

**PARADIGMA CENTRO DE CIÊNCIAS DO COMPORTAMENTO
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA**

ANA PRISCILA MARTELOZO

Avaliação de um jogo infantil para o ensino de respostas relacionais dêiticas
em crianças pré-escolares típicas

SÃO PAULO
2023

ANA PRISCILA MARTELOZO

Avaliação de um jogo infantil para o ensino de respostas relacionais dêiticas
em crianças pré-escolares típicas

Dissertação apresentada ao Paradigma Centro de
Ciências e Tecnologia do Comportamento como parte
dos requisitos para obtenção do título de Mestre
Profissional em Análise do Comportamento Aplicada,
sob orientação da Profa. Dra. Roberta Kovac

SÃO PAULO
2023

RESUMO

O presente estudo pretendeu avaliar se um jogo infantil foi capaz de ensinar respostas relacionais dêiticas para crianças típicas em idade pré-escolar, além de comparar o desempenho das crianças no jogo com medidas de tomada de perspectiva já estabelecidas na literatura. Participaram do estudo oito crianças com idade média de três anos e nove meses, que foram submetidas a tarefas de Teoria da Mente (ToM) e ao protocolo adaptado de tomada de perspectiva (RFT-TP) antes e após a intervenção. A análise dos resultados mostrou que o jogo foi capaz de aumentar a frequência de respostas relacionais dêiticas corretas. No entanto, isso não significou uma melhora de desempenho dos participantes em tarefas que tradicionalmente avaliam tomada de perspectiva. Estudos futuros poderiam investigar o impacto de outros materiais, assim como variações da aplicação do jogo com participantes de diferentes idades e características de desenvolvimento. Ampliar a comparação do jogo com medidas tradicionais de tomada de perspectiva indicaria se o jogo também poderá ser usado como uma medida.

Palavras-chave: Saúde mental infantil, Tomada de perspectiva, Responder relacional dêítico.

ABSTRACT

The present study aimed to assess whether a children's game was able to teach deictic relational responses to typical preschool children, in addition to comparing the performance of children in the game with perspective-taking measures already established in the literature. Eight children with an average age of three years and nine months participated the study, who were submitted to Theory of Mind (ToM) tasks and to the adapted perspective-taking protocol (RFT-TP) before and after the intervention. The analysis of the results showed that the game was able to increase the frequency of correct deictic relational responses. However, this did not mean an improvement in the participants' performance in tasks that traditionally assess perspective taking. Future studies could investigate the impact of other materials, as well as game application variations with participants of different ages and developmental characteristics. Extending the game's comparison to traditional perspective-taking measures would indicate whether the game could also be used as a measure.

Keywords: Children's mental health, Perspective taking, Deictic relational responding.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma do Procedimento.....	26
Figura 2 - Desempenho do P1 ao longo das etapas pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção.....	27
Figura 3 - Desempenho do P2 ao longo das etapas pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção.....	28
Figura 4 - Desempenho do P3 ao longo das etapas pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção.....	30
Figura 5 - Desempenho do P4 ao longo das etapas pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção.....	31
Figura 6 - Desempenho do P5 ao longo das etapas pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção.....	32
Figura 7 - Desempenho do P6 ao longo das etapas pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção.....	33
Figura 8 - Desempenho do P7 ao longo das etapas pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção.....	35
Figura 9 - Desempenho do P8 ao longo das etapas pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção.....	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Desempenho do P1 nas tentativas realizadas em cada turno (lugares).....	27
Tabela 2 – Desempenho do P2 nas tentativas realizadas em cada turno (lugares).....	28
Tabela 3 – Desempenho do P3 nas tentativas realizadas em cada turno (lugares).....	29
Tabela 4 – Desempenho do P4 nas tentativas realizadas em cada turno (lugares).....	30
Tabela 5 – Desempenho do P5 nas tentativas realizadas em cada turno (lugares).....	31
Tabela 6 – Desempenho do P6 nas tentativas realizadas em cada turno (lugares).....	33
Tabela 7 – Desempenho do P7 nas tentativas realizadas em cada turno (lugares).....	34
Tabela 8 – Desempenho do P8 nas tentativas realizadas em cada turno (lugares).....	35

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	47
APÊNDICE B – Termo de Autorização para Uso de Imagem (Foto e Vídeo)	51

ANEXO

ANEXO A - Inventário dos Comportamentos de Crianças entre 1½ e 5 anos – CBCL 1½-5.....	52
ANEXO B - Materiais utilizados nas Tarefas de Teoria da Mente.....	53
ANEXO C - Protocolo adaptado de Tomada de Perspectiva (RFT-TP)	54
ANEXO D – Materiais utilizados no Jogo de Tomada de Perspectiva.....	56

SUMÁRIO

<i>O self como um comportamento socialmente determinado</i>	10
<i>Teoria da Mente</i>	11
<i>Tomada de perspectiva e a Teoria das Molduras Relacionais</i>	12
<i>Estudos sobre Tomada de Perspectiva sob a ótica da RFT</i>	13
Objetivo	16
Método.....	17
Participantes.....	17
Local e Materiais	18
Instrumentos.....	18
Procedimento	25
Resultados.....	26
Discussão.....	36
Conclusão	41
Referências	43
Apêndice.....	47
Anexo	52

O self como um comportamento socialmente determinado

O self como um importante constructo teórico se destaca em diversas tradições da Psicologia, desde os modelos psicodinâmicos, humanistas, comportamentais, cognitivistas, à psicologia positiva, estendendo-se à neurociência moderna. No campo da Análise do Comportamento os primeiros escritos sobre o self incluem a proposição de Skinner (1974) sobre o desenvolvimento do autoconhecimento, modelado pelo conhecimento que o sujeito tem do outro e por contingências sociais que reforçam a discriminação do próprio comportamento. Construído desde a tenra infância até o início da vida adulta, um “senso de self” é aprendido através da nossa interação com a comunidade verbal e essa aprendizagem ocorre em ambientes cujas interações entre pares são frequentes, com discussões ricas em referências a sensações e emoções, assim como na distinção entre o “eu” e os outros (McHugh et al, 2019). Neste ambiente, adultos conversam e perguntam para as crianças sobre elas, seus sentimentos e o que elas gostam ou não. Falar sobre si mesma traz consequências que retroagem sobre o entendimento que a criança tem de si, aumentando a previsibilidade a respeito do seu próprio comportamento. Um self saudável é visto como um pré-requisito para o bom funcionamento mental, enquanto um self disfuncional ou pouco desenvolvido está relacionado à uma saúde mental pobre. Problemas relacionados ao self estão ligados à uma autoestima limitada, baixa empatia e dificuldade em manter relacionamentos significativos (McHugh, 2015).

“O que você está fazendo agora?” ou “O que eu estava sentindo naquele momento?” são perguntas típicas que podem ser feitas em várias circunstâncias, com diferentes configurações do ambiente. Neste caso, a variável constante é a relação entre o indivíduo e o contexto, ou mais especificamente, a perspectiva de quem fala (McHugh & Stewart, 2012). Após inúmeras oportunidades de responder questões semelhantes,

uma noção estável de identidade (ou senso de self) emerge. McHugh (2015) definiu que “um senso de self é abstraído através do aprender a falar sobre a própria perspectiva em relação a outras perspectivas”. Poucos analistas do comportamento têm tentado explicitar a conexão entre o conceito skinneriano de self com as habilidades envolvidas na tomada de perspectiva, mas ambos acabam sendo vinculados intuitivamente (Kavanagh et al, 2019).

Sendo assim, o senso de self (ou “selfing”, como uma ação) é um comportamento essencialmente verbal, que se desenvolve a partir da linguagem e é indispensável para que seja desenvolvida a habilidade de compreender a nós mesmos, nosso ambiente e os outros (Stapleton & McHugh, 2021), fazendo desta uma habilidade exclusivamente humana.

Teoria da Mente

De acordo com Weill et al. (2011) crianças com desenvolvimento típico aprendem a observar o mundo aqui e agora, a partir da sua própria perspectiva. Elas são capazes de perceber que a sua perspectiva pode ser diferente da perspectiva de outras pessoas que estão no mesmo ambiente e, por sua vez, esta pode mudar de acordo com as modificações do espaço e do tempo. Abordagens tradicionais na psicologia têm estudado tomada de perspectiva sob o conceito de Teoria da Mente (ToM) e desde meados da década de 1980 tem sido consenso entre pesquisadores definir ToM como a área que investiga a habilidade das crianças pré-escolares de compreenderem seus próprios estados mentais (como sentimentos, desejos, crenças e intenções) e dos outros e, dessa maneira, predizerem suas ações ou comportamentos (Jou & Sperb, 1999). A preferência por crianças pré-escolares como participantes desses estudos ocorre pela existência de lacunas dessa habilidade no início da infância e a necessidade de compreender quando e como se dá seu desenvolvimento. No entanto, Doherty (2012)

afirma que há evidências empíricas substanciais de que crianças de quatro anos de idade adquirem capacidade de representação que lhes permite uma compreensão cada vez mais sofisticada de si mesmas.

Propostas inicialmente por Wimmer e Perner (1983), tarefas de crença falsa (*false belief tasks*) foram amplamente utilizadas para avaliar crianças na faixa etária em que se espera que a habilidade ToM se desenvolva. O exercício consiste em contar uma história à criança, na qual existem dados que permitem inferir que o protagonista tem uma crença diferente da realidade. O estudo tem como hipótese a suposição de que entender a crença falsa de outra pessoa, no caso o protagonista da história, requer uma representação explícita do erro, ou seja, da crença falsa do protagonista em relação ao conhecimento da criança testada, evidenciando a capacidade da criança de diferenciar o “eu” e o “outro”. A importância prática de poder representar a crença falsa de outra pessoa consiste na utilização dessa representação como marco de referência para interpretar ou antecipar a ação da outra pessoa, ou seja, desenvolver perspectiva. Do ponto de vista desenvolvimentista, as habilidades ToM emergem como estágios do desenvolvimento no decorrer da infância, dependentes da maturação biológica (Baron-Coen et al, 2005; Heagle & Rehfeldt, 2006).

