

## Avaliação de um jogo infantil para o ensino de respostas relacionais dêíticas em crianças pré-escolares com desenvolvimento típico

### Evaluation of a children's game for teaching basic relational responses in children typically developing preschoolers

Ana Priscila Martelozo<sup>1</sup>, Roberta Kovac<sup>1</sup>

[1] | **Título abreviado:** Ensino de respostas de tomada de perspectiva utilizando um jogo infantil | **Endereço para correspondência:** Ana Priscila Martelozo – Rua Artur de Azevedo, 1767, conjunto 142. Pinheiros – São Paulo/SP. CEP 05404-014 | **Email:** anapmartelozo@gmail.com | **doi:** doi: org/10.18761/pac24745v2

**Resumo:** O estudo pretendeu avaliar se um jogo infantil foi capaz de ensinar respostas relacionais dêíticas para crianças com desenvolvimento típico em idade pré-escolar e 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 dêíticas 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 preschool children with typical development, 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.

Os primeiros escritos sobre “self” no campo da Análise do Comportamento 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 por meio da nossa interação com a comunidade verbal e essa aprendizagem ocorre em ambientes que ensinam seus membros a descreverem eventos privados, disponibilizando consequências que consideram a experiência do indivíduo. McHugh (2015) definiu que “um senso de self é abstraído por meio 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).

## 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. Em abordagens tradicionais da psicologia esse tema vem sendo estudado sob o conceito de Teoria da Mente (ToM), que segundo Mori e Cigala (2015) é um constructo mais global e direcionado para aspectos cognitivos do que a tomada de perspectiva. A Teoria da Mente foca na consciência dos estados mentais de outras pessoas.

Desde meados da década de 1980, tem sido consenso entre pesquisadores definir ToM como a habilidade de crianças em idade pré-escolar de compreenderem seus próprios estados mentais (como pensamentos, desejos, crenças e intenções) e diferenciá-los dos estados mentais dos outros e, dessa maneira, predizerem (teorizarem sobre) suas ações ou comportamentos (Jou & Sperb, 1999; Premack & Woodruff, 1978). Esta é uma capaci-

dade fundamental para a sofisticação das relações interpessoais, na medida em que nos permite compreender a existência de sentimentos e emoções, interpretar intenções, prever nosso próprio comportamento e daqueles que nos rodeiam.

Limitados pela necessidade de criar metodologias que permitam acessar essa habilidade em trabalhos empíricos, autores acabam fazendo a equivalência entre esse constructo complexo ao que, na verdade, corresponderia a apenas alguns de seus aspectos constituintes (Caixeta & Nitrini, 2002). Desta forma, faz-se frequente a equivalência entre ToM e o bom desempenho em tarefas de crença falsa. 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 apresentando informações que permitem inferir que o personagem tem uma crença diferente da realidade da criança em teste, ou seja, é necessária a capacidade da criança de diferenciar-se do personagem. A importância prática de poder reconhecer a crença falsa de outra pessoa consiste na utilização dessa representação como marco de referência para interpretar ou antecipar a ação do outro, ou seja, desenvolver a noção de perspectiva. Do ponto de vista desenvolvimentista, as habilidades ToM emergem como estágios do desenvolvimento no decorrer da infância, dependentes da maturação biológica (Baron-Cohen et al., 1985; Heagle & Rehfeldt, 2006).

## Tomada de perspectiva e a Teoria das Molduras Relacionais

A Teoria das Molduras Relacionais (RFT) é considerada uma abordagem analítico-comportamental da linguagem e da cognição. Diferente da visão desenvolvimentista, a análise da RFT tem sido vista como uma alternativa para a compreensão dos comportamentos envolvidos na tomada de perspectiva como habilidades que podem ser aprendidas. A teoria 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 essencial 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.

Estudos conduzidos sob a perspectiva da RFT vêm sendo realizados com o intuito de identificar procedimentos eficazes para o desenvolvimento de intervenções que ensinem tomada de perspectiva. Um estudo pioneiro nesta área (McHugh et al., 2004) deu origem ao protocolo de tomada de perspectiva. Os autores avaliaram o desempenho de vários grupos, com faixa etária entre 3-5 anos de idade (primeira infância) e entre 18-30 anos (adultos), num protocolo de questões que envolviam respostas relacionais dêiticas. As 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 te-

ria?”); 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).

Atentos ao fato de que crianças pequenas apresentam déficits quanto a tomada de perspectiva, Weil et al. (2011) desenvolveram o primeiro estudo envolvendo treino de molduras relacionais dêiticas com crianças em idade pré-escolar (4-5 anos). O estudo também foi pioneiro na tentativa de estabelecer uma comparação entre o treino de respostas relacionais dêiticas e desempenho em tarefas ToM. Três participantes foram submetidos a um procedimento que utilizava uma versão mais curta do protocolo Barnes-Holmes (McHugh, 2004) nas fases linha de base, treino e pós-treino. Durante o treino o participante deveria atingir 80% de desempenho em cada nível de complexidade (Simples, Reverso e Duplamente Reverso) para passar à próxima fase. Tarefas ToM foram aplicadas durante a linha de base e no pós-treino, com o objetivo de avaliar o potencial de emergência de tomada de perspectiva como consequência da aplicação do protocolo. Os resultados do estudo foram promissores, confirmando que respostas relacionais dêiticas podem ser modeladas como um comportamento operante e que este aprendizado pode afetar positivamente o desempenho dos participantes em tarefas ToM. No entanto, os autores indicam como aspecto negativo do procedimento a necessidade de várias sessões e

apresentações do protocolo para que os participantes atingissem o critério de aprendizagem, sendo difícil manter sua motivação.

