dos quatro anos, as crianças não chegam a atribuir diferentes representações a um mesmo objeto, ainda que estas crianças compreendam a diferença entre uma pedra e uma pedra fictícia (*pretend rock*), e que relacionem estados mentais passados e presentes (Shatz et al., 1983, apud Mounoud, op. cit: 37). Após quatro anos, a distinção entre aparência e realidade está estabelecida.

A seguir, e com o propósito de ilustrar o que foi dito até agora, recorreremos novamente a Mounoud (op. cit: 37). Para isso, selecionamos dois exemplos.

Exemplo 1: *As tarefas de predição ou de transferência imprevista (Wimmer e Perner, 1983).*

Nesta tarefa, o protagonista ‘Máxi’ vê sua mãe colocar uma barra de chocolate em um dos três recipientes presentes e deixa então a sala para ir brincar. Durante a ausência da mãe, ele desloca o chocolate de modo inesperado do recipiente **A** para o recipiente **B**. Quando Máxi retorna do jogo, ele diz para a mãe que quer o chocolate. Neste momento, o experimentador pede à criança para predizer o lugar onde Máxi irá

procurar o chocolate e, em caso de resposta correta, o que ele dirá a seu avô, ou a seu irmão a propósito do local do chocolate, seja se ele deseja realmente informar (o avô), seja se deseja induzi-lo ao erro (o irmão).

Se a criança levar em conta o que Máxi conhece da situação (“*predição baseada nas crenças*”), ele procurará o chocolate no recipiente **A**. Se não levar em conta a crença de Máxi, e considerar apenas a situação atual, sua predição será que Máxi procurará o chocolate no recipiente **B** (“*predição baseada na realidade*”).

Os resultados obtidos neste tipo de tarefa mostram que as respostas típicas das crianças de *três* anos são predições baseadas na realidade, ainda que não tenham dificuldade para se lembrar dos acontecimentos críticos da história, enquanto a maioria das crianças de *quatro* anos faz predições baseadas nas crenças e é capaz de raciocinar corretamente a propósito da “falsa” crença de Máxi inferindo que, para enganar seu irmão, indicará onde se encontra atualmente o chocolate (!).

Exemplo 2: *As tarefas de predição de crença ou caixas com surpresas (Hogrefe, Wimmer et Perner, 1986; Perner, Leckam et Wimmer, 1987)*

Aqui, o experimentador mostra à criança uma caixa fechada, cujo exterior indica claramente seu conteúdo. Trata-se de uma caixa de “smarties” (= bombons) [ou de uma caixa de fósforos], e lhe pergunta o que pensa haver na caixa. A partir do momento em que a criança responde “smarties”, o experimentador abre a caixa e lhe mostra que ela contém de modo inesperado *lápiz*, que ela recoloca em seguida na caixa. Ele lhe pergunta então o que uma outra criança pensaria encontrar ali.

Como nas tarefas de predição de ação, as crianças de *três* anos fornecem frequentemente a má resposta: “lápiz” (“predição baseada na realidade ou no julgamento denominado realista”). Esta tarefa pode ser enriquecida com uma questão suplementar que consiste em perguntar às crianças qual a crença inicial que elas tinham do conteúdo da caixa, no início da experiência (Gopnik e Astington, 1988). Novamente, as crianças de três anos se enganam e dizem: “lápiz”. Descobre-se assim que estas crianças ignoram a natureza representacional de seus próprios estados mentais, ou que suas representações não estão ainda dissociadas da situação real, que elas ainda têm este caráter absoluto que as faz referir-se à realidade. Em outros termos, elas não estão conscientes de que suas percepções das características do mundo exterior resultam de suas próprias representações. Compreende-se então que uma “teoria da mente” diz respeito igualmente aos conhecimentos da criança sobre suas próprias crenças.