Tomada de perspectiva e a Teoria das Molduras Relacionais

Diferente da visão desenvolvimentista, a Teoria das Molduras Relacionais (RFT), uma abordagem comportamental da linguagem e da cognição, tem sido vista como uma alternativa para a compreensão desses comportamentos como habilidades que podem ser aprendidas. A RFT sugere que nós aprendemos a responder a relações arbitrárias entre estímulos do nosso ambiente e este responder relacional, após se tornar um operante generalizado, pode transformar funções psicológicas desses estímulos (Hayes et al, 2001). O responder relacional arbitrariamente aplicável (RRAA) está sob

controle de características contextuais para além das propriedades formais do estímulo ou evento relacionado (Barnes-Holmes et al, 2004), por isso é arbitrário e contextualmente controlado. Padrões específicos de RRAA são chamados genericamente de molduras relacionais. Estes padrões incluem molduras relacionais de coordenação, oposição, distinção, comparação, relações espaciais, temporais, de causalidade, de hierarquia e dêiticas. De acordo com a RFT o responder relacional dêitico é fundamental para o desenvolvimento da tomada de perspectiva, que tem sido definida como a habilidade do indivíduo de interpretar e prever os próprios pensamentos, emoções ou comportamentos, assim como das outras pessoas, além da capacidade de assumir uma perspectiva alternativa quando necessário (Kavanagh et al, 2019). Autores que compreendem o comportamento humano sob a ótica do contextualismo funcional ressaltam a importância da tomada de perspectiva como uma habilidade de base para construção saudável do senso de self.

Sendo assim, um senso de self é constituído a partir de vários padrões de responder relacional, mas dois deles são de especial importância – as molduras relacionais dêiticas e as molduras relacionais hierárquicas (Luciano, 2017). O responder relacional dêitico é um tipo de responder que discrimina a perspectiva do falante; enquanto o responder relacional hierárquico envolve responder de acordo com pistas contextuais como contém/é um atributo de/é um membro de/parte de/pertence a. Segundo Luciano, a combinação dêitica-hierárquica como *Eu, Aqui, Agora* e *Eu-Agora, com meu pensamento, Agora, Lá*, estabelece a moldura hierárquica com o Eu dêitico. Em outras palavras, a combinação destas duas molduras compõe o núcleo dos comportamentos autodirigidos: a consciência do Eu que contém pensamentos, sensações, emoções, ações.

Estudos sobre Tomada de Perspectiva sob a ótica da RFT

Nesse sentido, estudos vêm sendo realizados com o intuito de identificar procedimentos eficazes para o desenvolvimento de intervenções que ensinem tomada de perspectiva. Em 2004, Louise McHugh, Yvonne Barnes-Holmes e Dermot Barnes-Holmes desenvolveram um estudo pioneiro nesta área, que partiu de trabalhos preliminares de Yvonne e ficou conhecido como protocolo Barnes-Holmes. Eles avaliaram o desempenho de vários grupos, com faixa etária entre 3-5 anos de idade (primeira infância) até 18-30 anos (adultos), num protocolo de questões que envolviam respostas relacionais dêiticas. As três relações que pareceram ser críticas para o desenvolvimento destas respostas relacionais foram as relações de distinção pessoais EU-VOCÊ, espaciais AQUI-ALI, e temporais AGORA-ENTÃO, todas conectadas e dependentes da perspectiva de quem fala. O protocolo foi elaborado de forma a avaliar diferentes níveis de complexidade deste responder relacional, apresentando relações simples (por exemplo: “Eu tenho um bloco vermelho e você tem um bloco verde. Qual bloco eu tenho? Qual bloco você tem?”); relações reversas (“Eu tenho um bloco vermelho e você tem um bloco verde. Se eu fosse você e você fosse eu: qual bloco eu teria? Qual bloco você teria?”); e relações duplamente reversas (“Eu estou sentado aqui na cadeira azul e você está sentado aí na cadeira preta. Se eu fosse você e você fosse eu e se aqui fosse aí e aí fosse aqui. Onde eu estaria sentado? Onde você estaria sentado?”). Foi constatado que a acurácia na realização das tarefas aumentava na mesma proporção que a idade dos participantes, de forma que crianças pequenas (3-5 anos de idade) eram a parte da amostra que cometia mais erros. Considerando a complexidade relacional, os participantes produziram significativamente mais erros em tentativas reversas do que em tentativas simples; e quanto à comparação dos tipos de relações, foi mais fácil derivar relações reversas dentro da moldura EU-VOCÊ do que dentro das molduras AQUI-ALI e AGORA-ENTÃO. A elaboração deste protocolo se mostrou

particularmente importante para pesquisas relacionadas ao ensino de tomada de perspectiva em grupos que apresentam déficits nesta habilidade, como por exemplo, a população autista (Gilroy et al, 2015; Jackson et al, 2014; Pomorska et al, 2020; Rehfeldt et al, 2007).

Rehfeldt et al (2007) comparou o desempenho de crianças autistas e crianças típicas na faixa etária dos 6 aos 13 anos, concluindo que as primeiras cometiam mais erros nas tarefas do protocolo, principalmente naquelas que envolveram relações simples e reversas. Ainda neste estudo, duas crianças que compunham a amostra do grupo controle participaram de um segundo experimento cujo objetivo foi verificar se o responder relacional dêitico era incrementado com uma história de reforçamento. Os resultados foram positivos e este foi o primeiro estudo a utilizar o protocolo Barnes-Holmes para o ensino deste responder relacional.

Atentos ao fato de que crianças pequenas apresentam lacunas quanto a habilidade de tomada de perspectiva, Weil et al (2011) desenvolveram o primeiro estudo envolvendo treino de molduras relacionais dêiticas com crianças típicas em idade pré-escolar (4-5 anos). Três participantes foram submetidos a um treino que utilizava uma adaptação do protocolo Barnes-Holmes e tarefas tradicionais de teoria da mente, cujo objetivo era avaliar o potencial de emergência de tomada de perspectiva como consequência da aplicação do protocolo. Os autores confirmaram que esse tipo de responder relacional pode ser modelado como um comportamento operante e o aprendizado de respostas relacionais dêiticas pode afetar positivamente a habilidade de crianças de se engajar em tomada de perspectiva. No entanto, Montoya-Rodriguez e Cobos (2016) apresentaram resultados diferentes ao realizar estudo semelhante, com crianças de 5 anos de idade que compunham grupos intervenção e controle. O aumento nos scores de crianças do grupo controle em tarefas de tomada de perspectiva sugere

que crianças típicas podem incrementar seu desempenho apenas com repetidas exposições a tarefas deste tipo.

Buscando uma intervenção mais naturalística, Davlin et al (2011) desenvolveram um protocolo de treino de respostas relacionais dêiticas a partir de histórias infantis. Eles se basearam na necessidade do leitor de trocar de perspectiva com os personagens da história para compreender e explorar uma obra literária. Vinte e um livros infantis, compatíveis com a faixa etária dos participantes (entre 5 e 7 anos de idade), foram selecionados e serviram de base para a construção de questões que compunham os protocolos de teste e treino, ambos englobando relações simples, reversas e duplamente reversas. Os resultados da intervenção ampliaram os achados de pesquisas anteriores sobre o desenvolvimento de resposta relacionais dêiticas sob a ótica da RFT, sugerindo que o treino de múltiplos exemplares é suficiente para diminuir déficits nesta habilidade. Assim, ler histórias para crianças se tornaria uma oportunidade não apenas para responder a relações de tomada de perspectiva, mas também para ensinar pré-requisitos necessários a esta habilidade. Outra vantagem que o procedimento mostrou foi a acessibilidade para pais e professores se engajarem naturalmente no treino de relações dêiticas, já que a leitura de histórias é corriqueira na interação com crianças. O treino realizado no contexto familiar à criança provavelmente aumentaria sua capacidade de generalizar o comportamento de tomada de perspectiva na vida diária.

Objetivo

Levando em conta que o treino de respostas relacionais dêiticas interfere na aquisição da habilidade de tomada de perspectiva e, conseqüentemente, na construção da noção de “Eu”, torna-se relevante o estudo de procedimentos que ensinem esse tipo

de responder relacional. O presente estudo pretende avaliar se um jogo infantil é capaz de ensinar respostas relacionais dêiticas para crianças típicas em idade crítica para o desenvolvimento de tomada de perspectiva, além de comparar o desempenho das crianças no jogo com medidas de tomada de perspectiva já estabelecidas na literatura. A investigação de procedimentos mais naturalísticos, que se aproximem do ambiente natural da criança, tem sido indicada pelas pesquisas da área como o caminho mais promissor nesse sentido.

Método

Delineamento O presente estudo adota um delineamento de sondas múltiplas, caracterizado pela avaliação do desempenho de cada participante antes e após a intervenção.

Variáveis As variáveis dependentes mensuradas correspondem a emissão de respostas relacionais dêiticas que estabeleçam relações interpessoais (EU-VOCÊ) e temporais (AGORA-ENTÃO) em nível de complexidade reverso, assim como a melhora do desempenho dos participantes em medidas de tomada de perspectiva. A variável independente utilizada foi o Jogo de Tomada de Perspectiva.

Participantes

Dez crianças participaram da coleta de dados, mas duas delas não atingiram o critério de inclusão estabelecido (score CBCL inferior a 60). Desta forma este estudo teve como participantes 8 crianças (6 meninas e 2 meninos), com idades entre 3 anos e 5 meses e 4 anos e 3 meses.

Local e Materiais

A pesquisa foi conduzida numa creche municipal da cidade de São Paulo. Foram enviados por e-mail o questionário CBCL e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais de alunos com idades elegíveis para a pesquisa. Todas as crianças cujos responsáveis preencheram o instrumento e o TCLE participaram da coleta de dados.

A coleta foi realizada numa sala de aula da creche originalmente destinada à contação de histórias, equipada com mesa e cadeiras infantis e livros dispostos em prateleiras. Para a gravação das sessões foram utilizados um aparelho celular e um tripé.

Ao final da coleta todas as famílias receberam um feedback por escrito a respeito da participação de seu filho(a) no projeto, inclusive aqueles que acabaram não fazendo parte da amostra (nesse caso, com as devidas orientações).

Instrumentos

Child Behavior Checklist (CBCL): O CBCL foi usado como critério de exclusão dos participantes de pesquisa. A versão de 1½ a 5 anos (Achenbach & Rescorla, 2000) permite a obtenção de taxas padronizadas de problemas comportamentais de crianças dessa faixa etária através do relato dos pais. É composto por 99 itens (Anexo A) e o informante é orientado a quantificar os comportamentos apresentados pela criança nos últimos dois meses numa escala de 0 (item falso ou comportamento ausente) – 1 (parcialmente verdadeiro ou comportamento às vezes presente) – 2 (bastante verdadeiro ou comportamento frequentemente). Usando uma ampla amostra clínica, o instrumento avalia Reatividade Emocional, Ansiedade/Depressão, Queixas Somáticas, Problemas de Atenção, Comportamento

Agressivo e Problemas de Sono. Por meio da análise dos itens dessas síndromes, obtém-se uma caracterização da criança quanto ao seu Funcionamento Global e nos perfis Internalizante e Externalizante. Os valores para análise dos scores são: Limítrofe (scores 60 e 63), Clínico (scores superiores a 64) e Normal (scores inferiores a 60).

