

A BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA COMO CAPACIDADE PARA DIFERENCIAR ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO¹

Maria da Graça Dias²
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO - Para Leslie (1988b) a habilidade de faz-de-conta, como também de entender que outra pessoa está fingindo, estaria situada sob o mesmo domínio da estrutura lógica requerida para a compreensão de estados mentais. A brincadeira de faz-de-conta seria uma manifestação primitiva da teoria da mente da criança e apareceria por volta dos 18 a 24 meses de idade, nas manifestações sociais e individuais da criança. O objetivo deste estudo foi o de analisar, em crianças institucionalizadas, que vivem em orfanatos e em crianças não institucionalizadas, de nível sócio-econômico baixo e médio, o desenvolvimento da capacidade de diferenciar entre mundo imaginário e mundo real. Para analisar esta questão, a tarefa de brincadeira de faz-de-conta da xícara cheia/vazia, tal como usada por Leslie (1987), foi utilizada. Os resultados mostram que a brincadeira de faz-de-conta, aparece apenas aos 4 anos de idade em crianças que vivem em orfanatos e aos 3 anos em crianças de nível sócio-econômico baixo, enquanto as crianças de nível sócio-econômico médio conseguem o mesmo desempenho já aos 2 anos de idade, como ocorre com as crianças inglesas estudadas por Leslie (1987). Estes dados contrariam os argumentos dos inatistas que afirmam que haveria aparecimento dos mecanismos subjacentes à teoria de mente nas mesmas idades, como universais e que este desenvolvimento *não* seria devido a diferentes experiências.

Palavras-chave: teoria da mente, faz-de-conta, real, imaginário.

¹ A realização deste trabalho contou com o auxílio do CNPq e da FACEPE.

² Endereço: Av. Beira Mar 520, aprº 81, Piedade, 54320, Jaboatão dos Guararapes, PE.

MAKE-BELIEVE PLAY: THE ABILITY TO DISTINGUISH BETWEEN REALITY AND IMAGINATION

ABSTRACT - Leslie (1988b) argues that the ability to pretend and to understand pretense in others, requires mastery of the same logical structures required to understand mental states. Early pretend play is actually a primitive manifestation of the child's theory of mind and emerges usually between 18 and 24 months. The aim of this study was to analyse among orphanage children, children from low socio-economic-status and middle socio-economic-status children, the capacity to differentiate between an imaginary and the real world. For this, the pretend play task applied by Leslie (1987) was used. The results showed that this pretend play emerges only at 4 years of age among orphanage children and at 3 years of age among low socio-economic-status children. However, middle socio-economic-status children show this kind of play at 2 years of age as do the English children studied by Leslie (1987). The data are contrary to the innate module that suggests that the mechanisms related to the theory of mind emerge at the same ages and are universal. Instead our data show they seem to be attributable to differences in experience.

Key-words: theory of mind, make-believe, reality, imagination.

Entre os vários tipos de atividades que divertem as crianças, encontramos a brincadeira de "faz de conta" ou de "fingimento" na qual um objeto ou ação pode representar um outro objeto ou ação com distorção deliberada da maneira como a situação é compreendida (Leslie, 1988b). Desde cedo as crianças parecem ser capazes de "entrar" neste tipo de brincadeira quando certas "pistas" lhes são oferecidas. Assim, por exemplo, determinados olhares e sorrisos, certo tipo de entonação de voz melódica e gestos exagerados parecem importantes para engajá-la neste tipo de brincadeira, bem como para a demonstração de um bom desempenho em situações experimentais (Bretherton, O'Connell, Shore e Bates, 1984). No entanto, pedir à criança apenas que faça de conta ou finja que algo acontece não parece ser um meio efetivo de engajá-la na brincadeira (Dias e Harris, 1988a; Leslie, 1988a).