Astington (2003: 115) enfatiza que, “para compreender a distinção entre aparência e realidade, a criança deve coordenar duas representações conflitantes. No caso da pedra-esponja, a informação que lhe transmite certa modalidade (a visão) é uma má informação sobre a verdadeira identidade do objeto. A criança tem uma *representação* deste objeto, a esponja, mas olhando-o, ela o *representa* [para si] como uma pedra. A boa informação sobre sua natureza lhe vem de uma outra modalidade (o tocar). Todas estas tarefas (compreender as falsas crenças de alguém, lembrar-se das suas, e distinguir entre aparência e realidade) reclamam, portanto, uma compreensão das representações *como* tal, i. é, uma compreensão da atividade representacional. É a isto que chegam as crianças, quando adquirem uma teoria representacional da mente”.

***** Afinal, o que é a mente?**

Prosseguindo, e com o propósito de responder a essa pergunta “*O que é a mente?*”, Astington (op. cit: 12-19) recorre aos estudos desenvolvidos por Piaget.

Com efeito, ele foi o primeiro a estudar a compreensão que as crianças têm da mente, ou melhor, de alguns fenômenos mentais, como os pensamentos e os sonhos. Hoje, embora não haja um consenso sobre as conclusões que extraiu de suas experiências, no entanto, não podemos negar que seu trabalho foi de grande importância para a realização de outras pesquisas dessa natureza. Estamos nos referindo aos estudos conduzidos no começo da carreira de Piaget e relatados em suas primeiras obras, publicadas nos anos 20.

Piaget, ex-biólogo, interessava-se por algumas questões filosóficas e, em particular, por tudo o que diz respeito à natureza do conhecimento e à maneira pela qual o adquirimos. Com este propósito, interrogava as crianças sobre coisas e acontecimentos banais, sempre as observando e conversando com elas. Utilizando a técnica de entrevistas, o chamado “método clínico”, ele colocava questões preestabelecidas às crianças, deixando que suas respostas determinassem o rumo da conversação. A partir dos dados coletados, procurava construir uma teoria que explicasse essas experiências e sua evolução ou transformação ao longo do crescimento e da vivência da criança. É o que mostraremos a seguir, ora comentando, ora ilustrando aspectos da teoria piagetiana, a partir de Astington (2003).

As crianças tinham cerca de *quatro e doze anos*. Piaget lhes perguntava sobre seus pensamentos e sonhos, bem como sobre o sol, a lua, ou o tempo.

Situação 1

“De onde vêm os sonhos?”

“Com que você pensa?”

“O que veio primeiro, as coisas ou os nomes?”

“Como o sol começou?”

“Será que a lua se movimenta?”

“Se você fura esta pedra, será que ela vai sentir?”

“Será que uma bicicleta sabe que roda?”

“Por que é que um barco não corre?”

Situação 2

“Os sonhos são verdadeiros?”

“Não, são imagens que vemos”.

“De onde elas vêm?”

- De Deus.”

“Seus olhos estão abertos ou fechados quando você sonha?”

- Eles estão fechados.”

“Eu posso ver seus sonhos?”

- Não, você estaria muito longe.”

“E sua mamãe?”

- Sim, mas ela acende a luz.”

“O sonho está no quarto ou em você?”

- Ele não está em mim, senão eu não poderia vê-lo.”

“Sua mamãe pode vê-lo?”

- “Não, ela não está na cama. Somente minha irmãzinha dorme comigo.”

Situação 3

“Você sabe o que quer dizer pensar?”

- Sim.”

“Então pense em sua casa. Com que você pensa?”

- “Com a boca.”

“Você pode pensar com a boca fechada?”

- Não.”

“Com os olhos fechados?”

- Sim.”

“E com as orelhas tapadas?”

- Sim.”

“Agora, fecha a boca, e pense em sua casa.

“Você pensa nela?”

- Sim.”

“Com que você pensa nela?”

- Com a boca.”

No início, Piaget não se preocupava exatamente com o que as crianças pensavam dos fenômenos particulares como os pensamentos ou os sonhos. Interessava-se por uma questão mais ampla. Neste sentido, procurava explicar as características e a coerência do pensamento da criança em diferentes etapas de seu desenvolvimento. A partir de suas respostas, e de sua observação, como pesquisador, enquanto ela falava, ou colocava espontaneamente questões, ele elaborou conceitos fundamentais, suscetíveis de serem utilizados para caracterizar o pensamento e o desenvolvimento infantil.

