

Metodologias de avaliação do desenvolvimento da cognição social da infância até à idade pré-escolar

Ana Osório* / Paula Castiajo* / Raquel Ferreira* / Filipa Barbosa* / Carla Martins*

* Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Nas últimas décadas, a Psicologia do Desenvolvimento tem vindo a delinear o percurso do desenvolvimento sócio-cognitivo na procura de respostas a uma questão essencial – Como evoluem as capacidades de mentalização das crianças? O interesse em conhecer as fases que marcam o desenvolvimento da cognição social, desde as idades mais precoces até à consolidação da compreensão das causas psicológicas dos comportamentos, é legitimado pela importância vital com que estas fases se revestem ao nível da compreensão e comportamento sociais. Neste sentido, os objectivos do presente trabalho são: (a) descrever os três marcos sócio-cognitivos comumente descritos na literatura desde a infância até à idade pré-escolar; (b) apresentar exemplos de metodologias que permitam a sua avaliação (c) analisar as principais vantagens e desvantagens de cada uma das metodologias de forma a auxiliar a selecção por parte dos investigadores.

Palavras-chave: Avaliação, Cognição social, Idade pré-escolar, Infância.

MARCOS DO DESENVOLVIMENTO DA COGNIÇÃO SOCIAL

Vários autores têm identificado marcos sócio-cognitivos desde a infância até ao final da idade pré-escolar, salientando-se, entre eles, a *atenção partilhada* no final do primeiro ano de vida (Bakeman & Adamson, 1984; Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998; Gaffan, Martins, Healy, & Murray, 2010); o *jogo simbólico social* emergente cerca dos 3 anos (Bretherton & Beeghly, 1982; Rakoczy, 2008; Youngblade & Dunn, 1995); e a *teoria da mente* que se consolida entre os 4 e 5 anos de idade (Hughes, Jaffee, Happé, Taylor, Caspi, & Moffitt, 2005; Wellman, Cross, & Watson, 2001; Wimmer, & Perner, 1983).

Num esforço construtivo de compreensão de *como e quando* começamos a entender os outros enquanto agentes intencionais, este campo de estudo tem registado sucessivas evoluções. Estudos pioneiros na área tiveram como principal foco de interesse a determinação das idades típicas de emergência destas competências (Bakeman & Adamson, 1984; Flavell, Flavell, & Green, 1987; Lillard, 1994; Ungerer, Zelazo, Kearsley, & O'Leary, 1981; Wellman et al., 2001). Ao longo dos últimos anos, no entanto, assiste-se a um entusiasmo crescente na procura de diferenças individuais ao nível das competências sócio-cognitivas, com a atenção científica a dedicar-se ao impacto de factores relacionais como a qualidade da relação mãe-criança (Meins, Fernyhough, Russell, & Clark-Carter, 1998), a existência de irmãos (Dunn, Brown, & Beardsall, 1991; Ruffman, Perner, Naito, Parkin, & Clements, 1998) e das relações entre pares (Cutting & Dunn, 2006), bem como

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Carla Martins, Departamento de Psicologia Básica, Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga. E-mail: cmartins@psi.uminho.pt

ao estudo dos seus correlatos neurais (German, Niehaus, Roarty, Giesbrecht, & Miller, 2004; Siegal & Varley, 2002; Striano, Reid, & Hoehl, 2006). Por outro lado, tem-se gerado uma maior controvérsia em torno de variáveis como as funções executivas (Carlson, Mandell, & Williams, 2004; Fine, Lumsden, & Blair, 2001) e a linguagem (Astington & Jenkins, 1999), na medida em que a literatura não é ainda conclusiva no que se refere aos seus papéis enquanto correlatos ou preditores do desenvolvimento sócio-cognitivo. Numa outra linha, os investigadores têm vindo a debruçar-se sobre a possibilidade de existirem associações longitudinais entre os marcos sócio-cognitivos precoces, como a atenção partilhada e o jogo simbólico social, e a posterior aquisição da teoria da mente (Colonnesi, Rieffe, Koops, & Perucchini, 2008; Youngblade & Dunn, 1995).

De seguida, apresentam-se de uma forma concisa as características de cada um destes marcos sócio-cognitivos.

Atenção partilhada

Desde muito cedo, os bebés evidenciam comportamentos pro-sociais que incluem a imitação de expressões faciais (Meltzoff & Moore, 2002) e a preferência por faces e estímulos humanos (Rochat & Striano, 1999). Na mesma linha, Trevarthen (1979) e colaboradores (Trevarthen & Aitken, 2001; Trevarthen & Hubley, 1978) descreveram um conjunto de comportamentos do bebé indiciadores de uma predisposição inata para a comunicação e para a sociabilidade. Mais ainda, por volta dos 9 meses de idade, os bebés entram numa nova fase do desenvolvimento da cognição social – a intersubjectividade secundária (Trevarthen & Hubley, 1978). Se até então as interacções se baseavam essencialmente em trocas face-a-face entre o bebé e a mãe (intersubjectividade primária) ou em interacções bebé-objecto, a partir deste momento, os bebés tornam-se progressivamente capazes de participar em interacções triádicas, nas quais a atenção em relação a um objecto é partilhada com uma segunda pessoa (Bakeman & Adamson, 1984; Martins, 2003). Desta forma, os bebés são agora capazes de levar a cabo um conjunto de comportamentos com a finalidade de partilhar, seguir e direccionar o interesse face a objectos ou actividades com as pessoas com quem interagem (Bosa, 2002; Carpenter et al., 1998; Martins, 2003).

Os investigadores são unânimes em enfatizar o aparecimento simultâneo de um conjunto de competências inter-relacionadas (cerca dos 9-12 meses), enquanto índices de intersubjectividade secundária, nomeadamente: (a) a *partilha da atenção*, que corresponde aos períodos de tempo em que mãe e bebé se centram num mesmo objecto e, simultaneamente, o bebé monitoriza a atenção da mãe, alternando o seu olhar entre a face desta e o objecto em causa (Bakeman & Adamson, 1984; Carpenter et al., 1998); (b) a capacidade do bebé de *seguir a atenção*, presenciada quando este procura o foco de interesse da mãe, utilizando como pista a sua linha de visão ou o seu gesto de apontar (Corkum & Moore, 1995; Scaife & Bruner, 1975); e (c) o *direccionar da atenção* de outrem, verificada quando o bebé procura deliberadamente dirigir a atenção da mãe através de gestos como apontar, oferecer ou mostrar um brinquedo (Bates, Camaioni, & Volterra, 1975; Carpenter et al., 1998). Os episódios descritos pelos vários investigadores citados possuem um importante denominador comum: a monitorização e a partilha da atenção do bebé com o outro em relação a um objecto exterior à díade – evidenciando, nas palavras de Carpenter e colaboradores, “the initial meeting of the minds” (1998, p. 2).