Em uma série de estudos, Dias e Harris (1988a, 1988b, 1989, 1990a, 1990b, 1990c) encontraram que a apresentação de premissas em um contexto de faz-de-conta melhora o desempenho das crianças na resolução de problemas silogísticos. Em seu último estudo Dias e Harris (1990c), investigaram quais variáveis são realmente efetivas em ajudar crianças a raciocinar com problemas silogísticos com conteúdos contrários aos fatos da experiência diária. Foram apresentados a crianças de 4 anos de idade problemas em uma dentre oito condições. Estas condições foram derivadas de cada combinação possível entre as seguintes variáveis: referência ou não a um planeta de faz-de-conta, uso ou não de entonação de contar histórias e instrução ou não para usar imagens visuais. O desempenho das crianças foi muito baixo apenas na condição em que não havia referência nem a um planeta de faz-de-conta nem à imagem visual e onde a entonação de voz do examinador era normal. Em todas as

outras sete condições, o desempenho das crianças foi bom. Os resultados sugerem que a imaginação das crianças pode ser ativada de várias maneiras diferentes.

A referência a um planeta de faz-de-conta, instruções para o uso de imagens visuais ou o uso de entonação de voz de contar estórias, embora não possuam similaridades superficiais, são capazes de produzir um impacto similar no raciocínio dedutivo das crianças. Em cada caso, as crianças parecem construir um mundo de faz-de-conta independente de suas experiências do dia-a-dia (Dias e Harris, 1990c).

Em um estudo sobre processos inferenciais em situações imaginárias, Leslie (1987) demonstrou que crianças de dois anos de idade são capazes de raciocinar com conteúdos causais contrários às suas experiências. Ele pediu às crianças para fazerem de conta que colocavam água em duas xícaras. Uma das xícaras era então colocada de cabeça para baixo por um momento e, em seguida, colocada na posição correta. Perguntava-se em seguida qual xícara estava vazia/cheia. Apesar de ambas as xícaras estarem vazias, as crianças puderam dizer qual estava "cheia", ou "enchiam" a "vazia". Em outro estágio do experimento, o experimentador derramava a xícara "cheia de água" na cabeça de um animal de brinquedo. As crianças respondiam que a "água" toda havia sido derramada em cima do animal ou que ele estava "molhado". Depois, o experimentador rolava um animal de brinquedo em uma certa região da mesa, uma "poça de lama", e as crianças diziam que o animal estava "sujo de lama".

Em todas as situações as crianças puderam fazer inferências causais apropriadas sobre a condição de faz-de-conta sem levar em consideração a situação real. Assim, mesmo crianças de dois anos de idade puderam seguir o cenário de faz-de-conta "que conjuntamente construímos pela representação de eventos imaginários, objetos e propriedades imaginários e pelo cálculo das consequências imaginárias de situações imaginárias" (Leslie, 1988a, pg. 28).

Leslie (1988a) afirma que, a partir do fim da infância, o pensamento adquire o poder de representar ele mesmo repetidamente e, conseqüentemente, de raciocinar imaginativamente. Isto irá fornecer a base para a distinção entre aparência e realidade. Esta distinção, por sua vez, irá permitir, em crianças pré-escolares, vários processos para teorizar sobre coisas que são incompatíveis com o que elas vêem (Leslie, 1988b). Para Leslie, a criança nesta situação deve recorrer a representações do fingimento e não a representações do que está realmente acontecendo. Este tipo de representação, que pertenceria à classe das metas-representações, difere tanto das representações das situações atuais como das literais, sérias, mesmo que sejam consideradas falsas. Assim, a representação do estado mental como as situações de fingimento ou de faz-de-conta dependeria cognitivamente da mesma forma de representação: a meta-representação. Esta apareceria espontânea e simultaneamente à habilidade de fingir com os outros por volta dos 2 anos de idade (Leslie, 1987; 1988a, 1988b). Esta capacidade teria um importante papel em vários aspectos da competência social e de comunicação e constitui o cerne da Teoria da Mente proposta por Leslie (1987) em seus estudos sobre o desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a mente.

Leslie e Frith (1988) cita vários estudos onde foi constatado que as crianças autistas têm sérias dificuldades também na brincadeira de faz-de-conta, hipotetizaram conseqüentes prejuízos nas teorias da mente dessas crianças. Esta suposição foi confirmada por Leslie e Frith (1988), que mostrando "que as crianças autistas estão

prejudicadas em suas capacidades meta-representacionais, de tal maneira que produz-se um brutal retardamento no desenvolvimento de uma teoria da mente" (pg. 326). Baron-Cohen, Leslie e Frith (1986) argumentam que um déficit cognitivo nesta área dificultaria a habilidade da criança para entender, como também para prever o comportamento de outras pessoas, ou seja, haveria prejuízo da própria compreensão das situações sociais do dia-a-dia.