De acordo com Montoya-Rodriguez e Cobos (2016) poucos estudos fornecem dados empíricos que relacionam o treino de respostas relacionais dêiticas e o desempenho em tarefas ToM. Os trabalhos de Jackson et al. (2014), Lovett e Rehfeldt (2014) e Rendón et al. (2012) tentaram estabelecer essa correlação, mas ao contrário de Weil et al. (2011), os resultados sugeriram que o treino de respostas relacionais dêiticas não seria suficiente para a melhora de desempenho em tarefas ToM. Diferenças nos respectivos procedimentos (medidas utilizadas, tipo de treino empregado) ou até mesmo no perfil dos participantes poderiam explicar as divergências de resultados. Os autores indicam que estudos futuros poderiam examinar esse tema para o avanço na compreensão dessa relação.

Outro ponto de interesse dos estudos que abordam o treino de respostas relacionais dêiticas utilizando o protocolo Barnes-Holmes tem sido a adaptação do protocolo, no sentido de torná-lo mais próximo de contingências naturais. De acordo com Weil et al. (2011) minimizar o número de tentativas, alterar cenários e contextos de treinamento, assim como incluir recursos visuais, poderia tornar o protocolo mais dinâmico e motivador para os participantes. Além disso, o objetivo seria obter maior generalização da tomada de perspectiva para interações cotidianas e incremento de habilidades sociais (Davlin et al., 2011; Gilroy et al. 2015; Lovett & Rehfeldt, 2014; Vilardaga et al., 2012). Mori e Cigala (2015) sugerem que novos protocolos de intervenção, usados fora de um ambiente experimental e em contextos mais naturalistas, poderiam expandir a habilidade de tomada de perspectiva para contextos da vida real.

Nessa direção, Davlin et al. (2011) desenvolveram um protocolo de treino de respostas relacionais dêiticas a partir de histórias infantis. Vinte e um livros infantis, compatíveis com a faixa etária de três 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. Durante a fase de teste foi possível constatar que dois participantes

dominavam o nível de complexidade simples e um participante já dominava o nível de complexidade reverso. Na fase de treino, todos os participantes atingiram o critério de dominância dos três níveis de complexidade após 3 a 9 administrações do protocolo. Nas administrações pós-treino os desempenhos dos três participantes melhoraram em relação ao teste, mostrando que a intervenção foi capaz de ensinar respostas relacionais dêiticas. Segundo os autores, este procedimento poderia ser uma estratégia simples para a modelagem do comportamento da criança de tomar perspectiva durante a leitura de histórias. Esta seria uma pequena adição a uma tarefa que professores e pais rotineiramente se envolvem com crianças, sendo possível que essa habilidade seja então generalizada para outros contextos.

Levando em conta que o treino de respostas relacionais dêiticas pode interferir na aquisição da habilidade de tomada de perspectiva e, consequentemente, na construção da noção de “Eu”, torna-se relevante o estudo de procedimentos que ensinem esse tipo de responder relacional. O presente estudo pretendeu avaliar se um jogo infantil (Jogo de Tomada de Perspectiva) é capaz de ensinar respostas relacionais dêiticas para crianças pré-escolares com desenvolvimento típico, 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 (Davlin et al., 2011; Gilroy et al. 2015; Heagle & Rehfeldt 2006; Lovett & Rehfeldt, 2014; Mori & Cigala, 2015; Vilardaga et al., 2012) como o caminho mais promissor nesse sentido.

## Método

### Participantes

Participaram do estudo oito crianças (seis meninas e dois meninos) com idades entre três anos e cinco meses e quatro anos e três meses.

### Local e Materiais

A pesquisa foi conduzida numa creche municipal da cidade de São Paulo. Para todos os pais de alunos com idades elegíveis para a pesquisa foram envia-

dos, por e-mail, o questionário CBCL (instrumento utilizado como critério de exclusão de participantes) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (este previamente aprovado pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos, Processo CAAE no. 58366522.1.0000.8054). Aquelas crianças que obtiveram escores Limítrofe ou Clínico no Child Behavior Checklist – CBCL (Achenbach & Rescorla, 2000), não foram admitidas como participantes.

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

## 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 por meio do relato dos pais. É composto por 99 itens 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) Sally & Ann task (Baron-Cohen et al., 1985).**

A tarefa é composta por um texto que conta a história de dois personagens, Sally e Ann. A história deverá ser representada pelo experimentador utilizando os objetos mencionados nela (bonecas, cesto,

caixa e bolinha), demonstrando o comportamento de cada personagem. Baseado no enredo, o experimentador realiza uma questão (Pergunta de crença) que é seguida por duas perguntas de confirmação (Pergunta de realidade e Pergunta de memória).

### **Smarties Task (Gopnik & Astington, 1988).**

A tarefa envolve questionar o participante sobre um pacote de doces fechado, cujos doces foram retirados e substituídos por objetos familiares ao participante. Para este experimento foi utilizado um pacote de M&M com canetinhas coloridas dentro. Uma questão (Pergunta de crença) é realizada e seguida por duas perguntas de confirmação (Pergunta de aparência e Pergunta de realidade).

### **Protocolo RFT-TP (Davlin et al., 2011)**

Considerando a idade média dos participantes e as características do desenvolvimento de crianças dessa faixa etária (memória, concentração e tempo capaz de se manter na tarefa), foi utilizada uma versão reduzida (Anexo 1) do protocolo adaptado por Davlin et al., (2011). No total foram seis itens, cada um composto por duas questões, referentes à história de um livro infantil (Rando, 2010) e distribuídos como se segue:

**Pré-intervenção.** Três itens 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 (relação simples espacial): “(na página 05) Você está aqui sentado comigo, o Gildo está na montanha russa. Onde você está? Onde o Gildo está?” (as respostas corretas seriam “Aqui, sentado com você” e “Na montanha russa”).