Tarefas de crença falsa (Teoria da Mente – ToM): A ideia de crença falsa foi proposta por Wimmer e Perner (1983) em um estudo sobre teoria da mente e desde então vários pesquisadores desenvolveram diferentes versões de tarefas que pretendiam avaliar esse conceito. Na tarefa de crença falsa a criança é colocada numa situação na qual necessita prever o comportamento de um personagem que apresenta uma crença que não corresponde à realidade. Para serem aplicadas no presente estudo, foram selecionadas duas tarefas:

- Baron-Cohen (Sally & Ann task, 1985): medida pré-intervenção

Foram utilizados como materiais dois bonecos, uma caixa e um cesto pequenos e uma bolinha de borracha (Anexo B). A tarefa é composta por três questões, sendo que uma avalia a capacidade da criança de se colocar no lugar do personagem com a crença falsa e as outras duas são perguntas de confirmação. Segue o exemplo de Baron-Cohen (1985):

Existem dois personagens principais, Sally e Ann. Primeiramente (questão de nomeação) verificamos se a criança sabe qual personagem é qual. Sally primeiro colocou uma bolinha em sua cesta. Então ela saiu de cena e a bolinha foi transferida por Ann, que a escondeu em sua caixa. Então, quando Sally volta, o experimentador faz a crítica pergunta de crença: “Onde Sally procurará sua bolinha?”. Se a criança apontar para a localização anterior da bolinha, ela passará na pergunta de crença, apreciando a agora falsa crença da personagem. Se, no entanto, a criança apontar para a localização atual da bolinha, ela terá falhado na pergunta por não levar em consideração a crença da personagem. Essas conclusões são garantidas se duas perguntas de controle forem respondidas corretamente: “Onde está realmente a

bolinha?” (Pergunta de Realidade); “Onde estava a bolinha no começo?” (Pergunta de memória).

Para o propósito deste trabalho, os nomes dos personagens foram trocados para Sofia e Alan, considerados mais familiares para as crianças.

- Gopnik e Astington (Smarties Task, 1988): medida pós-intervenção

“Smarties” são confeitos de chocolate populares na Inglaterra e no Canadá, cuja embalagem é bastante familiar para crianças desses países. O chocolate M&M seria um correspondente brasileiro para este doce. Assim, foram utilizados como materiais uma embalagem vazia do chocolate M&M e cinco canetinhas coloridas (Anexo B). A tarefa também é composta por três questões, uma que avalia crença falsa e duas questões de confirmação. Segue o exemplo de Gopnik e Astington (1988):

A criança recebe o pacote de M&M. Ela vê o objeto pela primeira vez em sua forma enganosa (ou seja, o pacote fechado de M&M) e é instruída a abri-lo. A verdadeira natureza do objeto é então revelada (canetinhas coloridas). Em seguida, a criança é solicitada a identificar a verdadeira natureza do objeto. Ela será questionada "O que há dentro do pacote?" e "O que é isso?" até responder corretamente. Isso garante que a criança, de fato, represente o pacote como contendo canetinhas após o engano ser revelado. O objeto é então devolvido ao seu estado enganoso anterior (ou seja, o pacote de M&M é fechado com as canetinhas dentro) e responde às perguntas:

Crença falsa: “X não viu dentro deste pacote. Se X vir o pacote todo fechado assim, o que X pensará que está dentro dele? X vai pensar que há canetinhas dentro dele ou vai pensar que há M&M dentro dele?” (X representa o nome de alguém que não está no ambiente).

“Parece que este pacote tem canetinhas ou parece que tem M&M?” (pergunta de aparência) e “O que há realmente dentro deste pacote? Há realmente canetinhas dentro dele, ou há realmente M&M dentro dele?” (pergunta de realidade).

Protocolo de Tomada de Perspectiva (Davlin 2011): adaptado a partir do protocolo original Barnes-Holmes, esta versão utiliza livros infantis previamente

selecionados pelos pesquisadores, compatíveis com a faixa etária dos participantes do estudo (entre 5 e 7 anos de idade). O protocolo completo utiliza 21 livros (10 para fase de teste e 11 para a fase de treino) e 74 itens (37 itens para o teste e 37 itens para o treino) que contemplam relações simples, reversas e duplamente reversas; sendo que cada item é composto por duas questões (exemplo: “Você está lendo livros comigo, a Cinderela está fazendo tarefas domésticas. O que você está fazendo? O que a Cinderela está fazendo?”).

Considerando a idade média dos participantes deste estudo ($m = 3$ anos e 9 meses) e as características do desenvolvimento de crianças dessa faixa etária (memória, concentração e tempo capaz de se manter na atividade), será utilizado apenas um livro infantil¹ e uma versão reduzida do protocolo adaptado, com 6 itens (Anexo C):

- *Três itens pré-intervenção*, cada um composto por duas questões, contemplando apenas relações simples (dimensões pessoal, espacial e temporal). As questões foram impressas e anexadas às páginas a que faziam referência e eram realizadas ao longo da leitura do livro. Exemplo: “(na página 05) Você está aqui sentado comigo, o Gildo está na montanha russa. Onde você está? Onde o Gildo está?”.

- *Três itens pós-intervenção*, cada um composto por duas questões, sendo que dois itens contemplavam relações simples (espacial e temporal) e um item contemplava relações reversas (pessoal). Essas questões foram impressas em sulfite A4 e eram realizadas no final da sessão, sem o apoio físico do livro. Exemplo: “Você está conversando sobre a história comigo, o Gildo estava pulando na cama. Se você fosse o Gildo, o que você estaria fazendo? Se o Gildo fosse você, o que ele estaria fazendo?”.

¹ O livro de Silvana Rando, “Gildo” (Brinque Book, 2010), foi escolhido por ser uma obra brasileira cujo personagem é relativamente conhecido pelas crianças da faixa etária que participa do estudo. Além disso, a pesquisadora considera que o livro apresenta texto e ilustrações bem coordenadas em cada página, facilitando a compreensão da história.

Jogo de Tomada de Perspectiva (instrumento elaborado exclusivamente para a pesquisa): O Jogo de Tomada de Perspectiva pretende aumentar o engajamento da criança no comportamento de tomada de perspectiva através do treino de múltiplos exemplares de relações dêiticas. Considerando a idade dos participantes, foram priorizados materiais concretos que facilitassem a adesão à atividade: 8 tapetes de lona ilustrados medindo 50cm x 50cm delimitam os espaços onde as tarefas que compõe o jogo devem acontecer (Anexo D). Duas sacolas de lona nas cores AZUL e VERMELHA contém brinquedos e objetos diversos (p.ex. boneca, carrinho, óculos de sol, bola, guarda-chuva, regador, bicho de pelúcia, panelinhas, caneca) da cor da sacola a que correspondem (Anexo D). Cada sacola é designada para um jogador de acordo com a escolha do participante. O participante é avisado que as sacolas contêm os mesmos objetos, apenas em cores diferentes, evitando o conflito pelo interesse no conteúdo de cada sacola. A definição de objetos exclusivamente nas cores AZUL e VERMELHA tem como objetivo facilitar a identificação, por parte do participante, daqueles eleitos para si em cada turno, evitando que erros sejam cometidos por dificuldade de lembrar ou confundir suas escolhas com as escolhas do oponente. Antes de iniciar a partida é dado ao participante alguns minutos para explorar os objetos e se familiarizar com o conteúdo da sacola.

Para realização do jogo são necessários dois jogadores (participante e pesquisadora; EU-VOCÊ) e nos tapetes de lona ilustrados são apresentados lugares como *casa, parque, praia e escola* (AQUI-ALI), em clima *ensolarado* ou *chuvoso* (AGORA-ENTÃO). O jogo se propõe a treinar apenas relações reversas, considerando o grau de dificuldade deste tipo de relação para participantes da faixa etária elegível para o presente estudo (McHugh et al, 2004).

O jogo inicia com a pesquisadora apresentando o primeiro tapete ilustrado CASA (L1) e indicando, a partir da escolha de um objeto da sacola designada para si, a ação que executa na CASA. Na sequência, a pesquisadora questiona o participante sobre qual objeto ele escolhe como sua ação na CASA. Um exemplo de interação seria:

(Pesquisadora) – “Quando estou em casa eu gosto de regar as minhas plantas” (busca o objeto regador dentro da sua sacola). “E você, o que gosta de fazer quando está em casa?”

O formato da pergunta feita pela pesquisadora pode variar como “O que você gosta de fazer em casa?” ou “O que você escolhe fazer na casa?”, ou ainda “O que X (nome do participante) faz em casa?”. As regras do jogo não são previamente expostas para o participante e o funcionamento da brincadeira é apreendido no decorrer da partida, através de instruções dadas pela pesquisadora e do seguimento do modelo, por parte do participante, dado pela pesquisadora. Os jogadores não contabilizam pontos, considerando que a noção de pontuação ainda é muito abstrata para as crianças da faixa etária que compõe a amostra deste estudo.

Quando o participante escolhe um objeto para si (p.ex. boneca), a pesquisadora nomeia as escolhas de ambos e faz a primeira questão, considerada a primeira oportunidade de resposta a ser registrada. Por exemplo:

(Pesquisadora) – “A Priscila usa o regador quando está em casa e X brinca de boneca em casa. Se X fosse a Priscila, o que X faria em casa?” (regador).

Após a resposta do participante os objetos escolhidos são deixados sobre o tapete CASA. Em seguida a pesquisadora apresenta o segundo tapete ilustrado CASA-

CHUVA e segue-se a mesma etapa de escolha de novos objetos para cada jogador neste lugar/clima. Definidos os objetos, três questões são feitas nesta etapa:

(Pesquisadora) – “Se X fosse a Priscila, o que X faria em casa quando chove?”

- *“Se a Priscila fosse X, o que a Priscila faria em casa quando chove?”*

- *“Se a Priscila fosse X, o que a Priscila faria em casa quando está sol?”* (esta questão faz referência ao primeiro tapete ilustrado CASA, onde ainda estarão dispostos os primeiros objetos escolhidos pelos jogadores).