Dias e Harris (1990b), em um estudo com crianças de orfanatos com média de 6 anos de idade, encontraram que a maioria delas sentem dificuldades em brincadeiras de faz-de-conta, diferentemente do que ocorre com crianças de mesma idade e classe social, mas que não vivem em orfanatos.

Pode-se então perguntar, baseando-se na suposição levantada por Leslie e Frith (1988), se estas crianças também estariam prejudicadas em suas capacidades meta-representacionais e se seriam estas dificuldades ultrapassadas ao longo da idade.

Antes de nos determos nesta questão, voltemos às implicações que teria a brincadeira de faz-de-conta para a teoria da mente como proposta por Leslie (1988b). Para ele a habilidade de faz-de-conta, como também de entender que outra pessoa está fingindo, estaria exatamente sob o mesmo domínio da estrutura lógica requerida na compreensão de estados mentais. A brincadeira de faz-de-conta, se partilhada com outros ou realizada isoladamente, seria uma manifestação primitiva da teoria da mente da criança que apareceria por volta de 18 a 24 meses de idade nas manifestações sociais e individuais da criança. Para Dias e Harris (1990b) a habilidade das crianças suprimem o "viés empírico" e serem capazes, em um contexto de faz-de-conta, de raciocinar corretamente com premissas, cujos conteúdos são contrários a suas experiências do dia-a-dia, estaria também conectada com essa capacidade de faz-de-conta ou de pensar ficticiamente. Durante a brincadeira de faz-de-conta, as crianças de 2 anos de idade são capazes de deixar a realidade de lado e admitir uma possibilidade alternativa. Por exemplo, elas fingem que o chá é colocado de um bule de modo que uma xícara vazia está cheia com um chá imaginário (Harris, Kavanaugh e Walker-Andrews, 1990; Leslie, 1988b).

Leslie (1988b), argumenta que certas circunstâncias, já citadas anteriormente, como também a familiaridade e amizade com o companheiro de brincadeira, são críticas para o engajamento na brincadeira de faz-de-conta, como também, para o desempenho da criança em situação experimental. Leslie enfatiza ainda, que as crianças pequenas primeiramente têm informações sobre objetos e as atividades sociais dos adultos. Quando deparam com uma situação de faz-de-conta podem entendê-la erroneamente, i.e., interpretar literalmente a ação da pessoa (na maioria das vezes os pais ou um adulto) se esta não comunicar claramente que está fingindo: exagerando na ação executada, repetindo a ação e dizendo à criança o que está fazendo.

Uma análise anterior sobre o tipo de vida que crianças de orfanatos levam, com poucos adultos interagindo com um grande número de crianças, indica que pode haver entre elas dificuldades que impedem que estas circunstâncias sejam supridas satisfatoriamente. Isto levaria à suposição de que estas crianças estariam prejudicadas desde cedo nos mecanismos subjacentes à teoria da mente ou que estes ocorreriam em época posterior à encontrada para outras crianças. Astington e Gopnik (1991) argumentam que, apesar de inúmeros trabalhos nesta área, ainda não se sabe se os mecanismos subjacentes ao desenvolvimento de uma teoria de mente são similares

em diferentes grupos sociais e em diferentes culturas, o que implica na grande importância de estudos transculturais nesta área.

O objetivo deste estudo foi o de analisar, em crianças institucionalizadas, que vivem em orfanatos e em crianças não institucionalizadas, de nível sócio-econômico (NSE) baixo e de NSE médio, o desenvolvimento da capacidade de diferenciar entre mundo imaginário e mundo real. Para analisar esta questão, a tarefa de brincadeira de faz-de-conta da xícara cheia/vazia, tal como usado por Leslie (1987), foi utilizada.

MÉTODO

Sujeitos

Fizeram parte deste estudo 90 crianças de 2 a 4 anos de idade, sendo 30 pertencentes ao NSE baixo e vivendo em orfanatos, igual número de crianças, também de NSE baixo, frequentando creches e escolas públicas e vivendo com suas famílias e 30 de NSE médio frequentando escolas particulares.