**Pós-intervenção.** Três itens, sendo que dois itens contemplavam relações simples (espacial e temporal) e um item contemplava relações reversas (pessoal). A inclusão de um item que exigia reversão tinha por objetivo verificar se o jogo foi capaz de ensinar respostas relacionais dêiticas de complexidade reversa. As questões foram impressas em sulfite A4 e eram realizadas pela pesquisadora no final da sessão, sem o

apoio do livro físico. A retirada do livro nesta etapa tinha a função de garantir que os participantes realmente se engajavam na tomada de perspectiva, ao invés de responderem apenas em função da observação das ilustrações. Exemplo (relação simples temporal): “*Ontem você estava tomando banho na sua casa, no dia da festa o Gildo estava brincando com os amigos. O que você estava fazendo ontem na sua casa? O que o Gildo estava fazendo no dia da festa*” (as respostas corretas seriam “tomando banho em casa” e brincando com os amigos”).

**Jogo de Tomada de Perspectiva.** O jogo foi criado exclusivamente para a pesquisa. Trata-se de um jogo de tabuleiro adaptado para além da possibilidade de um “jogo de mesa”, tendo suas proporções aumentadas. Partindo do formato do protocolo Barnes-Holmes (McHugh, 2004), o objetivo é que um cenário experimentado pelo participante crie contexto para as questões do treino de respostas relacionais dêiticas.

Os materiais foram confeccionados de forma que uma criança pequena possa circular por uma área de 4 m<sup>2</sup> demarcada no chão por tapetes de lona com desenhos que representam lugares (casa, parque, praia e escola) em diferentes condições de clima (sol e chuva). Além disso uma série de objetos (óculos de sol, guarda-chuva, livro, caneca, capa de chuva infantil) e brinquedos (bicho de pelúcia, panelinhas, boneca, bola, regador, baldinho de praia, carrinho) são disponibilizados para que o participante possa imaginar “ações” que poderiam ocorrer nesses lugares demarcados no chão (Ex: brincar de boneca na casa, jogar bola no parque, usar capa de chuva para ir à escola num dia chuvoso). O intuito de escolher as “ações” é personalizar o contexto sobre o qual as questões que envolvem tomada de perspectiva são elaboradas. No formato tradicional, as questões do protocolo de tomada de perspectiva partem de contextos pré-definidos, como por exemplo “Eu tenho um bloco vermelho e você tem um bloco verde” e independem de o participante ter estabelecido alguma relação prévia com blocos. Neste instrumento a pretensão é que a estrutura da questão seja contextualizada por uma escolha do participante, tornando o protocolo mais dinâmico. Além disso as possibilidades de variação das ques-

tões são inúmeras, algo desejável para um instrumento identificado como jogo infantil.

Assim, os materiais que compõem o jogo foram escolhidos de forma a facilitar que o participante estabeleça relações de suporte para a resposta que será treinada, a saber, a resposta relacional dêitica. As imagens no chão têm tamanho suficiente para que a criança possa se deslocar sobre elas, estabelecendo relações espaciais Aqui-Ali; objetos e brinquedos tem a função de materializar ações imaginadas, facilitando que o participante faça a relação de coordenação Eu-Ação e possa se recordar facilmente dela quando for questionado (o intuito é evitar que o participante erre uma questão por não se lembrar de qual ação havia escolhido). Todos esses aspectos vão ao encontro dos achados de estudos (Heagle & Rehfeldt, 2006; Jackson et al., 2014; Weil et al., 2011) que indicam a adaptação do protocolo original (McHugh, 2004), tornando-o mais próximo de ambientes naturais. O objetivo é que novos formatos possam ser facilitadores da generalização da tomada de perspectiva para interações sociais (Montoya-Rodriguez & Cobos, 2016).

Para realização do jogo (Anexo 2) são necessários dois jogadores (participante e pesquisadora; EU-VOCÊ) e nos tapetes ilustrados são apresentados lugares como *casa, parque, praia e escola* (AQUI-ALI), em clima *ensolarado* ou *chuvoso* (AGORA-ENTÃO). No total são oito imagens impressas em lona medindo 50cm x 50cm, que compõem a área do jogo (“tabuleiro”): (1) casa-sol (2) casa-chuva, (3) parque-sol, (4) parque-chuva, (5) praia-sol, (6) praia-chuva, (7) escola-sol e (8) escola-chuva. Com o participante sobre o tapete, eram feitas as questões que seguiam a estrutura das questões de nível reverso do protocolo Barnes-Holmes. Por exemplo: “Eu brinco de boneca e você lê um livro em casa quando está chovendo. Se eu fosse você, o que eu faria em casa quando está chovendo?” Para que não houvesse confusão por parte do participante com as designações EU e VOCÊ (da perspectiva da criança ela também é “eu”), foram usados os nomes da pesquisadora e do participante na construção das frases que compunham cada questão (Ex: “A Ana brinca de boneca e o João lê um livro em casa quando está chovendo. Se a Ana fosse o João, o que a Ana estaria fazendo? Se o João fosse a Ana, o que o João estaria fazendo?”). O jogo

se propôs a treinar apenas relações reversas por considerar o grau de dificuldade deste tipo de relação para participantes da faixa etária elegível para o presente estudo (McHugh et al., 2004). Uma partida completa daria ao participante dezesseis oportunidades de respostas corretas.

## Procedimento

A pesquisadora conheceu os participantes durante uma visita prévia à creche e interagiu livremente com eles no momento de recreação. Iniciada a coleta, as crianças eram conduzidas individualmente até a sala designada para a intervenção. A pesquisadora explicava para o participante que faria algumas perguntas e então eles iriam brincar, alguns brinquedos seriam emprestados e um jogo seria ensinado. A criança tinha liberdade para interromper a interação quando desejasse. A intervenção era realizada em uma única sessão, dividida em três fases: coleta de dados pré-intervenção, intervenção e coleta de dados pós-intervenção.