Jogo simbólico social

O jogo simbólico tem sido amplamente estudado no seio da Psicologia do Desenvolvimento dados os seus importantes contributos para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, nomeadamente no que diz respeito à emergência da compreensão da mente. Na perspectiva de Vygotsky (1966), o jogo simbólico é considerado um exercício do pensamento representacional,

através do qual a criança se torna capaz de separar os significados dos actos e dos objectos que os originam. O jogo de “faz-de-conta”, que surge por volta do segundo ano de vida (Bornstein, Haynes, O’Reilly, & Painter, 1996), envolve, assim, a representação consciente e simultânea da realidade e das suas alternativas de fantasia (ex., um guardanapo azul pode ser também uma “piscina” ou um “cobertor”).

Relativamente à evolução da capacidade simbólica, McCune-Nicholich (1981) refere a existência de diferentes fases, sendo que, cerca dos 3 anos, as crianças atingem o nível mais elevado. Tal manifesta-se na sua capacidade de gerar actividade simbólica ao nível mental e de forma planeada, bem como de coordenar simultaneamente duas ou mais estruturas representacionais. Paralelamente, tem também lugar um alargamento significativo da rede social das crianças, aspecto que fomenta a complexificação em termos do pensamento simbólico, evidente na emergência do jogo simbólico social. Partindo da noção de *zona de desenvolvimento proximal* de Vygotsky (1978), a interacção com parceiros mais experientes e capazes promove uma maior competência e sofisticação da capacidade simbólica nas crianças (Dunn & Dale, 1984; Youngblade & Dunn, 1995). Por outro lado, o jogo simbólico social exercita dois níveis distintos do pensamento sócio-cognitivo (Lillard, 1998a). O primeiro nível, *out-of-frame*, ocorre antes mesmo da actividade simbólica, durante a negociação dos papéis e acções por parte da criança e dos seus companheiros de brincadeira, tornando salientes vontades e desejos contraditórios. O segundo nível, *within-frame*, ocorre durante o jogo propriamente dito, caracterizando-se, essencialmente, por um exercício de descentração que permite à criança considerar em simultâneo as várias perspectivas simbólicas. Neste contexto, as experiências de jogo simbólico social constituem-se como oportunidades de desenvolvimento, permitindo à criança tornar-se progressivamente capaz de articular as próprias perspectivas com as dos outros, co-construindo um contexto representacional (Leslie, 1987; Lillard, 2002; Meins & Russell, 1997; Youngblade & Dunn, 1995).

Teoria da mente

Entre os 4 e os 5 anos de idade, assiste-se a uma evolução assinalável em termos sócio-cognitivos que é representada pela aquisição da teoria da mente. Esta recém-adquirida competência possibilitará, pela primeira vez, a previsão e a explicação do comportamento e do pensamento dos outros, tendo como referencial os seus estados mentais (Astington & Barriault, 2001; Martins, Osório, & Macedo, 2008). O uso do constructo “teoria” não pretende sugerir que as crianças pensem acerca do mundo mental como “pequenos cientistas”. No entanto, estas recorrem efectivamente a um sistema de inferências sócio-cognitivo (Lillard, 1998b) apoiado numa estrutura coerente de conceitos que as auxiliam na compreensão de como a mente se traduz na acção humana (Wellman et al., 2001).

Desde a sua emergência, o tópico da teoria da mente tem suscitado o interesse científico de investigadores provenientes de diferentes abordagens teóricas e com distintas posturas empíricas, aspecto que tem contribuído para o acumular de um vasto corpo de evidências. Não obstante, uma recente meta-análise (Wellman et al., 2001) encontrou evidências a favor da hipótese de um padrão desenvolvimental relativamente universal. Neste sentido, apesar dos diferentes países de origem e da variedade de tarefas utilizadas pelos estudos analisados, parece existir um período de transição durante a idade pré-escolar, caracterizado pela aquisição da noção da natureza subjectiva do conhecimento. Esta nova compreensão do mundo mental permite à criança recorrer a uma multiplicidade de estados internos (para além de desejos, também crenças e expectativas), extraordinariamente úteis para as explicações psicológicas quotidianas.

A exposição das características centrais dos marcos da cognição social permite, a partir deste momento, uma melhor compreensão dos objectivos que norteiam as metodologias de avaliação da atenção partilhada, do jogo simbólico e da teoria da mente. Foi tomada a opção de explicitar duas metodologias por marco, cujos objectivos, idades de aplicação, intervenientes e durações distintas de alguma forma reflectissem a diversidade de alternativas disponíveis aos investigadores. Incluímos ainda uma reflexão relativa às vantagens, desvantagens e cuidados específicos a ter em conta na selecção de cada uma das metodologias.

AVALIAÇÃO DA ATENÇÃO PARTILHADA

Escalas de Comunicação Social Precoce (Mundy, Delgado, Block, Venezia, Hogan, & Seibert, 2003)

Objectivo principal e características gerais

O objectivo principal da metodologia desenvolvida por Mundy e colaboradores (2003) é avaliar a capacidade de comunicação não verbal do bebé com um experimentador, incluindo-se aqui comportamentos indiciadores de atenção partilhada. Trata-se de uma medida de observação estruturada, com a duração aproximada de 20 minutos, aplicável a bebés e crianças entre os 8 e os 30 meses de idade.

Material e procedimento

O bebé deve estar sentado no colo do cuidador ou numa cadeira encostada a uma mesa, com o experimentador do lado oposto. Este deve colocar um conjunto de brinquedos na mesa e à vista da criança, embora fora do seu alcance. Nas paredes da sala devem estar expostos quatro posters coloridos (60x90), colocados de forma estratégica: dois deles a 60°, um à esquerda e outro à direita do bebé, e os restantes colocados a 150° do bebé, respectivamente atrás do seu ombro direito e esquerdo. O experimentador deve dar início à actividade apresentando os brinquedos ao bebé dizendo “Com o que queres brincar?” enquanto faz um gesto convidativo com as mãos. Os materiais disponíveis consistem em três brinquedos de corda e três brinquedos animados pelo experimentador. O bebé deve ser igualmente convidado a participar em brincadeiras de cócegas bem como em actividades lúdicas com recursos a brinquedos (por exemplo, um carrinho de brincar, um chapéu ou um livro de imagens). O experimentador deve ainda procurar direccionar a atenção do bebé para os posters na parede, usando a direcção do próprio olhar bem como do seu apontar. Todo o procedimento deve ser gravado em vídeo, captando simultaneamente a face do bebé bem como o perfil do experimentador.