Assim, os três aspectos-chave que figuram nas primeiras obras de Piaget são aqueles de *realismo*, *animismo* e *egocentrismo*. Tomados em seu conjunto estes conceitos podem ser utilizados para descrever a idéia que ele tem da compreensão da mente pela criança. Para o autor, antes da idade de seis anos, as

crianças pequenas não têm nenhuma idéia da vida mental. Afirma que elas são realistas, no que diz respeito aos fenômenos psicológicos. Não fazem distinção entre entidades mentais, como os pensamentos e os sonhos, e as coisas físicas. Muitas crianças interrogadas por Piaget associam pensar e falar, conforme o que foi relatado até agora. Por exemplo, em “Com o que você pensa?”, respondem “Com a boca.” O pensamento é para elas como a fala. As crianças propõem igualmente respostas realistas à questão “De onde vêm os sonhos?” Elas pensam que os sonhos vêm da noite, das lâmpadas, do céu. Pensam que os sonhos estão com elas no quarto, e algumas pensam em outras pessoas, se elas estavam no quarto com elas, se poderiam também ver os sonhos.

Isto equivale a dizer que o *realismo* da infância dota as entidades mentais, como os pensamentos e os sonhos, de características físicas, de uma existência pública ou de um lugar no mundo, por exemplo. A criança, neste caso, não distingue, como nós adultos, entre as coisas e o pensamento, uma casa verdadeira, do conceito ou imagem mental, ou do nome “casa”.

Ao contrário, afirma o autor, a criança pequena pensa que as árvores e os rochedos, o sol e a lua são seres vivos. Neste sentido, ele se interessa pela interpretação que ela faz dos fenômenos de paralaxe, que se manifestam em particular no movimento aparente da lua, quando nosso ponto de observação muda. Vejamos, então, o que se passa, quando pergunta a uma criança de *seis anos*.

Situação 4

“O que a lua faz quando você está fora e está passeando?”

- Ela vem conosco.”

“Por quê?”

- Porque o vento faz com que ela gire.

“O vento sabe para onde você vai?”

- Sim.”

“E a lua também?”

- Sim.”

“Ela gira de propósito para te seguir ou por que ela tem necessidade de movimentar-se?”

- Ela vem para nos iluminar.”

Estas respostas ilustram o fenômeno do *animismo infantil*. A criança atribui aos fenômenos psicológicos características que pertencem ao mundo físico, e comete o equívoco de dotar o mundo físico de uma vida e, o que é mais importante, de uma vida mental. É assim que uma criança de nove anos evoca a psicologia (e não a física) para explicar as razões por que uma *caixa* suspensa por um barbante, cujos dois cordões estão torcidos, gira sem cessar.

Situação 5

“Por que ela gira?”

- Porque o barbante está torcido.”

“Por que o barbante gira também?”

- Porque ele quer se esticar.”

“Por quê?”

- Porque ele quer se desenrolar.”

“O barbante sabe que está torcido?”

- Sim.”

“Por quê?”

- Porque ele quer se desenrolar, ele sabe que está torcido.”

“Ele sabe realmente que está torcido?”

- Sim. Eu não estou certo.”

“Como você pensa que ele sabe?”

- Porque ele sente que está todo torcido.”

Piaget procura explicar por que as crianças concebem o mundo assim. Por que uma criança pensa que os sonhos entram em seu quarto, vindos do exterior, que a lua a acompanha para saber aonde ela vai, que o barbante sente que ele está torcido? A resposta que ele propõe é que as crianças pensam assim porque são egocêntricas. Ele utilizou inicialmente o termo *egocentrismo* para descrever aspectos da linguagem da criança.