### Coleta de Dados Pré-Intervenção

O participante era submetido à primeira tarefa de crença falsa de Teoria da Mente (Baron-Cohen et al., 1985). Para aplicação da tarefa o experimentador representava a seguinte história: “*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, ela vai procurar sua bolinha*”. Ao final o experimentador faz a pergunta de crença: “*Onde Sally procurará sua bolinha?*”. O participante terá acertado se apontar para a localização anterior da bolinha, pois identifica a falsa crença da personagem. Se, no entanto, o participante 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). A tarefa era pontuada como correta quando o participante acertava a Pergunta de crença.

Na sequência a pesquisadora utilizava um livro infantil (Rando, 2010) para contação de história e como base para as questões do protocolo adaptado de tomada de perspectiva (RFT-TP - Davlin et al., 2011). O livro era apresentado ao participante e a pesquisadora iniciava a leitura compartilhada. Ao final das páginas previamente selecionadas estavam anexadas as questões que eram adicionadas à contação da história. Exemplo: “*(na página 09) Você está lendo um livro comigo, o Gildo está trocando a fralda da Laurinha. O que você está fazendo? O que o Gildo está fazendo?*” (as respostas corretas seriam “lendo um livro com você” e “trocando a fralda da Laurinha”). Cada questão era composta por dois itens, ou seja, cada questão dava ao participante a oportunidade de duas respostas corretas.

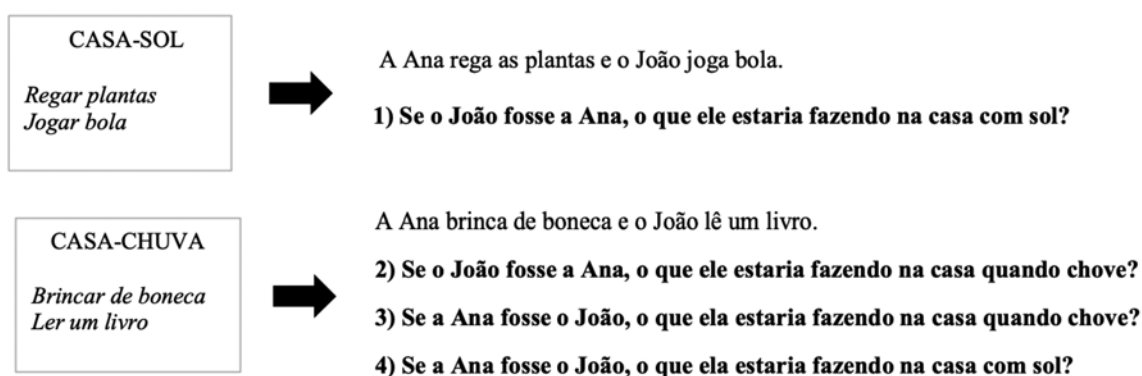
Tanto para a tarefa de crença falsa (ToM) quanto para os itens do protocolo, nenhum feedback era dado ao participante a despeito de seu desempenho.

### 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, era dada ao participante a opção de interromper o jogo quando desejasse. Todos os participantes jogaram uma partida completa; apenas três participantes jogaram duas, sendo que dois deles não concluíram a segunda partida.

O jogo iniciava com o participante conhecendo os brinquedos e objetos disponíveis. Os tapetes ilustrados eram expostos um a um, à medida que o jogo progredia: a pesquisadora mostrava o primeiro tapete (casa-sol), escolhia ela mesma um objeto que representava uma ação, estimulava o participante a escolher um objeto para si e então fazia a primeira questão. Só então o segundo tapete era apresentado (casa-chuva), a pesquisadora e o participante escolhiam seus respectivos objetos e as próximas questões eram feitas. O objetivo de apresentar os tapetes progressivamente era que os participantes não perdessem o foco diante de vários estímulos apresentados ao mesmo tempo. Nas quatro primeiras questões o participante não recebia feedback sobre seu desempenho (TESTE). Segue um exemplo de como era estruturada a sequência das questões.





**Figura 1. Exemplo de Estrutura e Sequência Para as Questões de 1 a 4 do Jogo de Tomada de Perspectiva.**

Na sequência, o terceiro tapete (parque-sol) era apresentado e seguiam-se as etapas descritas acima. A partir deste ponto, na quinta oportunidade de resposta, o participante recebia feedback sobre seu desempenho (TREINO). As respostas erradas eram corrigidas por meio de dicas físicas (a pesquisadora trocava de objeto com o participante) que evidenciavam a resposta correta. Se mesmo assim o participante errava, a pesquisadora verbalizava a resposta correta. Esse procedimento era adotado em todos os tapetes seguintes. Ao completar uma partida, o participante teria dezesseis oportunidades de respostas corretas, sendo quatro delas na fase de treino e doze na fase de teste.

Para garantir que o participante se engajasse de fato em tomada de perspectiva e não aprendesse apenas a responder mecanicamente às questões, a estrutura das perguntas variavam de duas formas quanto à necessidade do participante de se colocar em perspectiva espacial e temporal: EU/VOCÊ-AQUI-AGORA (Questões 1, 2 e 3) e EU/VOCÊ-LÁ-ENTÃO (Questão 4). Caso o participante aprendesse a responder corretamente às questões logo no início da partida, a partir do lugar “parque-chuva” a pesquisadora poderia variar o formato EU/VOCÊ-LÁ-ENTÃO (Questões 4, 8, 12 e 16) usando “lugares” que não estavam exatamente próximos ao participante (no entanto, essa variação só foi possível com o Participante 6).