Somam-se quatro oportunidades de resposta do participante neste primeiro turno, que não recebe feedback sobre suas respostas estarem certas ou erradas (teste). O processo se repete para os outros lugares/clima: PARQUE e PARQUE-CHUVA (L2), PRAIA e PRAIA-CHUVA (L3), ESCOLA e ESCOLA-CHUVA (L4), sendo que a partir do segundo turno (L2) o participante recebe feedback sobre suas respostas, sendo corrigido quando erra (treino). Segue um exemplo de interação:

(Pesquisadora): “A Priscila brinca de bola na praia e X toma sorvete. Se a Priscila fosse X, o que a Priscila faria na praia?” (sorvete). Se o participante acerta a questão a pesquisadora provê feedback positivo de seu desempenho (elogios, bater palmas, vibrar). Considerando que o participante dê outra resposta (ou apenas não responda), a pesquisadora deve questionar: *“Será? Vamos verificar?”*. Nesse caso, os jogadores pegam seus respectivos objetos nas mãos e a pesquisadora verbaliza as escolhas de cada um; segue-se a troca dos objetos (o participante pega o objeto da pesquisadora e vice-versa), na tentativa de materializar o raciocínio “se eu fosse você, se você fosse eu”. A pesquisadora então repete a pergunta *“Se a Priscila fosse X, então o que a Priscila faria na praia?”* e se o participante acerta a pesquisadora fornece

feedback positivo sobre seu desempenho. Se eventualmente o participante ainda não responder de forma correta, a pesquisadora deve tentar evidenciar a resposta (balançar ou apontar o objeto correspondente à resposta certa). Ao todo o participante terá duas oportunidades de responder e caso ainda não responda corretamente a pesquisadora verbalizará a resposta.

No total, uma partida (Anexo D) é composta por quatro turnos com quatro tentativas cada, somando 16 tentativas (4 tentativas de teste e 12 tentativas de treino).

Procedimento

Antes de começar a pesquisa, a pesquisadora realizou uma visita à creche para conhecer os participantes e o espaço físico que seria utilizado. Iniciada a coleta, as crianças eram conduzidas individualmente pela coordenadora até a sala designada para uma única sessão de intervenção. A pesquisadora explicava para os participantes que eles iriam brincar, alguns brinquedos seriam emprestados e um jogo seria ensinado. A criança tinha liberdade para interromper a interação quando desejasse.

A sessão foi organizada em três fases distintas:

Coleta de dados pré-intervenção: Inicialmente a criança era submetida à uma tarefa de teoria da mente (ToM Task Sally & Ann). Na sequência a pesquisadora utilizava um livro infantil (Gildo, 2010) para contação de história e como base para as questões do protocolo de tomada de perspectiva (adaptação RFT-TP de Davlin). Eram realizadas três questões, com duas perguntas cada, que abrangiam relações simples nas dimensões pessoal, espacial e temporal.

Intervenção: O *Jogo de Tomada de Perspectiva* foi utilizado com o intuito de treinar respostas relacionais dêiticas. O objetivo era que o participante jogasse tantas partidas quantas fossem necessárias para que ele aprendesse as respostas corretas. No entanto, havia a opção do participante de interromper o jogo quando desejasse.

Coleta de dados pós-intervenção: o participante respondia a uma nova tarefa de teoria da mente (ToM Task Smarties) e na sequência eram realizadas mais três questões do protocolo RFT-TP referentes à história infantil utilizada anteriormente, desta vez sem o apoio do livro físico: duas questões abrangendo relações simples (espacial e temporal) e uma questão abrangendo relação reversa (pessoal).

Coleta de dados pré-intervenção		Intervenção	Coleta de dados pós-intervenção		
ToM	RFT-TP	JOGO		ToM	RFT-TP
1 item (mais duas questões de confirmação)	3 itens com duas questões cada	Teste 4	Treino 12	1 item (mais duas questões de confirmação)	3 itens com duas questões cada

Figura 1 – Fluxograma do procedimento.

Resultados

Serão apresentados os resultados de cada participante durante a intervenção e a comparação de seus desempenhos em cada fase do procedimento, respectivamente.

Participante 1

P1	T1	T2	T3	T4	Total
L1	1	1	0	0	2
L2	0	0	1	0	1
L3	0	0	1	0	1
L4	0	0	1	0	1

Tabela 1 – Desempenho do P1 nas tentativas realizadas em cada turno (lugares).

O P1 acertou 2 das 4 questões de teste e 3 das 12 questões de treino. Para o P1 a correção durante as tentativas de treino não resultou em respostas corretas.

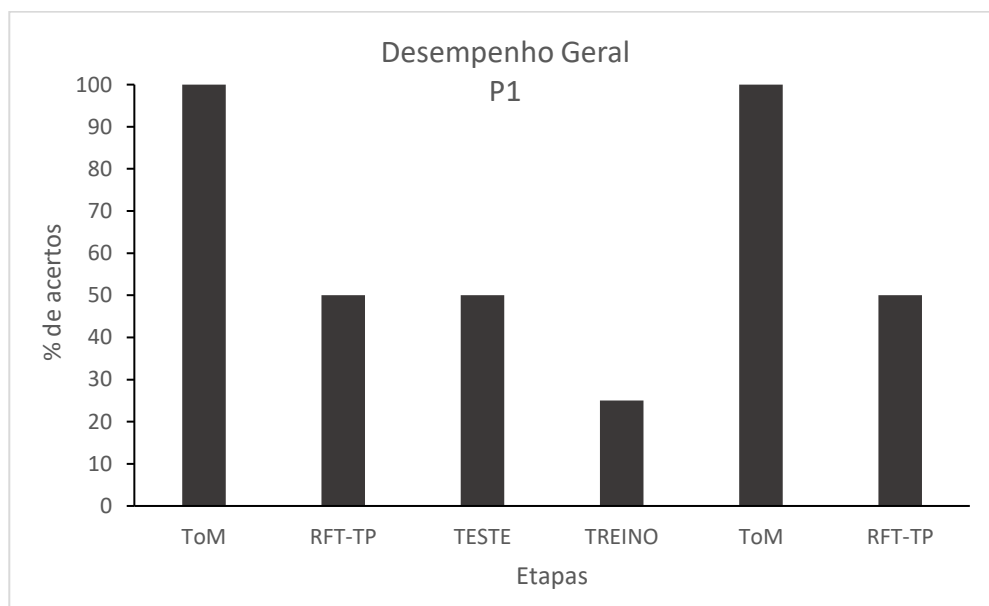


Figura 2 – Desempenho do P1 ao longo das etapas pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção.

Quanto ao desempenho geral, nas medidas pré-treino P1 acertou o teste ToM e 50% das questões do RFT-TP. Obteve melhor desempenho no teste (50%) do que no

treino (25%) no Jogo TP e nas medidas pós-treino manteve os desempenhos anteriores em ToM e RFT-TP.

Participante 2

P2	T1	T2	T3	T4	Total
L1	0	0	0	0	0
L2	0(1)	0(1)	0	0(1)	3
L3	0(1)	0	0	0	1
L4	0	0	0	0	0

Tabela 2 - Desempenho do P2 nas tentativas realizadas em cada turno (lugares).

O P2 não apresentou respostas corretas no teste. Durante o treino acertou 4 tentativas, todas após a correção.

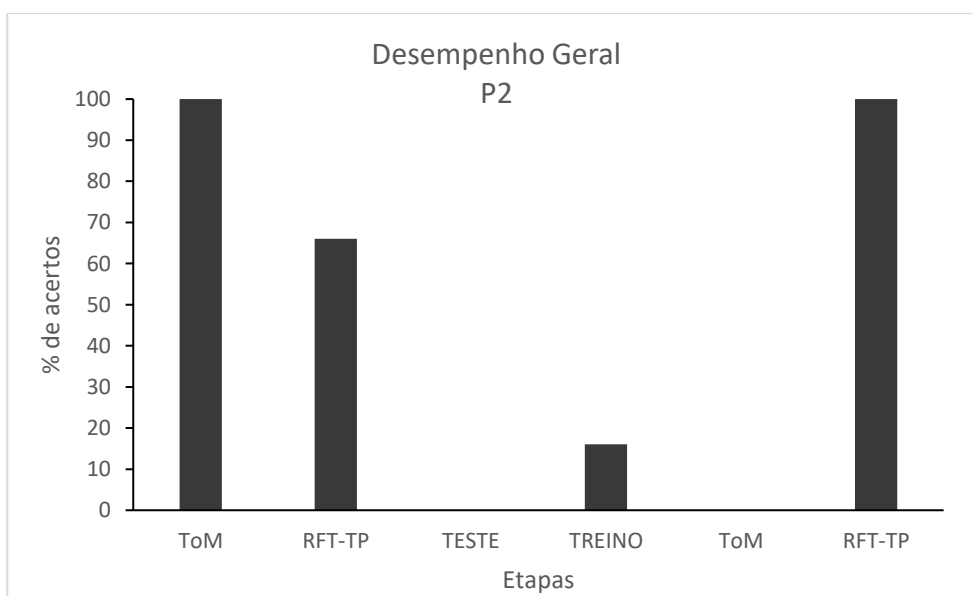


Figura 3 - Desempenho do P2 ao longo das etapas pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção.

O P2 acertou a primeira tarefa ToM e obteve 66% de acerto no RFT-TP. Durante a intervenção não pontou no teste e acertou 16% das tentativas de treino. Nas medidas pós-treino P2 não acertou a tarefa ToM e obteve 100% de acerto no RFT-TP.

Participante 3

P3	T1	T2	T3	T4	Total
L1	1	0	1	1	3
L2	1	1	1	1	4
L3	1	1	1	0	3
L4	1	0	1	0(1)	3
L1	0(1)	0(1)	0	0(1)	3
L2	0(1)	0(1)	1	1	4
L3	1	-	-	-	1

Tabela 3 - Desempenho do P3 nas tentativas realizadas em cada turno (lugares).

O P3 acertou 3 das 4 tentativas de teste. Durante o treino P3 completou uma rodada do jogo e iniciou uma segunda (interrompida na primeira tentativa do LUGAR3) totalizando 21 possibilidades de resposta. P3 acertou 18 das 21 tentativas, sendo que dessas, 6 acertos foram após a correção.