Cotação

O presente instrumento permite a avaliação de comportamentos de atenção partilhada, do cumprimento de pedidos comportamentais e do nível de interacção social. No caso específico da atenção partilhada, esta é avaliada mediante a ocorrência de dois tipos de comportamentos por parte do bebé: (a) *iniciação de atenção partilhada (Initiating Joint Attention, IJA)*; e (b) *resposta a sugestões de atenção partilhada (Responding to Joint Attention, RJA)*. Relativamente à iniciação de atenção partilhada, esta é caracterizada por comportamentos como alternar o olhar entre um brinquedo que manipula e a face do experimentador ou mostrar um brinquedo enquanto mantém contacto ocular. O nível de IJA do bebé é reflectido pela frequência com que os comportamentos acima descritos ocorrem ao longo de todo o procedimento.

Relativamente às reacções do bebé às sugestões do experimentador, pretende avaliar-se até que ponto o bebé centra o seu interesse no novo foco introduzido. Os comportamentos incluem seguir o apontar ou a linha de olhar do experimentador em direcção a um poster ou brinquedo. Desta forma, o nível de RJA é definido pelo número de vezes que o bebé orienta o seu foco visual na direcção do olhar ou apontar do experimentador, dividido pelo número total de ensaios. No caso dos posters, o bebé deverá desviar o seu olhar em pelo menos 45° para a direita ou para a esquerda, ou mais de 90° nos ensaios relativos aos posters colocados atrás.

Sistema de Cotação da Atenção Partilhada (Martins, 2003)

Objectivo principal e características gerais

O objectivo principal da metodologia desenvolvida por Martins (2003) reside na avaliação da ocorrência de diversos comportamentos de partilha de atenção entre o bebé e um adulto no último trimestre do primeiro ano de vida. Trata-se de um sistema de cotação aplicado a uma interacção lúdica semi-estruturada de 10 minutos de duração.

Material e procedimento

O bebé deve estar sentado numa cadeira em frente a uma mesa ao nível da sua cintura e com o adulto à sua esquerda. Para que seja mais fácil captar os movimentos e expressões faciais do adulto ao longo da interacção, pode ainda colocar-se um espelho à direita do bebé (que reflectirá a face do adulto). Em seguida, apresenta-se à díade um brinquedo que seja simultaneamente interessante e desafiante para o bebé (i.e., um pouco acima do seu nível desenvolvimental), o que potencialmente elicitará orientações e/ou demonstrações por parte do adulto. Por exemplo, nos seus trabalhos, Martins (2003) usou um camião de madeira com três encaixes para três bonecos coloridos. Relativamente às instruções, estas devem ser claras mas não demasiado directivas: “Brinque com o(a) [nome da criança] usando este brinquedo. Tente ver o que ele(a) consegue fazer”. De seguida, e durante 10 minutos, o adulto e o bebé são deixados sozinhos com a câmara a filmar a partir do interior da sala.

Cotação

A atenção partilhada é avaliada mediante a ocorrência de três situações: (a) *episódios de atenção partilhada* (duração); (b) *reacções do bebé às estratégias do adulto para direccionar a sua atenção* (frequência); e (c) *estratégias do bebé para direccionar a atenção do adulto* (frequência).

Relativamente aos episódios de atenção partilhada, estes ocorrem quando existe coordenação da atenção de ambos os elementos da díade para um objecto externo. Para que tal se verifique, são necessárias três condições *sine qua non*: presença de atenção coordenada (isto é, ambos olham para o mesmo objecto), troca de olhares entre o bebé e o adulto em algum momento, e o episódio ser de valência emocional positiva ou neutra (pois episódios de conflito evidenciam um desencontro de intenções). Deve registar-se o período de tempo durante o qual a díade partilha a atenção, terminando assim que um dos elementos quebrar o episódio, por exemplo, focando a sua atenção num outro objecto. As duas restantes categorias são cotadas em termos da sua frequência. À semelhança do que foi descrito para a categoria anterior, é essencial que em algum momento antes, durante, ou após cada uma das situações abaixo apresentadas, o bebé alterne o olhar entre a face do adulto e o foco da atenção em comum. Ao nível das reacções do bebé às estratégias do adulto, pretende avaliar-se até que ponto o bebé partilha o seu interesse no novo foco introduzido por este, ou se, pelo contrário, ignora os seus esforços ou atende unicamente ao objecto (não alternando o olhar). Habitualmente, as estratégias dos adultos passam por criar envolvimento através do contacto (ex., cócegas e toques com o brinquedo); animar um brinquedo (ex., bater, agitar ou mexer o brinquedo para criar interesse no bebé; jogos de “dá-e-tira” ou “esconde-esconde” com o brinquedo); mostrar ou apontar; e demonstrar ou sugerir uma acção com o brinquedo. Esta

variável resulta da proporção entre o número de vezes que o bebé efectivamente partilha o interesse dividido pelo número total de estratégias por parte do adulto. Finalmente, em termos de estratégias do bebé para direccionar a atenção do adulto, o intento será detectar três tipos de comportamentos: animar o brinquedo (ex., quando o bebé agita brinquedos no ar ou bate com brinquedos na mesa); oferecer o brinquedo ao adulto; e apontar para o brinquedo (natureza comunicativa ou não-comunicativa). Tal como anteriormente, todos estes comportamentos implicam que, a dada altura, o bebé olhe para a face do adulto. A única excepção será a ocorrência do apontar não comunicativo, em que o gesto convencional de apontar (dedo indicador esticado) não é acompanhado de troca de olhares. A variável relativa às estratégias do bebé é definida pelo número de vezes que este exhibe qualquer um dos três tipos de comportamentos acima descritos.