Material

Foram utilizadas duas xícaras de cores diferentes, um boneco de brinquedo e um animal de pelúcia.

Procedimento

As crianças foram testadas individualmente na tarefa de brincadeira de faz-de-conta. O experimentador pedia à criança para fazer de conta que ia colocar café em duas xícaras. Uma das xícaras era então colocada de cabeça para baixo pelo experimentador por um momento e então colocada novamente na posição correta. Perguntava-se em seguida qual a xícara que estava vazia e qual estava cheia (pergunta A). Depois, o experimentador virava a xícara, que dizia está "cheia de água", como se estivesse derramando seu conteúdo na cabeça de um animal de brinquedo e pedia à criança para dizer o que aconteceu e como o animalzinho ficou (pergunta B). Depois, o experimentador rolava o animal de brinquedo em uma certa região da mesa e dizia que era uma "poça de lama", perguntando então como o animalzinho ficou (pergunta C).

RESULTADOS

A análise dos resultados foi feita por meio do número de acertos em cada uma das três perguntas da tarefa.

Na Tabela 1 encontram-se as médias de respostas corretas em cada uma das três fases da tarefa em função da idade e do tipo de amostra.

Tabela 1 - Médias de respostas corretas nas três fases da tarefa de faz-de-conta em função da idade e tipo de amostra.

Idade	Tipo de Amostra	Perguntas			Total
		A	B	C	
2 anos	NSE Médio	0,60	0,80	0,80	0,73
	NSE Baixo	0	0	0	0
	Orfanato	0	0	0	0
3 anos	NSE Médio	1,00	0,90	0,90	0,90
	NSE Baixo	0,40	0,80	1,00	0,73
	Orfanato	0,10	0,10	0,20	0,13
4 anos	NSE Médio	1,00	1,00	1,00	1,00
	NSE Baixo	1,00	1,00	1,00	1,00
	Orfanato	1,00	0,90	0,40	0,77

Verifica-se na Tabela 1 que as médias de acertos para as crianças de NSE médio, em todas as três fases da tarefa e em todas as idades, foram superiores às médias alcançadas pelas crianças dos outros dois grupos.

A análise de variância envolvendo Idade (2, 3 e 4 anos) e Amostra (NSE Médio, Baixo e Orfanato) como fatores e médias de respostas corretas nas três fases como variável dependente, produziu um efeito significativo para Amostra ($F(2,81) = 75,02$; $p < 0,001$), para Idade ($F(2,81) = 99,36$; $p < 0,001$) e para a interação entre Amostra e Idade ($F(4,81) = 15,90$; $p < 0,001$).

As médias de respostas corretas nas três amostras foram comparadas com o Teste de Newman-Keuls. Os resultados desta análise mostraram que a média de acertos das crianças de NSE médio foi significativamente maior do que a média de acertos alcançada pelas crianças tanto de NSE baixo ($p < 0,01$) como de Orfanato ($p < 0,01$). Estas últimas obtiveram significativamente menos acertos do que as crianças de NSE baixo ($p < 0,01$).

Análise similar foi realizada comparando a média de acertos nas três idades estudadas. Os resultados mostraram que as crianças de 2 anos alcançaram significativamente menos acertos que as crianças de 3 anos ($p < 0,01$), e estas menos acertos do que as de 4 anos ($p < 0,01$).

A figura 1 mostra a situação entre amostra e idade das crianças. Nota-se que o desempenho das crianças de NSE médio aos 2 anos de idade não difere muito do das crianças de 3 e 4 anos. Já as crianças de 2 anos do NSE baixo não conseguem acertar nenhum dos itens da tarefa, havendo uma grande melhora ao atingirem os 3 anos de idade e, aos 4 anos, apresentam desempenho similar ao das crianças NSE médio. Quanto as crianças de orfanatos, aos 2 anos também não conseguem acertar qualquer dos itens, melhorando um pouco quando atingem os 3 anos e tendo desempenho quase similar às outras duas amostras aos 4 anos de idade.