### Coleta de Dados Pós-Intervenção

A segunda tarefa de crença falsa (Gopnik e Astington, 1988) era aplicada de acordo com a seguinte descrição. O participante recebe um pacote fechado de M&M e é instruído a abri-lo. A verdadeira natureza do objeto é então revelada (canetinhas coloridas). Em seguida, o participante é solicitado a identificar a verdadeira natureza do objeto. O experimentador irá questioná-lo: “O que há dentro do pacote?” e “O que é isso?” até que responda corretamente. Isso garante que o participante, de fato, represente o pacote como contendo canetinhas. O objeto é então devolvido ao seu estado enganoso anterior (ou seja, o pacote de M&M é fechado com as canetinhas dentro) e o experimentador levanta a seguinte hipótese, seguida dos questionamentos: “X não viu dentro deste pacote. Se X vir o pacote todo fechado assim, o que X pensará que está dentro dele? (pergunta de crença). X vai pensar que há canetinhas dentro dele ou vai pensar que há M&M dentro dele?” (X representa o nome de alguém que o participante conhece, mas 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). A tarefa era pontuada como correta quando o participante acertava a Pergunta de crença.

Ao final, eram realizadas mais três questões do protocolo RFT-TP referentes à história infantil apresentada na fase pré-intervenção, desta vez sem o apoio do livro físico. A pesquisadora perguntava ao participante se eles ainda poderiam conversar sobre a história do personagem Gildo e realizava duas questões abrangendo relações simples (espacial e temporal) e uma questão abrangendo relação reversa (pessoal). Exemplo (relação reversa): *"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?"* (as respostas corretas seriam "Pulando na cama" e "Conversando sobre a história com você". As questões estavam impressas em uma folha avulsa, à qual a pesquisadora tinha acesso caso houvesse necessidade de consulta.

Assim como na fase pré-intervenção, tanto para a tarefa de crença falsa (ToM) quanto para os itens do protocolo, nenhum feedback era dado ao participante a despeito de seu desempenho.

## Resultados

A Figura 2 mostra o desempenho de cada participante durante as fases do procedimento. Os gráficos se referem aos desempenhos nas tarefas RFT-TP pré e pós-intervenção e no Jogo de Tomada de Perspectiva. Quanto ao RFT-TP, a fase pós-intervenção foi dividida em duas colunas distintas, sendo a primeira relativa aos acertos nas questões de nível simples e a segunda coluna referente às questões de nível reverso. Também está sinalizado, ao lado da identificação dos participantes, o desempenho nas tarefas de Teoria da Mente. Cada círculo se refere a uma tarefa, sendo que o círculo colorido indica que a tarefa foi respondida corretamente e o círculo vazio indica que o participante errou a tarefa.

Metade dos participantes acertou a primeira tarefa ToM (Sally & Ann), sendo eles P1, P2, P4 e P7. Na segunda tarefa (Smarties Task) apenas P1, P4 e P6 acertaram. Ou seja, P1 e P4 acertaram as duas tarefas e apenas P6 melhorou seu desempenho em comparação à medida pré-intervenção.

No que se refere à aplicação pré-intervenção do protocolo RFT-TP, quatro participantes acertaram todas as questões (P3, P6, P7 e P8). Parece ter sido

determinante para esses participantes acertar às questões que se referiam a perspectiva "EU" (*"Onde você está? O que você está fazendo? O que você estava fazendo?"*), o que não aconteceu com P1, P2, P4 e P5, que cometeram erros exatamente nessas questões. Todos os participantes acertaram as questões que se referiam ao personagem da história (*"Onde o Gildo está? O que o Gildo estava fazendo? O que o Gildo estava tentando fazer a noite?"*).

Na segunda aplicação do RFT-TP os participantes tenderam a cometer mais erros em comparação à primeira aplicação (P3, P5, P6, P7 e P8). Uma característica da fase pós-intervenção foi a ausência do livro físico durante a realização das questões (ou seja, a ausência das imagens que davam dicas para as respostas), o que pode ter interferido no desempenho dos participantes. Quanto ao desempenho dos participantes especificamente nas questões de complexidade reversa, os resultados variaram: dois participantes (P2 e P4) acertaram as duas questões, quatro participantes (P3, P6, P7 e P8) acertaram apenas uma e dois participantes (P1 e P5) não pontuaram.

No Jogo de Tomada de Perspectiva os participantes mostraram baixa performance na fase de teste, sendo que apenas P1, P3 e P7 apresentaram algum tipo de acerto nessa fase (quando não havia correção de respostas). Para sete dos oito participantes (P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8) houve melhora no desempenho durante o treino, considerando o aumento no número de acertos sem necessidade de correção.

Considerando os dois participantes com melhor desempenho no jogo (P3 e P6), P3 acertou três das quatro questões do teste. Durante o treino acertou dezoito das vinte e uma oportunidades de resposta, sendo que menos de 40% desses acertos aconteceu com correção. No entanto, o bom desempenho do participante no jogo não garantiu a melhora de desempenho nas questões do protocolo RFT-TP e tarefas ToM pós-intervenção. O P6 não pontuou durante o teste e durante o treino errou apenas uma das vinte e oito questões a que foi submetido. Dessas, apenas 18% dos acertos aconteceram após correção. Mostrou queda no desempenho no protocolo RFT-TP pós-intervenção, no entanto foi o único participante que mostrou melhora de desempenho nas tarefas ToM após aplicação do jogo.