COMPARATIVO DAS METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO DA ATENÇÃO PARTILHADA

A primeira diferença a destacar entre a metodologia de Mundy e a metodologia de Martins reside no facto de a primeira fazer parte de um sistema de cotação mais amplo, que permite a avaliação de outros aspectos para além da atenção partilhada. Mundy e colaboradores (2003) definem a ECSP como uma escala de avaliação da comunicação não verbal que inclui também a análise das dimensões *pedidos comportamentais*, e *interacção social*. Porém, o investigador poderá utilizar unicamente a porção da escala relativa à atenção partilhada. De facto, os autores já o fizeram em diversas publicações (e.g., Mundy, Block, Delgado, Pomares, Van Hecke, & Parlade, 2007; Van Hecke et al., 2007). Pelo contrário, a metodologia de Martins (2003) foi intencionalmente desenvolvida para avaliação exclusiva da atenção partilhada.

No que se refere à sua aplicação, a escala de Mundy depende da administração de um guião estruturado, por parte de um experimentador treinado, num ambiente obrigatoriamente laboratorial. A localização do material obedece também a regras a seguir com precisão. O esquema de Martins tem como vantagens não necessitar de treino prévio, podendo ser aplicado a interacções entre o bebé e um adulto (ex., mãe, pai ou experimentador) que tenham sido recolhidas em momento anterior, desde que cumpram os requisitos apresentados na descrição da metodologia. Existe igualmente flexibilidade quanto ao contexto das interacções, podendo ser em ambiente naturalista ou laboratorial, embora o primeiro ofereça uma oportunidade de avaliação mais rica e interessante do ponto de vista desenvolvimental. No entanto, não podemos ignorar uma questão relevante – sendo a atenção partilhada uma forma de interacção social, o parceiro com o qual o bebé interage assume uma enorme importância (Gaffan et al., 2010). O comportamento do parceiro social poderá assim influenciar a responsividade bem como a iniciativa dos bebés em partilhar a atenção (Striano & Reid, 2006; Trevarthen, 1979). Neste sentido, a escala de Mundy tem a vantagem de assegurar uma maior consistência ao nível dos comportamentos do interlocutor, oferecendo uma oportunidade de análise da contribuição de aspectos individuais para as diferenças observadas. Em contraste, o esquema de Martins permite um olhar mais atento ao impacto de factores contextuais proximais (e.g., no âmbito da relação bebé-mãe) ao nível do desenvolvimento da atenção partilhada. Neste sentido, a opção por uma das metodologias deverá depender do posicionamento teórico do investigador, bem como das questões a que procure responder com o seu estudo.

No que concerne a cotação, ambas as metodologias permitem uma avaliação em termos da frequência ou consistência com que os bebés recorrem a comportamentos de atenção partilhada. Tal permite ainda uma redefinição das variáveis para um nível dicotómico de *presença vs. ausência* da atenção partilhada, como é também comum encontrar na literatura da área (Carpenter et al., 1998). No entanto, o esquema de Martins oferece uma vantagem adicional, na medida em que permite não só a cotação da ocorrência dos comportamentos, mas também o registo da sua duração.

AValiação DO JOGO SIMBÓLICO SOCIAL

Tarefa de Jogo Simbólico (Meins & Russell, 1997)

Objectivo principal e características gerais

Meins e Russell (1997) desenvolveram uma interacção lúdica estruturada entre a criança e o experimentador cujo objectivo é avaliar a capacidade da criança de adaptar o seu jogo simbólico de acordo com as sugestões de um adulto. A tarefa tem a duração aproximada de 15 minutos e é apropriada para crianças entre os 2½ aos 3½ anos de idade.

Material e procedimento

O experimentador começa por apresentar à criança um conjunto de objectos, dois deles representacionais (uma boneca e um carrinho) e nove não representacionais (ex., um rolo interior de papel higiénico, uma tampa de garrafa de água, um guardanapo azul). A partir do momento em que a criança demonstrar estar já familiarizada com os objectos (ou cerca de 5 minutos depois), retiram-se os objectos da mesa para, seguidamente, serem apresentados sequencialmente e em pares compostos por um brinquedo representacional (ex., carro) e um objecto não representacional (ex., rolo). É então pedido à criança que realize actividades com cada par de objectos de acordo com a sequência seguinte: (a) “O que podes fazer com isto?” (condição elicitada). Após a resposta da criança, ou na sua evidente ausência, o experimentador coloca a seguinte questão (sem apontar para os objectos e sem modelar qualquer acção): (b) “Faz o carro andar no túnel” (exemplo de condição instruída para o par carro e rolo). A apresentação dos pares é sequencial e aleatória.

Cotação

As tarefas realizadas pela criança dão origem a uma pontuação denominada de *capacidade executiva* (Belsky, Garduque, & Hrcir, 1984). Meins e Russell (1997) adaptaram este conceito enquanto medida quantitativa que permite avaliar a capacidade da criança de incorporar as sugestões de outrem no seu jogo simbólico. Para o seu cálculo, é atribuída uma classificação de 0 (*menor sofisticação*) a 4 (*maior sofisticação*) para as actividades que a criança realizar com cada par, em ambas as condições (elicitada e instruída). No exemplo apresentado, a criança recebe uma pontuação de 0 se brincar apenas com o carrinho; obtém 2 pontos se segurar o tubo na vertical (90° com a mesa) e deixar o carro cair para dentro; e poderá alcançar a pontuação máxima de 4 se colocar o tubo na posição horizontal, empurrar o carro para dentro do “túnel” e o fizer sair do outro lado. A capacidade executiva é então calculada a partir da diferença entre a média das pontuações relativas às condições instruídas e elicitadas, em função de um valor que expressa a média dos níveis acima dos obtidos pela criança em cada condição elicitada:

$$\frac{\text{Média condições instruídas} - \text{Média condições elicitadas}}{\text{Média níveis acima dos obtidos nas condições elicitadas}}$$

De acordo com Meins e Russel (1997), valores mais elevados de capacidade executiva traduzem uma maior capacidade da criança de integrar as sugestões de um experimentador em sequências mais sofisticadas do jogo simbólico.

Sistema de Cotação do Jogo Simbólico (Nielsen & Dissanayake, 2000)

Objectivo principal e características gerais

Nielsen e Dissanayake (2000) desenvolveram um sistema de cotação que avalia a ocorrência bem como a duração de comportamentos de jogo simbólico. Trata-se de uma grelha aplicável a

uma sessão de interacção não estruturada entre criança e mãe ou pai. A tarefa utilizada originalmente pelos autores teve a duração de 30 minutos e foi administrada a crianças entre os 3 e os 4½ anos de idade.