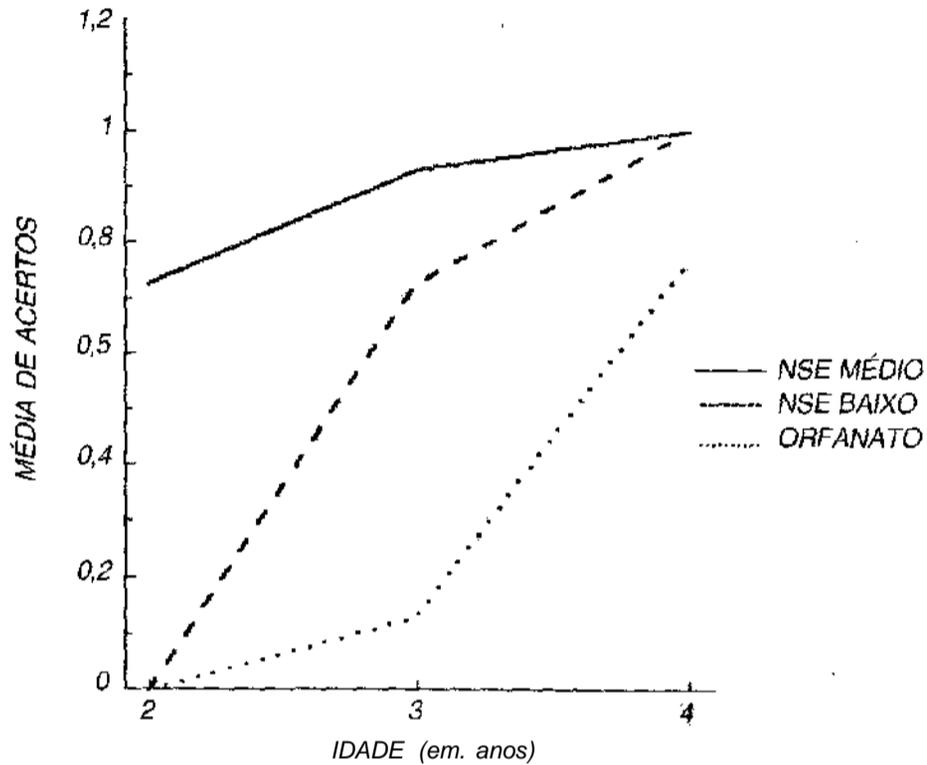


Figura 1 - Interação entre amostra e idade

DISCUSSÃO

Vários autores (Leslie, 1987; Baron-Cohen, Leslie e Frith, 1986; Baron-Cohen, 1991; Hobson, 1989) sugerem que os pré-requisitos ou precursores para o desenvolvimento da teoria de mente seria inatos e que a maturação da capacidade meta-representacional ocorre por volta dos 18 meses de idade permitindo a brincadeira de faz-de-conta e outros tipos de meias-representações. No entanto, um desses "precursores" investigados neste estudo, "a brincadeira de faz-de-conta", aparece apenas aos 4 anos de idade em crianças que vivem em orfanatos, e aos 3 anos em crianças de NSE baixo, enquanto as crianças de NSE médio conseguem o mesmo desempenho aos 2 anos de idade, como ocorre com as crianças inglesas estudadas por Leslie (1987).

A posição assumida por Bruner (1989, 1990) de que o desenvolvimento da compreensão da mente seria dependente do crescimento das crianças em determinado ambiente linguístico e cultural, parece dar apoio às diferenças aqui encontradas.

Para os defensores desta hipótese, espera-se encontrar variações refletindo o ambiente cultural particular das crianças. No entanto, Astington e Gopnik (1991) relatam que quase não existem pesquisas neste campo em outras culturas sendo todas as evidências de crianças americanas ou européias. Apenas dois estudos transculturais aparecem: o de Avis e Harris (no prelo) com crianças da República dos Camarões, que mostra que o desenvolvimento para predizer ações e emoções baseado em crenças e desejos ocorre, aproximadamente, na mesma idade das crianças européias. Outro estudo, o de McCormick (1990), com crianças Quechua, no Peru, mostra que as mesmas conseguem bom desempenho na tarefa onde tinham de distinguir entre aparência e realidade, mas falhavam na tarefa de crença falsa utilizando-se o mesmo material. Vale salientar que a língua Quechua, entre muitas peculiaridades, possui o vocabulário bem desenvolvido para aparência e realidade, não ocorrendo o mesmo para crença.