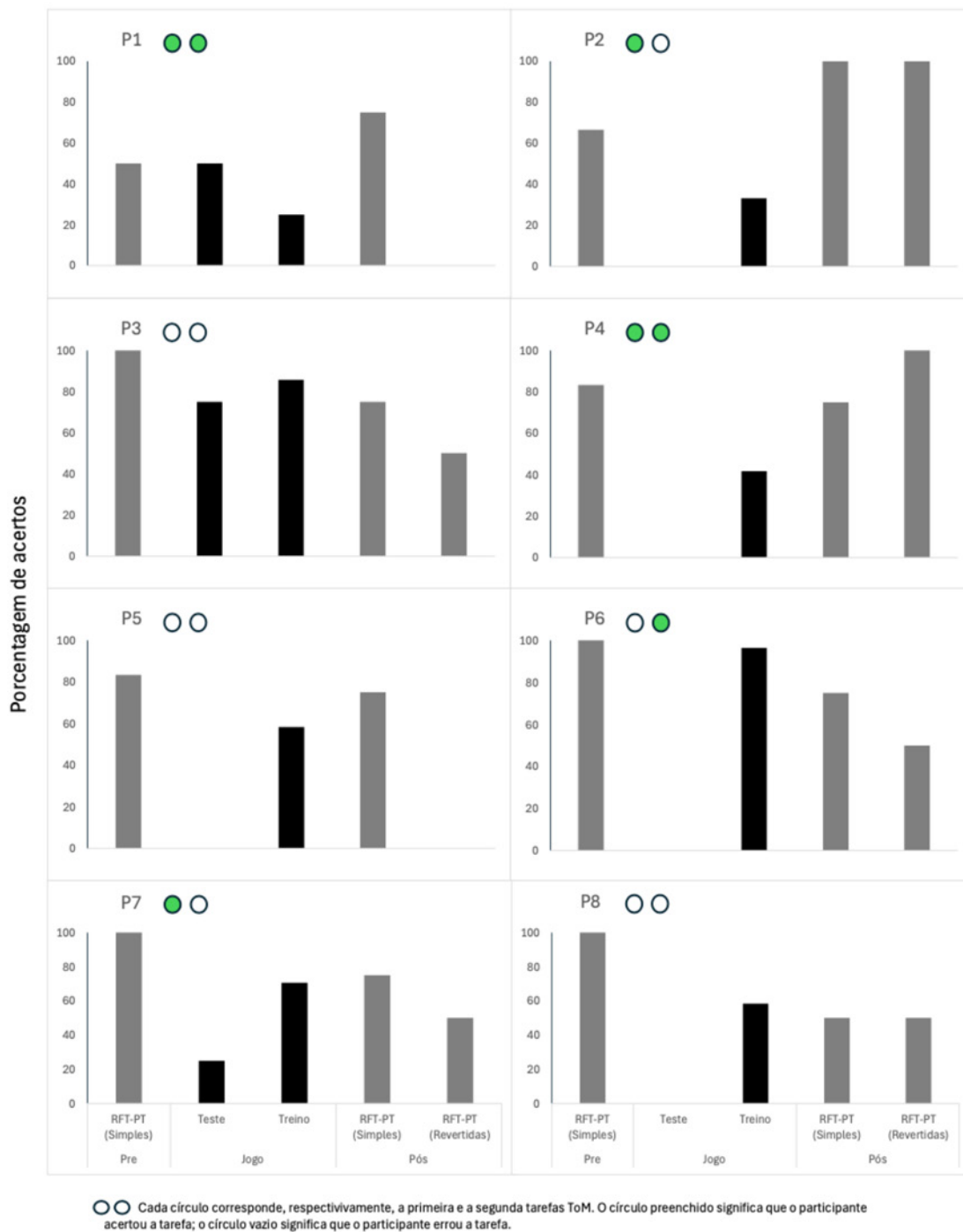


Figura 2. Desempenho de Cada Participante nas Etapas do Procedimento.

## Discussão

O presente estudo teve como objetivo avaliar um jogo infantil como instrumento para o ensino de respostas relacionais dêiticas e comparar o desempenho dos participantes 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, no entanto isso não significou uma melhora de desempenho dos participantes em tarefas que tradicionalmente avaliam tomada de perspectiva.

Considerando os dados obtidos na fase de intervenção, percebeu-se um aumento significativo no desempenho da maioria dos participantes (P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8) no Jogo de Tomada de Perspectiva, comparando as fases de teste e treino. Esses resultados confirmam os achados de Weil et al. (2011) no primeiro estudo que constatou a modelagem de respostas relacionais dêiticas como um comportamento operante. Dessa forma, sugere-se que o jogo pode ser utilizado como instrumento, colaborando com os estudos que sustentam a utilização de versões adaptadas do protocolo Barnes-Holmes para o treino de respostas relacionais dêiticas em crianças típicas em idade pré-escolar (Davlin et al., 2011; Heagle & Rehfeldt, 2006; Montoya-Rodriguez & Cobos, 2016; Weil et al., 2011).

Durante a elaboração do Jogo de Tomada de Perspectiva foi definido que ele se proporia a treinar apenas relações no nível de complexidade reversa, 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, a observação dos dados pode indicar que o treino de relações de complexidade simples poderia ser incluído, fazendo parte do instrumento.

No que se refere ao protocolo RFT-TP, percebeu-se uma tendência de queda no desempenho dos participantes quando comparadas as aplicações pré-intervenção (questões de nível de complexidade simples) e pós-intervenção (níveis de complexidade simples e reverso). Mesmo nas questões de

complexidade simples, similares no pré e pós-intervenção, os participantes mostraram desempenho inferior na segunda aplicação (P3, P4, P5, P6, P7 e P8). O apoio do livro físico parece ter sido fundamental na fase pré-intervenção para que os participantes respondessem corretamente as questões, já que ter acesso às ilustrações da história dava a eles uma dica da resposta correta. 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 da maioria dos participantes. Quanto às questões de nível de complexidade reversa, não foi possível identificar uma tendência para os resultados.

Ainda que os participantes tenham mostrado melhor desempenho na aplicação pré-intervenção do RFT-TP, uma análise minuciosa mostrou que os erros cometidos nessa fase se referiam às questões que envolviam o próprio participante e exigiam que ele necessariamente se colocasse em perspectiva (as ilustrações do livro davam dicas apenas sobre as questões que se referiam ao personagem). Esse dado, somado aos desempenhos registrados na aplicação pós-intervenção, sugere que as questões de nível de complexidade simples podem ter sido desafiadoras para os participantes.