Material e procedimento

O experimentador convida a criança e a mãe ou o pai a brincarem com um conjunto de brinquedos que encorajem o jogo simbólico (ex., bonecos de ambos os géneros, serviço de chá de brincar, telefone de brincar, comidas de plástico, entre outros). Esta actividade foi originalmente administrada em contexto laboratorial, numa sala equipada apenas com o cesto contendo os brinquedos. Todo o procedimento deve ser gravado em vídeo, de forma a captar as acções e verbalizações tanto da criança como do adulto.

Cotação

Cada instância de jogo simbólico levada a cabo pela criança é cotada de acordo com seis categorias definidas com base na literatura (Astington & Jenkins, 1995; Lillard, 1993; Ungerer & Sigman, 1981; Youngblade & Dunn, 1995): (a) *Substituição de objecto*, na qual a criança designa um objecto como sendo outro (ex., pega num lápis e diz “Isto é uma espada”) ou usa um objecto de uma forma não convencional (ex., usa uma chávena como telefone); (b) *Jogo imaginário*, em que a criança cria objectos ou pessoas sem que estes tenham uma representação física no meio imediato (ex., a criança finge estar a beber “chá” com a mãe/pai, e deita o chá imaginário; a criança tem uma conversa telefónica imaginária com um amigo ausente); (c) *Atribuição de características animadas*, a criança atribui vida própria a objectos inanimados (ex., falar pela boneca ou falar com a boneca como que esperando que esta responda); (d) *Atribuição de papéis*, na qual a criança atribui verbalmente, e de forma explícita, um papel de faz-de-conta a si, a um objecto (ex., boneca) ou à mãe/pai (ex., “Agora tu fazes de Senhor Doutor”). No entanto, não é necessário que a criança participe na actividade nem que o papel seja cumprido; (e) *Role Play*, a criança encena o papel atribuído (ex., fazendo de conta que é uma mãe que está a alimentar o seu bebé). Nesta categoria não é necessário que a criança verbalize o papel que está a adoptar; (f) *Propostas conjuntas*, esta categoria é cotada quando a criança faz referência a si e ao adulto na mesma frase (ex., “Tens que me deitar o chá na minha chávena”; “Agora vamos jantar”). De salientar que esta categoria apenas poderá ser cotada durante as situações de jogo simbólico, e não quando a criança faz sugestões não simbólicas (ex., “Vamos brincar para ali”).

As categorias (b), (c) e (e) são cotadas de acordo com a sua frequência e duração, enquanto as categorias (a), (d) e (f) são cotadas apenas em termos de frequência. De salientar que as categorias não são mutuamente exclusivas, podendo uma categoria ser cotada em simultâneo com outra (por exemplo, fazer de conta que toma “chá” enquanto finge ser a “mãe”).

COMPARATIVO DAS METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO DO JOGO SIMBÓLICO SOCIAL

A principal diferença entre estas duas metodologias reside essencialmente no seu foco. No caso da metodologia de Meins e Russell (1997), procura avaliar-se a capacidade da criança de integrar a perspectiva simbólica do outro no seu jogo, mas não o inverso, ou seja, não são avaliadas eventuais sugestões simbólicas da criança para o experimentador. Já na metodologia de Nielsen e Dissanayake (2000) é avaliada a ocorrência de acções simbólicas da criança no decurso de uma interacção lúdica com um parceiro social, mas não especificamente a sua capacidade de se colocar no ponto de vista simbólico e representacional do outro. Esta é uma diferença de relevo, na medida em que a opção por uma destas metodologias deverá ser sustentada pela perspectiva teórica adoptada, bem como pelas questões de investigação definidas pelo investigador.

Relativamente à aplicação, a metodologia de Meins e Russell é mais rápida, mas implica a administração de um guião estruturado por parte de um experimentador treinado. Por seu lado, a proposta de Nielsen e Dissanayake tem a vantagem de ser aplicável a vídeos de interacção de jogo livre entre a criança e o seu progenitor, que podem inclusivamente ter sido recolhidos para outras finalidades, desde que os participantes tenham tido à disposição brinquedos que permitam o jogo simbólico.

Quanto à cotação, a primeira metodologia apresenta-se como mais linear, na medida em que procura avaliar-se a resposta da criança a cada um dos pedidos estruturados do experimentador segundo uma escala de *Likert*. Uma outra vantagem reside no cálculo do índice de *capacidade executiva*, que ao contemplar a qualidade do jogo simbólico espontâneo, dos níveis acima deste, bem como do jogo simbólico social, permite controlar resultados falsamente elevados por parte de crianças com desempenhos muito baixos nas condições elicitadas. A segunda metodologia, por seu lado, implica uma observação mais morosa, na medida em que as ocorrências dos diferentes tipos de jogo simbólico podem verificar-se a qualquer altura ao longo da interacção, bem como podem sobrepor-se (isto é, um mesmo comportamento pode conter vários tipos de jogo simbólico em simultâneo). No entanto, como principal vantagem destaca-se a possibilidade de avaliação de várias categorias relevantes de jogo simbólico, quer ao nível de frequência quer ao nível de duração.

Finalmente, e paralelamente ao referido no comparativo das metodologias da atenção partilhada, também aqui o interlocutor pode desempenhar um papel de relevância, podendo o seu comportamento exercer influências ao nível do comportamento simbólico da criança. Por um lado, o esquema de Meins e Russell permite a avaliação do impacto de aspectos individuais, na medida em que o comportamento do experimentador se encontra padronizado. Pelo contrário, o esquema de Nielsen e Dissanayake possibilita a consideração do ambiente relacional ao nível do desenvolvimento do jogo simbólico. Assim, a orientação teórica e as questões de investigação colocadas deverão orientar a escolha da metodologia a utilizar.

AVALIAÇÃO DA TEORIA DA MENTE

Considerações prévias

A noção de que as pessoas podem pensar e agir com base em expectativas que diferem da realidade (*crenças falsas*) tem sido considerada como o primeiro sinal da aquisição consolidada de uma teoria da mente (Hala & Carpendale, 1997). Embora as tarefas que avaliam a crença falsa constituam uma prova fundamental e informativa sobre a compreensão da representação mental por parte das crianças, este não constitui o único tipo de tarefa que avalia esta capacidade. Ao longo dos últimos anos têm sido desenvolvidas metodologias que se centram na avaliação de outros aspectos também relevantes para a teoria da mente, como, por exemplo, a compreensão de desejos (Wellman & Liu, 2004), emoções (Parker, MacDonald, & Miller, 2007), ou o acesso ao conhecimento (Wellman & Liu, 2004).