Após ter publicado algumas conclusões sobre os “discursos egocêntricos” da criança, assim denominados por ele, Piaget interessou-se pelo estudo da primeira infância, inspirando-se em parte na observação do desenvolvimento de seus próprios filhos, a fim de ver como surgem os conceitos de “animismo”. Era preciso então evocar uma outra metodologia. Não podemos colocar questões para os bebês; não podemos senão observá-los. É assim que a formação científica do autor, que privilegia as observações precisas e detalhadas, ganha importância. Conclui então que o desenvolvimento, durante a primeira infância, depende fundamentalmente da atividade da criança pequena, de suas ações e dos efeitos que elas têm sobre seu meio. Mais tarde, interessou-se novamente pelas crianças mais velhas, mas não se contentou mais com o questionamento verbal. Utilizou um material que o experimentador, ou a criança, podia manipular, e do qual podia falar. Outro fato digno de registro, para Astington (op. cit: 17) – Piaget não se interessa realmente pela maneira como a criança compreende os fenômenos psicológicos; ele se dedica à compreensão desses fenômenos.

No entanto, como lembra Astington, a metodologia de seus primeiros estudos foi criticada com razão por confiar na verbalização, na capacidade das crianças em falar sobre o que compreendem. Além disso, as questões pressupõem uma concepção à qual, na realidade, o adulto não adere. “De onde vêm os sonhos?”, deixando entender que os sonhos vêm de algum lugar. Quando uma criança pequena, que se esforça para encontrar um meio de responder à questão, responde: “Do céu”, ela é considerada como realista. Os trabalhos de Piaget, tanto aqueles do início como os realizados na seqüência, foram igualmente criticados porque as questões e as tarefas que ele propõe às crianças não estão situadas num contexto expressivo. Ora, se nos interessamos em observar a competência e compreensão da criança, devemos ficar atentos, colocando-lhe questões que possa compreender, em situações que têm sentido para ela.

* Mais recentemente, desenvolvimentalistas como Jean Flavell, Henry Wellman, Josef Perner e Paul Harris se interessaram pela compreensão que crianças em idade pré-escolar têm de conceitos psicológicos, assegurando que as tarefas e as questões estavam situadas em contextos que crianças pequenas também podem compreender. E, novamente, constatamos em que ponto estas crianças são competentes, sobretudo, se comparadas com a imagem que nos tinha dado Piaget. Para Wellman (1990, apud Astington, op. cit: 60-61), esta distinção entre os pensamentos e as coisas é o alicerce no qual se constrói a teoria da mente da criança. O que caracteriza uma teoria é o fato de estabelecer distinções ontológicas. Ela determina quais são as categorias, os tipos de coisas que existem. Uma teoria da mente estabelece uma distinção entre o mundo real e a mente, entre a realidade do mundo exterior e do mundo mental. Assim, Wellman, ao contestar a afirmação de Piaget de que “a criança não pode, por exemplo, distinguir uma casa real do conceito da imagem mental ou do nome casa”, realiza, juntamente com outros estudiosos, uma série de experiências que demonstram em que ponto a compreensão desta distinção é complexa desde a idade pré-escolar.

Estes trabalhos revelam que as crianças entre três e cinco anos podem fazer a distinção entre as coisas reais e as entidades mentais, como os pensamentos, as lembranças, os sonhos, ou os simulacros. A criança de três anos sabe distinguir, por exemplo, entre a imagem mental de uma taça e uma taça real, mas escondida no interior de uma caixa. Ela sabe que pode tocar a taça que se encontra na mesa diante dela, que pode vê-la com seus próprios olhos, ao contrário daquela que se encontra na caixa, ou daquela que está “em sua cabeça”. Enfim, compreende também que pode transformar a imagem pelo pensamento (ela pode optar por derrubar a taça), mas não a coisa real. Além disso, é capaz também de fornecer explicações para justificar suas respostas: que não pode tocar a imagem, “porque não é real”, ou “porque é minha imaginação”, ou que não pode tocar na taça escondida, porque ela está na caixa.

Se nos detemos nas experiências de Wellman (op.cit.) fica evidente que as crianças, como nós adultos, fazem as mesmas distinções fundamentais entre os pensamentos e as coisas. Como Piaget pôde chegar a outras conclusões? Por um lado, segundo Wellman (op. cit.), ele formula questões gerais sobre entidades mentais abstratas, em lugar de colocar questões simples e diretas sobre entidades mentais específicas. Por outro lado, sua técnica consiste em comparar os julgamentos trazidos pelas crianças sobre entidades mentais e coisas reais, pois confiava apenas na aptidão das crianças para produzir explicações verbais somente dos fenômenos mentais, interpretando muito literalmente as explicações figuradas das crianças, para as quais os sonhos se assemelham às imagens. Neste sentido, e mesmo que as crianças tenham sucesso nas tarefas experimentais deste gênero, a fronteira entre a realidade e o imaginário pode, às vezes, não estar tão claramente estabelecida. Ou melhor, o real e o imaginário nem sempre estão rigorosamente separados no mundo da criança pequena.