Réndon et al. (2012) verificaram algo parecido num estudo realizado com crianças institucionalizadas na faixa etária entre três e cinco anos, com o objetivo de treinar respostas relacionais dêiticas de nível simples. Os dados obtidos na linha de base mostraram que a resposta relacional de nível simples não estava totalmente estabelecida no repertório dos participantes, uma vez que eles falharam consistentemente e necessitaram de treinamento. Ainda assim, dois dos quatro participantes não atingiram os desempenhos esperados nos testes de generalização.

Os autores lançam a hipótese de que crianças educadas em ambientes institucionalizados, ou pelo menos em contextos familiares negligentes ou abusivos, podem ter um sentido de identidade alterado ou deficiente, apresentando dificuldade em desenvolver a capacidade de identificar e diferenciar o seu próprio ponto de vista e daqueles que as cercam. No que se refere aos participantes do presente estudo, pode ser importante considerar que eles passaram pelo confinamento imposto pela pande-

mia de Covid-19. Todos os participantes tinham menos de um ano e oito meses de idade no início do confinamento. Esta circunstância pode ter limitado suas experiências e variabilidade de interações sociais, acarretando prejuízos na observação do seu próprio comportamento e dos outros.

Por fim, considerando a estrutura do procedimento utilizado neste trabalho, o protocolo RFT-TP pré-intervenção e as questões da fase de teste do Jogo de Tomada de Perspectiva são tarefas aparentemente muito distintas entre si, exigindo dos participantes repertórios muito diferentes. A inclusão de questões de nível de complexidade simples no jogo também poderia ter como função minimizar esse impacto, devendo ser considerada em tentativas futuras de elaboração de jogos para crianças dessa faixa etária e com objetivos semelhantes ao deste estudo.

Um dos objetivos deste estudo foi comparar o desempenho dos participantes no jogo com medidas de tomada de perspectiva já estabelecidas na literatura. Considerando os desempenhos nas tarefas ToM, três participantes (P3, P5 e P8) não pontuaram nas tarefas pré e pós-intervenção. Esses resultados são consistentes com os achados de estudos anteriores (Jackson et al., 2014; Lovett & Rehfeldt, 2014; Montoya-Rodriguez & Cobos, 2016; Rendón et al., 2012), cujas pesquisas mostraram que embora as relações dêiticas 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. Montoya-Rodriguez e Cobos (2016) 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 por meio de dicas 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. 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.

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 pré-escolares torna-se desafiador ao considerarmos as habilidades infantis que ainda estão em construção (Novak, 2012). Linguagem verbal e vocabulário bem desenvolvidos, atenção conjunta, 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. Para estudos futuros, a inclusão de uma análise de pré-requisitos no procedimento poderia minimizar o impacto dessas variáveis (Benatti et al., 2021; Jackson et al., 2014; Vieira, 2019).

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 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 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 a 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

- Achenbach, T.M., & Rescorla, L.A. (2000). Manual for the ASEBA preschool forms and profiles. Burlington, VT: University of Vermont.
- 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)
- Benatti, L. A., Vieira, S. V. G., & de Hollanda Souza, D. (2021). Adaptações do Protocolo de Tomada de Perspectiva para crianças pré-escolares brasileiras. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 29(2), 41-59.
- Caixeta, L., & Nitrini, R. (2002). Teoria da mente: uma revisão com enfoque na sua incorporação pela psicologia médica. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15, 105-112. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000100012>
- 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>
- 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>
- Lovett, S., & Rehfeldt, R. A. (2014). An evaluation of multiple exemplar instruction to teach perspective-taking skills to adolescents with Asperger Syndrome. *Behavioral Development Bulletin*, 19(2), 22-36. <https://doi.org/10.1037/h0100575>
- 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>
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y., & Barnes-Holmes, D. (2004b). Perspective-taking as relational responding: A developmental profile. *The Psychological Record*, 54(1), 115–144.
- 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>
- Mori, A., & Cigala, A. (2016). Perspective taking: Training procedures in developmentally typical preschoolers. Different intervention methods and their effectiveness. *Educational Psychology Review*, 28, 267-294. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9306-6>
- Novak, G. (2012). Precursores da tomada de perspectiva. In: L. McHugh e Stewart, I. (Eds.). *O eu e a tomada de perspectiva* (pp. 73-89). Oakland, CA: Context Press.
- Pomorska, K., Ostaszewski, P., Barnes-Holmes, Y., & McEnteggart, 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>
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a “theory of mind”? *Behavioural and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Rando, S. (2010). *Gildo. Brinque-Book*.
- 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>
- Rendón, M. I., Soler, F., & Cortés, M. (2012). Simple deictic relations, perspective-taking and social competence. *Suma Psicológica*, 19(2), 19–37.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre o Behaviorismo*. Cultrix.
- Vieira, S. V. G. (2019). Efeitos do ensino do Responder Relacional Dêitico sobre o desempenho de crianças pré-escolares em tarefas de Teoria da Mente. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 68 pp. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12215>
- Vilardaga, R., Estévez, A., Levin, M. E., & Hayes, S. C. (2012). Deictic relational responding, empathy, and experiential avoidance as predictors of social anhedonia: Further contributions from Relational Frame Theory. *The Psychological Record*, 62(3), 409–432. <https://doi.org/10.1007/BF03395811>
- 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)

### Histórico do Artigo

Submetido em: 27/10/2023

Aceito em: 23/09/2024

Nome da Editora Associada convidada: Silvia Souza Gil

## Anexo 1

### Questões do protocolo RFT-TP

#### Pré intervenção:

##### (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?

#### Pós-intervenção:

##### (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 2

### Manual do Jogo de Tomada de Perspectiva

#### Materiais

- Brinquedos e/ou objetos (cerca de 30 itens). Exemplos: carrinho, óculos de sol, guarda-chuva, regador, bicho de pelúcia, panelinhas, boneca, bola, capa de chuva infantil, caneca, baldinho de praia, livro etc.;

- 08 tapetes de lona ilustrados com as imagens 1) CASA, 2) CASA-CHUVA, 3) PARQUE, 4) PARQUE-CHUVA, 5) PRAIA, 6) PRAIA-CHUVA, 7) ESCOLA, 8) ESCOLA-CHUVA; medindo 50cm x 50cm.