Contudo, por se tratar de um tipo de prova relativamente consensual entre os investigadores, optamos por apresentar dois exemplos clássicos de provas de avaliação da compreensão da crença falsa que têm sido largamente usados na investigação na área do desenvolvimento sócio-cognitivo na idade pré-escolar.

Salientamos ainda duas questões metodológicas a reter a propósito da avaliação da teoria da mente: (i) na medida em que estamos perante testes de resposta dicotómica, é aconselhável a administração de múltiplas tarefas. A vantagem de usar uma bateria de provas reside na diminuição do impacto de eventuais respostas ao acaso, servindo ainda para aumentar a diferenciação entre

as crianças (Wellman et al., 2001); (ii) sugerimos igualmente a inclusão de provas prévias de controlo da memória e de linguagem, pois tais factores influenciam o desempenho nestas tarefas (Astington, 2001; Carlson, Moses, & Breton, 2002). Kerr e Durkin (2004) propõem uma metodologia relativamente rápida e simples que, quando aplicada antes das provas de avaliação da teoria da mente, permite ao examinador perceber se a criança detém os níveis adequados de linguagem e de memória para que seja capaz de acompanhar as narrativas apresentadas. Outros autores optam por incluir questões de controlo na própria tarefa da crença falsa (e.g., Meins et al., 1998; Perner, Leekam, & Wimmer, 1987) com o mesmo objectivo de assegurar que eventuais insucessos sejam, efectivamente, fruto de imaturidade sócio-cognitiva.

Tarefa da Transferência Inesperada (adaptado de Wimmer & Perner, 1983)

Objectivo principal e características gerais

No seu estudo pioneiro, Heinz Wimmer e Josef Perner (1983) debruçaram-se sobre o desenvolvimento de um paradigma que testasse a presença da compreensão da crença falsa em crianças dos 3 aos 9 anos. A tarefa apresentada em seguida é uma versão abreviada da original, tendo a sua aplicação uma duração aproximada de 10 minutos e cuja estrutura tem sido amplamente utilizada em investigação.

Material e procedimento

Para a sua administração são necessários dois pequenos bonecos com características humanas (representando uma mãe e o seu filho), duas caixas opacas de cores diferentes e um chocolate de brincar. O experimentador, utilizando os materiais, encena a seguinte situação: um menino coloca o seu chocolate numa caixa (A) e sai para a escola. Posteriormente, a mãe tira o chocolate da caixa A, usa algum para um bolo e guarda-o na caixa B. Informa-se a criança de que o menino, ao regressar, vai querer comer o chocolate. Exposto este cenário, são introduzidas as seguintes questões de controlo: “Onde é que estava o chocolate no início?” (questão de memória); “Onde é que está o chocolate agora?” (questão da realidade). De salientar que apenas se a criança responder correctamente às questões de controlo é que poderá ser considerada a resposta à questão de teste, caso contrário o investigador não pode ter a certeza de que está efectivamente a avaliar a crença falsa. Por fim, é colocada a questão de teste: “Onde é que o menino vai procurar o chocolate dele?” (questão de teste)

Cotação

Relativamente à questão de teste, caso a criança responda que o menino vai procurar o chocolate onde o deixou (porque não sabe da transferência) considera-se que teve sucesso na tarefa. Se, pelo contrário, a criança responder que o menino irá procurar o chocolate onde este se encontra actualmente, deverá considerar-se como insucesso, na medida em que a criança ainda não revela a noção de que o comportamento humano é balizado pelo conhecimento que possuímos acerca da realidade.

Tarefa do Conteúdo Inesperado (adaptado de Perner, Leekam, & Wimmer, 1987)

Objectivo principal e características gerais

Visando o mesmo objectivo de avaliar a compreensão dos estados mentais representacionais através da crença falsa, Perner e colaboradores (1987) desenvolveram, com base no trabalho prévio de Hogrefe, Wimmer e Perner (1986), a *tarefa do conteúdo inesperado*. Em contraste com o anterior, o presente procedimento avalia a crença falsa que será induzida na própria criança em

avaliação, o que permite também avaliar a noção que esta tem acerca dos próprios estados mentais. O tempo de administração é de cerca de 10 minutos.

Material e procedimento

O material comporta apenas um recipiente, tipicamente associado a um determinado conteúdo e facilmente identificável por crianças em idade pré-escolar (ex., um tubo de chocolates – “Pintarolas”), no qual deverá colocar-se algo de inesperado (ex., lápis). O experimentador começa por mostrar à criança o tubo de chocolates fechado e a questioná-la sobre o que ela pensa estar no interior do mesmo. Após resposta de acordo com o conteúdo típico (“chocolates” ou “Pintarolas”), o experimentador abre o tubo e a criança descobre que, na realidade, este contém lápis. Depois de o voltar a fechar, a criança tem de responder a uma questão de controlo: “Lembras-te do que está aqui dentro?”. Segue-se a primeira questão de teste, sobre o que a própria criança pensava estar no tubo inicialmente. Para terminar a tarefa é colocada uma última situação: chamando uma pessoa ausente, o que pensará ela estar dentro do tubo? As respostas são elucidativas do nível de consolidação da teoria da mente, visto reflectirem a (in)capacidade das crianças de reconhecerem as suas crenças falsas prévias, bem como de perceberem que os outros podem ter crenças falsas acerca da realidade (i.e., sobre o verdadeiro conteúdo da caixa de chocolates).

Cotação

Relativamente à cotação, para a primeira questão (própria crença falsa) considera-se como sucesso o reconhecimento, por parte da criança, de que inicialmente acreditou que o recipiente continha chocolates. Pelo contrário, uma resposta que indique que a criança acreditava desde o início que o recipiente continha lápis deve ser cotada como insucesso. A resposta à segunda questão (crença falsa do outro) é cotada de forma semelhante: sucesso se a criança atribuir ao outro a crença de que o recipiente contém chocolates e insucesso caso ela não seja capaz de imputar-lhe uma crença falsa. Perner e colaboradores (1987) consideram as seguintes contingências de resposta: ambas as respostas correctas; apenas correcta a questão relativa à própria crença falsa; apenas correcta a questão relativa à crença falsa do outro; ambas incorrectas.