Apesar de sua posição inatista, Leslie (1988b) reconhece que a interação social tem seu papel quando argumenta que a criança pequena poderá interpretar a brincadeira de faz-de-conta literalmente se o executor da ação não comunicar, de modo explícito, que está fingindo. Com crianças de NSE médio americanas e européias, os estudos de Betherton (1991) e Dunn (1988) mostram um grande número de conversas psicológicas entre pais e crianças. Estas conversas possuem qualidade normativa: os pais dizem às crianças como devem pensar, sentir e comportar-se. Este tipo de interação social e socialização, segundo Astington e Gopnik (1991), podem influenciar o desenvolvimento dos precursors da teoria de mente, o que apoiaria as diferenças encontradas no presente estudo. Como foi visto, o tipo de interação que as crianças de orfanato têm com os adultos seria bem diferente daquele encontrado entre as crianças de NSE médio e mesmo de NSE baixo que convivem com os pais. Assim, os argumentos dos inatistas de que haveria aparecimento dos mecanismos subjacentes à teoria de mente nas mesmas idades, como universais, e não atribuíveis a diferentes experiências, fica difícil de ser aceito.

REFERÊNCIAS

- Astington, J. W. & Gopnik, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31.
- Avis, J. & Harris, P. L. (no prelo). Belief-desire reasoning among Baka children: Evidence for a universal conception of mind.
- Baron-Cohen, S. (1991). Precursors to a theory of mind: Understanding attention in others. Em A. Whiten (Org.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading*. (pp. 233-251). Oxford: Basil Blackwell.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125.
- Bretherton, I. (1991). Intentional communication and the development of an understanding of mind. In D. Frye & C. Moore (Orgs.), *Children's theories of mind*. (pp. 49-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Bretherton, I., O'Connell, B., Shore, C., & Bates, E. (1984). The effect of contextual variation on symbolic play: Development from 20 to 28 months. Em I. Bretherton (Org.), *Symbolic play and the development of social understanding*. New York: Academic Press.
- Bruner, J. (1989). The state of developmental psychology. Trabalho apresentado no Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO, April.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Dias, M. G. & Harris, P. L. (1988a), The effect of make-believe play on deductive reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 207-221.
- Dias, M. G. B. B. & Harris, P. L. (1988b). Realidade X fantasia: Sua influência no raciocínio dedutivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 4(1), 55-68.
- Dias, M. G. B. B. & Harris, P. L. (1989). O efeito da brincadeira de faz-de-conta no raciocínio da criança. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 41(2), 95-105.
- Dias, M. G. B. B. & Harris, P. L. (1990a). A influência da imaginação no raciocínio das crianças. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 42(1), 95-105.
- Dias, M. G. B. B. & Harris, P. L. (1990b). Regras morais e convencionais no raciocínio das crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 6(2), 125-138.
- Dias, M. G. B. B. & Harris, P. L. (1990c). The influence of the imagination on reasoning by young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 305-318.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Harris, P. L., Kavanaugh, R. & Walter-Andrews, A. (1990). Reasoning from hypothetical premises. Trabalho apresentado na European Conference of Developmental Psychology, Stirling, Scotland.
- Hobson, R. P. (1989). Beyond cognition: A theory of autism. Em G. Dawson (Org.), *Autism: Nature, diagnosis, and treatment*. New York: Guilford Press.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Leslie, A. M. (1988a). Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. Em J. Astington, P. Harris & D. Olson (Orgs.), *Developing theories of mind*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Leslie, A. M. (1988b). The necessity of illusion: Perception and thought in infancy. Em L. Weiskrantz (Org.), *Thought without language*. Oxford: Oxford University Press.
- Leslie, A. M. & Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 315-324.
- McCormick, P. (1990). Quechua children's theory of mind. Trabalho apresentado na Sixth University of Waterloo Conference on Child Development, Waterloo, Ontario, May.

Recebido em 08/01/92.
Aceito em 30/06/92.