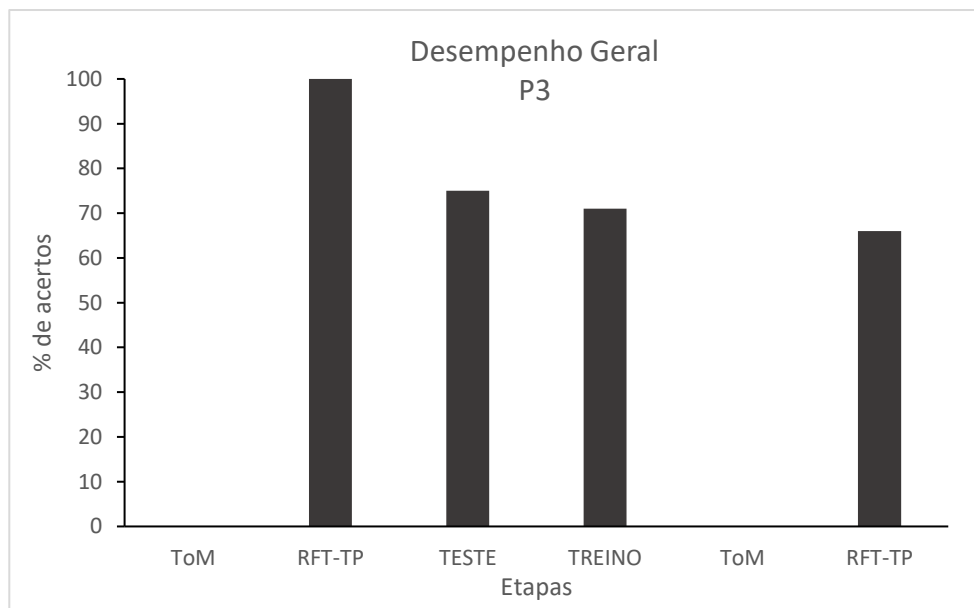


Figura 4 - Desempenho do P3 ao longo das etapas pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção.

P3 não acertou a tarefa ToM e obteve 100% de acerto no RFT-TP durante o pré-treino. No JOGO obteve 75% de acerto no teste e 71% no treino. O P3 não acertou a segunda tarefa ToM e apresentou 66% de acerto nas questões do RFT-TP.

Participante 4

P4	T1	T2	T3	T4	Total
L1	0	0	0	0	0
L2	0(1)	0	0	0	1
L3	0	0	0	1	1
L4	0	0(1)	1	1	3

Tabela 4 - Desempenho do P4 nas tentativas realizadas em cada turno (lugares).

P4 não acertou as tentativas de teste. Durante o treino acertou 5 das 12 tentativas, sendo duas após correção.

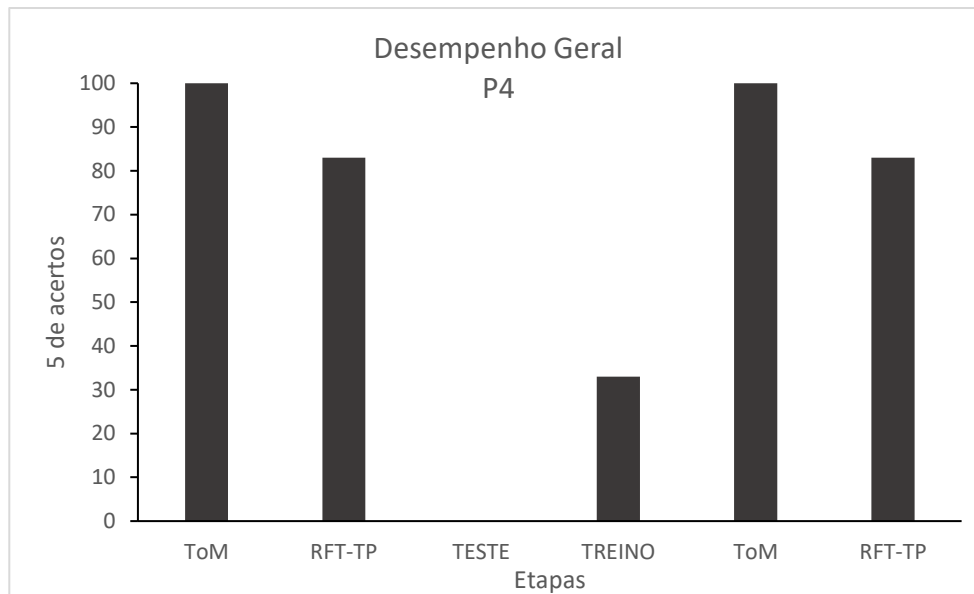


Figura 5 - Desempenho do P4 ao longo das etapas pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção.

O P4 acertou a tarefa ToM e 83% das questões do RFT-TP nas medidas pré-treino. No JOGO não pontuou no teste e acertou 33% das tentativas do treino. Nas medidas pós-treino manteve os desempenhos em ToM e RFT-TP.

Participante 5

P5	T1	T2	T3	T4	Total
L1	0	0	0	0	0
L2	1	0	0(1)	1	3
L3	0(1)	0	0(1)	0	2
L4	0(1)	0	1	0	2

Tabela 5 - Desempenho do P5 nas tentativas realizadas em cada turno (lugares).

O P5 não acertou tentativas de teste e apresentou 7 tentativas de treino corretas, sendo 4 delas após correção.

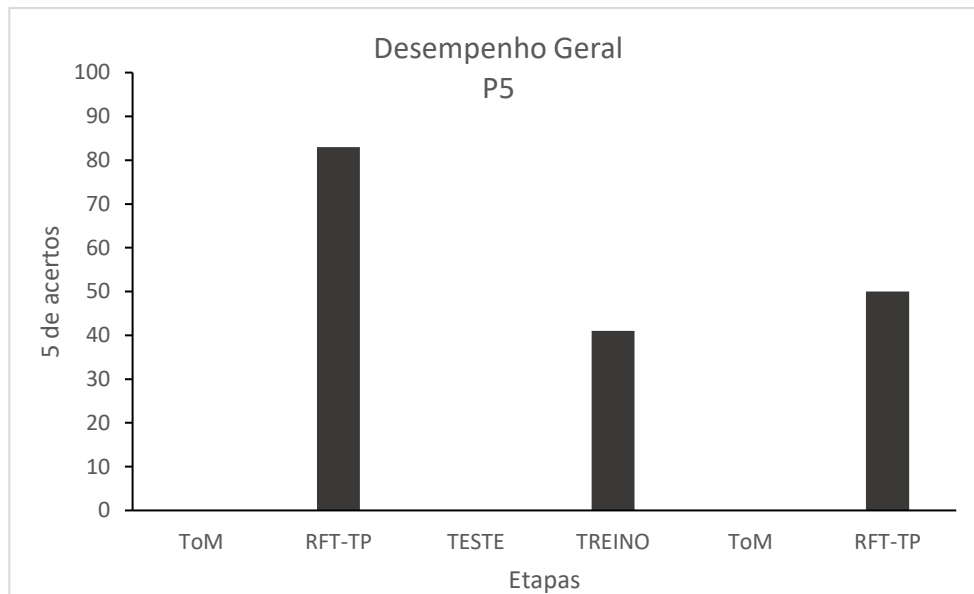


Figura 6 - Desempenho do P5 ao longo das etapas pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção.

O P5 não acertou a tarefa ToM e obteve 83% de acerto nas questões RFT-TP durante o pré-treino. Na intervenção não pontuou no teste e acertou 41% das tentativas de treino. No pós-treino também não acertou a tarefa ToM e obteve 50% de acerto nas questões do RFT-TP.

Participante 6

P6	T1	T2	T3	T4	Total
L1	0	0	0	0	0
L2	1	1	1	0(1)	4
L3	1	1	1	1	4
L4	1	1	1	0(1)	4
L1	0(1)	0(1)	1	1	4
L2	1	1	1	1	4
L3	1	1	1	0(1)	4
L4	1	1	1	0	3

Tabela 6 - Desempenho do P6 nas tentativas realizadas em cada turno (lugares).

O P6 não pontuou nas tentativas de teste. Este participante jogou duas rodadas completas, somando 28 oportunidades de resposta no treino. Acertou 27 das 28 tentativas, sendo 5 delas após correção.

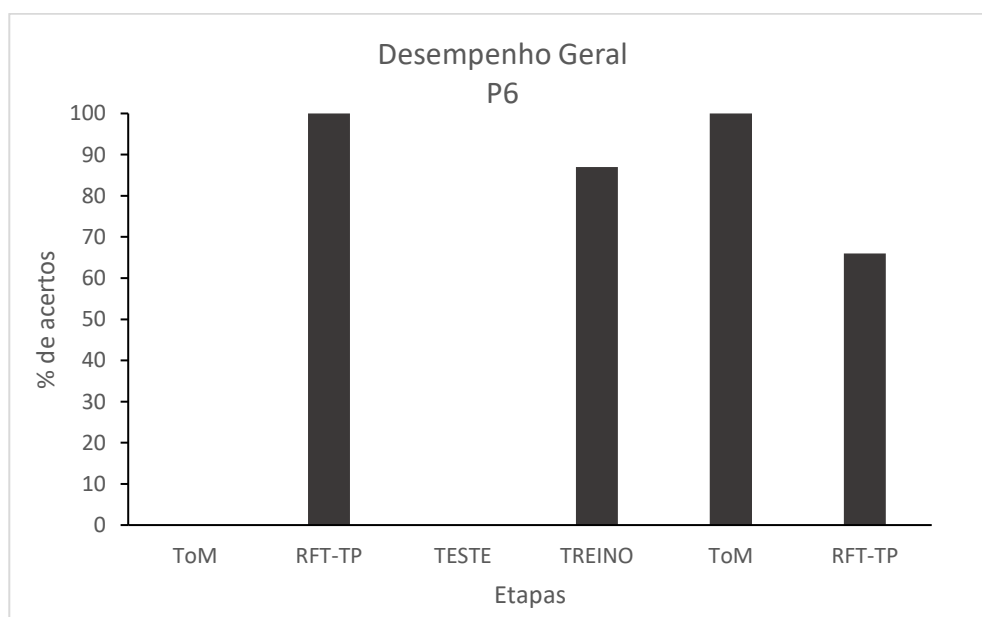


Figura 7 - Desempenho do P6 ao longo das etapas pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção.

O P6 não pontuou na primeira tarefa ToM, mas obteve 100% de acerto nas questões RFT-TP. No JOGO não acertou as tentativas do teste e obteve 87% de acerto nas de treino. No pós-intervenção acertou a tarefa ToM e 66% das questões do RFT-TP.