COMPARATIVO DAS METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO DA TEORIA DA MENTE

O campo de estudo da Teoria da Mente tem vindo a sofrer alterações nas últimas décadas. De uma visão dicotómica sucesso-insucesso, os investigadores têm olhado para este constructo de uma perspectiva desenvolvimental, segundo a qual as crianças vão adquirindo de forma progressiva a compreensão da mente humana e de como esta afecta o comportamento. Este aspecto suporta a prática cada vez mais comum de usar uma bateria de provas para avaliação da Teoria da Mente, em contraste com o uso de apenas uma tarefa (para uma revisão, ver Wellman & Liu, 2004). Assim, os investigadores poderão incluir, entre outras, as duas propostas apresentadas neste artigo. A razão pela qual seleccionámos estas tarefas prende-se com o facto de se tratar de duas das mais utilizadas em investigação empírica na área. Para além disso, existe uma diferença fundamental relativa ao foco da sua avaliação. Enquanto a tarefa da transferência inesperada de Wimmer & Perner avalia exclusivamente a compreensão da crença falsa do protagonista da história, a tarefa do conteúdo inesperado de Perner e colaboradores avalia ainda o reconhecimento da criança da própria crença falsa que a tarefa lhe originou, fornecendo assim um nível de informação adicional. Os investigadores deverão atender a estas diferenças aquando da selecção das provas a utilizar, de forma a construírem uma bateria sensível à progressão desenvolvimental da teoria da mente na idade pré-escolar.

A Tabela 1 resume as principais características das metodologias descritas.

TABELA 1

Metodologias de avaliação da cognição social da infância à idade pré-escolar

Atenção Partilhada		
Designação	<i>Escalas de Comunicação Social Precoce</i> (Mundy et al., 2003)	<i>Sistema de Cotação da Atenção Partilhada</i> (Martins, 2003)
Idade	8-30 Meses	A partir dos 9 meses
Objectivo	Avaliação de comportamentos de comunicação, incluindo comportamentos de atenção partilhada numa tarefa estruturada	Avaliação dos comportamentos de atenção partilhada numa tarefa semi-estruturada
Intervenientes	Bebé Experimentador	Bebé Progenitor
Duração	20 Minutos	10 minutos
Jogo Simbólico Social		
Designação	<i>Tarefa de Jogo Simbólico</i> (Meins & Russell, 1997)	<i>Sistema de Cotação do Jogo Simbólico</i> (Nielsen & Dissanayake, 2000)
Idade	2½-3½ Anos	3-4½ Anos
Objectivo	Avaliação da capacidade de integração das sugestões simbólicas de um experimentador	Avaliação dos comportamentos simbólicos em interacção com o progenitor
Intervenientes	Criança Experimentador	Criança Progenitor
Duração	15 Minutos	30 minutos
Teoria da Mente		
Designação	<i>Tarefa da Transferência Inesperada</i> (Wimmer & Perner, 1983)	<i>Tarefa do Conteúdo Inesperado</i> (Perner, Leekam & Wimmer, 1987)
Idade	4-5 Anos	4-5 Anos
Objectivo	Avaliação da noção da crença falsa alheia – indicadora da presença da Teoria da Mente	Avaliação da noção da crença falsa própria e alheia – indicadoras da presença da Teoria da Mente
Intervenientes	Criança Experimentador	Criança Experimentador
Duração	10 Minutos	10 Minutos

CONCLUSÃO

O desenvolvimento da cognição social tem sido, nas últimas décadas, mote para a publicação de uma extensa e variada gama de estudos. A emergência de trabalhos empíricos, associada ao esforço crítico de inúmeros trabalhos de revisão teórica, incluindo várias meta-análises, oferece um conhecimento cada vez mais aprofundado de uma temática tão relevante e complexa. Em particular, a literatura tem esclarecido quais as fases do desenvolvimento sócio-cognitivo normativo, salientando de forma consistente três marcos: a atenção partilhada (último trimestre do primeiro ano de vida); o jogo simbólico social (por volta dos 3 anos de idade); e a teoria da mente (entre os 4 e os 5 anos de idade).

O presente trabalho teve, como ponto de partida, um duplo objectivo. Por um lado, procurou dotar o leitor de uma breve descrição teórica acerca do desenvolvimento da compreensão da mente e do comportamento humano da infância à idade pré-escolar, aludindo aos três marcos

desenvolvimentais descritos. Por outro lado, e numa vertente mais prática, pretendeu disponibilizar exemplos de metodologias de avaliação com objectivos, idades de aplicação, intervenientes e durações distintas. Procurámos ainda fornecer análises comparativas relativas a cada par de metodologias com o objectivo de auxiliar a escolha por parte dos investigadores. A escolha da metodologia de avaliação é um passo precoce numa investigação, mas que se reveste de enorme importância, na medida em que deve reflectir a orientação teórica bem como as questões a que o investigador pretende dar resposta. Assim, julgamos que este artigo poder-se-á constituir como um apoio à investigação na área, na medida em que alia perspectivas teóricas e sugestões de avaliação prática dos marcos normativos da cognição social nos primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

- Astington, J. W. (2001). The future of theory-of-mind research: Understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. *Child Development, 72*(3), 685-687.
- Astington, J. W., & Barriault, T. (2001). Children's theory of mind: How young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Infants and Young Children, 13*, 1-12.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion, 9*(2/3), 151-165.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *American Psychological Association, 35*, 1311-1320.
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development, 55*, 1278-1289.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly, 21*, 101-113.
- Belsky, J., Garduque, L., & Hrcir, E. (1984). Assessing performance, competence, and executive capacity in infant play: Relations to home environment and security of attachment. *Developmental Psychology, 20*(3), 406-417.
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., O'Reilly, A. W., & Painter, K. M. (1996). Solitary and collaborative pretense play in early childhood: Sources of individual variation in the development of representational competence. *Child Development, 67*, 2910-2929.
- Bosa, C. (2002). Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15*(1), 77-88.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology, 18*(6), 906-921.
- Carlson, S. M., Mandell, D. J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology, 6*, 1105-1122.
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Breton, C. (2002). How specific is the relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant and Child Development, 11*, 73-92.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63*, 1-143.