De acordo com Astington (2003), a questão seguinte refere-se a “*como caracterizar este nível mental?*” O filósofo austríaco Brentano (1960, apud Astington, op. cit: 66) sustenta que a intencionalidade (no sentido filosófico) é característica do mental, ou seja, o que distingue o nível mental do mundo físico. A

intencionalidade é sempre “a propósito de alguma coisa”, representada na mente. Astington (op. cit: 66-69; 72-76) ilustra estes comentários, através do exemplo a seguir.

“Nesta manhã, quando levei minha xícara de café para a cozinha, eu a deixei cair. Ela se quebrou, e eu juntei os pedaços para jogá-los no lixo. Mas eu me lembro desta xícara, posso vê-la mentalmente, rever as flores que estavam pintadas nela.”

Do mesmo modo, quando tenho fome, telefono para entregarem uma pizza. Penso nos ingredientes que eu quero encontrar nesta pizza: queijo, pimentões, e não azeitonas.”

Pensando nestas coisas, continua o autor, nós as representamos ou não na mente. Na verdade, de certa maneira, quando pensamos, representamos mentalmente o mundo. Nossos estados mentais são, portanto, representações de diferentes naturezas: eu me lembro da xícara; eu quero uma pizza... É assim que os estados mentais são freqüentemente descritos como atitudes diante das proposições. Estas atitudes nos informam o tipo de estado mental de que se trata (crença, desejo...), enquanto o conteúdo proposicional indica a respeito de que esta atitude é adotada. Portanto, estamos diante de

Atitudes	Proposições
Tipos de estado mental	Conteúdo, a propósito de que
Crer	há azeitonas na pizza
Desejar	pimentões na pizza
Ter intenção	telefonar para a pizzaria

Podemos adotar, portanto, várias atitudes, e diferentes estados mentais, diante da mesma proposição. Posso *crer/acreditar* que a *pizza* chegará dentro de cinco minutos, etc. Há uma diferença entre *crer/acreditar* que alguma coisa é verdadeira e *desejar* que alguma coisa seja (verdade), mesmo quando os conteúdos proposicionais da crença e do desejo são os mesmos. As *crenças* são provocadas pelos objetos que existem no mundo: vimos alguma coisa, ou nos disseram alguma coisa, e acabamos por acreditar em alguma coisa a este respeito.

Na referida situação, *a pizza chega e vemos que ela contém azeitonas*. A relação entre uma crença e a realidade se caracteriza por sua verdade (ou sua falsidade). Pensava que havia pimentões na pizza, mas me enganei, pois vejo azeitonas, e não pimentões. Isto me leva, então, a mudar de crença.

Os *desejos* diferem das *crenças*, neste sentido, porque não são nem verdadeiros, nem falsos. A relação entre um desejo e a realidade é da ordem da satisfação (ou da decepção). Ao contrário, as *emoções*, que não são nem verdadeiras, nem falsas, não podem ser nem satisfeitas, nem decepcionadas.

Resumindo, trata-se de uma apresentação muito simplificada, pois as *crenças* não são somente verdadeiras ou falsas, mas temos diante delas diversos graus de certeza (convicção, opinião, ceticismo). Uma crença pode se referir ao passado ou ao futuro (lembranças ou expectativas). Os desejos podem variar de intensidade, o mesmo acontecendo com as intenções e emoções. Acontece o mesmo com as intenções e emoções. Enfim, os estados mentais não existem senão “em nossas cabeças”. As três noções – *a crença, o desejo e a ação* são conceitos centrais na teoria da mente.