Participante 7

P7	T1	T2	T3	T4	Total
L1	0	1	0	0	1
L2	1	1	1	0	3
L3	1	0(1)	1	0	3
L4	1	0	0(1)	0(1)	3
L1	0	0(1)	1	0	2
L2	0(1)	-	-	-	1

Tabela 7 - Desempenho do P7 nas tentativas realizadas em cada turno (lugares).

O P7 acertou 1 das 4 tentativas de teste e 12 das 17 tentativas de treino, sendo que destas 5 foram após correção. Assim como o P3, o P7 iniciou uma segunda rodada do jogo, que foi interrompido na primeira tentativa do LUGAR2.

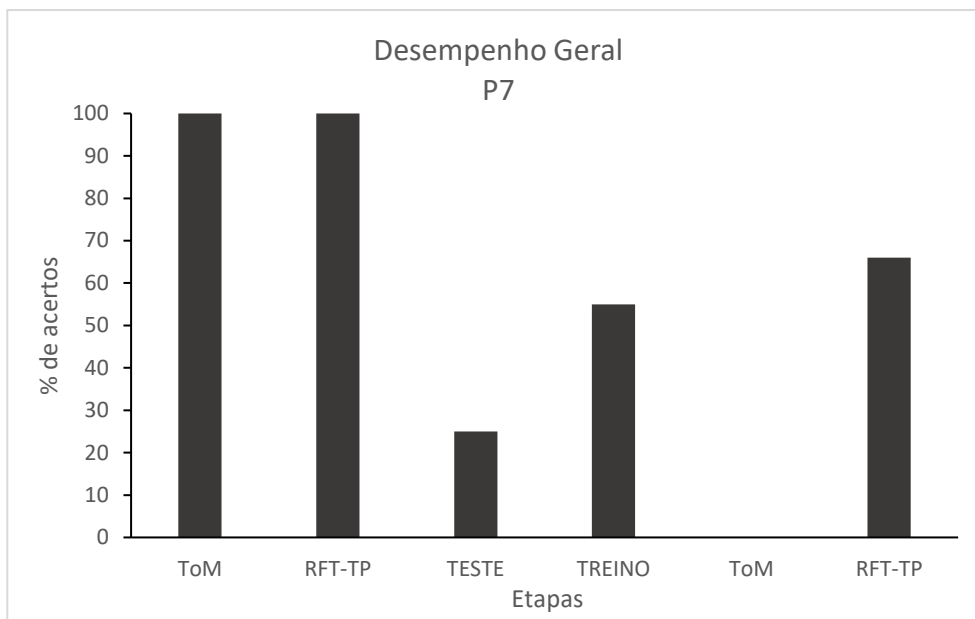


Figura 8 - Desempenho do P7 ao longo das etapas pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção.

Nas medidas pré-teste o P7 acertou a tarefa ToM e 100% das questões do RFT-TP. Durante o JOGO acertou 25% das tentativas do teste e 55% do treino. No pós-treino não acertou a tarefa ToM e obteve 66% de acerto nas questões RFT-TP.

Participante 8

P8	T1	T2	T3	T4	T
L1	0	0	0	0	0
L2	1	1	0	0	2
L3	0(1)	0(1)	0	1	3
L4	0(1)	0	1	0	2

Tabela 8 - Desempenho do P8 nas tentativas realizadas em cada turno (lugares).

P8 não apresentou acertos no teste. Durante o treino acertou 7 das 12 tentativas, sendo 3 delas após correção.

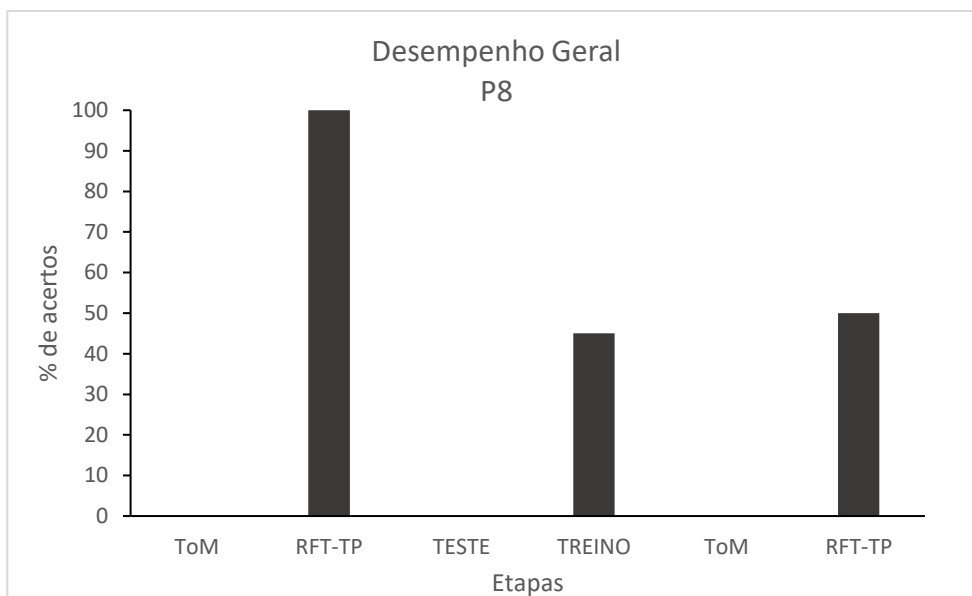


Figura 9 - Desempenho do P8 ao longo das etapas pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção.

O P8 não acertou a primeira tarefa ToM, mas acertou 100% das questões RFT-TP. Durante a intervenção não pontuou no teste e acertou 45% das tentativas do treino. No pós-treino também não acertou a tarefa ToM e respondeu 50% das questões do RFT-TP corretamente.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo avaliar um jogo infantil como instrumento para o ensino de respostas relacionais dêiticas e comparar o desempenho das crianças no jogo com medidas de tomada de perspectiva já estabelecidas na literatura. A análise dos resultados mostrou que o jogo foi capaz de aumentar a frequência de respostas relacionais dêiticas corretas, sendo que seis dos oito participantes (P2, P4, P5, P6, P7 e P8) melhoraram seu desempenho na fase de treino em relação à fase de teste. No

entanto, isso não significou uma melhora de desempenho dos participantes em tarefas que tradicionalmente avaliam tomada de perspectiva.

Analisando os resultados é possível perceber que três participantes (P3, P5 e P8) não pontuaram em ambas as tarefas ToM (pré e pós-intervenção). Esses resultados são consistentes com os achados de Montoya-Rodriguez e Cobos (2016), cuja pesquisa mostrou que embora as relações dêlticas possam ser estabelecidas após uma história de reforçamento, não é possível confirmar a relação entre aquisição deste repertório e a melhora no desempenho de tarefas ToM. Os autores argumentam que um protocolo adaptado com questões mais naturalísticas e treinamento in situ poderiam facilitar a generalização das respostas aprendidas durante o treino, mas também poderiam diminuir a abstração envolvida nas relações reversas e duplamente reversas, sendo que a generalização do repertório de tomada de perspectiva necessita de abstração. Outro ponto a ser considerado é que a correção de respostas feita na fase de treino do jogo era realizada através de pistas físicas (isto é, a pesquisadora trocava o objeto que estava segurando pelo objeto que estava nas mãos do participante), evidenciando a resposta correta e não necessariamente fazendo a criança se engajar na troca de perspectiva. Além disso, ressalta-se o fato de que estes participantes não tinham 4 anos de idade completos (P3=3anos e 8 meses; P4=3anos e 7meses; P8=3anos e 5 meses) o que a literatura indica como a faixa etária crítica para o desenvolvimento dessa habilidade (Kavanagh et al, 2019). Para aqueles participantes que acertaram ambas as tarefas ToM pré e pós-intervenção (P1 e P4), parece coerente a hipótese de que eles já haviam adquirido a habilidade de tomada de perspectiva antes de participar do estudo.

Comparando os participantes entre si, três deles (P4, P5 e P8) mostraram uma tendência de resultado semelhante: todos apresentaram o mesmo desempenho nas tarefas ToM pré e pós-intervenção (o que pode significar ter acertado as duas tarefas ou

errado as duas tarefas); apresentaram maior taxa de respostas corretas na fase treino do que na fase teste; e tiveram pontuação mais baixa na segunda aplicação do protocolo adaptado RFT-TP (pós-intervenção). Apenas um dos oito participantes (P6) mostrou resultados de aprendizagem em relação ao teste e ao treino, mantendo a característica de pontuação mais baixa no protocolo RFT-TP pós-intervenção. A esse respeito, parece ter sido fundamental o apoio do livro físico na fase pré-intervenção para que os participantes respondessem corretamente as questões, já que ter acesso às ilustrações da história dava a eles uma pista da resposta correta. Já na fase pós-intervenção, as perguntas eram feitas sem o apoio do livro (e portanto, das ilustrações) o que pode explicar a queda de desempenho de determinados participantes (P3, P5, P6, P7 e P8), que acertaram menos nessa fase.

Com relação ao formato das respostas, percebeu-se uma tendência dos participantes à literalidade, necessitando de uma análise qualitativa das respostas que foram dadas às questões do protocolo RFT-TP. Por exemplo, esperava-se que para a questão “*À noite o Gildo estava tentando dormir, mais cedo você estava acordando na sua casa. O que você estava fazendo mais cedo?*” a resposta correta fosse “*acordando em casa*”, mas os participantes deram respostas como “*vim pra creche*”, “*estava me arrumando*”, “*brinquei e comi tudo*”. Essas respostas foram registradas como corretas por serem consideradas aquilo que eles estavam de fato fazendo mais cedo, o que sinaliza um real engajamento de perspectiva do participante ao derivar a relação temporal (eu)AGORA-ENTÃO. No entanto, ao analisar o conjunto dos resultados, pode-se afirmar que a comparação das medidas tradicionais (ToM e RFT-TP) com os resultados do jogo não retrataram o processo de aprendizado de tomada de perspectiva dos participantes.