- Colonesi, C., Rieffe, C., Koops, W., & Perucchini, P. (2008). Precursors of a theory of mind: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology, 26*, 561-577.
- Corkum, V. L. & Moore, C. (1995). Development of joint visual attention in infants. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 61-83). Hillsdale, NJ: LEA.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (2006). Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 73-87.
- Dunn, J., & Dale, N. (1984). I a Daddy: Two year-olds' collaboration in joint pretend with sibling and with mother. In I. Bretherton (Org.), *Symbolic play and the development of social understanding* (pp. 131-158). New York: Academic Press.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about emotions, and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology, 27*, 448-455.
- Fine, C., Lumsden, J., & Blair, R. J. R. (2001). Dissociation between "theory of mind" and executive functions in a patient with early left amygdala damage. *Brain, 124*, 287-298.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1987). Young children's knowledge about the apparent-real and pretend-real distinctions. *Developmental Psychology, 23*(6), 816-822.
- Gaffan, E. A., Martins, C., Healy, S., & Murray, L. (2010). Early social experience and individual differences in infants' joint attention. *Social Development, 19*(2), 369-393.
- German, T. P., Niehaus, J. L., Roarty, M. P., Giesbrecht, B., & Miller, M. B. (2004). Neural correlates of detecting pretense: Automatic engagement of the intentional stance under covert conditions. *Journal of Cognitive Neuroscience, 16*(10), 1805-1817.
- Hala, S., & Carpendale, J. (1997). All in the mind: Children's understanding of mental life. In S. Hala (Org.), *The development of social cognition* (pp. 189-239). East Sussex, UK: Psychology Press.
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development, 57*, 567-582.
- Hughes, C., Jaffee, S. R., Happé, F., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2005). Origins of individual differences in theory of mind: From nature to nurture. *Child Development, 76*(2), 356-370.
- Kerr, S., & Durkin, K. (2004). Understanding thought bubbles as mental representations in children with autism: Implications for theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*(6), 637-648.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review, 94*, 412-426.
- Lillard, A. S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development, 64*, 348-371.
- Lillard, A. S. (1994). Making sense of pretence. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 221-234). Hove: LEA.
- Lillard, A. S. (1998a). Playing with a theory of mind. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 11-33). New York: State University of New York Press.
- Lillard, A. S. (1998b). Theories behind theories of mind. *Human Development, 41*, 40-46.
- Lillard, A. S. (2002). Pretend play and cognitive development. In U. Goswami (Org.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 188-205). Oxford: Blackwell.
- Martins, C. (2003). *The emergence of secondary intersubjectivity: Predictors and sequelae in infants of well and depressed mothers*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Reading, Reino Unido.
- Martins, C., Osório, A., & Macedo, A. (2008). Teoria da mente e desenvolvimento sócio-cognitivo ao longo da infância e idade pré-escolar. *Psicologica, 49*, 8-29.

- McCune-Nicholich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development, 52*, 785-797.
- Meins, E., & Russell, J. (1997). Security and symbolic play: The relation between security of attachment and executive capacity. *British Journal of Developmental Psychology, 15*, 63-76.
- Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J., & Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study. *Social Development, 7*, 1-24.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (2002). Imitation, memory, and the representation of persons. *Infant Behavior and Development, 25*, 39-61.
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V., & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development, 78*(3), 938-954.
- Mundy, P., Delgado, C. E. F., Block, J., Venezia, M., Hogan, A., & Seibert, J. (2003). *A manual for the abridged early social communication scales*. Recuperado de <http://www.ucdmc.ucdavis.edu/mindinstitute/ourteam/faculty_staff/ESCS.pdf>.
- Nielsen, M., & Dissanayake, C. (2000). An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding: In search of a metarepresentational link. *British Journal of Developmental Psychology, 18*(4), 609-624.
- Parker, J. R., MacDonald, C. A., & Miller, S. A. (2007). "John thinks that Mary feels...". False belief in children across affective and physical domains. *The Journal of Genetic Psychology, 168*(1), 43-62.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology, 5*, 125-137.
- Rakoczy, H. (2008). Pretence as individual and collective intentionality. *Mind & Language, 23*(5), 499-517.
- Rochat, P., & Striano, T. (1999). Social cognitive development in the first year. In P. Rochat (Ed.), *Early social cognition* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: LEA.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., & Clements, W. A. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology, 34*, 161-174.
- Scaife, M., & Bruner, J. S. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature, 253*, 265-266.
- Siegal, M., & Varley, R. (2002). Neural systems involved in "theory of mind". *Nature Reviews Neuroscience 3*, 463-471.
- Striano, T., & Reid, V. M. (2006). Social cognition in the first year. *Trends in Cognitive Sciences, 10*(10), 471-476.
- Striano, T., Reid, V. M., & Hoehl, S. (2006). Neural mechanisms of joint attention in infancy. *European Journal of Neuroscience, 23*, 2819-2823.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Org.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication* (pp. 321-347). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry 42*(1), 3-48.
- Trevarthen, C., & Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In A. Lock (Org.), *Action, gesture and symbol: The emergence of language* (pp. 183-229). London: Academic Press.
- Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 20*, 318-337.

- Ungerer, J. A., Zelazo, P., Kearsley, R. B., & O'Leary, K. (1981). Developmental changes in the representation of objects in symbolic play from 18 to 34 months of age. *Child Development, 52*, 186-195.
- Van Hecke, A. V., Mundy, P. C., Acra, C. F., Block, J. J., Delgado, C. E. F., Parlade, M. V., Meyer, J. A., ..., & Pomares, Y. (2007). Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child Development, 78*(1), 53-69.
- Vygostky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child (C. Mulholand, Trad.). *Soviet Psychology, 12*(6), 62-76. (Publicação original em 1933)
- Vygostky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development, 72*(3), 655-684.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development, 75*(2), 523-541.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*, 103-128.
- Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development, 66*, 1472-1492.

Over the last few decades, research on social cognition has thrived to a great extent and much of its focus has been devoted to how children come to understand the human mind. The importance of addressing the unique developmental changes that occur in the early years of life is related to the vast impact of social cognition on everyday social understanding and action. In this sense, the goals of this work are: (a) to provide a brief theoretical overview of three classical social-cognitive milestones from infancy to the preschool years; (b) to provide examples of assessment methodologies for these developmental milestones; and (c) to compare and contrast each methodology so as to assist researchers in their selection..

Key-words: Assessment, Infancy, Preschool years, Social cognition.