As *crenças* refletem o mundo como ele é ou, pelo menos, como o imaginamos. Ao descobrirmos que nos enganamos, modificamos nossas *crenças*, a fim de que elas correspondam à maneira como as coisas se desenvolvem efetivamente no mundo. Como chegamos a isso? São as percepções que nos conduzem a isso.

Assim, *crenças* e *desejos* estão em relação com o real, através da percepção e da intenção. As *crenças* nos vêm – por assim dizer – do mundo, por intermédio da percepção. Mas de onde vêm os *desejos*? Eles vêm de emoções primeiras e de necessidades e, finalmente, de instintos psicológicos fundamentais ligados à sobrevivência e reprodução.

Os *desejos* podem nos levar a ter intenções e executar atos, dos quais decorrem resultados que se traduzem em acontecimentos no mundo. Eles podem também ser satisfeitos por acontecimentos que ocorrem inesperadamente, e não são resultado de nossas ações. As *crenças* vêm de nossa percepção destes acontecimentos e de outras coisas, que se produzem no mundo, às vezes diretamente, às vezes indiretamente, por intermédio de deduções.

A esta altura, poderíamos dizer, de acordo com Mounoud (op. cit: 39), que a contribuição principal da *Teoria da mente* é de ter provocado um desencadeamento importante de reflexões em diferentes domínios da pesquisa.

Como situar então Piaget em relação a este debate e compreender a ausência de referência aos seus trabalhos entre os filósofos da mente? Na opinião de Mounoud, a posição de Piaget foi percebida como extremamente ambígua por *duas* razões. Por um lado, ele sempre afirmou a irreducibilidade do mental, mas

tratando-o como sendo de uma outra natureza, biológica ou física, isto é, como não estando submetido ao princípio de causalidade (Piaget, 1947). Por outro lado, ele procurou simultaneamente os fundamentos biológicos ou orgânicos, como simples aperfeiçoamentos dos mecanismos reguladores de níveis inferiores (Piaget, 1942, apud Mounoud, op. cit: 39). No nível do desenvolvimento cognitivo da criança, por exemplo, é na organização das ações que Piaget situou a origem dos processos mentais. Toda a sua obra está perpassada por esta tensão entre “irredutibilidade” e “continuidade”. Retornando a Mounoud, acrescentaríamos que a nova abordagem da *Teoria da Mente* foi gerada principalmente pelas contribuições dos filósofos da mente e, de modo indireto, pela teoria de Piaget. Por tudo isso, esta abordagem não poderia se desenvolver de modo satisfatório sem as colaborações interdisciplinares.

Considerações finais ou onde situar atualmente a “teoria da mente”?

A) Se os pesquisadores priorizam tanto esta questão, é porque ela é central para a concepção da cognição humana. Há vinte anos, um grande número de estudos vem sendo realizado sobre este assunto e várias direções foram seguidas. Começamos citando (entre outros) o de Carol Feldman (1992), apud Astington, op. cit.: 152-153), que publicou um ensaio apaixonante onde considera que as pesquisas conduzidas por psicólogos sobre a descoberta da mente [de crianças] podem se inscrever no quadro da psicologia cultural.

Para a autora e outros pesquisadores, a psicologia não é uma ciência humana explicativa, mas interpretativa. Segundo Feldman, o que interessa aos psicólogos e à criança, enquanto descobridora da mente, não é explicar e prever o comportamento das pessoas, mas compreender e interpretá-lo. Importa, portanto, a maneira como a criança atribui um sentido àquilo que fazem as pessoas, e isto é que devemos estudar: menos do ponto de vista de Piaget, para quem a criança é um “pequeno sábio” que constrói sua própria teoria causal, ou de uma perspectiva vygotskiana, em que a criança interioriza a maneira pela qual sua cultura analisa a mente. Jerome Bruner (1965), acrescenta Astington, há muito privilegia a importância da cultura no desenvolvimento humano. Ele descreve de maneira convincente como a criança aprende a dar um outro sentido ao mundo e, em particular, ao mundo social, na medida em que se torna capaz de narrar/contar histórias a propósito desse mundo. Mostra também como as crianças recorrem às histórias para integrar o que elas e os outros pensam, sentem e fazem. O importante é que as narrativas não contam somente o que aconteceu, mas confrontam o que acontece comumente com o que deveria acontecer, a partir de um ponto de vista particular.

B) Alguns pesquisadores, por sua vez, como Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985, apud Dortier, op. cit.: 93) estabeleceram um liame entre autismo e teoria da mente. As crianças autistas teriam um déficit específico na capacidade de compreender as intenções do outro; daí suas dificuldades de comunicação. Entretanto, as pesquisas recentes parecem contradizer esta relação, admitida há muito tempo. (in L. Mottron “*Autisme: les apports de la neuropsychologie*”)

C) Outros pesquisadores questionam se as etapas de aquisição da teoria da mente eram universais, conforme uma investigação conduzida junto a crianças pertencentes a cinco culturas diferentes: Canadá, Índia, Samoa, Peru e Tailândia. Por toda parte, a teoria da mente foi definitivamente adquirida antes da idade de cinco anos. (in T. Callaghan et al. *Psychological Science*, vol. XVI, n° 5, 2005)

D) A seguir, uma outra pista de pesquisa baseia-se nos liames entre teoria da mente e linguagem. Depois de a teoria da mente ter sido considerada uma condição de aparecimento da linguagem, hoje, o desenvolvimento das duas aptidões é tratado em termos de “coevolução”. (in A. Reboul “*Évolution du langage depuis la théorie de l’esprit ou coévolution du langage et de la théorie de l’esprit*”, disponível em site)

Concluindo, e parafrazeando mais uma vez Dortier, “nascida para tentar resolver categoricamente um velho debate sobre a especificidade da mente humana, a teoria da mente tornou-se uma imensa e rica fonte de pesquisas”. As raras certezas que acreditávamos adquiridas diziam respeito à idade de aparição dessa aptidão. E são justamente elas que a experiência de K. H. Onish et R. Baillargeon (2005) questionam, postulando que, desde 15 meses, ou seja, antes da aparição da linguagem, as crianças disporiam de uma teoria da mente. (in “Do 15- month-old infants understand false beliefs?”, *Science*, n° 308)

Referências bibliográficas

ASTINGTON, J. W. *Comment les enfants découvrent la pensée*. La théorie de l'esprit. Paris, Retz, 2003.

BARON-COHEN, S., LESLIE, A.M., FRITH, U. Does the autistic child have a "theory of mind »?", *Cognition*, n° 21, 1985.

BRENTANO, F. The distinction between mental and physical phenomena. In: *Realism and the background of phenomenology*, 1874, 1960.

BRUNER, J.S. The growth of mind, *American psychologist* 20, 1965.

DORTIER, J.-F. Quand l'enfant acquiert la "théorie de l'esprit". In: FOURNIER, M. et LÉCUYER, R. (coord.). *L'intelligence de l'enfant*. Le regard des psychologues..Paris, Sciences Humaines, 2006: 89-94.

FELDMAN, C.F. The new theory of mind, *Human development* 35, 1992.

MELOT, A.-M. Développement cognitif et métacognitif: panorama d'un nouveau courant. *Enfance*, v. 51, 1999: 205-214.

MOUNOUD, P. Coordination des points de vue et attribution des croyances: de la théorie de Piaget aux théories "naïves" de l'esprit. *Psychologie française*, n° 42-1, 1997: 31- 43.

PIAGET, J *Le langage et la pensée chez l'enfant*, 1923; *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, 1924; *La représentation du monde chez l'enfant*, 1926; *Les explorations causales*, 1927.

_____. *La psychologie de l'intelligence*. Paris, Armand Colin, 1947.

VENEZIANO, E. & HUDELOT, C. Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant: le cas de l'explication. BERNICOT, J. et al. (dir.) *Pragmatique et psychologie*. Presses Universitaires de Nancy, 2002: 215-236. Trad. e adaptação ao português de MELO, L.E. Desenvolvimento das competências pragmáticas e teoria da mente na criança: o caso da explicação. *Revista da UNICSUL*, n°12, junho/2005: 6-20.

WELLMAN, H. M. *The child's theory of mind*. Cambridge, Bradfordbooks / MIT Press, 1990.