- 02 caixas de tamanho suficiente para conter, cada uma, metade dos brinquedos/objetos (cada caixa com cerca de 15 itens).

#### Participantes

O jogo é indicado para crianças em torno dos 4 anos de idade. Uma criança e um adulto participam da brincadeira.

#### Preparação do jogo

- Os brinquedos/objetos são divididos aleatoriamente em dois conjuntos com o mesmo número de itens. Cada conjunto é colocado em uma caixa.

- A criança começa escolhendo qual será a sua caixa. A caixa que sobra ficará com o adulto.

- Os tapetes ilustrados devem ficar empilhados ao lado do adulto, com as imagens viradas para baixo. A pilha deve seguir a sequência de imagens de 1 a 8.

- Antes de iniciar a partida é dado aos participantes alguns minutos para explorar e se familiarizar com os objetos da sua própria caixa.

#### Início da partida

A) O jogo inicia com o adulto tirando o primeiro tapete ilustrado (1)CASA da pilha de tapetes e colocando-o no chão, com a imagem para cima e à vista dos dois participantes.

B) Considerando sua caixa, o adulto escolhe um objeto para representar sua "ação" na (1)CASA e verbaliza sua escolha. O objeto é deixado sobre o tapete (1)CASA.

C) Estimulando a criança a seguir esse modelo, o adulto pergunta qual objeto ela escolhe como sua ação na (1)CASA.

Um exemplo de interação envolvendo as etapas B e C seria: ao escolher uma boneca, o adulto diz *"Quando estou na casa eu gosto de brincar de boneca. E você, o que escolhe para fazer na casa?"*. A criança então escolhe um objeto da sua caixa e deixa sobre o tapete (1)CASA.

D) Diante dos objetos escolhidos pelo adulto e pela criança, o adulto nomeia as escolhas de ambos e então é feita a primeira questão. Considerando que o adulto escolheu "boneca" e a criança escolheu "bola", o exemplo seria:

*"A Ana (ex. nome do adulto) brinca de boneca e o João (ex. nome da criança) brinca de bola na casa. Se o João fosse a Ana, o que ele faria na casa?"*

Se a criança acerta a questão, ambos comemoram!

Considerando que a criança erre a resposta, o adulto deve questionar: *"Será? Vamos verificar?"*. Nesse caso, os participantes pegam seus respectivos objetos nas mãos e o adulto verbaliza as escolhas de cada um; então eles trocam os objetos (a criança pega o objeto do adulto e vice-versa), numa tentativa de materializar o raciocínio "se eu fosse você, se você fosse eu". O adulto então repete a pergunta *"Se o João fosse a Ana, então o que o João faria na casa?"*. Se a criança acerta ambos comemoram, mas se eventualmente a criança ainda não responde de forma correta, o adulto deve tentar evidenciar a resposta (balançar ou apontar o objeto correspondente à resposta certa), até que a criança verbalize a resposta correta. Ao todo a criança terá duas oportunidades de responder e caso ainda não responda corretamente o adulto verbalizará a resposta.

E) Os objetos utilizados na etapa anterior são deixados sobre o tapete (1)CASA. Na sequência o adulto apresenta o segundo tapete ilustrado (2)CASA-CHUVA, colocando-o ao lado do tapete (1)CASA, com a imagem para cima e à vista dos dois participantes. Segue-se a escolha de novos objetos para cada participante neste lugar/clima (repetem-se as etapas de B e C).

F) Definidos os objetos, as escolhas de cada participante são verbalizadas pelo adulto e três questões são feitas. Segue o exemplo, considerando que o adulto escolheu "livro" e a criança escolheu "caneca":

*"Na casa quando chove, a Ana lê um livro e o João toma leite na caneca".*

- *"Se o João fosse a Ana, o que o João faria na casa quando chove?"*

- *"Se a Ana fosse o João, o que a Ana faria na casa quando chove?"*

- *"Se a Ana fosse o João, o que a Ana faria na casa quando está sol?"* (esta questão faz referência ao primeiro tapete ilustrado (1)CASA, onde ainda estarão dispostos os objetos escolhidos pelos participantes nas etapas B e C).

Depois de cada questão, seguem as consequências para respostas certas/erradas descritas na etapa D. Quatro questões compõem o primeiro turno do jogo.

G) Na sequência o segundo turno é iniciado com a apresentação do tapete (3)PARQUE. As etapas de A-D são repetidas nesse lugar. O tapete ilustrado (4)PARQUE-CHUVA é apresentado e as etapas E e F são repetidas.

Seguem-se as mesmas etapas com os lugares (5), (6), (7) e (8).

H) No total uma partida é composta por quatro turnos com quatro questões cada, somando 16 questões.

Obsevação: note que o Jogo de Tomada de Perspectiva não envolve acúmulo de pontos ou recebimento de qualquer reforço tangível quando o participante acerta. Ainda assim é caracterizado como "jogo" na medida em que o participante pode acertar/errar as questões, trazendo a experiência de "ganhar/perder". Esse formato se mostra suficiente para crianças menores de 5 anos. Para crianças mais velhas pode ser interessante utilizar um esquema de pontos, tornando o jogo mais desafiador.