Com relação à execução do jogo, cabe ressaltar que ao iniciar a intervenção os participantes mostravam-se muito motivados para brincar livremente com os objetos, iniciando atividades paralelas como brincadeira de faz de conta ou apenas explorando a função desses objetos (por exemplo chutar bola, brincar de comidinha com as panelas de brinquedo, tentar ler os livros disponíveis ou fazer corrida com carrinhos). Eventualmente os participantes brincavam de encontrar “o par” dos objetos referidos pela pesquisadora ao longo do jogo (por exemplo, diante da escolha da pesquisadora pela “bola”, o participante se engajava na busca da bola que estava em sua própria sacola). Com frequência a atenção dos participantes não estava no jogo proposto, levando-os a responder aleatoriamente às questões realizadas pela pesquisadora ou fazer referência aos objetos que estavam no seu campo imediato de visão. De acordo com a Psicologia do Desenvolvimento (Piaget, 2013) estas são características da fase pré-operatória do pensamento infantil, quando diante de um problema prático num brinquedo ou num jogo, as respostas da criança se apoiam “nas configurações perceptivas ou no tateio empírico da ação”.

Outra característica observada foi a ausência de controle exercido pelas cores dos objetos (AZUL e VERMELHA) nas respostas dos participantes às questões que compunham o jogo. Apesar de terem sido previamente definidas como representando cada um dos jogadores, as cores não tiveram a função de “pista” e os participantes se confundiam com frequência. Mesmo sendo avisados pela pesquisadora que as sacolas continham os mesmos conjuntos de objetos, apenas em cores diferentes, a maioria dos participantes pedia para verificar o conteúdo da sacola adversária.

Na fase de escolha dos objetos que representariam cada jogador em determinado lugar/clima, foi possível perceber que alguns participantes elegiam para si objetos que supostamente não correspondiam àquela situação, como por exemplo usar capa de

chuva no parque em dia de sol. A pesquisadora não interferia nessas escolhas, considerando que não havia implicação prática que alterasse a dinâmica do jogo.

Durante a elaboração do jogo foi definido que ele se proporia a treinar apenas relações no nível de complexidade reverso, considerando que a literatura indica relativa facilidade de crianças de 3-5 anos de idade para responder questões de nível de complexidade simples (McHugh et al, 2004). Além disso, questões que envolvem relações reversas seriam suficientes para exigir a troca de perspectiva por parte dos jogadores, dispensando questões mais difíceis de complexidade duplamente reversa. No entanto, este critério de escolha pareceu falho diante do desempenho apresentado pelos participantes ao longo da intervenção, considerando que apenas dois deles (P3 e P6) mostraram mais de 60% de acertos na fase de treino. Aparentemente as tarefas do protocolo RFT-TP pré-intervenção e as tarefas da fase de teste são muito distintas entre si e a inclusão de questões de nível de complexidade simples deveria ser considerada em tentativas futuras de elaboração de jogos para crianças dessa faixa etária e com objetivos semelhantes ao deste estudo.

A faixa etária elegível para os participantes mostrou-se uma limitação importante do presente trabalho. A escassez de estudos na área realizados com crianças pré-escolares pode ser um indicativo das dificuldades encontradas na prática. Apesar de considerado um intervalo crítico para o desenvolvimento da tomada de perspectiva, o trabalho com crianças com idade entre 3 anos e 06 meses e 4 anos e 06 meses torna-se desafiador ao considerarmos as habilidades infantis que ainda estão em construção. Linguagem verbal e vocabulário bem desenvolvidos, tempo de concentração, compreensão do funcionamento de jogos (p.ex. “minha vez/sua vez”), são exemplos de habilidades de base que variam dentro da faixa etária e entre participantes com idades semelhantes. Essas implicações se refletiram nas características do procedimento, como

a escolha por uma versão bastante reduzida do protocolo RFT-TP e a limitação para o número de tentativas que compunham o jogo, com o objetivo de driblar possíveis cansaço, desinteresse e desistência dos participantes. A própria iniciativa de tornar o procedimento breve aparece como uma limitação importante, ao diminuir as oportunidades de resposta dos participantes e aumentar o alcance de respostas aleatórias.

Outra limitação se refere ao número de participantes do estudo, que impede uma análise estatística dos resultados e facilita que mera variação seja interpretada como uma relação real. Dessa forma, para estudos futuros, recomenda-se uma amostra maior de participantes possibilitando uma análise mais aprofundada dos efeitos da intervenção.

Conclusão

A tomada de perspectiva é uma habilidade fundamental para que o indivíduo compreenda a si mesmo e os outros, desenvolvendo aquilo que chamamos de “senso de self”. Diretamente relacionada a capacidade de desenvolver empatia, manter relacionamentos significativos e garantir saúde mental na vida adulta, essa habilidade é aprendida desde o início da infância. Considerando sua importância, estudos que explorem procedimentos que ensinem tomada de perspectiva para crianças em contextos lúdicos e naturalísticos parecem relevantes.

O presente estudo se propôs a avaliar um jogo infantil para o treino de respostas relacionais dêiticas em crianças pré-escolares. O jogo se mostrou uma ferramenta útil para o ensino e treino deste responder relacional, mas comparando o desempenho dos participantes com medidas tradicionais de tomada de perspectiva (ToM e RFT-TP) não podemos afirmar que o jogo retrata o processo de aprendizado de tomada de perspectiva. Estudos futuros poderiam examinar o impacto do jogo no repertório de

crianças de diferentes faixas etárias e em condições diversas de desenvolvimento (autistas, síndrome de Down e psicopatologias), assim como variações dos materiais que atendessem à essas diferentes populações. Da mesma forma, investigar testes que comparem mais diretamente o jogo com as medidas tradicionais de tomada de perspectiva poderá dizer se o jogo também pode ser usado como uma medida.

REFERÊNCIAS

Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., McHugh, L. & Hayes, S. C. (2004). Relational Frame Theory: some implications for understanding and treating human psychopathology. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 4, 2, 161-181.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind?”. *Cognition*, 21(1), 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)

Davlin, N. L., Rehfeldt, R. A. & Lovett, S. (2011). A relational frame theory approach to understanding perspective-taking using children’s stories in typically developing children. *European Journal of Behavior Analysis*, 12:2, 403-430. <https://doi.org/10.1080/15021149.2011.11434392>

Doherty, M. (2012). Theory of Mind. In L McHugh & I Stewart (Eds.), *The self and perspective taking: Research and applications* (pp. 126-142). Context Press.

Gilroy, S. P., Lorah, E. R., Dodge, J. & Fiorello, C. (2015). Establishing deictic repertoires in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 19, 82-92. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.04.004>

Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child development*, 26-37. <https://doi.org/10.2307/1130386>

Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D. & Roche, B. (Eds). (2001). Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition. *Plenum Publishers*.

Heagle, A. I. & Rehfeldt, R. A. (2006). Teaching perspective-taking skills to typically developing children through derived relational responding. *Journal of Early and Intensive Behavior*, 3(1), 1-34. <https://doi.org/10.1037/h0100321>

Jackson, M. L., Mendoza D. R. & Adams, A. N. (2014). Teaching a Deictic Relational Repertoire to Children with Autism. *The Psychological Record*, 64:791–802. <https://doi.org/10.1007/s40732-014-0078-z>

Jou, G. I. D., & Sperb, T. M. (1999). Teoria da mente: diferentes abordagens. *Psicologia: reflexão e crítica*, 12, 287-306. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200004>

Kavanagh, D., Barnes-Holmes, Y., & Barnes-Holmes, D. (2019). The study of perspective-taking: contributions from mainstream psychology and behavior analysis. *Association for Behavior Analysis International*, 70, 581–60. <https://doi.org/10.1007/s40732-019-00356-3>

Luciano, C. (2017). The self and responding to the own's behavior: implications of coherence and hierarchical framing. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17, 3, 267-275.

McHugh, L., Stewart, I. & Almada, P. (Eds). (2019). *A Contextual Behavioral Guide to the Self: theory and practice*. Context Press.

McHugh, L. (2015). A contextual behavioural science approach to the self and perspective taking. *Current Opinion in Psychology*, 2:6–10.

<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2014.12.030>

McHugh, L. & Stewart, I. (Eds). (2012). *The self and perspective taking: contributions and applications from modern behavioral science*. Context Press.

McHugh, L., Barnes-Holmes, Y. & Barnes-Holmes, D. (2004). Perspective-taking as relational responding: a developmental profile. *The Psychological Record*, 54, 115-144. <https://doi.org/10.1007/BF03395465>

Montoya-Rodriguez, M. M. & Cobos, F. J. M. (2016). Relationship between deictic relational responding and Theory of Mind tasks in children: a pilot study. *The Psychological Record*, 66, 573–587. <https://doi.org/10.1007/s40732-016-0193-0>

Moran, O. & McHugh, L. (2019). Patterns of relational responding and a healthy self in older adolescents. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 12, 74-80. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.02.002>

Moura, C. B., Silva, L. C., Sampaio, A. C. P. & Grossi, R. (2010). Questionário de situações domésticas: comparação entre pré-escolares clínicos e não clínicos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 1, 57-66. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100008>

Piaget, J. (2013). *A Psicologia da Inteligência*. Editora Vozes Limitada.

Pomorska, K., Ostaszewski, P., Barnes-Holmes, Y. & McEntegart, C. (2020). Protocols for assessing derived relations in typically developing children and

children with autism spectrum disorder. *The Psychological Record* 71, 435–460.
<https://doi.org/10.1007/s40732-020-00442-x>

Rehfeldt, R. A., Dillen, J. E., Ziomek, M. M. & Kowalchuk, R. K. (2007).
Assessing relational learning deficits in perspective-taking in children with high-
functional autism spectrum disorder. *The Psychological Record*, 57, 23-47.
<https://doi.org/10.1007/BF03395563>

Skinner, B. F. (2011). *Sobre o Behaviorismo*. Cultrix.

Stapleton, A. & McHugh, L. (2021). Healthy selfing: theoretically optimal
environments for the development of tacting and deictic relational responding. *Revista
Perspectivas, RFT Special Volume*, 1-13.
<https://doi.org/10.18761/PAC.2021.v12.RFT.10>

Weil, T. M., Hayes, S. C. & Capurro, P. (2011). Establishing deictic
relational repertoire in young children. *The Psychological Record*, 61, 371-390.
<https://doi.org/10.1007/BF03395767>

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and
constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of
deception. *Cognition*, 13(1), 103-128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução CNS 466/2012)

Nome do Participante: _____
 Endereço: _____
 Telefone para contato: _____ Cidade: _____ CEP _____
 E-mail: _____

Gostaríamos de convidar seu filho(a) para participar voluntariamente da pesquisa intitulada “*Avaliação de intervenção lúdica para o ensino de respostas relacionais dêiticas em crianças pré-escolares típicas*” que se refere a um projeto de Mestrado da pesquisadora Ana Priscila Marteloza, sob a orientação da Prof. Dra. Roberta Kovac, a qual pertence ao Centro Paradigma de Ciências do Comportamento. O convite está sendo feito a você porque seu filho(a) apresenta idade dentro da faixa etária necessária para a participação na pesquisa. Sua contribuição é importante, porém, seu filho(a) não deve participar contra a sua vontade.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisadora, em todas as folhas. Uma das vias é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Objetivo: O estudo tem por objetivo avaliar se um jogo infantil é capaz de ensinar comportamentos que são pré-requisitos para a habilidade de tomada de perspectiva. Tomada de perspectiva tem sido definida como a habilidade do indivíduo de interpretar e prever os próprios pensamentos, emoções ou comportamentos, assim como das outras pessoas, além da capacidade de assumir uma perspectiva alternativa quando necessário.

Justificativa: Estudiosos do comportamento humano ressaltam a importância da tomada de perspectiva como uma habilidade de base para construção saudável do self (ou da noção de “eu” de cada um). Um self saudável é visto como base para o bom funcionamento mental, enquanto um self disfuncional ou pouco desenvolvido está relacionado à uma saúde mental pobre. Problemas relacionados ao self estão ligados à uma autoestima limitada, baixa empatia e dificuldade em manter relacionamentos significativos. Nesse sentido, estudos vêm sendo realizados com o intuito de identificar meios eficazes para o desenvolvimento de intervenções que ensinem tomada de perspectiva. A população da pesquisa será de crianças em idade pré-escolar, já que o desenvolvimento dessa habilidade se torna possível nessa faixa etária. Procedimentos de ensino de tomada de perspectiva mais naturalísticos, que se aproximem do ambiente natural da criança, tem sido indicados pelas pesquisas da área como o caminho mais promissor.

Procedimento: O estudo tem por objetivo avaliar se um jogo infantil é capaz de ensinar comportamentos que são pré-requisitos para a habilidade de tomada de

perspectiva. A pesquisadora utilizará o espaço físico determinado pela escola para realizar esse procedimento que terá duração de no máximo 40 minutos. O objetivo é que o seu filho(a) participe de uma brincadeira que se assemelha à um jogo de “faz-de-conta” e responda a questões pré-definidas pela pesquisadora. Tapetes ilustrados, livros e brinquedos diversos irão compor a brincadeira. Todos os materiais necessários serão disponibilizados pela pesquisadora. O procedimento será filmado para que posteriormente a interação entre seu filho(a) e a pesquisadora durante a brincadeira sejam analisadas.

Garantia do Sigilo: O material obtido (imagens e áudios de vídeo) será utilizado unicamente para essa pesquisa. Os dados coletados serão armazenados criptografados e com senha no computador da pesquisadora responsável e após o término da pesquisa serão transferidos ao laboratório de dados do Paradigma Centro de Ciências do Comportamento, onde ficarão armazenados por 5 anos segundo as normas da instituição e então, deletados.

Desconforto ou Riscos Esperados: Considerando que toda pesquisa na área da saúde realizada com humanos oferece algum tipo de risco, cuidados serão tomados para minimizá-los. Caso a criança demonstre cansaço ou qualquer outro tipo de desconforto, poderá ser realizado intervalo ou dar continuidade na pesquisa em outro dia. Além disso, o(a) participante/responsável poderá desistir ou retirar a permissão para participar do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. Ainda há o risco de perda não voluntária da confidencialidade dos dados obtidos.

Medidas protetivas aos riscos: A identidade do(a) participante será preservada e o responsável terá o direito de desistir ou retirar a permissão para colaborar com o estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo. Caso seja verificado que há necessidade de orientar os responsáveis pela criança participante em decorrência da intervenção, a pesquisadora estará disponível para esclarecer eventuais dúvidas e fornecer as informações necessárias, antes, durante ou depois de encerrada a participação no estudo. Com relação aos dados, caso aconteça o vazamento dos mesmos, os responsáveis serão notificados imediatamente e medidas como abertura de boletim de ocorrência poderão ser tomadas e auxílio jurídico se necessário, também arcados pela pesquisadora.

Benefícios da pesquisa: Os benefícios esperados são que seu filho(a) estabeleça relações verbais variadas e eventualmente incremente a habilidade de tomada de perspectiva. Além disso, os dados obtidos fornecerão conhecimento a respeito do funcionamento deste procedimento de ensino, colaborando com os estudos realizados na área de tomada de perspectiva.

Custos e ausência de ônus: Fica esclarecido que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não haverá nenhuma remuneração, não será cobrado nada e você não terá qualquer tipo de gasto. Se ocorrer qualquer problema durante ou após o procedimento ao qual seu filho(a) será submetido(a), será garantida orientação psicológica gratuita.

Garantia do Sigilo: O nome de seu filho(a) será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, assim como todas as informações fornecidas pelos pais/responsáveis e as informações obtidas durante a pesquisa. Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados. No caso de alguma imagem ser utilizada para fins didáticos, serão utilizados recursos gráficos que ocultarão a identidade do participante, garantindo o anonimato da criança envolvida. Se você desejar, terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Retirada do Consentimento: Vale ressaltar novamente que a retirada do consentimento e interrupção da participação no estudo pode ocorrer a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo e telefone dos Pesquisadores para contato: Em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de dúvidas. A pesquisadora responsável é Ana Priscila Martelozo (CRP 08/10249) que pode ser contatada diretamente pelo e-mail anapmartelozo@gmail.com e celular (11) 97103-8535. A orientadora e pesquisadora assistente é a Prof. Dra. Roberta Kovac (CRP 06/52287) que pode ser encontrada no Centro Paradigma de Ciências do Comportamento, localizado à rua Bartira, 1264, Perdizes- SP, cep 05009-000, telefone (11) 96302-8605 ou pelo e-mail roberta@paradigmaac.org.

Comitê de Ética (CEP): este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Moriah na Alameda dos Guaramomis, 1176/1196 (Térreo), Planalto Paulista – São Paulo /SP – Cep: 04076-012. Fone: (11) 5080-7860 - E-mail: cep@hospitalmoriah.com.br. Atendimento de segunda-feira a quinta-feira das 7h às 17h e sexta-feira das 7h às 16h.

Declaração do Pesquisador

Eu, Ana Priscila Martelozo, pesquisadora responsável, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimentos Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo, assim como esclareci ao responsável pelo participante os procedimentos a serem realizados neste estudo, seus eventuais riscos/desconfortos, possibilidade de retirar-se da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo, assim como esclareci as dúvidas

apresentadas. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Local: _____, _____ de _____ de 20__.

Ana Priscila Martelozo
Pesquisadora Responsável

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro em, ___/___/___ que li e compreendi as informações sobre a pesquisa em questão e aceito a participação de meu filho(a) _____ voluntariamente, ficando esclarecido para mim quais os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, a garantia de confidencialidade e de esclarecimento permanentes. Compreendo que a participação neste estudo não será paga, nem terei despesas, e posso optar por desistir em participar da pesquisa.

Assinatura do Responsável: _____

RG: _____

APÊNDICE B -TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, _____, responsável por _____ AUTORIZO Ana Priscila Martelozo, coordenadora da pesquisa intitulada: *Avaliação de intervenção lúdica para o ensino de respostas relacionais dêiticas em crianças pré-escolares típicas* a fixar, armazenar e exibir a imagem de meu filho(a) por meio de vídeos com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais. A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de imagem dele(a) para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o seu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada. A pesquisadora responsável Ana Priscila Martelozo, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio digital, sob sua responsabilidade, e transferidos ao laboratório de dados do Paradigma Centro de Ciências do Comportamento por 5 anos, e após esse período, serão destruídas. Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das imagens.

São Paulo, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do(a) cuidador(a) ou Pessoa Responsável
CPF _____

Ana Priscila Martelozo
Pesquisadora Responsável

ANEXO B – Materiais utilizados nas Tarefas de Teoria da Mente

Materiais da tarefa Sally e Ann



Materiais da tarefa Smarties

ANEXO C – Protocolo adaptado de Tomada de Perspectiva (RFT-TP)



Livro GILDO (Silvana Rando, 2010, Brinquê-Book)

RELAÇÕES SIMPLES

(Aqui-lá)

Você está aqui sentado comigo, o Gildo está na montanha russa (pg. 05).

Onde você está?

Onde o Gildo está?

(Eu-Personagem)

Você está lendo um livro comigo, o Gildo está trocando a fralda da Laurinha (pg. 09).

O que você está fazendo?

O que o Gildo está fazendo?

(Agora-Então)

À noite o Gildo estava tentando dormir, mais cedo você estava acordando na sua casa (pg. 13).

O que você estava fazendo mais cedo?

O que o Gildo estava tentando fazer à noite?

RELAÇÕES SIMPLES E REVERSA

(Aqui-Lá)

Você está aqui na sala comigo, o Gildo estava no quarto chorando (pg. 23).

Onde você está?

Onde o Gildo estava?

(Agora-Então)

Ontem você estava tomando banho na sua casa, no dia da festa o Gildo estava brincando com os amigos (pg. 14).

O que você estava fazendo ontem na sua casa?
O que o Gildo estava fazendo no dia da festa?

(Eu-Personagem)

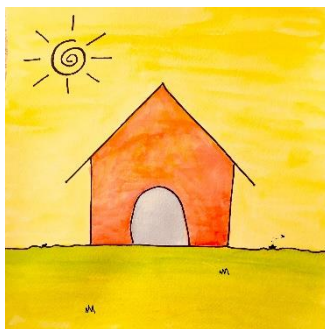
Você está conversando sobre a história comigo, o Gildo pulando na cama (pg. 26).

Se você fosse o Gildo, o que você estaria fazendo?

Se o Gildo fosse você, o que ele estaria fazendo?

ANEXO D – Jogo de Tomada de Perspectiva

Tapetes ilustrados



CASA



CASA-CHUVA



PARQUE



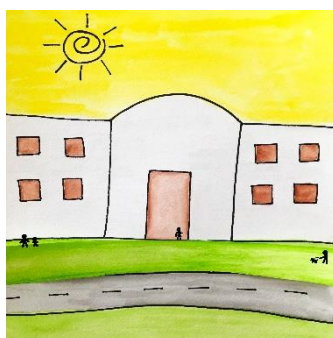
PARQUE-CHUVA



PRAIA



PRAIA-CHUVA



ESCOLA



ESCOLA-CHUVA

Exemplo de configuração final de uma partida do Jogo de Tomada de Perspectiva:

