

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

A Criação de Amigos Imaginários: Um Estudo com Crianças Brasileiras

Natália Benincasa Velludo

São Carlos, SP

Março – 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

A Criação de Amigos Imaginários: Um Estudo com Crianças Brasileiras

Natália Benincasa Velludo

Texto apresentado para o Exame de Defesa de Mestrado, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos.

Área de Concentração:

Comportamento e Cognição

Orientação:

Prof.^a Dr.^a Débora de Hollanda Souza

São Carlos, SP

Março – 2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

V442ca

Velludo, Natália Benincasa.

A criação de amigos imaginários : um estudo com
crianças brasileiras / Natália Benincasa Velludo. -- São
Carlos : UFSCar, 2014.

121 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2014.

1. Psicologia. 2. Desenvolvimento cognitivo. 3.
Brincadeira simbólica. 4. Desenvolvimento infantil. I. Título.

CDD: 150 (20^a)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
Natália Benincasa Velludo
São Carlos, 21/03/2014

Débora de Hollanda Souza
Prof.^a Dr.^a Débora de Hollanda Souza (Orientadora e Presidente)
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Cláudia Cardoso Martins
Prof.^a Dr.^a Cláudia Cardoso Martins
Universidade Federal de Minas Gerais /UFMG

Elizabeth Joan Barham
Prof.^a Dr.^a Elizabeth Joan Barham
Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Submetida à defesa em sessão pública
realizada às 13h30 no dia 21/03/2014.

Comissão Julgadora:
Prof.^a Dr.^a Débora de Hollanda Souza
Prof.^a Dr.^a Cláudia Cardoso Martins
Prof.^a Dr.^a Elizabeth Joan Barham

Homologada pela CPG-PPGpsi na
_____ª Reunião no dia ____/____/____

Prof.^a Dr.^a Deisy das Graças de Souza
Coordenadora do PPGpsi

Dissertação financiada com Bolsa de Mestrado concedida pela CAPES e distribuída pelo PPGPsi para Natália Benincasa Velludo. A Pesquisa foi desenvolvida no Laboratório de Interação Social (LIS) do Departamento de Psicologia da UFSCar, com recursos da FAPESP (Processo 2008/57705-8) e do CNPq (Processo No. 573972/2008-7).

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de agradecer aos gestores escolares, docentes e funcionários da escola onde a pesquisa foi realizada, por terem me acolhido com tanta atenção e carinho. Eu não poderia deixar de ser grata aos pais das crianças que participaram desse estudo, por confiarem em meu trabalho. E, em especial, a cada uma das crianças participantes, sempre receptivas, espontâneas, amáveis e dispostas a partilhar os seus universos mais privados de fantasia.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia e à CAPES pelo apoio financeiro. Aos docentes do PPGPsi, agradeço por sua dedicação e preocupação em formar pesquisadores capacitados. Também agradeço à querida Marinéia Duarte, por sempre ser tão solícita e gentil com os pós-graduandos.

Agradeço aos meus colegas de pós-graduação, pela convivência ao longo desses 2 anos e, em especial, às queridas amigas “super poderosas” Helen e Mônica.

Gostaria, ainda, de agradecer a toda à minha família, meus amigos de longa data e a meu namorado, por sempre torcerem pela minha felicidade. Aos meus queridos pais e irmão, o meu muito obrigado por todo o afeto, incentivo, por sempre acreditarem em mim e serem o meu porto seguro.

Às Prof.^{as} Sara Panciera e Maria de Jesus Dutra dos Reis, agradeço por serem membros suplentes de minha banca. E, às Prof.^{as} Cláudia Cardoso-Martins e Elizabeth Joan Barham, agradeço sinceramente por todas as contribuições para o meu trabalho.

Last but not least, agradeço sinceramente à minha querida orientadora, por ainda na graduação ter me apresentado à Psicologia do Desenvolvimento e com muita competência e ética – mas sem nunca perder a ternura – ter me conduzido ao longo de todos esses anos em minhas atividades de pesquisa. É um orgulho, para mim, ser a sua primeira orientanda de Mestrado!

Velludo, N. B. (2014). *A criação de amigos imaginários: um estudo com crianças brasileiras*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 121 pp.

Resumo

A criação de amigos imaginários é um fenômeno que tem sido explorado de forma tímida na literatura psicológica e psiquiátrica internacional. Mais especificamente, ainda há questões importantes sobre quem são as crianças que criam amigos imaginários e sobre o papel da fantasia no desenvolvimento emocional e cognitivo infantil. Nos últimos anos, diversos estudos brasileiros têm investigado a brincadeira simbólica, no entanto, segundo três diferentes bases de dados (SciELO-Brasil, Index Psi, PePSIC), há apenas dois estudos nacionais voltados especificamente para a criação de amigos imaginários, o que sugere uma compreensão ainda limitada da manifestação desse fenômeno em crianças brasileiras. Diante dessa lacuna na literatura nacional e as potenciais contribuições do estudo sobre esse tipo de fantasia, a presente pesquisa teve como objetivo principal explorar esta forma de faz de conta em uma amostra de crianças brasileiras, sendo a primeira no país a investigar a sua relação com o desenvolvimento sociocognitivo. A hipótese defendida foi a de que as crianças com amigos imaginários apresentariam desempenhos significativamente melhores em medidas de linguagem, cognição social e engajamento em fantasia, em relação ao grupo de comparação. Quarenta crianças, entre 6 e 7 anos (M idade = 7;1, DP = 5,29) participaram do estudo, sendo 21 meninas e 19 meninos, todos recrutados em uma escola de ensino fundamental da rede estadual de uma cidade do interior de São Paulo. Dentre os participantes, 18 foram classificadas no grupo de crianças que possuem um amigo imaginário e 22 no grupo de crianças que não relatam ter amigos imaginários. A fim de testar possíveis diferenças entre os dois grupos de crianças, foram utilizadas três tarefas de teoria da mente, um teste de compreensão emocional e uma medida de vocabulário, bem como uma entrevista sobre engajamento em fantasia e outra sobre amigos imaginários, para explorar as características de tais criações. Um roteiro de entrevista sobre a família e o universo de fantasia da criança foi aplicado com 11 responsáveis de participantes do estudo. Conforme esperado, os relatos de companhias imaginárias recolhidos mostraram-se ricos e apresentaram funções parecidas com aquelas de estudos internacionais (e.g, companhia, diversão, conforto emocional). As crianças com amigos imaginários apresentaram escores mais elevados do que as crianças sem esse tipo de criação na medida de vocabulário receptivo, mas não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos no que diz respeito à teoria da mente e à compreensão emocional. Pesquisas como esta podem ajudar a desmistificar essa forma de faz de conta, sobre a qual pouco se fala na mídia e na comunidade científica, bem como colaborar com a instrução de pais e educadores sobre a criação de amigos imaginários, e finalmente, contribuir para a pesquisa internacional, ao fornecer dados provenientes de uma cultura específica. Além disso, o presente trabalho oferece evidências de que a criação de amigos imaginários não se associa a déficits em desenvolvimento, e pode inclusive ser um preditor de habilidades mais sofisticadas, como por exemplo, um vocabulário mais desenvolvido.

Palavras-chave: amigos imaginários, faz de conta, brincadeira infantil, crianças escolares, desenvolvimento sociocognitivo.

Velludo, N. B. (2014). *The creation of imaginary friends: a study with Brazilian children*. Master's thesis. Graduate Program in Psychology, Federal University of São Carlos, São Carlos, SP. 121 pp.

Abstract

The creation of imaginary companions is a phenomenon that has been timidly explored in the international literature in Psychology and Psychiatry. More specifically, there are still important questions regarding who are the children that create imaginary companions and the role that fantasy plays in emotional and cognitive development. In recent years, several studies investigating symbolic play have been conducted in Brazil, however, according to three different data bases (SciELO-Brasil, Index Psi, PePSIC), there are only two national studies on the topic of imaginary companions, suggesting a yet limited understanding of the manifestation of this phenomenon in Brazilian children. Considering this gap in the literature, as well as the potential contributions of studies on this type of fantasy, the present research aimed, therefore, to investigate this form of pretend play in a sample of Brazilian children, and to be the first study in Brazil to investigate the relationship between the creation of imaginary companions and sociocognitive development. Our hypothesis was that children with imaginary companions would have significantly higher scores than the comparison group in measures of language, social cognition and engagement in fantasy. Forty children between 6 and 7 years of age (M age = 7;1, SD = 5.29), 21 girls and 19 boys, participated in the study and were recruited from an elementary public school in a city located in the state of São Paulo. Eighteen participants were included in the group of children who reported an imaginary companion and 22 in the group of children who did not. To test for possible differences between the two groups, three measures of theory-of-mind, emotional comprehension and language were used, as well as an interview about fantasy orientation and the characteristics of their imaginary companions. In addition, a questionnaire assessing socioeconomic status and an interview about the family and the child's fantasy world were administered to 11 participating caretakers. As predicted, children's reports of imaginary companions were rich and seemed to serve similar functions to the ones found in previous international studies (e.g., company, fun, emotional support). Children with imaginary companions had higher vocabulary scores than children who did not report them, but no significant differences were found between the two groups with regard to theory of mind and emotional comprehension. Such line of research can help to demystify this form of pretend play, to which little attention is given in the media and in the scientific community, as well as to collaborate with the instruction of parents and educators on the creation of imaginary companions, and finally, to contribute to international research by providing data from a specific culture. Moreover, the present study provides evidence that the creation of imaginary companions is not associated with any developmental deficits; on the contrary, it can be a predictor of more sophisticated abilities such as higher vocabulary.

Key words: imaginary companions, pretend play, children's play, schoolchildren, social cognitive development.

Sumário

Introdução.....	2
O Faz de Conta	4
As Contribuições do Faz de Conta para o Desenvolvimento Infantil.....	7
Cognição Social	9
Cognição Social e Faz de Conta	12
Amigos Imaginários.....	14
Atitudes Parentais e Amigos Imaginários.....	22
As Funções dos Amigos Imaginários	25
Diferenças Individuais e Amigos Imaginários.....	28
Habilidades Correlacionadas ao Fenômeno.....	29
Cognição Social e Amigos Imaginários.....	33
Problema de Pesquisa	38
Objetivos.....	40
Método.....	41
Participantes.....	41
Local e Equipamentos.....	43
Instrumentos.....	43
Instrumentos utilizados com as crianças	43
Instrumentos utilizados com os pais.....	50
Procedimentos.....	51

Codificação.....	52
Medida de confiabilidade	53
Resultados.....	54
Dados sobre a Criança e a Família.....	59
As Funções dos Amigos Imaginários	60
Relatos e Atitudes Parentais quanto a Amigos Imaginários	63
Análises estatísticas	71
Discussão.....	73
Natureza e Função dos Amigos Imaginários	73
Atitudes Parentais em Relação a Amigos Imaginários	79
Comparação entre Crianças Com e Sem Amigos Imaginários.....	81
Fantasia em uma Perspectiva de Desenvolvimento ao Longo da Vida	87
Limitações e Direções Futuras.....	88
Considerações Finais	90
Referências	91
Anexo 1	102
Apêndice A.....	104
Apêndice B	107
Apêndice C	109
Apêndice D.....	111
Apêndice E	113

Introdução

A criação de amigos imaginários tem sido explorada de forma tímida na literatura psicológica e psiquiátrica internacional (Seiffge-Krenke, 1997; Taylor, Cartwright, & Carlson, 1993), de modo que mais pesquisas são necessárias para que esse fenômeno seja plenamente compreendido. Mais especificamente, ainda há questões importantes sobre quem são as crianças que criam amigos imaginários e sobre o papel da fantasia no desenvolvimento emocional e cognitivo infantil (Taylor, 2013). Deste modo, a pesquisa sobre amigos imaginários contribui para uma melhor compreensão da relação entre o engajamento em atividades de fantasia e o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, bem como para identificar o seu possível valor para a adaptação socioemocional, ao longo da vida.

O fenômeno dos amigos imaginários é frequentemente representado pela mídia internacional como algo negativo, característico de crianças solitárias ou infelizes (Taylor, 1999). No entanto, o que a literatura demonstra é justamente o contrário: a criação de amigos imaginários, enquanto uma clara manifestação de fantasia e brincadeira simbólica, é associada a aspectos muito positivos do desenvolvimento, por exemplo, criatividade (e.g., Hoff, 2005b), competência narrativa (Taylor et al., 1993; Trionfi & Reese, 2009), sociabilidade ou competência social (Gleason, 2002; Hoff, 2005a; Manosevitz et al., 1973) e uma cognição social mais avançada (Taylor & Carlson, 1997)

No Brasil, vários pesquisadores têm explorado diferentes aspectos da brincadeira simbólica, como por exemplo: (a) faz de conta e comportamento pró-social (Vieira, 1997); (b) distinção entre realidade e fantasia no faz de conta (Dias, 1992); (c) a brincadeira simbólica em crianças autistas (Fiaes & Bichara, 2009); e (d) a relação entre a teoria da mente e o faz de conta (e.g., Alves Dias & Sobral, 2007; Sperb & Carraro, 2008).

De todo modo, segundo as bases de dados pesquisadas (SciELO-Brasil, Index Psi, PePSIC), há apenas registro de dois estudos nacionais investigando o fenômeno dos amigos imaginários (Bittencourt & Blanco, 1996; Tavares & Pinheiro, 1989), o que sugere uma compreensão ainda limitada da manifestação desse fenômeno em crianças brasileiras. Ainda que existam outros estudos nacionais sobre amigos imaginários, anteriores à digitalização das bases de dados, é surpreendente o fato de que essa forma de faz de conta não é objeto de estudo no país há pelo menos uma década, uma vez que se trata de um fenômeno frequente na infância.

A pesquisa nacional sobre o fenômeno pode ajudar a desmistificar essa forma de faz de conta, sobre a qual pouco ou nada se fala na mídia e na comunidade científica, colaborar com a instrução de pais e educadores sobre o que a criação de amigos imaginários pode significar em termos de desenvolvimento infantil, bem como colaborar com a pesquisa internacional sobre amigos imaginários e engajamento em fantasia, ao fornecer dados provenientes de uma cultura específica.

O Faz de Conta

A brincadeira de faz de conta representa um importante marco no desenvolvimento humano (Leslie, 1987). Ela surge, em geral, entre os 18 e 24 meses de vida (Piaget & Inhelder, 1945/1968) e pode ser realizada a sós ou na companhia de pares ou adultos significativos para as crianças, nos mais diversos ambientes de seu cotidiano (Macedo, 2003). A literatura indica que as crianças de idade pré-escolar são as que mais se engajam em brincadeira simbólica e que, ao final desse período, quando surgem os jogos com regras, a frequência com que as crianças brincam de faz de conta diminui (Piaget & Inhelder, 1945/1968; Wolley, 1997).

Embora os autores da psicologia do desenvolvimento tipicamente restrinjam a brincadeira simbólica à primeira infância, há evidências de que essa atividade permanece frequente ao longo de toda a infância. Por exemplo, Smith e Lillard (2012) investigaram a prevalência de engajamento em faz de conta a partir da idade escolar, com base em relatos de jovens universitários, e descobriram que a idade média em que os participantes haviam deixado de se engajar em brincadeira simbólica era entre os 11 e os 12 anos de idade. Além disso, alguns fatores se mostraram correlacionados com a permanência do faz de conta na infância por maior tempo: (a) ser menino; (b) crescer em ambientes menos urbanos; (c) possuir irmãos mais novos; e (d) acreditar em entidades fantásticas, como Papai Noel e a Fada dos Dentes, enquanto criança.

Smith e Lillard (2012) sugerem que um dos motivos para a literatura ter ignorado a continuidade do faz de conta na idade escolar seria o de que essa brincadeira tende a se tornar mais privada posteriormente, sendo mais difícil inferir a atividade a partir de ações manifestas. Deste modo, as crianças mais velhas são mais propensas a se engajarem em atividades fantasiosas quando estão sozinhas ou há poucos amigos presentes.

Embora o faz de conta seja comum entre crianças pré-escolares de desenvolvimento típico, alguns estudos sugerem que ela está ausente ou ocorre com baixa frequência em crianças com autismo (e.g., Ungerer & Sigman, 1981). O autismo se caracteriza por comprometimentos nos domínios da comunicação, imaginação e habilidades sociais, e a dificuldade no brincar é um sintoma precoce do quadro (ver Preissler, 2006, para uma revisão). Para Harris (2000), esses dados evidenciam que a presença da brincadeira simbólica é indicativa de um funcionamento psicológico saudável.

Na mesma direção, há evidências empíricas de que crianças que passam por situações traumáticas se engajam consideravelmente menos em faz de conta durante períodos conturbados (Gordon, 1993). No entanto, como sugerem Haight, Black, Ostler e Sheridan (2006), é exatamente no momento de crise, quando as crianças mais poderiam se beneficiar da brincadeira simbólica, podendo lidar com o evento traumático por meio dela, que elas se tornam menos propensas a se engajar em fantasia.

Há, no entanto, definições distintas do faz de conta na literatura. Piaget e Inhelder (1945/1968), por exemplo, afirmam que o faz de conta é uma forma de assimilação primária de novas experiências que estão a serviço da satisfação das necessidades intelectuais e afetivas da criança. Para Piaget (1978), a brincadeira simbólica pode ser compreendida como um sintoma da imaturidade infantil, que é superada com a entrada da criança no estágio operatório concreto, quando ela se torna capaz de acomodar a realidade e não necessita mais assimilá-la aos seus desejos.

Segundo Smith (2010), a visão de Piaget sobre o papel do faz de conta é muitas vezes mal compreendida, sendo frequentemente interpretada como mais favorável do que realmente é. De acordo com o autor, Piaget não creditava grande importância à brincadeira simbólica no processo de aprendizagem, mas enxergava duas funções básicas

do brincar: a) consolidar habilidades existentes no repertório da criança, por meio da repetição de esquemas conhecidos, com pouca variação; e b) dar à criança um senso de confiança e controle.

Vygotsky (1933/1998), por sua vez, afirma que a influência da brincadeira de faz de conta sobre o desenvolvimento infantil é muito grande, já que permite que a criança aprenda a se libertar das restrições imediatas do ambiente e a agir na esfera cognitiva. Assim, ela aprende a dirigir o seu comportamento não mais para os estímulos externos que se apresentam aos seus sentidos, mas para os significados que são empregados a eles. Deste modo, a criança aprende a separar pensamento e objeto, o que estabelece meios para o desenvolvimento do pensamento abstrato e da criatividade. Ainda, de acordo com o autor, a brincadeira infantil pode ser entendida como uma atividade que preenche necessidades emocionais infantis, já que cria um mundo imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser satisfeitos.

Lillard (1993), por sua vez, enfatiza que a brincadeira simbólica, enquanto uma projeção de uma situação suposta sobre uma real, tem “o propósito de diversão e não de sobrevivência” (p. 349). De acordo com Lillard (1994), há seis características *sine qua non* do faz de conta. São elas: a) um indivíduo que se engaja em faz de conta; b) uma realidade objetiva; c) uma representação mental da fantasia; d) a projeção dessa representação de faz de conta em objetos reais; e) consciência acerca da realidade, da representação e o fato de que essa representação está projetada no mundo objetivo; e f) uma intenção da parte daquele que faz de conta. Ainda segundo a autora, o faz de conta está frequentemente associado a dois outros aspectos: um tom emocional condizente com o enredo ficcional e a atividade corporal.

O fato de uma habilidade tão curiosa, em que deliberadamente se distorce a realidade com um sentido de diversão, aparecer tão precocemente no desenvolvimento

humano sugere uma base biológica e uma programação neuropsicológica do seu surgimento (Leslie, 1987; Harris, 1994). Tal hipótese é sustentada por evidências da presença do faz de conta em diferentes culturas. Por exemplo, o estudo realizado por Tudge (2008) com crianças de diferentes países (EUA, Rússia, Estônia, Finlândia, Coreia do Sul, Quênia e Brasil) ilustra o caráter universal da brincadeira infantil e, em específico, da brincadeira simbólica. Segundo o autor, embora a frequência com que as crianças se engajam em brincadeira simbólica possa variar em diferentes sociedades – dependendo de oportunidade, tempo disponível e de atitude positiva por parte dos adultos – em circunstâncias favoráveis, ela sempre estará presente.

As Contribuições do Faz de Conta para o Desenvolvimento Infantil

As crianças aprendem muito sobre o mundo à sua volta durante as brincadeiras (Tudge, 2008), podendo consolidar repertórios diversos. Macedo (2003) afirma que o lúdico é a forma por excelência que a criança encontra para empregar significados ao mundo que a rodeia, vivenciando situações diversas, quantas vezes e da forma que ela quiser. Pereira e Carvalho (2003), por sua vez, acreditam que a brincadeira conduz a aprendizagens exatamente por permitir às crianças aprenderem sem esforço, exercitando sua autonomia e espontaneidade.

A brincadeira simbólica, em específico, tem sido relacionada na literatura a diversos ganhos no desenvolvimento infantil. O faz de conta é entendido por muitos pesquisadores como o precursor de diversas capacidades cognitivas humanas, já que envolve a criação e a atuação de mundos imaginários (Lillard, 2007). Efetivamente, o faz de conta permite à criança ir muito além da diversão, já que durante essa atividade aparentemente recreativa, há aprendizagem sobre habilidades importantes para a vida humana, tais como o monitoramento, a tomada de decisão, o revezamento, a

reciprocidade, além de a criança exercitar o uso da linguagem e a interação social (cf. Preissler, 2006).

Harris (2000) lembra que o faz de conta emerge ao mesmo tempo em que a linguagem. Nesse momento, as crianças já apresentam um entendimento limitado, mas funcional sobre o mundo que as cerca. É esse conhecimento que se manifesta na brincadeira simbólica infantil, em que as crianças procuram explorar as possibilidades da realidade – ainda que não realizem representações fiéis da mesma – por meio da construção de enredos coerentes e que possuem relações causais dentro de sua estrutura ficcional. Segundo o autor, o faz de conta está relacionado, ainda, ao pensamento contrafactual, já que a criança aprende a suspender o presente a fim de inventar e interagir com outra situação imaginada.

Em resumo, a brincadeira simbólica possibilita às crianças, por meio da imaginação, assumir diversos papéis e experimentar o mundo social de um modo ativo e dramático. Deste modo, elas trabalham emoções e compreendem o mundo no qual estão inseridas, ao reconhecerem as consequências dos seus atos e, conseqüentemente, internalizarem as regras de conduta (Oliveira, Mello, Vitória & Rossetti-Ferreira, 1993).

Como resultado, o faz de conta parece contribuir para o desenvolvimento cognitivo e, em especial, para o pensamento abstrato e a criatividade (Vygotsky, 1933/1998; Harris, 2000). Segundo Harris (2000), o faz de conta seria a primeira indicação da capacidade mental de busca de alternativas à realidade, uma importante conquista que permanece durante toda a vida. Além disso, permite à criança assumir papéis distintos e, conseqüentemente, aprender mais sobre as relações entre o mundo mental das pessoas (i.e., seus desejos, intenções, crenças, emoções) e o comportamento das mesmas. Em resumo, o faz de conta é uma experiência que contribui

consideravelmente para o desenvolvimento da cognição e, em especial, da cognição social.

Cognição Social

A cognição social pode ser definida como o entendimento e conhecimento que as pessoas possuem sobre o seu ambiente social (Carpendale & Lewis, 2006). Portanto, é a cognição que permite às pessoas transitarem entre as complexidades da interação social e realizarem trocas interpessoais bem-sucedidas, desenvolvimento que é fruto da atividade humana em contato com o seu ambiente social (Macrae & Miles, 2012).

Segundo Harris (2006), os estudos realizados a partir da década de 1970 sobre cognição social foram os grandes responsáveis pela desconstrução do posicionamento piagetiano de que a criança seria naturalmente egocêntrica. Os resultados inovadores sugeriam fortemente que os bebês humanos possuem capacidades de compartilhamento e reciprocidade desde os primeiros meses de vida, ou seja: (a) sensibilidade imitativa de bebês a gestos faciais e manuais de adultos, nas primeiras horas de vida (Meltzoff & Moore, 1977); (b) indício de intersubjetividade nos primeiros meses (Trevarthen & Hubley, 1978); (c) atenção conjunta, a partir dos 9 meses (Scaife & Bruner, 1975); (d) referência social, ou seja, a regulação do comportamento do bebê à luz de informação emocional provinda pelo cuidador, perto de completar o primeiro aniversário (Sorce, Emde, Campos & Klinnert, 1985).

Os trabalhos posteriores sobre cognição social infantil se inspiraram tanto em tais resultados experimentais surpreendentes, como em questões levantadas na década seguinte, acerca do desenvolvimento da compreensão social. Mais especificamente, pretendia-se investigar quando as crianças passam a ser capazes de inferir estados mentais que guiam o comportamento, a partir da ação manifesta de terceiros. Assim, surgiu o

campo de estudos sobre teoria da mente, o qual tem se revelado extremamente produtivo ao longo de seus 30 anos (Harris, 2006).

A teoria da mente subjaz a habilidade de explicar, prever e interpretar a ação e o discurso, por meio da atribuição de estados mentais, como desejos, crenças, intenções e emoções, a si próprio e aos outros – constituindo-se o cerne da auto-reflexão e da compreensão social (Astington & Hughes, 2013). Assim, o termo se refere a esse conhecimento popular, ou ingênuo, que as crianças e adultos desenvolvem sobre o funcionamento da mente. O termo *teoria* é utilizado no presente trabalho por ser o descritor mais comumente empregado para esse campo de estudos (Perner & Clements, 1997), mas é importante destacar que alguns autores preferem o termo *compreensão social* à teoria da mente (cf. Carpendale & Lewis, 2006).

O estudo pioneiro sobre teoria da mente, realizado por Wimmer e Perner (1983), testava a capacidade de crianças pré-escolares em prever como um protagonista que desconhece parte das informações disponíveis em uma dada situação social agiria. Para obter sucesso nessa tarefa de crença falsa de primeira ordem, o participante deve ser capaz de diferenciar o que ele sabe e faria na situação, daquilo que o protagonista mal informado fará.

No que se refere à compreensão de estados mentais, há dados robustos que indicam a existência de uma sequência de habilidades que são adquiridas ao longo do desenvolvimento da criança típica. Por volta dos 2 anos, as crianças apresentam uma compreensão de termos de desejo, mas só posteriormente demonstram compreender crenças (cf. Carpendale & Lewis, 2006). Apenas aos 4 anos as crianças começam a ter sucesso em tarefas de crença falsa de primeira ordem (e.g., Wimmer & Perner, 1983).

Antes de manifestarem uma compreensão explícita sobre crenças falsas, no entanto, as crianças demonstram um conhecimento implícito. Por exemplo, Clements e

Perner (1994) avaliaram crianças mais novas (3 anos) em uma tarefa de crença falsa e descobriram que, embora as suas respostas verbais na tarefa fossem incorretas (indicando sua dificuldade para atribuir a crença falsa ao personagem), seu comportamento não verbal era direcionado para o local correto, ou seja, elas olhavam para o local onde o personagem acreditava estar o objeto e não para onde o objeto realmente estava. Deste modo, o desenvolvimento da compreensão de crença falsa parece ser um processo, por meio do qual a criança gradualmente adquire novas habilidades (Ruffman, 2004, citado por Carpendale & Lewis, 2006).

O sucesso em tarefas de crença falsa de segunda ordem, que requerem a identificação da crença falsa que um protagonista tem a respeito da crença de uma terceira pessoa, ocorre apenas após os 5 anos e meio (Sullivan, Zaitchik & Tager-Flusberg, 1994; Astington, Pelletier & Homer, 2002). A compreensão emocional, por sua vez, surge apenas no sexto ano de vida, quando as crianças passam a entender o papel de crenças em elicitar as emoções (Harris, Johnson, Hutton, Andrews & Cooke, 1989).

A idade em que as crianças passam a obter sucesso em tarefas de crença falsa, começam a falar sobre desejos e crenças das pessoas, e conseguem conversar sobre emoções com maior facilidade, pode variar consideravelmente ao longo dos anos da pré-escola (Wellman, 2002). A existência de tais diferenças individuais levou os pesquisadores a investigarem o que poderia estar influenciando a aquisição de uma compreensão mental precoce.

Alguns dos fatores correlacionados ao desenvolvimento precoce da teoria da mente são: (a) mães que empregam mais termos mentais nas conversas com seu filhos (Ruffman, Slade & Crowe, 2002); (b) a criança possuir irmãos (e.g., Perner, Ruffman & Leekman, 1994); (c) brincar de faz de conta com os irmãos, e em especial com os mais velhos (e.g., Youngblade & Dunn, 1995); (d) assim como ter experiências em fantasia –

ter amigos imaginários, brincar frequentemente de faz de conta e possuir vários brinquedos relativos à fantasia (e.g., Taylor & Carlson, 1997).

Além de se considerar os fatores promotores de teoria da mente, é igualmente interessante destacar as implicações ou consequências dessas aquisições, em termos de desenvolvimento. A teoria da mente é uma habilidade sociocognitiva fundamental para o sucesso nas relações sociais, já que, ao menos implicitamente, é preciso fazer uso dos conhecimentos sobre a mente ou se considerar a perspectiva do interlocutor quando interagindo com pares. (Lillard, 1998). Assim, a mesma gera impacto não apenas em termos de competência social, mas na aceitação por pares e mesmo no sucesso escolar inicial. Portanto, conforme a teoria da mente progride, as crianças se tornam mais aptas a aprender via colaboração (Astington & Pelletier, 1996; Bosacki & Astington, 1999; Dunn & Cutting, 1999).

Cognição Social e Faz de Conta

Como anteriormente apresentado, diferentes estudos evidenciam que as crianças que se engajam mais em jogo de papéis são mais habilidosas em compreender estados mentais, apresentando melhores desempenhos em testes que exigem a apreciação da perspectiva de terceiros no que se refere a emoções, crenças e desejos (Astington & Jenkins, 1995; Jenkins & Astington, 2000; Taylor & Carlson, 1997; Youngblade & Dunn, 1995).

Em dois estudos voltados a investigar a relação entre o faz de conta e a teoria da mente (Astington & Jenkins, 1995; Jenkins & Astington, 2000), tanto a frequência de propostas conjuntas entre crianças (por exemplo: “vamos fazer bolo”, “você tem que ficar nos meus braços”), como a de atribuição de papéis (“você será a mamãe”), foram correlacionadas com o desempenho infantil em testes de teoria da mente. Há evidências,

portanto, de que não são todos os aspectos da brincadeira simbólica que estão associados ao desempenho nos testes citados, mas aqueles relacionados à adoção da perspectiva de outras pessoas (Harris, 2005).

Apesar de a maioria das pesquisas indicarem apenas dados correlacionais entre a teoria da mente e o faz de conta, há estudos que indicam possíveis relações causais entre as duas competências. Os dados de Youngblade e Dunn (1995), por exemplo, indicam que as crianças que se engajavam mais em faz de conta compartilhado aos 2 anos e 9 meses apresentavam performances melhores em testes de teoria da mente e compreensão de emoções aos 3 anos e 4 meses. Assim, a quantidade de brincadeira simbólica predizia o desempenho posterior das crianças em tais testes, o que não podia ser explicado por habilidades linguísticas.

Jenkins e Astington (2000), por sua vez, sugerem que a compreensão precoce de crença falsa pode ser um preditor do posterior jogo de papéis e propostas conjuntas, ao invés do contrário. Segundo as autoras, os seus achados e os de Youngblade e Dunn (1995) se complementam, já que é possível que aspectos do faz de conta, como atuar segundo um papel assumido (*role play*), possam predizer e dar suporte ao desenvolvimento da teoria da mente. No entanto, é uma compreensão de crenças já estabelecida que possibilita outras performances apresentadas durante o faz de conta, tais como explicitamente atribuir papéis para si e para os seus pares, ou elaborar propostas conjuntas durante a brincadeira.

Assim, apesar das evidências de uma correlação, a direção da relação que se estabelece entre o faz de conta e a teoria da mente é algo ainda bastante discutido na literatura (Smith, 2002; Sperb & Carraro, 2008). Por um lado, é possível supor que uma maior experiência em fantasia promova a compreensão de mente, mas também é possível que as crianças que precocemente desenvolvem uma teoria da mente sejam mais

interessadas em fantasia, ou ainda que um terceiro fator desconhecido esteja relacionado a ambas as variáveis, influenciando-as ao mesmo tempo (Taylor, 1999; Taylor & Carlson, 1997). A ausência de consenso sugere a necessidade de um número maior de pesquisas para se esclarecer essa relação.

Amigos Imaginários

Dentro do universo do faz de conta, Harris (2000) se atém a uma forma específica dessa brincadeira, o jogo de papéis (*role play*), que é definido como o faz de conta em que a criança temporariamente expressa em ações o papel de outra pessoa, animal ou criatura inventada, agindo em acordo com o ponto de vista desse outro, e adotando um tom de voz e humor coerentes com a personagem.

A definição do autor é abrangente, incluindo três diferentes casos de *role play*: a) aquele em que a criança adota um papel ou identidade, por personificação; b) um segundo, em que a criança cria um papel e o projeta sobre algum objeto de apoio, tal como um brinquedo; e c) ainda o caso em que a pessoa ou criatura inventada não conta com nenhum suporte físico na brincadeira (Harris, 2000).

O jogo de papéis impressiona porque ele leva as crianças a mergulharem no mundo de fantasia e a se envolverem com o papel assumido a ponto de conseguirem expressar as emoções, sensações e necessidades apropriadas ao personagem (Harris, 2000). É nesse rico universo do jogo de papéis que se encontram os amigos imaginários.

No mesmo período em que as crianças normalmente já brincam de jogo de papéis, entre os 2 e os 3 anos, algumas começam a criar amigos imaginários. As características que definem essa fantasia peculiar é o jogo de papéis com uma pessoa ou criatura imaginária, cuja identidade permanece estável por vários meses. O personagem é

invocado tão regularmente no cotidiano da criança que ele se torna um tipo de companhia para ela (Harris, 2000).

Segundo Taylor, Shawber e Mannering (2009), a criação de amigos imaginários é apenas uma das muitas formas que a produção de fantasia pode tomar durante a pré-escola, porém as autoras a consideram particularmente interessante, devido a suas particularidades. Taylor e Mannering (2007) argumentam que é imprescindível adotar uma perspectiva de desenvolvimento humano, ao longo da vida, em relação ao fenômeno da interação com seres imaginários.

Na literatura, a criação de companhias imaginárias foi tradicionalmente limitada à pré-escola, ainda assim, dados mais recentes evidenciam que o fenômeno é frequente durante a idade escolar e mesmo no período final da infância (Bouldin & Pratt, 2001; Hoff, 2005b; Mathur & Smith, 2008; Taylor et al., 2004). Ainda assim, é apenas uma minoria das crianças que passa a interagir com seres imaginários ao final da infância, ou início da adolescência, fantasia que pode persistir na vida adulta. A literatura indica que até mesmo alguns adultos descrevem experiências de fantasia com seres imaginários inventados durante essa fase da vida – um fenômeno muito semelhante àquele encontrado primordialmente na infância (Seiffge-Krenke, 1997; Taylor, 1999).

Deste modo, considerando haver mais continuidades do que discontinuidades entre o pensamento infantil e adulto, Taylor e Mannering (2007) defendem que há muito a ser aprendido sobre as capacidades cognitivas humanas e o desenvolvimento da imaginação, por meio da investigação da criação de amigos imaginários (Taylor & Mannering, 2007).

As características dos amigos imaginários inventados por crianças são muito variadas. Enquanto algumas crianças possuem apenas uma companhia imaginária, é comum que outras possuam duas ou mais, ao mesmo tempo. Quanto à estabilidade, há

casos em que a criança constantemente muda de amigos, transitando entre algumas entidades de faz de conta, de duração reduzida, mas há também criações que se mantêm ao longo de anos, como os curiosos relatos de amigos imaginários que passam de geração para geração, como um legado de fantasia familiar (Taylor, 1999).

De todo modo, o fato de as crianças se mostrarem absorvidas e emocionalmente envolvidas com suas criações não indica que as crianças estejam confundindo realidade e fantasia. Taylor et al., (2009) argumentam que as crianças têm plena noção de que seus amigos imaginários são de faz de conta, inclusive explicitamente definindo-os assim. Em um dos estudos conduzidos no laboratório de Taylor com mais de 80 crianças, 97% delas indicavam estar conscientes de se tratar de uma criação fruto de sua mente (Taylor & Mottweiler, 2008).

Mais recentemente, Richert e Smith (2011) verificaram que crianças de idade pré-escolar relutam em transferir estratégias apresentadas em histórias fantasiosas para solucionar problemas reais, mas não têm dificuldades para fazer o mesmo quando presenciavam estratégias utilizadas em histórias reais. Segundo os autores, os dados sugerem que as crianças compreendem que o mundo da fantasia e o mundo real são distintos e que o que se aplica a um não se aplica ao outro.

Por sua vez, Carlson, Tahiroglu e Taylor (2008) voltaram-se à sugestão presente na literatura psicológica de que haveria uma associação entre o jogo de papéis e transtornos dissociativos. Essa possibilidade foi investigada em uma amostra não clínica de 147 crianças em idade pré-escolar. Os dados indicaram que as crianças que se engajavam em jogo de papéis (personificação ou amigos imaginários) e, em especial, aquelas que criavam companhias imaginárias, apresentavam maiores pontuações na medida de dissociação. Ainda assim, o jogo de papéis não se associou a medidas de medo

ou problemas de comportamento. Deste modo, as autoras sugerem haver uma distinção entre dissociação patológica e não patológica.

A maioria dos pesquisadores interessados em amigos imaginários trata os casos de personificação como um fenômeno à parte (e.g., Bouldin, 2006; Gleason & Hohmann, 2006; Harris, 2000; Taylor & Carlson, 1997). Nesse faz de conta elaborado, a criança simula que ela própria é outra pessoa, animal ou criatura inventada, regularmente, não havendo uma entidade independente que configure uma companhia imaginária. De qualquer modo, a personificação é um faz de conta muito próximo da criação de amigos imaginários (Taylor, 1999).

Os resultados de Carlson e Taylor (2005) sugerem que a única diferença de gênero encontrada em relação ao fenômeno é que as meninas tendem mais a criar amigos imaginários, enquanto os meninos tendem a personificar mais os personagens. De fato, no estudo de Brinthaup e Dove (2012) com jovens universitários, as estudantes do sexo feminino tinham uma probabilidade duas vezes maior de relatar um histórico de amigos imaginários (34%) em comparação com os estudantes do sexo masculino (17%). É importante ressaltar, no entanto, que tal diferença não é necessariamente resultado de uma prevalência maior de amigos imaginários entre meninas, em especial, porque a diferença se refere à frequência de relatos de indivíduos adultos sobre eventos ocorridos na infância.

Se os casos de personificação forem considerados à parte, os amigos imaginários ficam então limitados a dois contextos: (a) aquele em que o amigo imaginário é totalmente independente de base material, não ocorrendo projeção objetiva; e (b) aquele em que há projeção sobre objetos de apoio, tais como brinquedos especiais para a criança, ou mesmo inusitados, como a imagem da própria criança refletida no espelho, partes do corpo, ou até folhas de árvore (Taylor, 1999).

Os primeiros estudos, no entanto, restringiam os amigos imaginários àquelas criações que não contavam com nenhum suporte físico. Margaret Svendsen (1934), por exemplo, define os amigos imaginários como criaturas invisíveis, com os quais as crianças brincam por vários meses, que são nomeados e relatados em conversas com outras pessoas, a ponto de adquirirem certo ar de realidade.

Taylor (1999) considera não haver motivo para, a priori, serem excluídos os casos em que há projeção em objetos de apoio. Uma alegação contra a projeção é a de que os objetos de apoio são reais e, portanto, possuem uma aparência física que independe da imaginação da criança. A autora apresenta dois argumentos a favor da inclusão de objetos de apoio: a) ainda que um amigo imaginário parta de um objeto real, a entidade criada costuma extrapolar o seu aspecto físico; b) as crianças não são totalmente dependentes dos objetos palpáveis, já que ora interagem com a criação de um modo absolutamente independente, ora se voltam para o apoio, em uma livre transição. O cartum *Calvin & Haroldo*, de Bill Watterson, exemplifica bem o argumento da autora. O garoto Calvin possui um amigo imaginário, Haroldo, um tigre muito grande na sua imaginação, que é muito diferente do pequeno tigre de pelúcia que sempre o acompanha.

A inclusão de bichos de pelúcia e bonecos na categoria de objeto de apoio, no entanto, gera um problema prático, que é diferenciar brinquedos preferidos, com os quais a criança brinca frequentemente, daqueles que realmente dão suporte a amigos imaginários (Taylor, 1999). A autora sugere que a invenção de um amigo invisível possivelmente não seja o mesmo que criar uma personalidade para um brinquedo favorito, no entanto, a maioria dos pesquisadores utiliza critérios em que brinquedos que adquirem características especiais são incluídos.

A variação na definição de amigos imaginários acaba levando também a uma grande variação nos indicadores da incidência do fenômeno na população infantil (Taylor,

1999). No estudo de Svendsen (1934), com uma amostra de 111 crianças, de 3 a 16 anos, apenas 13,4% foram identificadas como criadoras de amigos imaginários. Setenta anos depois, os dados de Gleason e Hohmann (2006) indicaram que 26% de uma amostra de 84 crianças entre 3 e 5 anos de idade possuíam amigos imaginários com ou sem projeção em objetos de apoio.

Harris (2000) sugere que, se consideradas as três formas de criação de jogo de papéis, esse número aumentaria ainda mais, atingindo três quartos das crianças. De fato, Singer e Singer (1990, citados por Taylor, 1999), utilizando uma definição mais abrangente, encontraram uma incidência bem mais alta: 65% das crianças de sua amostra declararam criar criaturas imaginárias. Dados mais recentes também apresentam estimativas mais generosas. Carlson e Taylor (2005), por exemplo, identificaram que 40% das meninas e 37% dos meninos criavam companhias imaginárias, apenas personificando ou se engajando em ambos os tipos de fantasia.

Já no estudo longitudinal de Taylor, Carlson, Maring, Gerow, e Charley (2004), 100 crianças que haviam participado do estudo de Taylor e Carlson (1997) foram entrevistadas novamente sobre o engajamento em faz de conta, três anos depois. Em idade pré-escolar, 28% das crianças relataram possuir amigos imaginários ou personificar. Os dados do estudo mais recente, no entanto, indicaram que 31% das crianças entre os 6 e os 7 anos estavam se engajando na criação de amigos imaginários, mas que 65% das crianças haviam criado tais companhias até os 7 anos.

Como pode ser observado, determinar a prevalência do fenômeno na população infantil é uma tarefa difícil, em especial, por que cada estudo adota critérios distintos para a seleção dos participantes. Além disso, ainda não há consenso entre os pesquisadores sobre quais são os melhores critérios para se identificar crianças com amigos imaginários.

Os pais de pré-escolares, de um modo geral, costumam ter ciência da existência de tais companhias imaginárias, já que as próprias crianças produzem relatos frequentes sobre os seus amigos, fazendo com que haja interação em torno desse faz de conta elaborado e duradouro. De todo modo, não são todos os pais que sabem que seus filhos têm amigos imaginários, o que pode ser ainda mais evidente após a pré-escola (Gleason, 2004b; Taylor, 1999). Os dados de pesquisa de Taylor (1999) indicam que é apenas uma pequena parte (20%) dos pais de crianças entre 6 e 7 anos, que criam tais companhias, que sabem da existência dos mesmos.

Assim, os pais não são considerados fontes muito confiáveis de informação, já que há discrepâncias entre o discurso parental e o de seus filhos (Taylor, 1997). Além disso, eles não costumam saber muitos detalhes sobre os amigos imaginários, o que pode ser explicado, em geral, por dois motivos. Em primeiro lugar, embora alguns pais digam que se sentem confortáveis com o fato de seus filhos terem companhias imaginárias, eles relutam em buscar informações, já que não querem incentivar tais fantasias, em especial, porque acreditam que se associam a problemas emocionais ou uma dificuldade para distinguir fantasia e realidade. Além disso, há pais que simplesmente ignoram a existência desses amigos especiais – por exemplo, uma criança pode prover uma descrição tão realista que os pais efetivamente chegam a acreditar que se trate de alguém real e não de uma criação de faz de conta (Taylor, 1999; Taylor & Mannerling, 2007).

Em um estudo baseado exclusivamente em relatos parentais, Manosevitz, Prentice e Wilson (1973) entrevistaram pais de 222 crianças com idades entre 3 e 5 anos, e apenas 28% delas foram indicadas como possuindo amigos imaginários. Segundo Taylor (1999), estimativas baseadas em relatos dos pais tendem a ser baixas, devido às limitações anteriormente apresentadas. Ainda assim, pais podem ser importantes em estudos sobre

o fenômeno, já que proveem informações que as crianças não possuem, tal como a época do surgimento do amigo imaginário, por exemplo.

Outro procedimento possível é o de obter relatos de adolescentes ou adultos sobre os seus amigos imaginários da infância, como foi feito por Gleason et al. (2003), com uma amostra de universitárias. O relato das próprias crianças, no entanto, é considerado por muitos como a melhor fonte de informação sobre os amigos imaginários, uma vez que os mesmos são fruto da sua própria imaginação e fazem parte da sua experiência atual, não passada (e.g., Taylor, 1999). Ainda assim, é necessário tomar alguns cuidados com o modo pelo qual o pesquisador aborda a questão, a fim de assegurar que se trata de uma criação de faz de conta, nos moldes de um amigo imaginário. As crianças podem, por exemplo, prover a descrição de um amigo real, ou mesmo, se sentirem convidadas a inventarem um durante a coleta de dados.

Preocupados em desenvolver um método que possibilitasse explorar o fenômeno dos amigos imaginários de modo confiável, Taylor et al. (1993) pediram aos participantes que utilizassem um telefone de brinquedo para convidarem seus amigos a virem para a sala experimental. Assim, descobriram que as crianças estão dispostas a produzir relatos sobre suas companhias de faz de conta e até mesmo a interagir com as mesmas durante as sessões experimentais.

Em um estudo posterior, Taylor e Carlson (1997) utilizaram o procedimento de entrevistar tanto as crianças como os seus pais sobre os amigos imaginários, separadamente, e em dois momentos diferentes, com um intervalo de uma semana entre as entrevistas. Deste modo, foi possível avaliar a consistência das respostas, ou seja, verificar se as respostas de ambos eram mantidas em um momento posterior, se os relatos de pais e filhos se corroboravam, além de possibilitar os esclarecimentos necessários. Talvez a solução para o problema da variabilidade de critérios para a seleção dos

participantes seja exatamente esta: contrastar relatos provenientes de diferentes fontes (pais, crianças), em diferentes momentos e, assim, obter uma amostra representativa e relatos confiáveis.

Atitudes Parentais e Amigos Imaginários

Taylor (1999) afirma que há grandes variações no modo como adultos reagem e interpretam as atividades de fantasia infantis e, em particular, a criação de amigos imaginários. De fato, Taylor e Carlson (2000) indicam que enquanto alguns pais possuem uma visão muito positiva sobre o fenômeno, inclusive fazendo associações com o desenvolvimento da inteligência e criatividade, outros possuem visões muito negativas, e temem que a manifestação do fenômeno se associe a problemas emocionais, risco de desenvolver distúrbios psicológicos e dificuldade em distinguir realidade de fantasia.

Um estudo brasileiro, por exemplo, investigou a percepção de 100 mães de pré-escolares, de nível socioeconômico médio sobre a criação de amigos imaginários (Bittencourt e Blanco, 1996). As responsáveis eram escolhidas aleatoriamente em escolas e parques de Porto Alegre, e respondiam um questionário dirigido, composto de sete questões. Os seus dados indicaram que 79% das mães sabiam o que era companhia imaginária e, da amostra total, 42% afirmaram que os seus filhos possuíam amigos imaginários. Uma limitação do estudo é que não foi oferecida uma definição do conceito para aquelas responsáveis que não o conheciam, de modo que foi considerado que os filhos de 21% das mães não se engajavam nessa fantasia.

Dentre as mães de crianças com amigos imaginários, as autoras identificaram 10 reações diferentes, sendo as mais frequentes: “normal” (57,14%), “interage” (11,90%) e “preocupada” (7,14%). Assim, dessas 42 responsáveis: (a) 35 mães (83,3%) indicaram reações consideradas favoráveis pelas autoras – incentivar, interagir, reagir

positivamente, naturalmente, normalmente, ou considerar engraçado; (b) e sete mães (16,7%) sugeriram ter reações consideradas desfavoráveis, como preocupada, assustada ou negativa (Bittencourt & Blanco, 1996).

Ainda, muitas participantes do estudo relatavam ter se preocupado, a princípio, com o fato de seus filhos criarem amigos imaginários, mas que, após terem buscado informação em relação ao fenômeno, passaram a compreender e reagir normal ou positivamente. Deste modo, Bittencourt e Blanco (1996) concluíram que as mães que possuem atitudes mais favoráveis à criação de companhias *doe faz de conta* são aquelas que possuem mais conhecimento a respeito.

Estudos conduzidos nos EUA sugerem que a maioria dos pais de classe média apresenta visões positivas sobre a criação de amigos imaginários (Manosevitz, Fling & Prentice; Mauro, 1991, citados por Taylor & Carlson, 2000). Taylor (1999) afirma, inclusive, que alguns responsáveis com uma atitude extremamente positiva podem até fazer tentativas de introduzir a ideia de um ser imaginário aos seus filhos que ainda não possuem um. No entanto, embora a maioria dos pais norte-americanos não chegue a tanto, boa parte dos mesmos, quando descobre que os filhos estão se engajando nessa fantasia, dão apoio à brincadeira e podem inclusive se envolver com o *faz de conta*.

Taylor & Carlson (2000) argumentam que quando os pais têm uma atitude negativa em relação à criação de companhias imaginárias, isso geralmente ocorre em um contexto em que se considera o fenômeno como uma forma de fantasia – por exemplo, considerá-lo inconveniente no cotidiano, inapropriado para crianças em idade escolar, ou temer que o mesmo esteja associado à dificuldade em distinguir entre realidade e fantasia. Uma minoria dos pais que demonstram uma atitude marcadamente negativa, no entanto, parece refletir uma percepção muito distinta, que associa a criação de amigos imaginários

com algo real, ou seja, à influência do diabo e danos espirituais (Taylor, 1999. Taylor & Carlos, 2000).

De acordo com Taylor e Carlson (2000), as crenças religiosas têm uma influência muito grande sobre as atitudes parentais em relação ao comportamento infantil de fantasia, pois o que é considerado real e fantasioso pode variar muito entre os diferentes grupos religiosos. Mais especificamente, as religiões diferem em perspectivas sobre a existência de entidades, sua natureza, assim como sobre os tipos de interações possíveis com seres espirituais.

As autoras realizaram um estudo com pais que possuem diferentes crenças religiosas e obtiveram dados robustos de que as religiões contribuíam consideravelmente para que os pais apresentassem crenças e reações específicas quanto aos comportamentos de fantasia de seus filhos. Assim, enquanto pais hindus compreendem que os amigos invisíveis de crianças de até 7 anos são reais e os consideram como influências positivas, ou seja, entidades espirituais que podem inclusive ser parte de uma vida passada da criança, fundamentalistas cristãos e menonitas apresentam uma visão especialmente negativa. Os primeiros temiam que o comportamento de fantasia pudesse levar à prática de mentira, além de expor a criança a danos espirituais, via a ação do demônio. Por sua vez, os segundos consideram o faz de conta negativo por outros motivos, por exemplo, entendem a atividade como uma perda de tempo, já que a “inatividade” é negativa para o desenvolvimento da criança e, por ser uma atividade muitas vezes individual, representa um perigo para a coesão do grupo.

Outro aspecto relevante a se considerar é como as atitudes parentais afetam o comportamento lúdico das crianças. Taylor e Carlson (2000) afirmam que certamente o apoio e encorajamento parental promovem o engajamento infantil em fantasia. De todo modo, mesmo quando os pais possuem visões negativas sobre faz de conta, e ainda

quando ativamente tentam refrear tais atividades lúdicas, a literatura (cf. Taylor e Carlson, 2000) indica que as crianças se engajam em fantasia elaborada, mesmo assim.

No entanto, cabe considerar que a forma que o faz de conta tomará (brincadeira solitária ou em grupo) e o quanto o mesmo será expresso pública ou privadamente, depende da perspectiva cultural da comunidade em que a criança está inserida. Assim, são encontrados relatos de crianças que se engajam em faz de conta e até na criação de amigos imaginários de modo privado, escondendo sua fantasia de seus pais (cf. Taylor e Carlson, 2000).

As Funções dos Amigos Imaginários

Uma questão ainda relevante diz respeito à função da criação de companhias de faz de conta durante a infância. Segundo alguns autores, as descrições que as crianças proveem sobre os seus amigos imaginários pode ser uma fonte de informação relevante sobre questões relacionadas ao self, assim como sobre quais as funções desse tipo de fantasia (Harter & Chao, 1992; Hoff, 2005b).

Os dados de pesquisa de Gleason e colaboradores sugerem que os amigos imaginários adquirem uma função similar a amigos reais na vida da criança, gerando iniciativas de cuidado e atenção em relação a eles (Gleason, 2002; Gleason, Sebanc & Hartup, 2000). Similarmente, uma função importante desse tipo de faz de conta é companhia e apoio emocional (Hoff, 2005a; Taylor, 1999).

As pesquisas sobre o fenômeno tendem a gerar alguns resultados contraintuitivos sobre a natureza da criação de amigos imaginários. Por exemplo, o estereótipo da criança solitária e não aceita por pares foi desafiada pelos achados de Gleason (2004a), os quais indicam que as crianças que possuem companhias de faz de conta possuem tantos amigos quanto aquelas que não se engajam nessa fantasia. As pesquisas recentes sugerem,

portanto, que as crianças que se engajam nesse faz de conta sofisticado tendem a serem indivíduos sociáveis, que possuem um interesse particular por interações sociais, que se reflete na sua brincadeira simbólica. Deste modo, quando não há ninguém por perto, elas inventam uma companhia (Taylor et al., 2009).

A invenção de amigos imaginários pode também representar a resposta adaptativa de uma criança que esteja lidando com dificuldades em sua vida, já que a fantasia permite que ela lide com problemas emocionais e, em especial, com medos (Taylor, 1999).

Há evidências de que a criação de companhias imaginárias atua como um mecanismo de resiliência. Os dados de Taylor, Hulette e Dishion (2010), com crianças de 12 anos em situação de risco, que eram avaliadas como tendo um risco elevado de apresentar problemas e possuíam amigos imaginários no período, sugerem que essa fantasia pode ter colaborado para que as mesmas lidassem com as dificuldades de sua vida. A maioria das mesmas (72,7%) apresentou um padrão positivo de desenvolvimento, em uma medida de follow-up 6 anos depois, o que era verdadeiro para apenas uma parte (27,5%) para o grupo que não havia criado amigos imaginários.

Outra evidência sugestiva relativa à resiliência provém de um estudo experimental, realizado com crianças que viviam em área de guerra. Sadeh, Hen-Gal e Tikotzky (2008) examinaram o quanto incentivar essa população a ter um amigo imaginário projetado poderia reduzir os sintomas de stress apresentados (e.g., ansiedade e medo, choro excessivo, dificuldade para dormir, pesadelos, reação forte a barulho). Para tanto, os autores contaram com um grupo controle e um experimental, condição em que recebiam um bicho de pelúcia, descrito como solitário e triste, e eram incentivadas a cuidar do mesmo. Após 2 meses, os relatos dos pais das crianças indicavam que o grupo experimental apresentava significativamente menos sintomas de stress, quando comparadas ao controle. A conclusão do estudo é que o apego e envolvimento com a

companhia de fantasia foi responsável pelo resultado encontrado, um modo eficiente e pouco dispendioso de intervir e colaborar com uma maior qualidade de vida para as crianças expostas a altos níveis de desgaste emocional.

Os resultados de Harter e Chao (1992), por sua vez, sugerem que a função principal dos amigos imaginários é lidar com questões de competência, fortalecendo a sua percepção de domínio – ainda assim, os mecanismos utilizados tendem a variar de acordo com o gênero. Os meninos criam amigos imaginários que são super competentes, ou seja, hábeis física e cognitivamente, além de populares. Enquanto isso, as meninas criam amigos imaginários pouco competentes, deficientes em diversas habilidades, e que precisam ser cuidados e instruídos. Uma explicação para tanto é que as crianças desde cedo são sensíveis aos estereótipos dos papéis de gênero. Deste modo, enquanto os garotos relatam amigos imaginários que parecem se adequar à figura masculina estereotípica, as garotas atuam com suas criações conforme o estereótipo do papel da mulher, o que significa proteger, cuidar e ensinar.

Os dados de Hoff (2005a) sugerem que as companhias de faz de conta funcionam, primordialmente, como mentores internos que ajudam as crianças em sua tarefa de formação de identidade. Mais especificamente, a pesquisadora encontrou cinco categorias principais às quais os AIs estariam relacionados: (a) fonte de conforto e companhia; (b) suporte à autorregulação e motivação; (c) aumento da autoestima; (d) expansão do potencial pessoal; (e) e finalmente, aumento da qualidade de vida.

Há, portanto, diversas funções possíveis para os amigos imaginários. Ao longo de uma série de estudos, Taylor e colaboradores compilaram mais de 340 descrições de amigos imaginários que ilustram a variedade de usos desse tipo de faz de conta:

Além de fornecer diversão e companhia quando ninguém mais está disponível, eles podem aguentar o impacto da raiva da criança, serem culpados pelos maus

feitos, fornecerem um ponto de referência quando precisam barganhar com os pais (e.g., “Se BlaBla não tem que terminar de comer seu jantar, por que é que eu tenho?”), ou servir como um veículo para comunicar informação quando a criança reluta em dizer diretamente (e.g., “O Sr. Ninguém está com medo do novo cão do vizinho”). (Taylor & Carlson, 2002, p. 178)

Diferenças Individuais e Amigos Imaginários

Alguns estudos indicam que algumas diferenças individuais estão associadas ao fenômeno da invenção de companhias de faz de conta na infância. Esses achados indicam, por exemplo, que as crianças que criam amigos imaginários tendem a ser o primeiro filho da família – deste modo, a ordem de nascimento, aliada à propensão a se engajar em fantasia espontaneamente são fortes preditores da criação dos amigos imaginários (Bouldin & Pratt, 1999; Manosevitz et al., 1973).

Há poucas evidências consistentes de diferenças de personalidade ou temperamento entre as crianças que inventam amigos imaginários e as que não o fazem (Taylor, 1999). Algumas pesquisas indicam que indivíduos que criam tais companhias imaginárias tendem a ser sociáveis ao longo da vida. Durante a infância, eles interagem positivamente com adultos e se engajam em mais atividades com membros da família do que as outras crianças (Manosevitz et al., 1973), assim como demonstram uma preocupação constante em atender às expectativas de adultos (Bouldin & Pratt, 2002).

Bouldin e Pratt (2002) investigaram se a criação de amigos imaginários estaria relacionada a medos específicos, níveis de ansiedade e características de temperamento. Os pesquisadores contaram com os relatos de 74 mães de crianças de 3 a 8 anos de idade, sendo que metade delas possuía ou havia tido amigos imaginários anteriormente. Os dados sugerem que o nível de ansiedade percebida foi significativamente maior para as

crianças que inventavam tais companhias, no entanto, os escores obtidos se encontravam dentro da média esperada para a idade.

Alguns dados de pesquisa indicam as possíveis desvantagens das crianças que possuem amigos imaginários. Alguns estudos sugerem que as crianças que criam amigos imaginários são menos sociáveis (Bouldin & Pratt, 1999), mais ansiosas (Bouldin & Pratt, 2002), além de serem menos competentes e apresentarem menores níveis de aceitação social por pares (Harter & Chao, 1992) do que crianças que não têm amigos imaginários.

Ainda assim, é importante notar que os três estudos citados contaram apenas com o relato de figuras adultas próximas da criança (pais e professores). Apesar dessas poucas evidências contrárias, a grande maioria dos estudos já realizados sugere que a criação dos amigos imaginários contribui positivamente e de diferentes formas para o desenvolvimento infantil, como é apresentado na próxima seção.

Habilidades Correlacionadas ao Fenômeno

Os primeiros estudiosos sobre a criação de amigos imaginários entendiam que a persistência com que as crianças ficam imersas em fantasia poderia predizer distúrbios emocionais e sociais (cf. Taylor & Mottweiler, 2008). Svendsen (1934), por exemplo, afirmou que a maioria das crianças que criava amigos imaginários possuía problemas de personalidade, tais como timidez e comportamento dominador em relação a seus pares.

Embora essas pesquisas tenham trazido importantes contribuições, precisam ser avaliadas com cautela, porque apresentam problemas metodológicos. O primeiro é a ausência de grupo de comparação e o segundo é a seleção de amostras não aleatórias, recrutadas em clínicas ou centros de apoio a crianças, populações que têm um risco aumentado de apresentar problemas de personalidade (Harris, 2000; Taylor, 1999).

Estudos mais recentes, atentos a tais aspectos metodológicos, sugerem um quadro bem mais favorável em relação aos amigos imaginários e uma associação com aspectos positivos do desenvolvimento. Por exemplo, já há evidências de que as crianças que têm amigos imaginários possuem uma vida de fantasia mais rica que seus pares que não desenvolvem tais criações (e.g., Bouldin, 2006; Taylor et al., 1993). Além de se engajarem frequentemente em faz de conta, tais crianças tendem a inserir figuras míticas (por exemplo, Papai Noel) em suas brincadeiras e a explicar eventos por meio de magia (Bouldin & Pratt, 1999).

Bouldin, Bavin e Pratt (2002), por sua vez, avaliaram as habilidades verbais de 80 crianças australianas, entre 4 e 8 anos, sendo que metade delas possuía companhias imaginárias. Os resultados indicaram que o grupo com amigos imaginários apresentava linguagem mais desenvolvida que o outro grupo. Por exemplo, essas crianças faziam uso mais frequente de orações adverbiais e adjetivas, conjunções e verbos auxiliares. Em um estudo sobre competência narrativa realizado com crianças de 5 anos, as crianças com e sem amigos imaginários possuíam níveis de vocabulário semelhantes, mas a criação de amigos imaginários estava associada à produção de narrativas mais ricas, tanto sobre experiências pessoais, quanto sobre um livro (Trionfi & Reese, 2009).

Roby e Kidd (2008) se interessaram, por sua vez, em investigar se há alguma vantagem para crianças com amigos imaginários em um domínio em que tanto a competência comunicativa quanto a tomada de perspectiva são requeridas: a comunicação referencial. As habilidades comunicativas referenciais dizem respeito à codificação e decodificação de informação verbal. Para tanto, os pesquisadores contaram com uma amostra de 44 participantes entre 4 e 6 anos, sendo que metade deles possuía amigos imaginários.

Em uma das tarefas que avaliavam essas habilidades, o experimentador apresentava à criança quatro desenhos diferentes de um mesmo objeto ou entidade, por exemplo, um palhaço que variava em duas dimensões – cor do colarinho e formato do chapéu. Ela era então solicitada a descrever um dos desenhos, como o palhaço cujo desenho tinha uma borda vermelha. Para obter sucesso, a criança tinha que levar em consideração os dois atributos específicos da imagem que a diferia das outras, por exemplo, que o palhaço tinha o colarinho verde e usava uma cartola. Nessa tarefa, as crianças que possuíam amigos imaginários se mostraram mais habilidosas para decodificar e avaliar a informação oferecida pelo experimentador, bem como usá-la adequadamente (Roby & Kidd, 2008).

Ainda dentro do domínio da linguagem, alguns pesquisadores têm se interessado por pesquisar a fala privada (falar sozinho ou internamente) de indivíduos que criam amigos imaginários e as características potencialmente relacionadas à frequência desse “falar consigo”. Fernyhough, Bland, Meins e Coltheart (2007) descobriram que o grupo de crianças que criava tais companhias era mais propenso a interpretar estímulos auditivos ambíguos e sem sentido como sendo palavras. Para os autores, tal achado evidencia que tais crianças têm uma susceptibilidade geral a experiências verbais imaginárias.

Considerando que tal susceptibilidade poderia estar associada a altos níveis de fala interna, Davis, Meins e Fernyhough (2013) observaram crianças de 5 anos durante períodos de brincadeira livre, a fim de descobrir se haveria uma relação entre status de amigo imaginário e esse falar privado. Controlando nível socioeconômico, linguagem receptiva e quantidade de expressões (*utterances*), as crianças com companhias imaginárias apresentaram uma tendência maior de se engajarem em fala do tipo encoberto (sussurros ou movimentos de lábios acompanhados por sons ininteligíveis) e,

consequentemente, demonstraram uma fala privada mais internalizada – portanto, mais desenvolvida que a de seus pares que não se engajavam nesse tipo de fantasia.

Por sua vez, Brinthaupt e Dove (2012) investigaram se ter amigos imaginários na infância se associaria a uma maior frequência de fala interna na vida adulta. Em especial, os autores esperavam que tais adultos se engajassem em mais falas internas relativas à gestão de atividades cotidianas e relações sociais – o que refletiria maior capacidade de autorregulação e orientação social. Os resultados indicaram que os universitários que haviam criado amigos imaginários na infância relataram uma maior frequência de fala interna geral, assim como nos subitens autorreforçamento e autogestão, mas não diferiam do outro grupo quanto à autocrítica e à avaliação social (i.e., utilizar a fala privada para refletir sobre uma conversa ou discussão com um amigo e avaliar se algo inapropriado foi dito).

Em uma direção diferente, Hoff (2005b) avaliou a relação entre ter amigos imaginários e a criatividade em um estudo com 69 crianças suecas de 10 anos. As crianças com amigos imaginários apresentaram pontuações significativamente maiores em duas das três medidas de criatividade (questionário sobre envolvimento em atividades criativas e hobbies, e questionário sobre fluência de ideias). Ainda assim, as mesmas apresentaram escores menores que o grupo de comparação na medida de autoimagem, sendo que tais diferenças eram maiores nos subtestes de bem-estar psicológico e relacionamento com pares e outros.

É interessante observar também como, na adolescência, outros mecanismos podem ser utilizados para preencher a função exercida pelos amigos imaginários na infância. Seiffge-Krenke (1997), por exemplo, descobriu que 40% de uma amostra de 241 adolescentes possuíam diários. Para um terço dos meninos e 60% das meninas, esses diários assumiam a função dos amigos imaginários, na medida em que os relatos eram

endereçados a interlocutores que não existiam na vida real. Os dados desse estudo, provenientes da aplicação de questionários que exploravam diferentes aspectos da personalidade desses adolescentes (estressores, estratégias de enfrentamento, autoconceito, tomada de perspectiva, egocentrismo, autoexposição) e de um teste de pensamento criativo, sugerem que a invenção dessas companhias especiais na adolescência está presente em jovens socialmente competentes, criativos e que possuem boas habilidades de enfrentamento.

Cognição Social e Amigos Imaginários

Interessados nas possíveis contribuições da fantasia para a cognição social, Taylor e Carlson (1997) investigaram a relação entre o universo de fantasia dos participantes e o desenvolvimento da teoria da mente em 152 crianças de 3 e 4 anos, de ambos os sexos. As diferenças individuais em fantasia foram medidas por meio de: (a) identificação da criação de amigos imaginários e personificação e (b) pontuação obtida em fatores derivados de uma combinação de entrevistas e medidas comportamentais (e.g., engajamento em fantasia imaginativa, escolha de brinquedo, realização de ações de faz de conta). Para as crianças de 4 anos, cada medida de fantasia estava significativamente relacionada com o desempenho em testes padrão de teoria da mente, independentemente de inteligência verbal. Essa associação, no entanto, não é consensual.

Mais recentemente, Davis, Meins e Fernyhough (2011) não encontraram uma correlação significativa entre o desempenho em tarefas de teoria da mente e status em relação a amigos imaginários (ter ou não). Por outro lado, o status estava correlacionado ao autoconhecimento interior das crianças, ou seja, as crianças com amigos imaginários se consideravam melhores juízes do que outros adultos em relação ao que acontecia internamente com as mesmas (e.g., os seus sonhos, pensamentos, desejos ou sensações).

Na mesma direção, Fernyhough, Bland, Meins e Coltheart (2007) apresentam dados sugerindo não haver relação entre as variáveis teoria da mente e status de amigo imaginário. Ainda assim, os próprios pesquisadores reconhecem que a ausência da correlação pode ser explicada pelo fato de que eles não utilizaram uma tarefa padrão de teoria da mente. A tarefa utilizada avaliava a habilidade de a criança compreender que o pensamento (a consciência) permanece, mesmo na ausência de dicas perceptuais externas (Stream of Consciousness Task).

Em um estudo com estudantes universitárias entre 18 e 21 anos, Gleason et al. (2003) encontraram algumas correlações interessantes: as participantes que relataram ter criado companhias imaginárias durante a infância obtiveram pontuações maiores em imaginação, demonstraram ter maior consciência de estados internos e serem mais sociáveis do que as estudantes que não relataram ter possuído amigos imaginários. Nenhuma diferença, no entanto, foi encontrada em relação ao nível de timidez, medidas de autoconceito ou outros estilos interpessoais. Os autores concluíram que os seus dados corroboram estudos que relacionam os amigos imaginários à sociabilidade e, em especial, à sensibilidade e acomodação às necessidades dos outros.

Portanto, no que se refere à possível correlação entre cognição social e o fenômeno da criação de amigos imaginários, os dados não são consensuais, uma vez que os dados de Taylor e Carlson (1997) indicaram uma associação entre o desempenho em tarefas de teoria da mente e a status de companhia imaginária, mas em dois estudos essa associação mostrou-se ausente (Davis et al., 2011; Fernyhough et al., 2007). Os achados de Gleason et al. (2003), por sua vez, parecem sugerir que o fenômeno se associa a uma cognição social mais sofisticada no início da vida adulta.

A seguir, são apresentadas algumas proposições da literatura acerca da relação entre o faz de conta e a teoria da mente. Segundo Lillard (1993), uma habilidade que está

implicada tanto no faz de conta quanto na teoria da mente, é a capacidade de representar as representações mentais de outras pessoas (metarrepresentar). Assim, de acordo com a autora, existe a possibilidade teórica de que a constante brincadeira de faz de conta sirva como um treino de metarrepresentação, o que poderia contribuir com a compreensão de mente.

Por sua vez, Harris (1994; 2000) acredita que apenas a prática do faz de conta do tipo jogo de papéis – que envolve criação de personagens – pode ajudar as crianças a desenvolverem uma compreensão de mente, uma vez que a simulação é a habilidade que subjaz ambas as capacidades. De acordo com o autor, o jogo de papéis sugere que as crianças conseguem imaginar o que uma pessoa faria em dada situação, atuando de acordo com o personagem assumido. Assim, a prática da habilidade de simulação via *role play* contribui para a aquisição de teoria da mente.

Taylor e Mannering (2007) argumentam, ainda, que o jogo de papéis com amigos imaginários se relaciona a uma maior habilidade de adotar a perspectiva de outros e, assim, considerar como as representações mentais estão associadas à realidade, apesar de diferirem dela.

Embora ainda não haja consenso sobre a exata natureza da relação entre cognição social e a criação de amigos imaginários, os avanços deste campo de estudos nos últimos 20 anos servem como base para um possível modelo teórico explicativo.

Primeiramente, é interessante considerar antecedentes como: a) a cultura nacional e da comunidade; b) atitude parental; c) diferenças individuais. Em relação à cultura nacional e comunitária, evidenciam-se quais informações relativas a comportamentos de fantasia serão veiculadas, e quais normas sociais sobre como e quando é aceitável o engajamento em fantasia.

A atitude parental, por sua vez, apresenta-se como um antecedente, já que em função de como os responsáveis lidam com fantasia e a criação de amigos imaginários, em específico, pode fazê-los incentivar, ou não, o faz de conta em seus filhos, o que impactará na natureza da brincadeira e o quanto essa atividade será privada ou social. Cabe ressaltar que a experiência dos pais com fantasia e imaginação, ao longo da vida, assim como a religião dos mesmos, são fatores que interferem em sua visão sobre tais atividades lúdicas.

As diferenças individuais, por sua vez, dizem respeito ao curso de desenvolvimento do indivíduo (típico ou atípico), temperamento (e.g., grau de sociabilidade, extroversão, etc.), predisposição à imaginação e engajamento à fantasia.

As variáveis moderadoras, que irão interagir com as variáveis antecedentes, são: (a) idade do indivíduo; (b) disponibilidade de contato social positivo com pares e familiares; (c) disponibilidade de companhia para brincadeiras, durante a infância; (d) oportunidade para o engajamento em faz de conta durante a infância; (e) exposição a estressores e traumas psicológicos.

Diante de tais antecedentes, em interação com as variáveis moderadoras expostas, o indivíduo pode vir, ou não, a criar amigos imaginários. O engajamento nessa forma elaborada de faz de conta, em diferentes idades (pré-escola, idade escolar, adolescência ou vida adulta) pode ter diferentes funções adaptativas. E, em função dessa atividade de fantasia, há diversos ganhos em desenvolvimento humano como consequentes.

A Figura 1 apresenta um diagrama em que o modelo proposto é esquematizado.

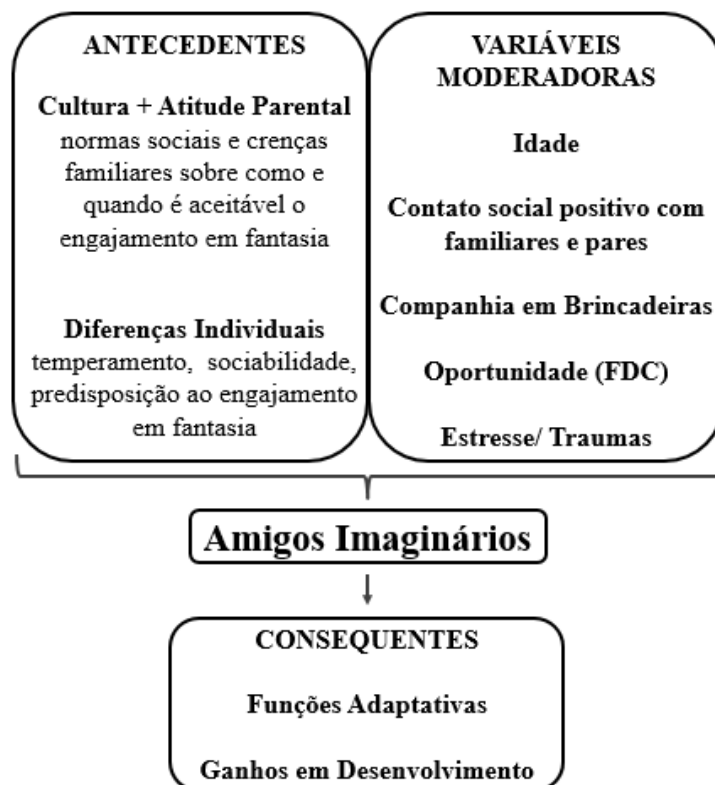


Figura 1. Modelo esquemático proposto.

Problema de Pesquisa

O número de estudos nacionais e internacionais sobre a criação de amigos imaginários é ainda limitado, mas a relevância da pesquisa sobre a relação entre o engajamento em fantasia e o desenvolvimento cognitivo e emocional é evidente. O presente trabalho visou, portanto, contribuir nessa direção investigando este tipo de fenômeno em uma amostra de crianças escolares, tendo sido a primeira pesquisa brasileira a investigar a sua relação com o desenvolvimento sociocognitivo.

Considerando que os amigos imaginários são avaliados por seus criadores como parte de sua rede social (Gleason, 2002), e que tais redes variam de acordo com a cultura, Gleason, Jarudi e Cheek (2003) teorizam que a criação de amigos imaginários pode variar de acordo com aspectos étnicos e culturais. Pesquisas brasileiras podem auxiliar na identificação tanto de aspectos comuns a diferentes países, como aqueles que variam em função da cultura.

A hipótese defendida no presente trabalho foi a de que a manifestação do fenômeno entre crianças brasileiras seguiria o padrão dos estudos internacionais, não havendo aspectos específicos da cultura nacional que levariam a diferenças na manifestação do fenômeno, já que a mesma tem similaridades com os países ocidentais onde as pesquisas têm ocorrido.

Uma evidência de que não se encontrariam variações em função da cultura provém do estudo de Mathur e Smith (2007) com crianças em idade escolar, de diferentes etnias, que não indicou existirem diferenças significativas entre os participantes de diferentes grupos étnicos, quanto à criação de amigos imaginários.

Há alguma indicação na literatura de que uma maior experiência em fantasia se correlaciona com medidas de cognição social (e.g., Taylor & Carlson, 1997) e linguagem (Bouldin et al., 2002; Roby & Kidd, 2008; Trionfi & Reese, 2009), portanto, a presente

pesquisa pretende contribuir investigando essas possíveis associações. Além disso, considerando que vários estudos (e.g., Bouldin, 2006) indicam que a criação de amigos imaginários está associada a um universo de fantasia mais rico, uma contribuição secundária do presente trabalho foi a de ter investigado essa possível correlação.

Portanto, a hipótese defendida foi a de que as crianças com amigos imaginários obteriam escores mais altos que o grupo de comparação nas quatro medidas realizadas, ou seja: teoria da mente, compreensão emocional, linguagem receptiva e engajamento em fantasia.

A presente proposta tem o potencial de contribuir para o avanço da pesquisa sobre cognição e comportamento no Brasil e, em especial, para o campo de estudos sobre desenvolvimento cognitivo, ao fornecer dados inéditos sobre essa forma específica e intrigante de faz de conta, colaborando com o campo de estudos sobre brincadeira simbólica e fantasia.

Objetivos

Os objetivos principais da presente pesquisa foram: (a) explorar as características de tais criações de fantasia em uma amostra de crianças escolares brasileiras, bem como as suas possíveis funções; (b) investigar possíveis relações entre a criação de amigos imaginários e o desenvolvimento sociocognitivo infantil, mais especificamente, testar possíveis diferenças entre dois grupos de crianças (com amigos imaginários x sem amigos imaginários) no desempenho em diferentes tarefas de teoria da mente, em um teste de compreensão emocional e em uma medida de vocabulário receptivo; c) investigar as atitudes parentais em relação ao fenômeno. Por sua vez, o objetivo secundário foi averiguar se o status de amigos imaginários estaria associado a diferenças no engajamento em fantasia.

Método

Participantes

Os participantes foram recrutados em uma escola de ensino fundamental da rede estadual de uma cidade do interior de São Paulo. A pesquisadora entrou em contato com a Diretoria Estadual de Ensino da Região do município para a apresentação do projeto e a obtenção do consentimento para a realização da pesquisa. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, conforme o parecer 162.740, CAAE: 10222112.0.0000.5504 (Anexo 1).

Os pais dos alunos receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) que continha uma descrição detalhada do estudo e solicitava a autorização para seus filhos. A participação na pesquisa estava condicionada à apresentação do consentimento por escrito dos pais.

No presente estudo, optou-se por contar com crianças em idade escolar, pelos seguintes motivos: (a) a manifestação do fenômeno entre crianças em idade pré-escolar é bem documentada pela literatura, enquanto os estudos com a outra faixa etária são mais escassos; (b) ao contar-se com crianças mais velhas, esperava-se obter relatos mais ricos sobre os seus universos de fantasia.

O estudo contou com a participação de 40 crianças, entre 6 e 7 anos, e 11 mães. Apesar de a triagem ter sido realizada com 58 escolares, não foi possível contar com 18 desses participantes, por motivos diversos, como: (a) mudança de escola durante a coleta de dados; (b) a criança fazer aniversário e não se encaixar mais na faixa etária de interesse; (c) perda parcial de dados, impossibilitando a análise dos mesmos.

Os participantes foram avaliados por meio de uma entrevista, com o intuito de se obter 20 crianças que possuíssem amigos imaginários e a mesma quantidade de crianças sem amigos imaginários.

Deste modo, 40 crianças com idade entre 6;4¹ anos e 7;10 anos participaram do estudo ($M = 7;1$, $DP = 5,29$), sendo 21 meninas e 19 meninos. Inicialmente, pretendia-se dividir as crianças em dois grupos de idade equivalentes (6 e 7 anos), mas infelizmente não foi possível obter o mesmo número de consentimentos para os dois grupos. A amostra final contou com 16 crianças de 6 anos ($M = 6;7$, $DP = 1,98$) e 24 crianças de 7 anos ($M = 7;4$, $DP = 3,50$). Na Tabela 1 são apresentadas as médias de idade, por grupo.

Tabela 1

Médias de Idade, em meses, por Grupo

Grupo	Grupo de Idade		
	6 anos ($n = 16$)	7 anos ($n = 24$)	Total ($N = 40$)
Sem Amigo Imaginário	6;7 (1,72) $n = 11$	7;5 (3,52) $n = 11$	7;0 (5,71) $n = 22$
Com Amigo Imaginário	6;7 (2,70) $n = 5$	7;3 (3,42) $n = 13$	7;1 (4,82) $n = 18$

Nota: Os desvios padrão (em meses) são apresentados em parênteses.

Entre os participantes, 45% apresentaram relatos ricos em detalhes e condizentes com descrições esperadas de crianças que estejam atualmente, ou tenham anteriormente se engajado na criação de amigos imaginários. Dentre os sujeitos, 48% relataram não ter no presente e nunca ter criado amigos imaginários no passado. Finalmente, 7,5% da amostra apenas relataram ter amigos imaginários na segunda entrevista – essas, no entanto, eram descrições pobres em detalhes, pouco elaboradas, e que sugeriam um

¹ Leia-se 6 anos e 4 meses. No presente estudo, a idade dos participantes é indicada pelo número anterior ao sinal de pontuação como sendo referente aos anos e o número seguinte, aos meses de vida.

engajamento muito recente ou a mera invenção durante a situação de entrevista. Por não se encaixar no critério adotado, tais relatos inconsistentes foram tratados como não demonstrativos de amigos imaginários.

Deste modo, foram coletados dados com 18 crianças com amigos imaginários e 22 sem tais companhias de faz de conta. Finalmente, foi possível obter dados da entrevista com apenas 11 mães de participantes, já que a pesquisadora precisava entrar em contato com os pais e agendar a entrevista em um horário conveniente para os mesmos. A tarefa se revelou bem mais difícil e demorada do que originalmente planejado, motivo pelo qual as entrevistas restantes foram realizadas via telefone.

Local e Equipamentos

A coleta de dados ocorreu nas dependências da escola onde foram recrutados os participantes. Para cada atividade era escolhida, juntamente com a direção da escola, uma sala adequada, com pouco ruído, bem iluminada, e que tivesse mesa e cadeiras. Uma câmera filmadora e um gravador eram usados para gravar as sessões.

Instrumentos

Instrumentos utilizados com as crianças. Um roteiro de entrevista sobre fantasia e amigos imaginários era utilizado, bem como três diferentes tarefas que avaliavam teoria da mente, um teste de vocabulário receptivo e, finalmente, um teste de compreensão de emoções. Esses instrumentos são descritos a seguir.

Entrevista sobre fantasia e amigos imaginários. Com base no procedimento utilizado por Taylor e Carlson (1997), uma entrevista foi realizada com as crianças a fim de verificar engajamento em fantasia, em geral, e a criação de amigos imaginários.

A pesquisadora introduzia a entrevista da seguinte forma: “Eu gostaria de conversar com você sobre alguns assuntos. Irei fazer algumas perguntas sobre as brincadeiras de que você gosta, os seus amigos, etc. Se você não entender alguma coisa, é só me dizer que eu repito para você. E não existe certo ou errado. Diga o que você pensa, está bem?”.

Primeiramente, eram feitas algumas questões que avaliavam o engajamento em fantasia (Imaginative Play Predisposition), conforme o procedimento de Singer (1961). Por exemplo, era perguntado o que a criança gostava de fazer quando estava sozinha, e o que pensava antes de dormir. Em sequência, eram feitas outras perguntas relativas às preferências da criança em relação à história infantil, programa de televisão, brinquedo e brincadeira favorita em grupo, conforme o procedimento de Taylor e Carlson (1997). Deste modo, o conjunto de oito questões abertas compunha uma medida de fantasia.

Por fim, era feita a entrevista específica sobre amigos imaginários, baseada em Taylor e Carlson (1997), e que se iniciava da seguinte forma: “Agora, eu irei fazer algumas perguntas para você sobre os seus amigos. Alguns dos nossos amigos são reais, de ‘carne e osso’ – que a gente pode ver, tocar, como eu e você. Esses amigos reais são, por exemplo, aqueles que vivem na nossa rua, ou aqueles com os quais a gente brinca na escola. Mas há alguns amigos que são diferentes dos amigos reais, porque eles são de faz de conta, a gente inventa. Esses amigos são chamados de amigos imaginários, porque a gente imagina. Então, os amigos imaginários são aqueles de mentirinha, que a gente faz de conta que existem. Você tem um amigo imaginário?”.

Caso a criança respondesse positivamente, eram feitas diversas perguntas a fim de caracterizar a criação imaginária. Assim, eram feitas questões sobre: a) o nome; b) gênero; c) a idade; d) aparência física; e) se era um brinquedo, ou uma criação totalmente imaginária; f) onde o amigo imaginário vivia e dormia; g) o que a criança fazia na

companhia dele; e h) o que a criança gostava e não gostava sobre ele. Algumas questões complementares às elaboradas por Taylor et al. (1993) foram adicionadas. O roteiro completo da entrevista é apresentado no Apêndice B.

A fim de auxiliar na identificação de criações espontâneas feitas durante a sessão, que não se configuravam como amigos imaginários, foi adotado o procedimento de perguntar: (a) “Você já brincou ou conversou com ele (a)?”; (b) “Tenho a impressão que você está me contando de alguém com quem poderia ou gostaria de brincar e conversar, é isso?”.

Avaliação de vocabulário receptivo. O Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP) é um instrumento traduzido e padronizado no Brasil por Capovilla e colaboradores (Capovilla & Capovilla, 1997), que mede o vocabulário receptivo de crianças e adolescentes.

O teste envolve a apresentação de uma apostila que contém uma série de folhas ordenadas, cujas páginas apresentam quatro figuras diferentes, em preto e branco. A aplicação consiste em apresentar uma folha de cada vez e solicitar à criança que aponte a imagem, ou diga o número correspondente à figura que representa a palavra que for dita pelo pesquisador. No total, são 125 palavras, entre substantivos, adjetivos e verbos. Para cada idade, há um item correspondente para início do teste e o critério para encerramento é a criança cometer seis erros em uma sequência de oito respostas consecutivas.

Tarefas de teoria da mente. Três tarefas que avaliam componentes diferentes da teoria da mente foram utilizadas: a) crença-emoção; b) emoção real e aparente; e c) tarefa de crença falsa de segunda ordem. As duas primeiras proveem da escala de teoria da mente para crianças, criada por Wellman e Liu (2004), e que avalia sete aspectos diferentes da compreensão de mente. As tarefas selecionadas consistem nas duas tarefas mais difíceis do instrumento, o que se justifica por ser esperado que as anteriores sejam

demasiado fáceis para crianças da faixa etária dos participantes. Uma tarefa de crença falsa de segunda ordem foi incluída por ser ainda mais complexa que as duas primeiras tarefas utilizadas na pesquisa.

Crença e Emoção. A tarefa tem como objetivo verificar se a criança compreende que as emoções estão associadas às crenças das pessoas. Empregavam-se uma boneca de menina e uma caixa de suco, cuja embalagem era bastante representativa do seu conteúdo original, e que continha fitas de barbante no seu interior.

O experimentador iniciava a tarefa mostrando a boneca e a embalagem de suco, enquanto dizia: “Aqui está a Ana e aqui temos uma caixinha. O que você acha que tem dentro dessa caixa?” – após a resposta da criança, que era tipicamente “suco”, o experimentador prosseguia – “Muito bem! É uma caixa de suco. A Ana, que está aqui olhando para a caixinha, diz: “Nossa, eu adoro suco! Suco é minha bebida favorita! Agora, eu vou brincar”. Primeiramente, o experimentador simulava a fala da boneca, alterando a voz, e em seguida a escondia, de forma que a criança não pudesse vê-la.

A narrativa seguia do seguinte modo: “Agora, que a Ana está lá longe, vamos ver o que tem dentro dessa caixinha?” – então o fundo da caixa era aberto, revelando o seu real conteúdo: “Na verdade, são fitas de barbante e não suco! Não há nada além de barbante, aqui, vê?”. Então, a caixa era fechada na frente da criança e era perguntado a ela: “Qual é mesmo a bebida favorita da Ana?”.

Após a resposta da criança, a boneca voltava à cena e era dito: “A Ana nunca olhou dentro dessa caixa. Agora ela está de volta, depois de brincar muito, e está com sede. Vamos dar essa caixa para a Ana? Ana, essa caixinha é pra você” – o experimentador dizia, aproximando a embalagem da boneca – “Então, como a Ana se sente ao ganhar essa caixinha? Feliz ou triste?”. Após a resposta da criança, o experimentador dizia: “Vamos mostrar pra Ana o que tem aqui dentro? – então a caixa

era reaberta e o seu conteúdo era evidenciado. Finalmente, era perguntado: “Como a Ana se sente agora? Feliz ou triste?”.

As respostas pontuadas eram “feliz”, para a primeira questão, e “triste” para a segunda. No presente trabalho, no entanto, foi adotado como critério a criança fornecer uma justificativa demonstrativa de compreensão, diante de “Por quê?”.

Emoção real e aparente. A tarefa tem por objetivo avaliar se o participante entende que uma pessoa pode aparentar sentir uma emoção, quando, na verdade, sente outra. Para o presente estudo, seguindo Pavarini e Souza (2010), foram utilizados desenhos adicionais que representavam momentos distintos da narrativa, nos quais o personagem principal aparecia sempre de costas para o expectador, além de uma folha que apresentava o rosto do mesmo, com três expressões faciais diferentes (feliz, triste e neutra).

Primeiramente, o experimentador deve conferir se a criança consegue reconhecer as três expressões faciais do desenho. Posteriormente, é seguido o roteiro:

Esta história é sobre o João. Eu vou perguntar pra você como o João se sente por dentro e como ele parece se sentir por fora. Ele pode se sentir de um jeito por dentro, mas parecer se sentir de um jeito diferente por fora. Ou, ele pode se sentir de um jeito por dentro e mostrar a mesma coisa no seu rosto. Eu quero que você me diga como ele se sente por dentro e como ele se sente por fora. Os amigos do João estavam brincando e contando piadas. Uma das crianças mais velhas, a Rose, contou uma piada tirando sarro do João e todo mundo riu. Todo mundo achou muito engraçado, menos o João. Mas o João não queria que seus amigos soubessem como ele se sentiu por causa da piada, porque eles iriam chamá-lo de ‘João chorão’. Então, o João tentou esconder o que ele estava sentindo. O que as outras crianças fizeram quando a Rose contou a piada tirando sarro do João? Na

história, o que as outras crianças iam fazer se elas soubessem como João se sentia? Como o João se sentiu por dentro quando todo mundo riu? Ele se sentiu feliz, triste ou normal? Como João pareceu se sentir por fora quando todo mundo riu? Ele parecia feliz, triste ou normal?

A resposta pontuada é “triste” na primeira questão, e na segunda, é “normal” ou “feliz”, em oposição à triste. Mais uma vez, o critério de justificar as respostas foi adotado.

Tarefa de crença falsa de segunda ordem. Desenvolvida por Astington, Pelletier e Homer (2002), a tarefa tem por objetivo verificar se a criança consegue identificar a crença falsa que uma pessoa tem a respeito da crença de uma terceira pessoa. Para tanto, o experimentador mostra uma maquete de uma sala para a criança e diz que irá lhe contar uma história sobre três personagens – no presente caso, chamados de Júlia, Lisa e Susi. O seguinte enredo é narrado:

Júlia e Lisa estão brincando na sala de Júlia. Júlia ganhou uma carta de sua amiga, Susi. Lisa quer muito saber o que a carta diz, mas Júlia não quer que ela leia a carta. A mãe de Júlia a chama, então a menina coloca a carta embaixo do cobertor e sai da sala. Enquanto Júlia está com a sua mãe, Lisa pega a carta, lê e depois a coloca na gaveta de Júlia. Ele termina de falar com a sua mãe e volta para a sala a tempo de ver Lisa colocando a carta na gaveta. Júlia vê Lisa, mas Lisa não vê Júlia. Onde Júlia colocou sua carta antes de ir encontrar sua mãe? (Após a resposta da criança, o experimentador prossegue). Onde Lisa colocou a carta depois de ela a ler? Júlia sabe onde a carta está agora? (Em seguida, o experimentador faz a questão de atribuição de crença de primeira ordem). Lisa sabe que Júlia a viu? Depois, Júlia encontra Lisa e diz: “Certo, eu li a carta para você”, e diz que vai

pegar a carta. (O experimentador faz as perguntas que avaliam a atribuição de crença de segunda ordem): Onde Lisa pensa que Júlia procurará sua carta? Porque Lisa pensa isso?

A resposta pontuada para a questão de primeira ordem é a de que Lisa não sabe. Quanto à questão de segunda ordem, o correto é que a criança diga que a menina pensa que seu amigo procurará pela carta embaixo do cobertor, já que Lisa pensa que Júlia acha que a carta está no local onde ele a tinha colocado.

Teste de Compreensão de Emoções (TCE). O instrumento foi desenvolvido por Pons e Harris (2000), traduzido e validado para o Brasil por Minervino, Roazzi, Dias e Roazzi (2010), e permite analisar o desenvolvimento da competência emocional em crianças, por meio de nove fatores correspondentes aos componentes emocionais: (a) expressão facial das emoções; (b) as suas causas situacionais externas; (c) as relações entre desejos, crenças e emoções; (d) o impacto de recordações nas emoções; (e) a diferença entre emoções reais e aparentes; (f) emoções mistas; (g) a relação entre o errado e a culpa; e (h) os efeitos da distração.

O teste consiste em ler narrativas simples para a criança e solicitar que ela selecione a imagem que representa a emoção adequada ao contexto. Para tanto, é utilizado um livro ilustrado que apresenta uma imagem representativa da história na parte superior e quatro figuras de expressões faciais diferentes, abaixo. Há uma versão do livro para participantes do sexo masculino e outra para participantes do sexo feminino.

Em uma primeira etapa, avalia-se o reconhecimento das emoções, com base nas expressões faciais de tristeza, felicidade, raiva, medo e normal² (sem alteração de

² Preferiu-se adotar “normal” a “bem”, no presente trabalho, para a expressão facial neutra.

emoções). Posteriormente, são lidas as oito narrativas relativas aos outros componentes do teste. O participante recebe um ponto por acerto, podendo obter escores de 0 a 9 pontos.

Instrumentos utilizados com os pais. Um roteiro foi utilizado para entrevistar os responsáveis pelas crianças, e consistiu em: (a) questões sobre a família e a criança; e uma (b) entrevista sobre amigos imaginários.

Inicialmente, pretendia-se realizar as entrevistas com todos os pais de crianças participantes, mas isso não foi possível pelas seguintes razões: (a) não foram obtidos os contatos telefônicos de todos os responsáveis, conforme foi solicitado por escrito; (b) diversas crianças autorizadas utilizavam o transporte escolar e, portanto, a pesquisadora não conseguiu ter um contato presencial com os pais; (c) muitos pais não podiam se apresentar na escola para a entrevista em dia de semana, durante o horário comercial; (d) mesmo quando entrevistas presenciais eram marcadas, era frequente os pais desmarcarem ou faltarem ao compromisso. Adicionalmente, foi decidido realizar entrevistas não-presenciais, via telefone, devido à referida dificuldade de os pais se apresentarem na escola.

Dados sobre a família, a criança, suas brincadeiras e preferências. Tomando como referência os procedimentos de Taylor e Carlson (1997) e Manosevitz et al. (1973), algumas perguntas abertas foram feitas a fim de caracterizar a família da criança, parceiros de brincadeira, brinquedos possuídos, preferências por atividades, além de se a criança já apresentou problemas de comportamento ou emocionais, e se passou já por tratamento psiquiátrico ou psicoterápico.

Entrevista sobre amigos imaginários. Aos pais, a pesquisadora apresentava uma definição de amigo imaginário e perguntava se eles se lembram de algum episódio durante o qual a criança havia mencionado ter um amigo imaginário. As mesmas perguntas

complementares utilizadas com as crianças eram feitas aos pais que relataram conhecimento sobre algum amigo imaginário do filho/ da filha.

Questões adicionais, elaboradas a fim de permitir analisar as atitudes parentais em relação a amigos imaginários, foram acrescentadas àquelas criadas por Taylor et al. (1993). O roteiro completo da entrevista destinado aos pais é apresentado no Apêndice C.

Procedimentos

Antes de dar início à coleta de dados, a pesquisadora visitou as salas de aula com os potenciais participantes – ou seja, as séries cujos alunos tinham a idade de interesse para o estudo – em horários convenientes para as professoras. Durante as visitas, a pesquisadora fazia uma breve apresentação da pesquisa, das condições para a participação e respondia às dúvidas dos alunos.

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido eram entregues aos alunos em sala de aula, a fim de que os guardassem em suas agendas e os entregassem aos seus pais. Tal procedimento foi adotado, no lugar da entrega pessoal para cada responsável, por dois motivos: (a) o número de potenciais participantes era superior a duas centenas, o que desperdiçaria tempo; e também, (b) porque a maioria das crianças não estava acompanhada pelos pais nos horários de entrada e saída, utilizando transportes como vans para ir à escola.

No momento da realização das sessões, a criança era conduzida à sala de coleta de dados pela experimentadora, que dava as instruções acerca das atividades a serem realizadas no dia, disponibilizando os materiais a serem utilizados.

Os instrumentos foram utilizados na seguinte ordem: entrevista sobre amigos imaginários e fantasia, TVIP, tarefas de teoria da mente e TCE. Os instrumentos foram

aplicados em sessões individuais com os participantes, durando aproximadamente 20 a 40 minutos cada. Ao final da sessão, a criança era conduzida novamente ao local onde o professor responsável se encontrava.

Na última sessão, foi feita uma nova entrevista sobre amigos imaginários, com cada criança, independentemente de ter relatado criar companhias de faz de conta anteriormente. Ao todo, foram realizadas de três a cinco sessões com cada participante, a depender do tempo disponível para a coleta de dados. O intervalo entre a primeira e a última sessão variou de algumas horas (apenas um caso) a um mês e meio.

As entrevistas com parte dos pais foram feitas presencialmente, em um horário conveniente para a diretoria da escola e os responsáveis, e a outra, via telefone. No caso das entrevistas via telefone, era utilizado o recurso de “viva voz” do aparelho, de modo que o som pudesse ser captado pelo gravador. O roteiro de entrevista destinado aos pais era seguido conforme a ordem em que os instrumentos se encontram.

Codificação. A partir do cruzamento das respostas dadas nas duas entrevistas, e com base nas definições presentes na literatura relativas ao fenômeno, os participantes foram distribuídos nos dois grupos quanto ao status de amigo imaginário, a depender de consistência nos relatos e da quantidade de informação dita pela criança, demonstrando que o que era dito havia sido elaborado anteriormente e não fruto de uma criação espontânea durante a entrevista.

Em relação ao questionário sobre engajamento em fantasia, a codificação foi feita atribuindo-se 1 ponto para respostas orientadas para a realidade (e.g., “pega-pega”, “jokenpô”, “quebra-cabeça”) e 2 pontos para respostas orientadas para a fantasia (e.g., “brincar de boneca”, “brincar de carrinho”, “converso com minha almofada”), de tal modo que as pontuações finais podiam variar de 8 a 16. Assim, para a análise preliminar,

as respostas foram categorizadas pela pesquisadora principal e, as eventuais dúvidas foram discutidas com a orientadora do presente trabalho, até que um acordo entre as duas fosse obtido.

Em relação às três tarefas de teoria da mente, a codificação era feita da seguinte maneira: conferia-se 1 ponto se a criança desse a resposta esperada/correta e 0 ponto se ela fornecesse a resposta incorreta. Assim, o escore total de teoria da mente podia variar entre 0 e 3 pontos.

Por sua vez, o escore obtido no TEC podia variar de 0 a 9 pontos, já que o teste é composto de 9 componentes. Finalmente, o escore bruto do TVIP era calculado por meio da subtração do número de erros cometidos a partir da linha de base do número do item de teto.

Medida de confiabilidade. A fim de obter uma medida de confiabilidade quanto à análise das funções dos amigos imaginários, uma amostra de 22% ($n = 4$) dos dados das entrevistas (áudios e/ou vídeos) das crianças com companhias de faz de conta foram analisados e codificados por um segundo juiz, integrante do Laboratório de Interação Social (LIS) e comparados com a avaliação realizada pela experimentadora.

Para tanto, foi calculada a estatística Kappa de Cohen, uma medida de concordância interobservador, que avalia o grau de concordância além do esperado pelo acaso. O coeficiente de confiabilidade obtido foi $k = 0,56$, $p = 0,08$, o qual é considerado moderado (Landis & Koch, 1977).

Resultados

Primeiramente, uma análise descritiva dos dados provenientes das entrevistas feitas com as crianças que relataram ter amigos imaginários será apresentada. Em especial, pretendeu-se examinar: (a) a distribuição de frequência das respostas fornecidas por esses participantes durante a entrevista, a fim de fornecer uma caracterização inicial dos relatos de amigos imaginários; (b) a análise dos relatos sobre amigos imaginários, com o foco nas suas possíveis funções; (c) a distribuição de frequência das respostas fornecidas pelas responsáveis (mãe ou avó) durante a entrevista, a fim de fornecer uma caracterização das atitudes parentais em relação ao fenômeno.

Em sequência, os resultados de análises estatísticas serão reportados. Essas análises tiveram como objetivo testar possíveis associações entre o status de amigo imaginário (ter x não ter) e as seguintes variáveis: (a) teoria da mente (TM); (b) vocabulário receptivo (TVIP); (c) compreensão de emoções (TCE); e (d) engajamento em fantasia.

Como reportado anteriormente, das 40 crianças que participaram do estudo, 18 participantes (45%) formaram o grupo com amigos imaginários (AI) e 22 participantes (55%) o grupo sem amigos imaginários (SAI).

Quando perguntadas sobre a criação de amigos imaginários, ao menos três crianças demonstraram algum constrangimento ou hesitação ao relatar que possuíam companhias de faz de conta. Enquanto duas sorriram de modo envergonhado diante da pergunta, outra foi inicialmente evasiva, para depois retomar a pergunta e confessar que sim. De todo modo, mesmo essas crianças não tiveram nenhum problema de contar detalhes da invenção desses amigos.

Uma dificuldade especial surgiu em situações durante as quais a criança afirmava que o personagem preferido de sua série, ou novela infantil, era seu amigo imaginário. O

roteiro de entrevista sobre amigos imaginários foi muito eficiente por evidenciar quando o faz de conta era pouco elaborado, a ponto de a criança não ter pensado em muitos aspectos relativos ao personagem e a sua relação fraternal com o mesmo.

Houve dois casos em que foi concluído que a criação não era algo regular, cotidiano – uma companhia, efetivamente. Apesar das crianças gostarem muito do personagem, e até se engajarem em jogo de papéis, imaginando interagir com o mesmo e eventualmente sendo outra personagem, a duração do faz de conta era curta, relativa apenas ao universo típico de cenas e roteiro relativo à ficção televisiva.

Quem são os amigos imaginários?

Entre as crianças com amigos imaginários, 13 crianças (72,2%) relataram possuir companhias imaginárias atualmente, em idade escolar, três (16,3%) possuíam AI desde a pré-escola e duas (15,4%) haviam criado companhias apenas durante a pré-escola. Um participante relatou na primeira entrevista ter tido uma companhia até os 5 anos, e acrescentou que o amigo iria voltar porque estava com saudade. De fato, na segunda entrevista, contou que o mesmo amigo havia voltado a brincar com ele em um momento em que ele ficou só.

Em relação ao número de amigos imaginários, 12 crianças (66,6%) disseram ter tido um único amigo imaginário estável até aquele momento, enquanto três participantes (16,6%) relataram possuir mais de dois amigos imaginários permanentes. As três crianças restantes (16,6%) relataram que inventavam sempre novas companhias e que elas nunca se repetiam. Por exemplo, a participante Isabel³ relatou que, durante a pré-escola, gostava de inventar amigas para brincar, as quais variavam em nome, idade e o que faziam na

³ Os participantes e seus responsáveis são tratados por nomes fictícios.

vida (algumas eram adultas e trabalhavam). Em comum, tinham o fato de serem humanas e do gênero feminino. Outra participante, Roberta, relatou que os seus amigos imaginários eram todos os colegas de sua sala, já que gostava de imaginar que brincava com eles quando estava só. Na segunda entrevista, ela demonstrou um especial interesse por duas colegas de sala, suas melhores amigas, na verdade. Por sua vez, Helena relatou que, a cada dia, inventa de 2 a 5 novas amigas para brincar com ela, que variam em características, mas são sempre meninas.

De todas essas criações, há apenas dois casos de projeção em objetos de apoio. O amigo imaginário de um garoto de 6 anos, Mateus, é projetado em uma lanterna de pulso, um brinquedo que alude à engenhoca do personagem de desenho Ben 10 que permite que o garoto comum homônimo se transforme em diversas criaturas alienígenas com super poderes. O relato, no entanto, não parece indicar um caso de personificação, visto que Mateus se refere ao seu amigo como *Lanterna-Aranha* e demonstra claramente se tratar de uma criação com a qual interage e brinca. Nesse faz de conta elaborado, o menino reúne os seus personagens favoritos, já que o seu amigo pode se tornar o Lanterna Verde, o Homem-Aranha Vermelho ou o Homem-Aranha Preto – a depender da vontade do menino.

Por sua vez, os amigos imaginários de Vitor são os seus bonecos de super-heróis que, para ele, “são como irmãos”. O seu primeiro brinquedo, o Batman, foi a sua companhia preferida durante toda a pré-escola, mas depois que completou 6 anos o garoto diz ter se cansado apenas daquele, e passou a brincar com outros também. Segundo o seu relato, eles conversam, brincam e passam uma boa parte do dia juntos. Os casos restantes (88.8%) são amigos imaginários sem projeção alguma. Há inclusive o relato curioso de um menino, Tiago, que diz enxergar o amigo nitidamente, mas quando alguém

se aproxima, ele rapidamente estala o dedo e o amigo fica invisível, ou seja, só ele é capaz de ver o amigo.

Entre todas as criações, 13 (72,2%) eram figuras humanas, enquanto quatro (22,2%) eram criações de ficção (super-heróis e personagens de gibi ou desenho) e outra (5,5%) era um animal (gato). Em geral, o gênero dos AI eram compatíveis com o das próprias crianças; com a exceção de uma menina, Luciana, cujo amigo imaginário era um garoto – um irmão de faz de conta. Duas criações se basearam em pessoas reais conhecidas pelas crianças, uma versão de faz de conta de alguém de quem gostavam. É o caso de Luciana, que inventou um irmão muito parecido com o primo de sua amiga. Por sua vez, a amiga de Roberta durante a pré-escola foi a cantora Lady Gaga. Algumas crianças possuem versões de personagens como AI, que provém de desenhos ou gibi. Tiago, por exemplo, tem como amigo Luis, uma versão alterada do Franjinha, da Turma da Mônica. As nove crianças restantes (69,2%) inventaram totalmente suas companhias imaginárias.

Na Tabela 2 são apresentadas algumas características adicionais importantes dos amigos imaginários relatados. A tabela completa com a distribuição da frequência das respostas é apresentada no Apêndice D. Por sua vez, na Tabela 3 são apresentados alguns exemplos de criações de fantasia dos participantes. Adicionalmente, cinco relatos completos relativos à criação de amigos imaginários são apresentados no Apêndice E.

Tabela 2

Características dos Amigos Imaginários dos Participantes

Característica	Descrições	N	Porcentagem
Idade	Mesma idade	4	22,2%
	Mais velho	4	22,2%
	Idades variadas	4	22,2%
	Mais novo	3	16,6%
	Não especificado	3	16,6%
Onde o AI vive	Minha casa	12	66,6%
	Lugar de Fantasia (e.g., Céu)	3	16,6%
	Uma casa	2	11,1%
	Casa que fez para o AI	1	5,5%
Atividades juntos	Conversar e brincar	8	44,4%
	Brincadeira de faz de conta	2	11,1%
	Brincar e passear	2	11,1%
	Brincar e assistir TV	2	11,1%
	Todas as atividades do dia-a-dia	2	11,1%
	Brincadeira física (e.g., pega-pega)	1	5,5%
	Outra	1	5,5%
Quando o AI aparece	Sempre presente	5	27,7%
	Em casa	3	16,6%
	Certos períodos do dia	2	11,1%
	Ao pensar ou chamar o AI	2	11,1%
	Solidão e/ou tristeza	2	11,1%
	Não soube responder	2	11,1%
	Nada para fazer	1	5,5%
	Período do dia ou quando triste	1	5,5%
Quando o AI desaparece	Hora de dormir	5	27,7%
	AI não vai embora	5	27,7%
	Ao se cansar/ enjoar do AI	2	11,1%
	Quando faz outras coisas	2	11,1%
	À noite	1	5,5%
	Antes da noite	1	5,5%
	Quando alguém se aproxima	1	5,5%
	Não soube responder	1	5,5%
Desde quando tem AI	Atualmente/ ano corrente	4	22,2%
	Pré-escola/ pequeno até o presente	4	22,2%
	Período anterior preciso	3	16,6%
	Pouco tempo (não específico)	3	16,6%
	Muito tempo	2	11,1%
	Sempre	1	5,5%
	Pré-escola e no presente	1	5,5%

Tabela 3

Exemplos de Amigos Imaginários Criados pelos Participantes

Participante	Nome	Descrição
Bernardo	Amigo Imaginário	Menino de 4 anos com quem brinca e conversa, quando está sem companhia, e que ficava invisível ao estalar dos dedos. Foi inventado na pré-escola e retomado recentemente.
Carolina	Sara	Menina da mesma idade, que mora em uma casa de fantasia perto da sua, que lhe faz companhia assistindo TV, em brincadeiras e, à vezes, dorme junto com a criança.
Marina	Isabela	Menina da sua idade, que mora em uma casa no céu, que é companheira de brincadeiras quando a sua criadora está se sentindo só.
Breno	Jarves	Menino da mesma idade, que aparece todo dia e com quem brinca e assiste televisão.
Taís	Alice	Menina muito bonita, pequena como uma boneca, com quem a sua criadora brinca, conversa, e é seu segredo.
Leonardo	Steel	Alienígena azul e preto, que não tem boca, mas fala, e flutua, provém de um desenho e possui diversos poderes.
Letícia	Belle, Vedi e Nenê	Primas entre si, as três meninas são muito simpáticas e legais, tanto é que conversam e brincam com a sua criadora desde a pré-escola, e são bem conhecidas pela família.

Dados sobre a Criança e a Família

As entrevistas realizadas com as responsáveis proveram dados como a configuração da família, o número de filhos, os companheiros de brincadeira dentro e fora da família, a existência de problemas comportamentais e emocionais, a realização de psicoterapia ou tratamento psiquiátrico, entre outros.

Quanto à configuração familiar, o número de membros variou de 3 a 6. Em relação aos brinquedos, as crianças possuíam uma variedade muito grande de tipos (i.e., boneco, bola, pipa, videogame, etc.) e eram igualmente variadas as atividades recreativas que

realizavam com seus pares e familiares (i.e., jogos de tabuleiro, videogame, soltar pipa, brincar de luta, jogar queimada, brincar de fazer cócegas, etc.). No entanto, foi notado que entre os relatos obtidos, era mais comum os pais serem companheiros de brincadeira do que as mães. Entre as crianças com AI: (a) os pais de Pedro nunca brincam com ele, apenas o irmão eventualmente joga bola com ele; (b) Tiago brinca de cócegas e de subir no seu pai, mas na ausência dele, sua mãe não costuma brincar com ele; (c) Marina frequentemente solicita a companhia dos membros de sua família em suas brincadeiras.

Finalmente, quanto a apresentar problemas de comportamento ou emocionais, cinco responsáveis relataram problemas como: (a) agressividade na pré-escola e realização de psicoterapia – Diogo; (b) tendência à melancolia e ansiedade acentuada, no caso de Marina; (c) recusa a seguir ordens e alta sensibilidade a críticas – Tiago; (d) medo, insegurança e episódio de descontrole em sala de aula, no caso de Pedro; (e) insegurança devido à rejeição da melhor amiga – Laís.

As Funções dos Amigos Imaginários

Os relatos dos participantes ofereceram indícios das funções que podem adquirir para os seus criadores. No caso daqueles participantes cujas responsáveis foram entrevistadas, foi especialmente interessante poder cruzar os relatos e, assim, indiretamente obter mais pistas sobre quais os papéis desempenhados pela fantasia na vida das crianças.

Em todos os casos, os amigos imaginários aparecem nos relatos como uma fonte de companhia e diversão, ou seja, é uma companhia quando a criança está só, ou gostaria de ter alguém ao seu lado para assistir televisão, conversar ou brincar, mas não é possível. O discurso de Vitor é bastante sugestivo, nesse sentido: (a) “Às vezes eu fico triste, porque não tenho um irmão. Eu estou desejando um irmão para mim, porque assim eu vou ter o

meu irmão pra ficar junto comigo”; e (b) “Eu tenho os amigos imaginários, que são os meus bonecos. Eles são como irmãos, são muito legais!”.

A função de conforto emocional surgiu em quatro (22,2%) relatos, a qual podia ser inferida pelo fato de o amigo imaginário aparecer quando a criança está triste, ou chorando, como Mateus relata: “quando eu choro, eu coloco ele nas minhas costas”.

A função de lidar com medos apareceu no relato de duas crianças (11,1%), seja explicitamente, ou implicitamente. Por exemplo, Mateus relata: “Eu tenho medo de escuro, então eu tenho minha lanterna”, que no caso é o objeto de apoio de seu AI, Lanterna Aranha. Por sua vez, o relato de Pedro e Beatriz se complementam, sugerindo a função de lidar com o bullying e a consequente violência física de que foi alvo durante o ano escolar.

Beatriz relatou que o filho já apresentou problemas emocionais, e é uma criança muito medrosa. Ao final do ano letivo anterior, quando o filho tinha 6 anos, a professora havia adicionado uma nota ao seu boletim sugerindo que o aluno fosse encaminhado à psicoterapia. Ainda assim, como a professora não lhe explicou nada e ela mesma não notava motivo para tanto, não buscou ajuda. No ano corrente, no entanto, Pedro apresentou uma crise em sala de aula, após ser advertido de estar atrasado por não ter copiado a tarefa, o que desencadeou uma crise de choro incontável, acompanhada do comportamento de bater o caderno em sua cabeça repetidamente. A professora do ano posterior relatou à mãe achar o seu aluno muito inseguro e que achava importante que procurasse uma psicóloga.

Beatriz também revelou que Pedro estava sendo alvo de agressões físicas, humilhações e insultos frequentes perpetrados por um colega de sala, no ano corrente. A mãe notou que esse colega era uma criança franzina perto de seu filho, muito maior em altura e mais forte, todavia o seu filho jamais foi capaz de revidar as agressões.

Adicionalmente, o menino era chamado de apelidos jocosos e ofendido pelos colegas, devido ao fato estar acima do peso. Após alertar a professora e realizar reuniões com a diretoria, uma campanha anti bullying foi realizada na escola e, no momento presente, os episódios de agressão pareciam ter diminuído. Pedro realizou psicoterapia por 2 meses e, após isso, Beatriz julga que o filho está bem melhor.

A fantasia criada por Pedro envolve personagens que possuem três versões do seu nome: Pedrinho (o medroso), Pedrão (muito bravo e forte) e Pedro Tron (muito inteligente). O faz de conta dele envolve uma correria (como ele mesmo definiu), em que um AI tenta bater no outro, ao mesmo tempo em que tem que fugir dos outros. O contraditório é que a única coisa de que ele relata não gostar sobre as suas criações é quando um efetivamente começa a bater no outro, o que ele imediatamente impede. Adicionalmente, o relato de Pedro foi classificado na função de lidar com sentimentos de inadequação.

A função de barganhar surgiu no relato de duas crianças (11,1%), ou seja: enquanto uma usou o AI para convencer o pai a deixá-lo brincar de videogame, a outra se aproveitou do fato da irmã ter medo das suas criações para tirá-la de perto, quando quer. A atribuição de culpa por maus feitos na figura do amigo se evidenciou apenas no relato de Bernardo.

Por sua vez, duas funções se apresentaram exclusivamente no relato de Tiago. A primeira é internalizar as opiniões dos pais, já que quando o seu AI dizia palavrões, ele o punia. O curioso é que a sua mãe afirmou espontaneamente que o filho a desobedece na ausência do pai, e que o filho é sensível demais a críticas e sempre chora quando é repreendido. A segunda função, por sua vez, é lidar com questões de adequação e competência, já que o seu AI é muito esperto, sabe ler e fala rápido; além disso, ele pula

em alturas que ele mesmo não alcança – um relato que sugere que a sua criação tem capacidades que ele mesmo não possui.

Finalmente, Iris contou que, mesmo quando ainda não possuía a habilidade de leitura, simulava ler para as suas amigas imaginárias, assim como as colocava para dormir, todo dia – comportamentos que a sua mãe tinha com ela. O papel de cuidado está associado à função de lidar com questões de mestria e competência, já que a criança pode se sentir mais competente ao cuidar de outra pessoa. Somando-se o caso de Iris, Tiago e Pedro, três relatos (16,6%) foram classificados como exemplos da função de lidar com questões de adequação e competência.

Relatos e Atitudes Parentais quanto a Amigos Imaginários

Quando perguntadas sobre o que as crianças fazem junto com o amigo imaginário, “conversar e brincar” é a descrição mais frequente. De todo modo, sete participantes (38,8%) disseram nunca ter contado a ninguém sobre o seu amigo especial, enquanto as nove restantes (61,2%) haviam relatado para ao menos uma pessoa, que sempre era alguém da família (e.g., mãe, tia).

Em relação à reação da pessoa quando a criança contou sobre o seu amigo: (a) cinco crianças disseram que a reação de familiares foi positiva, alguns inclusive interagindo com o AI; (b) uma disse que o familiar deu risada; (c) outra reação foi neutra, acharam normal; (d) outra reação foi mista, pois enquanto o pai simulou matar a companhia com uma faca, a mãe estendeu a mão para ficar amiga dele; (e) outras três não informaram o tipo de reação.

Entre as reações positivas, Letícia afirma que a sua família sempre a deixou brincar e tratou como algo normal. Ainda assim, os seus pais ficam “contanto para todo o mundo” que ela tem companhias imaginárias, e pedem para que a filha interaja com as

amigas na frente de conhecidos. Segundo a menina, ela não gosta dessa exposição e confessou que os pais “tiram um pouquinho de sarro” da sua fantasia.

Diversas crianças demonstraram temer que outras pessoas, fossem de sua família ou da escola, viessem a saber que elas brincavam com amigos imaginários. Uma delas diretamente pediu à pesquisadora que não contasse a ninguém que possuía uma companhia de faz de conta.

Foram realizadas entrevistas com 11 responsáveis, sendo 10 mães e uma avó. Dessas, sete disseram que seus respectivos filhos e neto não possuíam amigos imaginários, enquanto quatro demonstraram incerteza, acreditando ser possível que os seus filhos tivessem. Houve consistência entre o relato parental e o das crianças em cinco casos, indicando que as crianças não possuíam amigos imaginários. A Tabela 4 apresenta a consistência entre o relato das crianças e seus responsáveis em relação à criação de amigos imaginários.

Tabela 4

Consistência entre o relato infantil e parental quanto à criação de amigos imaginários

Criança	Responsável	n (%)
Sim	Talvez	3 (27%)
Sim	Não	2 (8%)
Não	Talvez	1 (9%)
Não	Não	5 (45%)

Em três casos em que as mães demonstraram dúvida, as crianças efetivamente haviam relatado criar companhias de faz de conta. Assim, as mães de Marina e Pedro demonstraram incerteza, pois as crianças se engajavam muito em faz de conta e falavam

sozinhas, mas as duas não se recordavam de episódios em que os seus filhos teriam afirmado possuir um amigo imaginário, ou lhes apresentado a um amigo de faz de conta.

A mãe de Tiago, por sua vez, relatou que quando o termo de consentimento da presente pesquisa chegou até ela, o filho permaneceu falando sobre amigo imaginário por um tempo, chegando mesmo a dizer que imaginava um amigo, e convidar o vizinho para fazer de conta que havia um amigo imaginário, em sua casa. De todo modo, Márcia disse já não se recordar o que é que o filho dizia, motivo pelo qual achou possível que ele tivesse, porém, sem certeza. Tiago relata, de fato, ter um amigo imaginário e, ainda, ter contado aos pais sobre o mesmo, e que os pais teriam reagido de um modo diferente, um do outro: o pai teria simulado matá-lo com uma faca, e a mãe teria protegido o amigo, e dado a mão para ele.

O último caso em que a mãe demonstrou dúvida foi o de Murilo, sendo que a própria criança afirmou não ter amigo imaginário. Paula acredita que o filho possa ter amigo imaginário, por falar muito sozinho – inclusive relatando para o “nada” episódios da escola, que ele não conta a ninguém – e incluir muita fantasia no cotidiano.

No caso de Taís, que havia informado ter uma amiga imaginária, a sua mãe demonstrou desconhecimento sobre o faz de conta da filha. Finalmente, houve inconsistência entre o relato de Fernando e o de sua mãe, que afirmou categoricamente que o filho não brincava com esse tipo de fantasia. Foi apenas na segunda entrevista que o garoto contou que recentemente havia criado um patinho imaginário, para o qual gostava de dizer coisas engraçadas, que o faziam rir.

Todas as responsáveis entrevistadas afirmaram já ter ouvido falar sobre amigos imaginários. Diante da pergunta sobre o que sabiam a respeito, houve poucas mães que disseram não ter uma opinião formada, por lhes faltar conhecimento sobre o fenômeno, mas a maioria ofereceu respostas, as quais variaram muito entre: (a) vagas – “é coisa de

criança”, (b) relativas a o que a criança faz – “acho que é quando a criança fala sozinha, fica brincando”; (c) possíveis explicações (i.e., companhia para brincar, desamparo emocional, solidão, suprir falta); (d) destaque de aspectos positivos, como formar a imaginação – “acredito que é legal para a criança, porque ela forma a imaginação” – e apoio emocional em uma pessoa ideal “é quando a criança imagina uma pessoa que não existe, com qualidades como boa, honesta, um amigo com quem pode contar pra tudo”; (e) ênfase nos aspectos negativos “quando a criança não tem ninguém pra brincar, fica muito presa, começa a falar sozinha, com um amigo imaginário”.

As questões sobre os possíveis aspectos positivos e negativos, relativos à criação de amigos imaginários, foram as que mais permitiram evidenciar as atitudes parentais quanto ao fenômeno. Quatro responsáveis apresentaram uma atitude claramente positiva, já que não acreditam que existam desvantagens associadas e, deste modo, apenas enumeraram aspectos positivos, como: (a) expressão da criança, via imaginação; (b) fonte de companhia e diversão, quando a criança não tem com quem brincar; (c) estimulação da criatividade e aumento do vocabulário; (d) desenvolvimento da imaginação, fonte de companhia e conforto emocional, sendo esse amigo alguém com quem se pode contar pra tudo, e que possui todas as qualidades que se quiser.

A mãe de Pedro disse que, pela sua própria experiência, a criação de amigos imaginários é uma maneira de a criança brincar e ter uma companhia, como se houvesse uma pessoa real. E complementou: “Se você não pode ter (companhia), você cria. Acho que é isso”.

Outras três responsáveis apresentaram uma atitude mista, apontando tanto vantagens quanto desvantagens em relação ao fenômeno. Uma mãe acredita que a criação de AI está associada à solidão, de modo que a fantasia seria um meio de as crianças lidarem com o estar só e a rejeição e assim sofrerem menos, além de exercitarem a

imaginação. As outras duas responsáveis apontam que um possível desfecho negativo seria a criação de companhias imaginárias gerar isolamento, mas não demonstraram ter certeza sobre o mesmo. De todo modo, as vantagens indicadas são diferentes, ou seja: (a) suprir a falta, ou o vazio, com um amigo de ficção; (b) desenvolver a imaginação da criança, a calma e a atenção, pois a criança aprenderia a ouvir.

Finalmente, quatro mães apresentaram atitudes claramente negativas quanto ao fenômeno da criação de amigos imaginários. Entre essas mães, duas afirmaram apenas enxergar aspectos desvantajosos, ou seja, a influência de serem malignos, para uma, e a fixação da criança na companhia, situação em que a criança só fala e pensa no AI – conforme assistiu em um filme. As outras duas mães, por sua vez, não variaram em argumentos em relação às outras mães. Uma delas, Júlia, disse que a criação de AI é resultado da influência de coisas ruins sobre a criança, mas disse que também pode ser um espírito protetor. Paula, por sua vez, também teme ser a influência de espíritos, mas também lhe desagrada a fixação da criança no AI e a falta de contato com a realidade.

Júlia começou contando que não teve AI durante a infância porque a sua mãe era bastante presente, “amigona”. Ela disse que o seu filho não tem e que Fernando diz que a sua melhor amiga é a mãe. Em sequência, contou sobre a filha de uma conhecida que tem esquizofrenia e que teria um amigo imaginário que a mandava fazer coisas ruins. Ela acrescenta que os problemas da referida pessoa vêm dos AI e que, se os pais falham em dar bastante atenção e em conversar com o filho, a criança fica exposta a isso. Por fim, complementou dizendo não achar a criação de AI positiva e que, se uma criança possui tais companhias, é porque alguma coisa está errada com ela e que, se o seu filho tivesse, pensaria em que aspecto estaria falhando com ele.

Ao ser questionada sobre possíveis aspectos positivos, disse não achar nenhum. Em sequência, quando perguntada sobre os negativos, retomou a questão anterior e

relatou ter assistido a um filme no qual um AI era bom e ajudava a criança. Por ser espírita, Júlia acredita que um AI possa ser o protetor da criança. Ainda assim, enfatizou o lado negativo relatado anteriormente e contou mais um caso em que acredita que amigos imaginários possam estar encorajando comportamentos inadequados em filhos de pessoas conhecidas.

A atitude de Paula em relação a fantasias duradouras parece ser fruto da sua própria experiência como mãe de crianças que se engajavam na criação de amigos imaginários e em personificação. De fato, a sua filha mais velha, de 19 anos, teve uma amiga imaginária chamada “Bilulis”, dos 3 aos 7 anos. Por sua vez, entre os 3 e os 5 anos, Murilo frequentemente dizia que era o Homem Aranha, inclusive se apresentando como “Murilo Aranha” quando perguntavam o seu nome.

Paula se considera muito curiosa em relação à criação de amigos imaginários, pois não tem certeza se o fenômeno se explicaria como uma manifestação de fantasia, ou de espíritos. Quando a filha começou a interagir constantemente com uma menina imaginária, a mãe se preocupou, buscou informações na internet e, assim, obteve essas duas explicações.

Segundo Paula, o fato de a filha conversar, brincar, convidar a menina para se sentar à mesa para comer, exigindo até prato para a amiga, e chamá-la para os passeios da família, deixava Paula muito intrigada e até com medo. O incômodo era muito grande, a ponto de ela nunca perguntar a respeito para a filha. Houve uma tentativa frustrada de encerrar essas interações com o “nada” e, um dia, a filha ganhou uma boneca e foi nomeada de Bilulis, no entanto a menina rejeitou e mostrou-se irritada porque a sua amiga não era a boneca.

A última vez em que a mãe presenciou uma manifestação da amiga foi em uma quitanda, quando a filha tinha 7 anos. Na ocasião, a menina mexia com as batatas

expostas, enquanto falava sozinha em voz alta e sorria para o nada, como se houvesse alguém. O fato de as pessoas ficarem olhando sua filha insistentemente deixou Paula muito envergonhada e a levou a repreender a filha duramente. A menina argumentou sentida que não estava falando sozinha, e a mãe chegou a se perguntar se a filha estaria bem. Após essa cena, a companhia imaginária nunca mais apareceu.

Por sua vez, o filho mais novo de Paula, Murilo, que era 8 anos mais novo do que o irmão do meio, assumia constantemente a identidade de Homem Aranha durante a pré-escola. A brincadeira começou antes dos 3 anos, e parou antes dos 6 anos. Segundo a mãe, o menino cismou com essa identidade e não havia argumento que o convencesse do contrário.

A brincadeira levou a acidentes graves, e inclusive uma internação, pois Murilo subia em móveis e partes da casa, e em duas ocasiões machucou o rosto e a cabeça, tendo que levar pontos, que o deixaram com mais de uma cicatriz na face. Após esses episódios, a família decidiu colocar fim à fantasia, explicando que o Homem Aranha não existe, e reprimindo a sua fissura em coisas relacionadas ao personagem. Segundo o relato de Paula, o filho só se interessava por roupas, material escolar e decoração de quarto que fossem da cor vermelha, ou com o desenho do personagem. As tentativas de repressão geravam revolta e muito choro. Ao final da pré-escola, Murilo parou de personificar e acabou perdendo o interesse exclusivo no personagem – apesar de ele ainda ser o seu favorito.

Em resumo, nota-se que nove dos 11 pais foram capazes de apontar possíveis pontos positivos ou vantagens associadas à criação de amigos imaginários, enquanto sete levantaram possíveis desvantagens ou pontos negativos. Em relação às associações positivas, as seguintes respostas foram dadas: (a) companhia para brincar; (b) expressão da criança; (c) suprir falta emocional; (d) conforto emocional/ amizade ideal; (e) lidar

com solidão/ rejeição e sofrer menos; (f) espírito protetor; (g) criatividade ou imaginação; (h) vocabulário mais desenvolvido; (i) tranquilidade/ aprender a ouvir; (j) modo de pais saberem informações indiretamente. Por sua vez, em relação aos pontos negativos, as associações foram: (a) manifestação de entidades malignas; (b) ideia fixa no AI e isolamento; (c) solidão.

Ainda quanto à atitude parental, houve uma situação curiosa: a experimentadora foi notificada por uma professora de que a mãe de um garoto que já havia feito a entrevista inicial tinha desautorizado a participação do filho na pesquisa. Na verdade, a responsável havia escrito um longo bilhete dirigido ao diretor da escola, solicitando expressamente que não se permitisse mais que o seu filho fizesse qualquer atividade com a pesquisadora.

Segundo a sua explicação, o filho lhe relatou que durante uma conversa com a psicóloga, havia mentido que tinha um amigo imaginário, pois foi inventado no momento. Apesar de ter recebido uma carta de apresentação sobre a pesquisa e o termo de consentimento, a mãe ficou surpresa com a temática da conversa, pois relatava não haver entendido do que tratava a atividade. Mais do que isso, demonstrou estar muito infeliz e temerosa sobre o tipo de influência que as interações com a pesquisadora teria com o seu filho. Além do envio do bilhete, a mãe ainda fez questão de explicar o seu veto à professora, e mencionou já ter explicado ao filho que amigo imaginário não existe, e que ele não deveria se envolver com esse tipo de coisas. O aluno, que havia ouvido a conversa atentamente, com um sorriso nos lábios, aproximou-se da pesquisadora nesse momento e complementou: “Não existe amigo imaginário, só existe Jesus!”.

Efetivamente, por tratar-se de uma expressão de fantasia peculiar, a criação de amigos imaginários suscita atitudes parentais muito diferentes.

Análises estatísticas

A fim de verificar a normalidade da distribuição dos escores nas medidas de TM, TCE, TVIP e engajamento em fantasia, em relação a status de amigo imaginário, testes Kolmogorov-Smirnov foram realizados. A distribuição dos escores obtidos no TVIP se mostraram normais tanto para o grupo SAI ($D_{(22)} = 0,07, p > 0,05$), quanto para o AI ($D_{(18)} = 0,14, p > 0,05$). Em relação ao TCE, mais uma vez, a distribuição dos escores era normal para os grupos SAI ($D_{(22)} = 0,18, p > 0,15$) e AI ($D_{(18)} = 0,20, p > 0,05$). Por sua vez, a distribuição dos escores de TM não se mostrou normal para o grupo SAI ($D_{(22)} = 0,26, p = 0,001$), assim como para o AI ($D_{(18)} = 0,31, p < 0,001$). Finalmente, as distribuições dos escores obtidos em engajamento em fantasia pelos grupos SAI ($D_{(22)} = 0,21, p > 0,05$) e AI ($D_{(18)} = 0,19, p > 0,05$) se mostraram normais.

Considerando os resultados dos testes K-S, testes paramétricos foram utilizados para avaliar os escores em TVIP, TCE e engajamento em fantasia. Por sua vez, um teste não-paramétrico foi utilizado para analisar possíveis diferenças em TM. A Tabela 5 apresenta os escores médios obtidos por cada grupo (SAI e AI) nas medidas de TM, TCE, TVIP e engajamento em fantasia.

Um teste de Mann-Whitney foi conduzido a fim de avaliar possíveis associações entre status de amigo imaginário e teoria da mente. Não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos em TM ($U = 183,5, p > 0,05, r = -0,07$). O grupo com AI obteve um escore médio de 2,28 ($DP = 0,19$), enquanto o grupo que não criava tais companhias obteve uma pontuação média de 2,18 ($DP = 0,17$).

Testes t foram realizados a fim de se verificar possíveis diferenças entre os dois grupos em relação às seguintes variáveis: vocabulário receptivo, compreensão emocional e engajamento em fantasia. Não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos com relação aos escores obtidos no TCE ($t(38) = -1,11, p > 0,05$) e engajamento

em fantasia ($t(38) = 0,74, p > 0,05$). No entanto, uma diferença significativa foi encontrada em relação aos escores de TVIP ($t(38) = -2,10, p = 0,042$), sendo que as crianças com AI obtiveram escores mais elevados do que as crianças sem AI.

Tabela 5

Média e Desvio Padrão, por Status de Amigo Imaginário, para cada Medida

	Status	<i>M</i>	<i>DP</i>
Teoria da Mente	Sem AI	2,18	0,17
	Com AI	2,28	0,19
Compreensão de Emoções	Sem AI	5,73	0,32
	Com AI	6,28	0,32
Vocabulário Receptivo	Sem AI	66,36	1,97
	Com AI	74,89	3,79
Engajamento em Fantasia	Sem AI	12,82	0,20
	Com AI	12,56	0,30

Nota. As variações possíveis de pontuação, para cada medida, foram: (a) TM, de 0 a 3 pontos; (b) TCE, de 0 a 9 pontos; (c) TVIP, até 124 pontos; (d) engajamento em fantasia, de 8 a 16 pontos.

Discussão

De modo geral, os resultados do presente estudo parecem convergir com os achados de estudos prévios internacionais tanto em relação às características e funções dos amigos imaginários como na ausência de associação com atrasos ou desvantagens em desenvolvimento. Embora a hipótese de que as crianças com AI apresentariam desempenho superior às crianças do grupo sem AI não tenha sido confirmada, os dados apontam para uma vantagem clara para o primeiro grupo no tocante à medida de linguagem. A seguir, discutiremos detalhadamente estes resultados e suas implicações.

Natureza e Função dos Amigos Imaginários

Em um estudo prévio sobre o papel da brincadeira simbólica no desenvolvimento sociocognitivo (Velludo, 2010), esta pesquisadora fez uma exploração inicial sobre amigos imaginários em crianças pré-escolares, mas encontrou raros indícios da criação de amigos imaginários na amostra selecionada. Com base nessa experiência, a previsão inicial desta pesquisadora era de que seria difícil encontrar participantes para o presente estudo, mais especificamente, crianças em idade escolar que tivessem amigos imaginários. No entanto, felizmente o quadro encontrado foi exatamente o contrário: na escola estadual onde o recrutamento foi feito, das cerca de 200 crianças na faixa etária de interesse para o estudo (6 e 7 anos de idade), metade foi autorizada a participar e, entre os sujeitos, relatos da criação de companhias de faz de conta surgiram nas primeiras entrevistas. Assim, um total de 18 crianças com amigos imaginários foram encontradas por meio de uma triagem inicial realizada com 58 crianças (31%).

Portanto, os dados coletados com crianças brasileiras parecem confirmar os achados da literatura internacional de que a criação de AI não se limita à primeira infância

e é um fenômeno frequente durante a idade escolar (Bouldin & Pratt, 2001; Hoff, 2005b; Mathur & Smith, 2008; Taylor et al., 2004).

Por exemplo, os dados de Taylor et al. (2004) indicaram que, entre os 6 e os 7 anos, 31% das crianças estavam se engajando na criação de AI no presente, mas que 65% das crianças haviam criado tais companhias até os 7 anos. É interessante notar que a porcentagem de crianças com AI encontrada no presente trabalho (31%) é exatamente aquela apresentada no referido estudo. Finalmente, Hoff (2005b) sugere que mesmo crianças mais velhas continuam a ter companhias imaginárias, já que com uma amostra cuja faixa etária era 9 a 10 anos de idade, 38% relataram ter AI no tempo atual, enquanto 52% haviam tido até aquele momento (presente ou passado).

Em geral, as crianças contaram sobre o seu universo de fantasia sem receios ou restrições para a pesquisadora. Aquelas que têm amigos imaginários, em especial, parecem estar dispostas a produzir relatos sobre suas companhias de faz de conta e até a interagir com as mesmas em contexto experimental, conforme encontraram Taylor et al. (1993). Efetivamente, durante a entrevista, algumas crianças disseram que os seus AI estavam presentes no ambiente e proveram descrições sobre o que eles faziam naquele momento.

Ainda assim, as crianças não parecem se sentir encorajadas a relatar que possuíam AI a outras pessoas de seu convívio. De fato, uma parte das crianças entrevistadas nunca havia dito a ninguém sobre os AI. Quando contam, é para alguém muito próximo da criança, como os pais, tios favoritos ou melhores amigos. Ao menos três participantes disseram temer que outros familiares ou colegas de sala viessem a saber, sendo que uma criança pediu diretamente à pesquisadora que não contasse a ninguém sobre a sua companhia de faz de conta.

Uma possível explicação para o fato de as crianças silenciarem sobre os seus AI seria que esse faz de conta não é encorajado nessa idade, como se não fosse mais aceitável após a pré-escola (cf. Taylor & Carlson, 2000). Taylor (1999) afirma que as crianças vão se tornando cientes das atitudes negativas em relação ao faz de conta conforme percebem a reação de seus espectadores, enquanto está brincando. Efetivamente, os achados de Hoff (2005a) indicam que crianças em idade escolar, em especial, parecem se sentir constrangidas em se engajar no faz de conta na presença de terceiros. Um relato particularmente ilustrativo da atitude parental negativa é o de um garoto que contou a seu pai que possuía um AI e este, por sua vez, simulou agredi-lo com uma faca presente no ambiente.

Em relação à natureza das criações de faz de conta das crianças brasileiras, os dados mostraram uma riqueza muito grande e características muito diversas entre os AI dos participantes, o que parece corroborar os dados da literatura internacional. Taylor, Carlson e Shawber (2008) relatam ter coletado centenas de descrições de AI em suas pesquisas e terem se surpreendido com a diversidade das criações, que é indicativa de que não há um AI típico, portanto. Efetivamente, alguns relatos de AI incluíram desde um gatinho que gosta de brincar, até versões de fantasia de amigos reais e criaturas com super poderes, portanto, são diferentes idades, tamanhos, aparências físicas, entre outras características.

O conteúdo das descrições providas pelas crianças é uma fonte de informação relevante, uma vez que tais fantasias são criadas ao seu gosto e a fim de atender às suas necessidades. Deste modo, as emoções, interesses, preocupações, além da compreensão de mundo são refletidas nas informações providas pelas crianças (Harter & Chao, 1992; Taylor et al., 2008). Os relatos sobre a fantasia podem dar pistas sobre as possíveis funções que esse tipo de faz de conta por ter (Hoff, 2005a).

A experiência de pesquisa de Taylor e colegas indica que a criação de AI pode ter diversas funções para as crianças. Algumas delas podem ser: (a) resposta adaptativa a dificuldades; (b) fonte de diversão e companhia; (d) atuar como alguém a quem pode se atribuir a culpa para maus feitos; (e) comunicar informação difíceis; entre outras (Taylor & Carlson, 2002).

E, acordo com esses dois estudos, os dados da presente pesquisa sugerem que os amigos imaginários apresentam as seguintes funções para os seus criadores: (a) fonte de diversão; (b) companhia; (b) conforto emocional; (d) lidar com medos; (e) lidar com questões de adequação e competência; (f) atuar como alguém a quem pode se atribuir a culpa para maus feitos (g) internalizar as opiniões dos pais; (h) barganhar.

Para todas as crianças, os amigos imaginários apareceram nos relatos como uma fonte de companhia e diversão, ou seja, é uma companhia quando a criança está só, ou gostaria de ter alguém ao seu lado para assistir televisão, conversar ou brincar, mas não é possível – uma função comum segundo a literatura (e.g., Taylor, 1999).

A função de conforto emocional, uma das principais assumidas por companhias imaginárias, segundo Hoff (2005a), evidenciou-se em quatro relatos, já que o amigo aparecia quando a criança estava triste. Por sua vez, o papel de lidar com medos apareceu no relato de duas crianças, seja explicitamente (medo de escuro), ou implicitamente (medo de agressões físicas),

Segundo Harter & Chao (1992), teóricos de diversas abordagens psicológicas sugerem que a função primordial dessa forma peculiar de faz de conta seria ajudar a criança a lidar com questões que envolvem domínio e competência, de modo que amigos imaginários poderiam ajudar as crianças a superarem ou compensarem sentimentos de inadequação e incompetência.

De fato, três relatos foram classificados como exemplos da função de lidar com questões de adequação e competência: (a) um participante, descrito como uma criança muito medrosa e insegura, possui um AI que tem medo o tempo todo, tanto da luz, quanto do escuro; (b) outro menino possui uma companhia de faz de conta que é muito mais competente (i.e., pula muito alto, é muito esperto e sabe ler com destreza); (c) uma participante lia e colocava as suas companhias de faz de conta para dormir todo o dia, como sua mãe fazia com ela. Efetivamente, Harter e Chao (1992) afirmam que os mecanismos utilizados para fortalecer a percepção de domínio tendem a variar de acordo com o gênero da criança. O primeiro exemplo é o típico do gênero masculino, já que meninos tendem a criar amigos que são super competentes física e cognitivamente – a figura masculina estereotípica. Por sua vez, o último exemplifica bem a tendência feminina, de exercício do papel de cuidado e proteção, um estereótipo do papel da mulher.

Em relação ao penúltimo item, houve um relato muito semelhante ao provido por Singer e Singer (1990, citado por Hoff, 2005a): um participante, Tiago, contou que, quando o seu AI dizia palavrões, ele o punia. Para os referidos autores, esse relato seria demonstrativo de um passo em direção à internalização das opiniões parentais. Finalmente, a função de fornecerem um ponto de referência para barganhar com os pais (Taylor & Carlson, 2002), surgiu no relato de duas crianças.

Algumas descrições providas eram extremamente afetivas em relação aos seus AI. Por exemplo, Luciana disse criar uma companhia que atuava como irmão imaginário; por sua vez, Luísa, além de ter provido relatos muito ricos em detalhes, demonstrando o alto nível de elaboração de seu faz de conta, disse que a sua criação era a melhor amiga do mundo e que era ela quem a confortava quando estava triste. De fato, alguns dados da literatura indicam que os AI adquirem uma função similar a amigos reais na vida das crianças (Gleason, 2002; Gleason, Sebanc & Hartup, 2000).

Taylor e Aguiar (2013) afirmam que as pesquisas conduzidas com crianças que têm companhias de faz de conta sugerem que esse relacionamento pode atuar como uma amizade de alta qualidade com uma criança real, já que eles proveem afeto, companhia e apoio, ou seja, trata-se de um tipo de relacionamento que está associado com resiliência. As autoras complementam que, assim como amigos reais, as versões imaginárias podem se comportar de modo provocador, podem desafiar, enfurecer ou negligenciar, mas não deixam de enriquecer a vida das crianças.

Em geral, todas as descrições das crianças indicaram que suas companhias de faz de conta eram amigáveis, ainda assim, sete crianças reportaram diferentes características negativas, como: (a) reclamar e se recusar a brincar; (b) dizer palavrão; (c) bater em outros AI; (d) trapacear em jogo; (e) estragar algo; (f) ser maldoso; (g) irritar e contradizer. De fato, as descrições de AI frequentemente revelam que tais companhias também possuem características negativas ou desagradáveis, como criações que são desobedientes, dominadoras, inclinadas a discussões ou imprevisíveis (Taylor, 1999).

Os relatos dos participantes em relação a quando o AI aparece e desaparece no dia-a-dia sugere que as crianças possuem controle sobre essa criação de faz de conta, já que as oportunidades de convívio com a criação de faz de conta ocorrem nos momentos mais convenientes para elas, ou seja, em períodos do dia e locais (e.g., casa) apropriados para tanto. De todo modo, a literatura indica que não é sempre que as crianças possuem total senso de controle em relação aos amigos imaginários. Há situações durante as quais estes são vivenciados como entidades autônomas, que possuem algum grau de controle próprio, independente da vontade de seu criador (Taylor et al., 2008).

Ao investigarem o motivo de algumas crianças criarem AI que têm aspectos negativos, isto é, características de personalidade e comportamentos indesejáveis, que não estariam totalmente sob o seu controle, Taylor et al. (2008) chegaram às seguintes

conclusões: esse tipo de criação não representa evidência de psicopatologia, inclusive porque as crianças não pareciam estar realmente perturbadas com os comportamentos ruins ou desobedientes de seus AI.

As autoras proveem três possíveis explicações para o fenômeno: (a) os atributos negativos podem simplesmente refletir os temas emocionais e desafios que as crianças encontram regularmente; (b) a ilusão de um agente independente é resultado de a criança se engajar frequentemente nessa fantasia; (c) os altos níveis de ativação desse faz de conta, associados a alguma dificuldade em controle inibitório podem levar à essa dificuldade de controlar os produtos da sua própria imaginação (Taylor et al., 2008).

Atitudes Parentais em Relação a Amigos Imaginários

Não foi possível contar com a participação de todos os responsáveis, como originalmente programado. A princípio, pretendia-se utilizar o relato parental como critério de confirmação do status de amigo imaginário provido pelas crianças. Ainda assim, a literatura indica que a descrição provida pelos responsáveis não é uma fonte inequívoca de informação, uma vez que não é raro os pais desconhecerem que seus filhos possuem companhias de fantasia.

Isso parece ser especialmente verdadeiro para as crianças em idade escolar (Gleason 2004b; Taylor, 1999), o que talvez se explique pelo fato de que a brincadeira simbólica se torna mais privada nessa faixa etária (Smith & Lillard, 2012) devido ao fato de ser desencorajada culturalmente quando a criança não está mais na pré-escola. De fato, Taylor (1999) afirma que há pais que demonstram uma grande inquietação quando a criação de amigos imaginários ocorre após a pré-escola, uma preocupação que se relaciona à crença sobre os tipos de comportamento que são apropriados para cada idade.

Em apenas cinco casos houve consistência entre o relato parental e o das crianças, sugerindo que as crianças não possuíam amigos imaginários. E, em três casos em que as mães demonstraram incerteza, as crianças relatavam possuir companhias de faz de conta. Segundo duas mães, os filhos não haviam relatado ter um amigo imaginário ou ter lhes apresentado a companhia, no entanto, ambas as crianças relataram à pesquisadora ter contado a suas mães que estavam brincando com um amigo e tê-lo apresentado.

Possivelmente, o fato de o relato ter sido em um único episódio, e com pouca informação, não deixou claro para as mães que se tratava de algo duradouro e personagens estáveis. O terceiro caso é o mais curioso, pois o menino passou um bom período falando sobre o amigo imaginário, apresentou à mãe a sua criação, mas a mesma parece não ter se interessado a ponto de perguntar ao seu filho sobre a brincadeira – talvez por ter acreditado se tratar apenas da influência do termo de consentimento – ou por temer incentivar a fantasia.

Adicionalmente, o caso da mãe que apresentou dúvida, mas que prefere não tomar conhecimento é curioso, pelo fato de a sua experiência anterior com os filhos lhe ter colocado em contato com um caso de criação de amigo imaginário e outro de personificação – ambas as situações foram fonte de muita preocupação em relação ao bem-estar de seus filhos, e constrangimento – casos similares de reação parental são encontrados na literatura (e.g., Taylor, 1999).

O modo como as responsáveis compreendiam a criação de amigos imaginários variou muito: (a) a maioria associou a criação de amigos imaginários à fantasia e ao exercício de imaginação; (b) uma pareceu compreender como um mecanismo psicológico para a criança lidar com falta e vazio; (c) algumas temiam uma possível relação com perda de contato com a realidade; (d) enquanto outras relacionaram o fenômeno à influência de entidades maléficas.

De fato, os relatos recolhidos são perfeitamente representativos da diversidade de atitudes parentais encontrada por Taylor & Carlson (2000), pois enquanto alguns pais possuem uma visão muito positiva sobre o fenômeno, outros possuem visões muito negativas, temendo a sua associação a problemas emocionais, psicológicos e confusão entre realidade e fantasia.

Adicionalmente, embora não tenha sido explicitamente investigada, a crença religiosa se apresentou como um fator responsável por variabilidade nas atitudes parentais quanto à criação de AI – no caso, uma visão mais negativa, associada a influências espirituais marcadamente negativas. Segundo Taylor & Carlson (2000), a crença religiosa é uma fonte de variabilidade significativa nas atitudes parentais quanto à criação de AI. E, conforme as autoras ressaltam, a associação de companhias de faz de conta ao diabo ou entidades do mal pelos pais possivelmente reflete uma percepção, por parte do adulto, que diverge da compreensão de AI como fantasia, tratando essa atividade como algo real e negativo.

Comparação entre Crianças Com e Sem Amigos Imaginários

Ao comparar os grupos com e sem AI, ao contrário do esperado, as análises estatísticas indicaram não haver diferenças entre os grupos em relação à teoria da mente e à compreensão de emoções. Os dados da literatura, no entanto, não são consensuais. Taylor e Carlson (1997) encontraram uma associação positiva entre o desenvolvimento da teoria da mente e alta fantasia (i.e., criação de companhias de fantasia ou personificação), aos 4 anos. Em outros dois estudos (Davis et al., 2011; Fernyhough et al., 2007), a associação entre teoria da mente e status de amigo imaginário mostrou-se ausente.

De fato, as medidas utilizadas para se avaliar teoria da mente foram distintas nas três pesquisas. Enquanto Taylor e Carlson (1997) utilizaram quatro tarefas padrão de teoria da mente, Davis et al. (2011) empregaram a escala de teoria da mente (Wellman & Liu, 2004), e Fernyhough et al. (2007) utilizaram um teste que avaliava a habilidade de compreender que a consciência se mantém, mesmo na ausência de dicas perceptuais externas.

Também é importante apontar que, enquanto o primeiro estudo contou apenas com pré-escolares (3 e 4 anos), os outros dois tinham como participantes crianças pré-escolares e em idade escolar, respectivamente, 4 a 7 anos, e 3 a 7 anos. Conclui-se, portanto, que os estudos diferiram nas medidas utilizadas, sendo que Fernyhough et al. (2007) não empregaram um teste padrão de teoria da mente. Deste modo, embora Davis et al. (2011) tenham utilizado uma medida que tem sido muito usada na literatura sobre teoria da mente, crianças de 3 anos não foram contempladas em seu estudo, o que não ocorreu no estudo de Taylor e Carlson (1997).

Os estudos de Taylor e colegas sugerem que, aos 4 anos, o alto engajamento em fantasia (i.e., AI ou personificação) se correlaciona a melhores performances em testes padrão em teoria da mente e que aos 7 anos, o desempenho em uma medida de compreensão de emoções se correlaciona apenas ao engajamento em personificação – e não à criação de amigos imaginários (Taylor et al., 2004).

De todo modo, as médias obtidas no Teste de Compreensão Emocional (TEC) pelos dois grupos (com AI x sem AI) indicaram uma pequena vantagem para aqueles que criam companhias imaginárias, mas a diferença não é significativa. É possível que o referido efeito aparecesse se a amostra fosse maior.

Os dados do presente estudo apontam para a ausência de uma associação entre teoria da mente e a criação de companhias imaginários, em idade escolar, o que é

consistente com os achados de Davis et al.(2011) e Fernyhough et al. (2007), pois não confirmam a relação entre status de amigo imaginário e cognição social, mas contrariam os achados de Taylor e colegas (Taylor & Carlson, 1997; Taylor et al., 2004).

Uma possível explicação para essa falta de convergência está relacionada, mais uma vez, à faixa etária utilizada nos diferentes estudos. No presente trabalho, optou-se por coletar dados com crianças de 6 e 7 anos, a fim de colaborar com a literatura sobre a criação de companhias imaginárias em idade escolar e porque esperava-se que os relatos providos sobre fantasia seriam mais ricos nessa faixa etária. Uma explicação alternativa é a de que uma possível vantagem em teoria da mente para as crianças com AI estaria presente apenas em crianças mais novas, entre 4 e 5 anos, quando os avanços mais significativos em desenvolvimento sociocognitivo ocorrem. Infelizmente, devido às restrições de tempo, não foi possível coletar dados com uma amostra de crianças mais novas, porque isso implicaria em um novo processo de recrutamento em uma escola de educação infantil que atendesse crianças com menos de 6 anos.

Ao mesmo tempo, a escolha das tarefas de teoria da mente foram feitas com base na faixa etária dos participantes, ou seja, 6 e 7 anos de idade. A literatura indica que as três tarefas selecionadas (crença-emoção, emoção real e aparente e tarefa de crença falsa de segunda ordem) seriam difíceis para as crianças de 6 anos, ainda assim, até mesmo três participantes dessa faixa etária completaram os 3 pontos possíveis na medida de teoria da mente. É possível também que a inclusão de dicas visuais e dicas verbais na adaptação da última tarefa, utilizada no presente estudo, possa ter facilitado o comportamento de discriminar as emoções e, assim, contribuído para o bom desempenho dos participantes.

As possíveis dicas visuais se referem ao emprego de desenhos coloridos que ilustram partes da história (Pavarini & Souza, 2010). São imagens de: (a) João, de costas, rodeado por seus amigos; (b) a personagem que tira sarro de João apontando o dedo em

uma direção e sorrindo; (c) João, mais uma vez de costas, e todos os seus amigos rindo ao seu redor; (d) João, de costas, com um balão de pensamento onde se veem os rostos de seus colegas rindo. No estudo de Pavarini e Souza, o desempenho das crianças foi, de fato, melhor com o auxílio de tais figuras, quando comparado com a versão original da tarefa que inclui apenas um desenho em preto e branco e pouca informação visual.

As possíveis dicas verbais, por sua vez, seriam a inclusão dos termos por dentro e por fora, nas questões-teste: “Como o João se sentiu *por dentro* quando todo o mundo riu?” e “Como o João pareceu *por fora* quando todo o mundo riu?”. É importante lembrar, entretanto, que as dicas linguísticas são usadas apenas para explicitar a intenção do experimentador para o participante, ou seja, tornar o conteúdo da pergunta mais facilmente compreensível, não indicando, entretanto, qual a resposta correta. Mais pesquisas brasileiras testando uma versão padronizada e validada da escala de teoria da mente (Wellman & Liu, 2004) são necessárias para produzir o controle experimental desejado.

Confirmando a hipótese inicial, a criação de amigos imaginários se correlacionou positivamente com a medida de linguagem receptiva, sugerindo que o fenômeno se associa a uma linguagem mais desenvolvida, conforme os dados de Davis et al. (2011). Cabe ressaltar que a literatura indica que o fenômeno se associa, ainda, a outras habilidades verbais, como uma linguagem mais sofisticada (Bouldin et al., 2002), habilidades comunicativas referenciais mais desenvolvidas (Roby & Kidd, 2008) e uma maior habilidade narrativa (Trionfi & Reese, 2009).

Os achados de Bouldin et al. (2002) indicam que as crianças que possuem companhias imaginárias apresentam um padrão de discurso mais maduro do que os seus pares de mesma idade que não se engajam nessa fantasia – ou seja, emprego significativamente mais frequente de pronomes adverbiais e relativos, além das

conjunções *e* e *mas*. Segundo a literatura, há habilidades linguísticas que dependem não apenas de conhecimento conceitual, mas também da maturação de habilidades sociocognitivas. Além disso, o maior emprego de pronomes relativos indica que as crianças proveem informações adicionais a fim de colaborar com o ouvinte, sugerindo uma maior sensibilidade às necessidades do interlocutor (cf. Bouldin et al., 2002).

Bouldin et al. (2002) teorizam que o fato de as crianças tratarem a companhia imaginária como um indivíduo à parte pode auxiliar no desenvolvimento da habilidade de regulação da comunicação, já que as mesmas interagem frequentemente com a sua criação e, assim, podem se beneficiar desde contexto social de fantasia para exercitar as suas habilidades verbais.

Segundo Taylor (1999), as crianças que possuem amigos imaginários estão cientes que os outros não podem ter acesso direto às suas criações, portanto, é apenas por meio da fala e do comportamento que elas possibilitam que as pessoas ao seu redor tomem conhecimento sobre as suas companhias de faz de conta. Davis et al. (2011) sustentam que as crianças que se engajam nessa fantasia possuem mais oportunidades de aprender que os estados mentais são privados, assim como de praticar julgamentos sobre estados de conhecimento (eu versus outros) sobre o seu mundo interno, conforme os seus dados indicam.

Os achados de Roby e Kidd (2008) sobre comunicação referencial parecem corroborar o achado de Davis et al. (2011), já que as crianças com amigos imaginários se saem melhor que o grupo comparação em tarefas que requerem descrever figuras a terceiros que não têm acesso às mesmas. Os autores afirmam que o sucesso em tais tarefas depende da habilidade de tomada de perspectiva, a qual também é requerida nas tarefas padrão de teoria da mente.

Finalmente, os resultados de Trionfi e Reese (2009) indicam uma clara correlação entre ter amigos imaginários e habilidade narrativa mais desenvolvida. Os autores especulam que a razão para tanto seria que tais crianças praticam conversas descontextualizadas, tanto quando interagem com as suas criações imaginárias, como quando relatam a terceiros sobre as mesmas. É possível que durante os episódios de narração a adultos, como seus pais e outros membros da família, seus interlocutores mais experientes promovam o engajamento e compreensão de práticas linguísticas descontextualizadas complexas. Deste modo, a prática rotineira de tais conversas resulta em habilidades narrativas mais desenvolvidas.

É interessante retomar nessa discussão que as crianças que se engajam nesse faz de conta peculiar tendem a ser indivíduos sociáveis (Gleason, 2002; Hoff, 2005a; Manosevitz et al., 1973), que buscam ativamente contato social. Nesses intercursos com pares e falantes mais experientes, elas podem obter ganhos em habilidades linguísticas e vocabulário que, por sua vez, são exercitados não apenas em contextos sociais, como em suas brincadeiras com entidades imaginárias, frutos de sua criação, como sugerem Bouldin et al. (2002) e Trionfi e Reese (2009).

Como pode ser observado, a literatura sugere diversas explicações para as associações entre a criação de amigos imaginários e o desenvolvimento da linguagem, no entanto, tais propostas ainda precisam ser mais bem investigadas em estudos futuros.

Finalmente, contrariamente ao esperado, a medida de engajamento em fantasia não se correlacionou com o status de AI. Diversos estudos indicam que a criação de companhias imaginárias está associada a uma maior quantidade de brincadeira espontânea e a uma maior tendência ao engajamento em faz de conta, em geral (Bouldin, 2006, Bouldin & Pratt, 2001, Mathur & Smith, 2008; Singer, 1961; Taylor, 1999; Taylor et al., 1993).

É possível que a medida utilizada não tenha sido a ideal, até porque não houve nenhuma medida além da entrevista sobre engajamento em brincadeira imaginativa e preferências. Por exemplo, o estudo de Taylor & Carlson (1997) utilizou uma medida composta, que incluía uma entrevista com a criança e os pais, e continha mais de uma medida comportamental.

Fantasia em uma Perspectiva de Desenvolvimento ao Longo da Vida

Conforme Taylor et al. (2009) afirmam, a invenção de amigos imaginários é somente uma das diversas formas que a fantasia infantil pode assumir. O estudo longitudinal de Taylor et al. (2004) indica que 65% das crianças norte-americanas criam companhias imaginárias até os 7 anos, portanto, não se trata de um fenômeno raro. Pelo contrário, essas companhias refletem um engajamento em fantasia elaborado que é comum na infância.

Efetivamente, não se sabe até que ponto a criação de amigos imaginários se constitui um contexto muito particular ou único de fantasia, em que habilidades cognitivas, sociais e emocionais vêm a ser desenvolvidas, ou se há outras atividades de fantasia que igualmente colaboram para ganhos em desenvolvimento equivalentes.

De todo modo, não é possível ignorar o valor adaptativo de tais companhias imaginárias para as crianças que as criam. A literatura indica diferentes funções dessa fantasia, como por exemplo: (a) companhia e apoio emocional (Hoff, 2005a; Taylor, 1999); (b) lidar com dificuldades e medos (Taylor, 1999); (c) mecanismo de resiliência (Sadeh et al., 2008; Taylor et al., 2010); (d) lidar com questões de competência e domínio (Harter & Chao, 1992); auxiliar na formação de identidade (Hoff, 2005a).

De forma semelhante, a literatura indica diversas associações entre o fenômeno e habilidades diversas, seja durante a infância (e.g., linguagem receptiva, no presente

estudo), adolescência (e.g., competência social, criatividade, habilidades de enfrentamento), ou vida adulta (e.g., imaginação). Portanto, a criação de amigos imaginários parece contribuir ou estar associada a diferentes habilidades e ter diferentes funções, em momentos distintos da vida.

Tomando uma perspectiva de desenvolvimento ao longo da vida, propõe-se que, embora a criação de amigos imaginários seja comumente abandonada ainda durante a infância (Taylor, 1999), a sua contribuição permanece, no sentido de auxiliar na aprendizagem e consolidação de habilidades sociocognitivas várias, como atesta a literatura. Propõe-se, portanto, que pesquisadores e estudos futuras procurem contribuir para um modelo integrador, que considere as diferentes etapas do desenvolvimento humano.

Limitações e Direções Futuras

Conforme apresentado anteriormente, uma das limitações do presente estudo é não apresentar dados com crianças em idade pré-escolar, as quais seriam particularmente interessantes em uma investigação sobre a possível associação entre status de amigo imaginário e cognição social. Conforme Taylor e Carlson (1997) informam, o período entre os 3 e os 4 anos é marcado por um considerável desenvolvimento nas performances infantis em testes padrão de teoria da mente, o que o torna ideal para o estudo da relação pretendida.

Considerando-se a diversidade de faixas etárias e medidas utilizadas nos estudos que avaliavam a associação entre compreensão social e amigos imaginários, e as reflexões sobre variância, sugere-se a investigação da mesma com crianças pré-escolares, empregando-se a escala completa de teoria da mente (Wellman & Liu, 2004).

Finalmente, cabe considerar que outro fator limitante do presente estudo foi a restrição da variação das medidas realizadas, já que com exceção da medida de linguagem receptiva, as de teoria da mente, compreensão emocional e engajamento em fantasia, apresentavam pouca variância, sendo uma explicação possível para a dificuldade em encontrar diferenças entre os grupos com e sem amigos imaginários. O ideal, portanto, é que as medidas utilizadas apresentem uma maior variação.

Considerações Finais

Conforme esperado, os relatos de companhias imaginária recolhidos mostraram-se ricos e apresentaram funções parecidas com aquelas de estudos internacionais (i.e., companhia, diversão, conforto emocional, entre outras). A criação de amigos imaginários associou-se a performances significativamente melhores em uma medida de vocabulário receptivo, confirmando os dados de Davis et al. (2011). A literatura indica que o fenômeno se associa a uma linguagem mais sofisticada (Bouldin et al., 2002), habilidades de comunicação referencial (Roby & Kidd, 2008) e de narrativa (Trionfi & Reese, 2009) mais desenvolvidas.

Não foram encontradas, no entanto, associações entre as medidas de desenvolvimento sociocognitivo e status de amigo imaginário. De fato, Davis et al. (2011) e Fernyhough et al. (2007) não encontram relação entre a criação de companhias de faz de conta e teoria da mente. Considerando a diversidade de faixas etárias e medidas utilizadas nos estudos que avaliavam a associação entre compreensão social e amigos imaginários, sugere-se a investigação da mesma com crianças pré-escolares, empregando-se tarefas padrão de teoria da mente.

Apesar das limitações apontadas, o presente trabalho traz uma contribuição importante para esse campo de estudos e, de um modo mais abrangente, para a Psicologia Brasileira ao oferecer evidências de que a criação de amigos imaginários não se associa a déficits em desenvolvimento. Confirmando os dados da literatura psicológica mais recente acerca do fenômeno (cf. Taylor et al., 2009), as crianças que possuem amigos imaginários são crianças típicas, que não apresentam desvantagens em cognição social, e podem inclusive apresentar habilidades mais sofisticadas – no presente trabalho, um vocabulário receptivo mais desenvolvido.

Referências

- Alves, A. C. da S., Dias, M. das G. B. B., & Sobral, A. B. C. (2007). A relação entre a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento de habilidades na aquisição de uma teoria da mente. *Psicologia em estudo*, *12*(2), 325-334.
- Astington, J. W., & Hughes, C. (2013). Theory of Mind: Self-Reflection and Social Understanding. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology* (398-424). New York: Oxford University Press.
- Astington, J. W., & Pelletier, J. (1996). The language of mind: Its role in learning and teaching. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 593-619). Oxford, England: Blackwell.
- Astington, J., Pelletier, J., & Homer, B. (2002). Theory of mind and epistemological development: The relation between children's second order understanding and their ability to reason about evidence. *New Ideas in Psychology*, *20*, 131-144.
- Bittencourt, C. M. & Blanco, D. C. (1996). O amigo imaginário na percepção das mães. *Psico*, *27*(2), 139-151.
- Bouldin, P. (2006). An Investigation of the Fantasy Predisposition and Fantasy Style of Children with Imaginary Companions. *The Journal of Genetic Psychology*, *167*(1), 17-29.
- Bosacki, S., & Astington, J. W. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relation between social understanding and social competence. *Social Development*, *8*, 237-255.
- Bouldin, P., Bavin, E. L., & Pratt, C. (2002). An investigation of the verbal abilities of children with imaginary companions. *First Language*, *22*, 249-264.

- Bouldin, P., & Pratt, C. (1999). Characteristics of Preschool and School-Age Children with Imaginary Companions. *The Journal of Genetic Psychology, 160*(4), 397-410.
- Bouldin, P., & Pratt, C. (2002). A Systematic Assessment of the Specific Fears, Anxiety Level, and Temperament of Children with Imaginary Companions. *Australian Journal of Psychology, 54*(2), 79-85.
- Brinthaupt, T. M., & Dove, C. T. (2012). Differences in self-talk frequency as function of age, only-child, and imaginary childhood companion status. *Journal of Research in Personality, 46*, 326–333.
- Capovilla, F. C., & Capovilla, A. G. S. (1997). Desenvolvimento linguístico na criança dos dois aos seis anos: Tradução e estandardização do *Peabody Picture Vocabulary Test* de Dunn & Dunn, e da *Language Development Survey* de Rescorla. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação, 1*, 353-380.
- Carlson, S. M., Tahiroglu, D., & Taylor, M. (2008). Links Between Dissociation and Role Play in a Nonclinical Sample of Preschool Children. *Journal of Trauma & Dissociation, 9*(2), 149-171.
- Carlson, S. M., & Taylor, M. (2005). Imaginary companions and impersonated characters: Sex differences in children's fantasy play. *Merrill-Palmer Quarterly, 51*, 93–118.
- Carpendale, J., & Lewis, C. (2006). *How Children Develop Social Understanding*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Davis, P., Paige, E., Meins, E., & Fernyhough, C. (2011). Self-knowledge in childhood: Relations with children's imaginary companions and understanding of mind. *British Journal of Developmental, 29*(3), 680-686.

- Dias, M. G. (1992). A brincadeira de faz-de-conta como capacidade para diferenciar entre o real e o imaginário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8(3), 363-371.
- Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8, 201-209.
- Fernyhough, C., Bland, K., Meins, E., & Coltheart, M. (2007). Imaginary companions and young children's responses to ambiguous auditory stimuli: implications for atypical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(11), 1094-1101.
- Fiaes, C. S., & Bichara, I. D. (2009). Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 14(3), 231-238.
- Gleason, T. R. (2002). Social Provisions of Real and Imaginary Relationships in Early Childhood. *Developmental Psychology*, 38 (6), 979-992.
- Gleason, T. R., & Hohmann, L. M. (2006). Concepts of Real and Imaginary Friendships in Early Childhood. *Social Development*, 15(1), 128-144.
- Gleason, T. R., Jarudi, R. N., & J. M. Cheek (2003). Imagination, Personality, and Imaginary Companions. *Social Behavior and Personality*, 31(7), 721-738.
- Gleason, T. R., Sebanc, A., & Hartup, W. (2000). Imaginary companions of preschool children. *Developmental Psychology*, 36, 419-428.
- Gordon, D. E. (1993). The inhibition of pretend play and its implication for development. *Human Development*, 36, 215-234.
- Graciano, M. I. G., Lehfel'd N. A. A., & Neves-Filho A. (1999). Critério de avaliação sócio-econômica: elementos de atualização. *Serviço Social & Realidade*, 8(1), 109-28.

- Haight, W., Black, J., Ostler, T., & Sheridan, K. (2006). Pretend Play and Emotion Learning in Traumatized Mothers and Children. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = Learning: how play motivates and enhances children's cognitive and socio-emotional growth* (pp. 209-230). New York: Oxford University Press.
- Harris, P. L. (1994). Understanding Pretence. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's Early Understanding of Mind: Origins and Development* (pp. 235-259). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, P. L. (2000). *The work of the imagination*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Harris, P. L. (2005). Conversation, pretense, and theory of mind. In L. Astington, J. Baird (Ed), *Why Language Matters for Theory of Mind* (pp. 70– 83). New York: Oxford University Press.
- Harris, P. L. (2006). Social Cognition. In W. Damon, R. Lerner, D. Kuhn & R. Siegler (Eds), *Handbook of Child Psychology, Volume 2: Cognition, Perception and Language*, 6th edition, pp. 818-858. New York: John Wiley.
- Harris, P. L., Johnson, C., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3, 379-400.
- Harter, S., & Chao, C. (1992). The role of competence in children's creation of imaginary friends. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 350–363.
- Hoff, E. V. (2005a). A Friend Living Inside Me – The Forms and Functions of Imaginary Companions. *Imagination, Cognition and Personality*, 24(2), 151-189.
- Hoff, E. V. (2005b). Imaginary Companions, Creativity, and Self-Image in Middle Childhood. *Creativity Research Journal*, 17(2-3), 167-180.

- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, *33*, 159-174.
- Leslie, A. S. (1987). Pretense and representation: The origins of "Theory of Mind". *Psychological Review*, *94* (4), 412-426.
- Lillard, A. S. (1993). Pretend Play Skills and the Child's Theory of Mind. *Child Development*, *64*, 348-371.
- Lillard, A. (1994). Making Sense of Pretence. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's Early Understanding of Mind: Origins and Development* (pp. 211-234). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lillard, A. S. (1998). 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: SUNY Press.
- Lillard, A. S. (2007). Pretend Play in Toddlers. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional Development in the Toddler years: transitions & transformations* (pp. 149-174). New York: Guilford Press.
- Macedo, L. (2003). Faz-de-conta na escola: a importância do brincar. *Pátio Educação Infantil*, *3*, 10-13.
- Macrae, C. N., & Miles, L. K. (2012). Revisiting the Sovereignty of Social Cognition: Finally Some Action. In S. Fisk & C. N. Macrae (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Cognition*. (pp.1 - 12). London: SAGE Publications.
- Manosevitz, M., Prentice, N., & Wilson, F. (1973). Individual and family correlates of imaginary companions in preschool children. *Developmental Psychology*, *8*, 72-79.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of social and manual gestures by human neonates. *Science*, *198*, 75-78.

- Minervino, C. A. S. M., Roazzi, A., Dias, M; G. B. B. & Roazzi, M. (2010). In M. C. R. A Joly & C. T. Reppold, (2010). *Testes informatizados para a avaliação psicológica e educacional. E-book*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, Z. M. R., Mello, A. M., Vitória, T., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). *Creche: crianças, faz-de-conta & cia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pavarini, G., & Souza, D. H. (2010) Teoria da Mente, Empatia e Motivação Pró-Social em Crianças Pré-escolares. *Psicologia em Estudo*, 15(3), 613-622.
- Pereira, M. A. P., & Carvalho, A. M. A. (2003). Brincar, é preciso. In A. M.A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Org.), *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca* (pp. 119-123). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Perner, J., & Clements, W. A. (1997). From an Implicit to an Explicit “Theory of Mind”.
- In Y. Rossetti & A. Revonsuo (Eds.), *Dissociation BUT interaction between conscious and nonconscious processing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your siblings. *Child Development*, 65, 1228-1238.
- Piaget, J. (1978). A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1968). A Função Semiótica ou Simbólica. In *A Psicologia da Criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro (Original publicado em 1945).
- Pons, F., & Harris, P. L. (2000). *TEC (Test of Emotion Comprehension)*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Preissler, M. A. (2006). Play and Autism: Facilitating Symbolic Understanding. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (Ed.), *Play = Learning: how play*

- motivates and enhances children's cognitive and socio-emotional growth* (pp. 231-250). New York: Oxford University Press.
- Richert, R. A., & Smith, E. I. (2011). Preschoolers' Quarantining of Fantasy Stories. *Child Development, 82*(4), 1106–1119.
- Robby, A. C., & Kidd, E. (2008). The referential communication skills of children with imaginary companions. *Developmental Science, 11*(4), 531–540.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development, 73*, 734-751.
- Scaife, M. & Bruner, J. S. (1975). The capacity for joint attention. *Nature, 253*, 265-266.
- Seiffge-Krenke, I. (1997). Imaginary companions in adolescence: sign of a deficient or positive development?. *Journal of Adolescence, 20*, 137–154.
- Sadeh, A., Hen-Gal, S., & Tikotzky, L. (2008). Young children's reactions to war-related stress: a survey and assessment of an innovative intervention. *Pediatrics, 121*, 46-53.
- Smith, E. D., & Lillard, A. S. (2012). Play on: Retrospective Reports of the Persistence of Pretend Play into Middle Childhood. *Journal of Cognition and Development, 13*(4), 524-549.
- Smith, P. K. (2002). Pretend play, metarepresentation and theory of mind. In R. W. Mitchell, *Pretending and imagination in animals and children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P. K. (2010). *Children and Play*. West Sussex: Wiley-Blackwell.

- Sorce, J. F., Emde, R. N., Campos, J. J., & Klinnert, M. D. (1985). Maternal emotional signaling: Its effects on the visual cliff behavior of 1-year-olds. *Developmental Psychology, 21*, 195-200.
- Sperb, T. M., & Carraro, L. (2008). A relação entre o faz-de-conta e a teoria da mente: controvérsias teóricas e empíricas. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Org.), *Desenvolvimento sociocognitivo: estudos brasileiros sobre "teoria da mente"*. (pp. 163-190). São Paulo: Vetor.
- Sullivan, K., Zaitchik, D. & Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers Can Attribute Second-Order Beliefs. *Developmental Psychology, 30* (3), 395-402.
- Svendsen, M. (1934). Children's Imaginary Companions. *Archives of Neurology and Psychiatry, 32*, 985-999.
- Tavares, L. C., & Pinheiro, M. L. (1989). O amigo imaginário. *Psico, 17*(1), 150-163.
- Taylor, M. (1999). *Imaginary companions and the children who create them*. Melbourne: Oxford University Press.
- Taylor, M., & Aguiar, N. R. (2013). How Real is The Imaginary? The capacity for high-risk children to gain comfort from imaginary relationships. In M. Banaji & S. A. Gelman (Eds.), *Navigating the Social World: What infants, children and other species can teach us*. New York: Oxford University Press.
- Taylor, M., & Carlson, S. M. (1997). The Relation between Individual Differences in Fantasy and Theory of Mind. *Child Development, 68* (3), 436-455.
- Taylor, M., & Carlson, S. M. (2000). The Influence of Religious Beliefs on Parental Attitudes About Children's Fantasy Behavior. In K. S. Rosengreen, C. N. Johnson & P. L. Harris (Eds.), *Imagining the Impossible: Magical, Scientific, and Religious Thinking in Children* (pp. 227-245). Cambridge: Cambridge University Press.

- Taylor, M., & Carlson, S. M. (2002). Imaginary companions and elaborate fantasy in childhood. In R. W. Mitchell (Ed.), *Pretending and imagination in animals and children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, M., & Carlson, S. M. (2005). Imaginary Companions and Impersonated Characters: Sex Differences in Children's Fantasy Play. *Merrill-Palmer Quarterly*, *51*(1), 93-118.
- Taylor, M., Carlson, S. M., Maring, B., Gerow, L., & Charley, C. M. (2004). The characteristics and correlates of fantasy in school-age children: Imaginary companions, impersonation, and social understanding. *Developmental Psychology*, *40*, 1173–1187.
- Taylor, M., Carlson, S. M., & Shawber, A. B. (2008). Autonomy and Control in Children's Interactions with Imaginary Companions. In I. Roth (Ed.), *Imaginative Minds* (pp. 80-100). Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, M., Cartwright, B. S., & Carlson, S. M. (1993). A Developmental Investigation of Children's Imaginary Companions. *Developmental Psychology*, *29*, 276-285.
- Taylor, M., Hulette, A. C., & Dishion, T. J. (2010). Longitudinal outcomes of young high-risk adolescents with imaginary companions. *Developmental Psychology*, *46*, 1632-1636.
- Taylor, M., & Mannering, A. M. (2007). Of Hobbes and Harvey: The imaginary companions of children and adults. In A. Goncu & S. Gaskins (Eds.), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives* (pp. 227-245). Mahwah, NJ: Erlbaum Press.
- Taylor, M., & Mottwiler, C. M. (2008). Imaginary companions: Pretending they are real but knowing they are not. *American Journal of Play*, *1*, 47-54.

- Taylor, M., Shawber, A. B., & Mannering, A. M. (2009). Children's imaginary companions: What is it like to have an invisible friend? In K. D. Markman, W. M. P. Klein & J. A. Suhr (Eds.), *Handbook of imagination and mental simulation* (pp. 211–224). New York, NY: Psychology Press.
- Trevarthen, C., & Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In A. Lock (ed.), *Action, gesture, and symbol* (pp. 183-229). London: Academic Press.
- Trionfi, G., & Reese, E. (2009). A Good Story: Children with Imaginary Companions Create Richer Narratives. *Child Development*, 80 (4), 1301–1313.
- Tudge, J. (2008). *The Everyday Lives of Young Children*. New York: Cambridge University 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.
- Velludo, N. B. (2010). *Brincando de faz de conta: Uma forma de aprender sobre a mente?*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Vieira, T. (1997). O mundo social da criança: jogo de faz-de-conta e comportamentos pró-sociais. *Temas em Psicologia*, 5(3), 7-17.
- Vygotsky, L. (1998). O Papel do Brinquedo no Desenvolvimento. In *A formação Social da Mente* (6ª ed.) (J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Alpeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. (Texto original apresentado em forma de palestra, 1933).
- Wellman, H. (2002). Understanding the Psychological World: developing a theory of mind. In: U. Goswami (Org.). *Blackwell Handbook of Childhood Development* (pp. 167-187). Malden, MA: Blackwell Publishing.

- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-mind Tests. *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.
- Wolley, J. D. (1997). Thinking about Fantasy: Are Children Fundamentally Different Thinkers and Believers from Adults? *Child Development*, 68 (6), 991-1011.
- 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.

Anexo 1**Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - UFSCar**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A Criação de Amigos Imaginários: Um Estudo com Crianças Brasileiras

Pesquisador: Natália Benincasa Velludo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 10222112.0.0000.5504

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Psicologia

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 162.740

Data da Relatoria: 11/12/2012

Apresentação do Projeto:

O projeto está baseado em mensurar possíveis diferenças mostradas no desenvolvimento cognitivo de crianças com e sem amigos imaginários.

Objetivo da Pesquisa:

"O objetivo desta pesquisa é investigar os possíveis efeitos de um modo de fazer de conta, a criação de amigos imaginários, sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças. Pretende-se testar possíveis diferenças entre dois grupos de crianças (com amigos imaginários x sem amigos imaginários) quanto ao desenvolvimento de algumas capacidades, como: compreensão emocional, teoria da mente (como pensam sobre o funcionamento da mente e as diferenças entre as intenções, desejos e emoções de diferentes pessoas) e linguagem."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão descritos de forma clara e direta tanto no TCLE quanto no projeto, como risco principal é apontado o cansaço da criança durante as tarefas e como benefícios, não diretos ao participante, é apontado o conhecimento da temática do projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Bem descrita, organizada e clara, com baixo risco aos participantes e potencial produção de dados relevantes na compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados, completos e claros, inclui a declaração da instituição co-participante, assim como

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



cronograma completo, contemplando avaliação pelo CEP.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nada a declarar

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 04 de Dezembro de 2012

Assinador por:
Maria Isabel Ruiz Beretta
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Apêndice A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa *A criação de amigos imaginários: um estudo com crianças brasileiras*.
2. Seu (sua) filho (a) foi selecionado (a) como possível participante neste estudo porque ele (ela) está em uma idade que é de interesse para o estudo em questão. A participação de seu (sua) filho(a) não é obrigatória.
3. O objetivo desta pesquisa é investigar os possíveis efeitos de um modo de fazer de conta, a criação de amigos imaginários, sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças. Pretende-se testar possíveis diferenças entre dois grupos de crianças (com amigos imaginários x sem amigos imaginários) quanto ao desenvolvimento de algumas capacidades, como: compreensão emocional, teoria da mente (como pensam sobre o funcionamento da mente e as diferenças entre as intenções, desejos e emoções de diferentes pessoas) e linguagem.
4. A participação do seu (sua) filho(a) nessa pesquisa consistirá na realização de algumas tarefas com a utilização de personagens e o relato de algumas histórias, e um teste de vocabulário. Além disso, algumas perguntas serão feitas a seu (sua) filho(a) sobre a existência de amigos imaginários em sua vida cotidiana.
5. As tarefas, brincadeiras e entrevista serão feitos na própria escola de seu (sua) filho(a). Serão realizadas três sessões de atividades com o (a) seu (sua) filho(a), no total, as quais durarão, em média, 30 minutos, cada.
6. Os únicos possíveis riscos para o(a) seu(sua) filho(a) são: cansaço, inibição para participar do estudo ou, durante o procedimento, sentir-se entediado. Se a pesquisa ocasionar qualquer um desses incômodos, o procedimento será interrompido. Não haverá qualquer forma de prejuízo ou represália. Caso ocorra qualquer problema não previsto, a pesquisadora entrará em contato com um profissional competente para melhor encaminhamento.
7. Não há nenhum benefício direto para você e seu (sua) filho(a), mas os pais de crianças que fizeram parte de outras pesquisas relatam que a participação em estudos como este representa uma grande contribuição para a pesquisa sobre desenvolvimento infantil e os ajuda a aprender mais sobre seus filhos.
8. A pesquisadora realizará toda a coleta de dados, estando presente a todo o momento. A coleta de dados será sempre realizada após a autorização da professora responsável e em um horário que não interfira com as atividades acadêmicas da criança.
9. A criança será informada de que ela pode interromper o procedimento a qualquer momento, por qualquer razão e que a sua recusa não implica em qualquer prejuízo para a mesma. Ela também será informada de que pode pedir qualquer esclarecimento sobre a pesquisa quando sentir necessidade.
10. A qualquer momento, você ou seu (sua) filho(a) podem desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a

pesquisadora, com a escola de seu (sua) filho (a), ou com a Universidade Federal de São Carlos.

11. As sessões com seu (sua) filho (a) serão filmadas, para que a pesquisadora possa mais tarde rever a sessão e registrar devidamente as respostas de cada criança.

12. As informações obtidas através dessa pesquisa são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação de seu (sua) filho(a). Dados como a identificação da escola de seu (sua) filho (a), além do nome verdadeiro dos participantes e de seus pais não serão divulgados pela pesquisadora, garantindo, assim, o anonimato dos mesmos.

13. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação de seu(sua) filho(a), agora ou a qualquer momento.

Natália Benincasa Velludo

Natália Benincasa Velludo

3336-8277

Av. Jorge Biller Teixeira, 363 – Vila Ferroviária – Araraquara (SP)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu (minha) filho(a) na pesquisa e concordo com sua participação. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

_____, ____ de _____ de 201__.

Assinatura de Pai/Mãe ou Responsável

Apêndice B

Roteiro de Entrevista Utilizado com as Crianças

Eu gostaria de conversar com você sobre alguns assuntos, então irei fazer algumas perguntas sobre as brincadeiras de que você gosta, os seus amigos, etc. Se você não entender alguma coisa é só me dizer que eu repito para você. E não existe certo ou errado, diga o que você pensa, está bem?

Engajamento em Brincadeira Imaginativa

1. De que você mais gosta de brincar?
2. O que você gosta de fazer quando está sozinho(a), ou seja, quando não há ninguém por perto?
3. Você fala sozinho(a) quando está deitado(a) em sua cama? Ou quando não há ninguém por perto?
4. O que você gosta de pensar quando está se preparando para dormir?

Questões sobre as Preferências da Criança

1. Qual a sua história favorita?
2. Qual o seu brinquedo favorito?
3. Qual o seu programa de TV favorito?
4. Qual a brincadeira de que você mais gosta de fazer com seus amigos?

Entrevista sobre amigos imaginários

Agora, eu irei fazer algumas perguntas para você sobre os seus amigos. Alguns dos nossos amigos são reais, de ‘carne e osso’ – que a gente pode ver, tocar, como eu e você. Esses amigos reais são, por exemplo, aqueles que vivem na nossa rua, ou aqueles com os quais a gente brinca na escola. Mas há alguns amigos que são diferentes dos amigos reais, porque eles são de faz de conta, a gente inventa. Esses amigos são chamados de amigos imaginários, porque a gente imagina. Então, os amigos imaginários são aqueles de mentirinha, que a gente faz de conta que existem. Você tem um amigo imaginário?

Questões para caracterizar amigos imaginários

- a) Qual o nome dele (a)?
- b) É menino ou menina?
- c) Qual a idade? É criança, ou adulto(a)? Se criança, é mais velho(a) ou novo(a) que você?
- d) Qual a aparência física? Como ele(a) parece? E se parece com alguém que você conhece?
- e) É um brinquedo, ou é invisível?
- f) Onde ele(a) vive? Onde ele(a) dorme?
- g) O que você faz junto com o seu amigo imaginário?
- h) Do que você gosta sobre ele? E do que você não gosta sobre ele?

Questões adicionais sobre amigos imaginários

- (a) Sobre o que você conversa com o seu amigo imaginário?
- (b) Quando é que ele aparece? E quando ele vai embora?
- (c) Você tem mais de um amigo de faz de conta ou apenas esse?
- (d) Desde quando tem esse amigo?
- (e) Quem sabe desse seu amigo especial?
- (f) O que essas pessoas disseram quando você contou sobre o seu amigo?
- (g) Há mais alguma coisa que você queira me contar sobre o seu amigo imaginário ou as suas brincadeiras de faz de conta?

Apêndice C

Roteiro de Entrevista Utilizado com os Pais

Dados sobre a Família, a Criança e suas Brincadeiras

- (a) Você poderia informar como se compõe a sua família? Ou seja, quais são as pessoas que moram em sua casa, suas idades, e qual a ordem de nascimento dos seus filhos?
- (b) Quem são os companheiros de brincadeira de seu/sua filho (a)? (Número, sexo e idade)
- (c) Quais os brinquedos que o seu/sua filho (a) possui?
- (d) Quais as brincadeiras que a criança faz com membros da família?
- (e) Quais as brincadeiras que a criança faz com outros companheiros de brincadeira?
- (f) O seu/sua filho(a) já apresentou problemas de comportamento e/ou problemas emocionais?
- (g) O seu/sua filho(a) realiza ou já realizou algum tratamento psicoterápico ou psiquiátrico?

Entrevista sobre amigos imaginários

Agora eu gostaria de fazer mais algumas perguntas sobre as brincadeiras de seu filho.

- (a) Você já ouviu falar em amigos imaginários?
- (b) O que você sabe a respeito deles?

Há crianças que criam amigos imaginários, que são companhias de faz de conta que a criança inventa e que participam da rotina dela como se fosse uma pessoa ou criatura real, a ponto de a criança conversar com eles, brincar e contar para os pais e pessoas próximas informações sobre esse amigo inventado. Esses amigos imaginários variam muito em sua aparência física, já que dependem apenas da imaginação das crianças. Podem ser pessoas, animais ou criaturas fantásticas. Há amigos imaginários que se baseiam em pessoas conhecidas, ou mesmo em objetos reais como brinquedos ou bichos de pelúcia, para os quais a crianças dá vida e personalidade.

- (a) Você se lembra de algum episódio durante o qual a criança mencionou ter um amigo imaginário?

(b) Você se lembra de alguma vez em que a criança pareceu estar conversando com uma pessoa invisível?

Caso a resposta fosse positiva, questões eram feitas a fim de caracterizar a criação de faz de conta da criança, a respeito de: (a) nome; (b) gênero; (c) a idade; (d) aparência física; (e) se é um brinquedo, ou uma criação totalmente imaginária; (f) onde o amigo imaginário vive e dorme; (g) o que a criança faz na companhia dele; (h) do que a criança gosta e não gosta sobre ele; (i) quando a criança começou a demonstrar ter um amigo imaginário; (j) há quanto tempo tem esse amigo imaginário; e (k) se a criança já teve outros amigos imaginários antes.

No caso de o amigo imaginário ser projetado, as seguintes questões eram feitas:

(a) O (a) seu (sua) filho(a) disse que o amigo imaginário era na verdade um boneco/bicho de pelúcia que ele(a) tem.

(b) Por quanto tempo você acha ele(a) brinca ou fala sobre esse amigo, ao longo do dia?

(c) Como ele (a) se comporta quando aparenta estar brincando com ele?

(d) Onde geralmente fica esse brinquedo?

Por fim, eram feitas as seguintes questões:

(a) O que você pensa sobre a criação de amigos imaginários por crianças?

(b) Você consegue imaginar possíveis pontos positivos, ou vantagens, de a criança criar amigos imaginários?

(c) Você consegue imaginar possíveis pontos negativos, ou desvantagens, de a criança criar amigos imaginários?

Apêndice D

Tabela D1

Características Gerais dos Amigos Imaginários dos Participantes

Característica	Descrições	<i>n</i>	Porcentagem
Período	Atual	13	72,2%
	Pré-escola e Atual	3	16,3%
	Pré-escola	2	11,1%
Quantidade e estabilidade	Um estável	12	66,6%
	Dois a cinco por dia	3	16,6%
	Mais de dois estáveis	3	16,6%
Projeção	Não	16	88,8%
	Sim	2	11,1%
Tipo	Humano	13	72,2%
	Super-herói/ Personagem	4	22,2%
	Animal	1	5,5%
Gênero	Mesmo da criança	17	94,4%
	Oposto ao da criança	1	5,5%
Idade	Mesma idade	4	22,2%
	Mais velho	4	22,2%
	Idades variadas	4	22,2%
	Mais novo	3	16,3%
	Não especificado	2	11,1%
Embasamento	Nenhum	12	66,6%
	Personagem	3	16,6%
	Pessoas conhecidas	2	11,1%
	Artista	1	5,5%
Onde AI vive	Minha casa	12	66,6%
	Lugar de Fantasia (e.g., Céu)	3	16,6%
	Uma casa	2	11,1%
	Casa que fez para o AI	1	5,5%
Onde AI dorme	Uma cama	6	33,3%
	Outro (e.g., janela)	5	27,7%
	Não soube dizer/ impreciso	3	16,6%
	Casa da criança	2	11,1%
	Minha cama	2	11,1%
Atividades juntos	Conversar e brincar	8	44,4%
	Brincadeira de faz de conta	2	11,1%
	Brincar e passear	2	11,1%
	Brincar e assistir TV	2	11,1%
	Todas as atividades do dia-a-dia	2	11,1%
	Brincadeira física (e.g., pega-pega)	1	5,5%
	Outra	1	5,5%

Característica	Descrições	n	Porcentagem
Do que mais gosta no AI	Brincar junto	5	27,7%
	Modo de ser (e.g., legal)	5	27,7%
	Tudo	3	16,6%
	Sempre presente	2	11,1%
	Brincar e modo de ser	1	5,5%
	Tornava a criança especial	1	5,5%
	Gosto igual ao seu	1	5,5%
Do que menos gosta no AI	Nada	11	61,1%
	Reclama	1	5,5%
	Bate em outros AI	1	5,5%
	Diz palavrão	1	5,5%
	Trapaceia em jogo	1	5,5%
	Estraga algo	1	5,5%
	Maldoso	1	5,5%
	Irrita e contradiz	1	5,5%
Sobre o que conversam	Não soube responder	6	33,3%
	Tudo/ várias coisas	4	22,2%
	Com o que brincar	3	16,6%
	Sua vida (em geral)	2	11,1%
	Estudar	2	11,1%
	Momento presente	1	5,5%
Quando o AI aparece	Sempre presente	5	27,7%
	Em casa	3	16,6%
	Certos períodos do dia	2	11,1%
	Ao pensar ou chamar o AI	2	11,1%
	Solidão e/ou tristeza	2	11,1%
	Não soube responder	2	11,1%
	Nada para fazer	1	5,5%
	Período do dia ou quando triste	1	5,5%
	Quando o AI desaparece	Hora de dormir	5
AI não vai embora		5	27,7%
Ao se cansar/ enjoar do AI		2	11,1%
Quando faz outras coisas		2	11,1%
À noite		1	5,5%
Antes da noite		1	5,5%
Quando alguém se aproxima		1	5,5%
Não soube responder		1	5,5%
Desde quando tem AI	Atualmente/ ano corrente	4	22,2%
	Pré-escola/ pequeno até o presente	4	22,2%
	Período anterior preciso	3	16,6%
	Pouco tempo (não específico)	3	16,6%
	Muito tempo	2	11,1%
	Sempre	1	5,5%
	Pré-escola e no presente	1	5,5%
Quem sabe sobre o AI	Ninguém	7	38,8%
	Várias pessoas (2 ou mais)	6	33,3%
	Apenas a mãe	3	16,6%
	Apenas os pais	2	11,1%

Apêndice E

Relatos de Amigos Imaginários Providos pelas Crianças

Relato 1

O participante Mateus, de 6 anos, é um garoto muito falante que, após alguma hesitação, contou que tem um amigo imaginário chamado Lanterna-Aranha. Efetivamente, a lanterna do Ben 10 foi descrita como o seu brinquedo favorito, junto com o seu *tablet*, no qual gosta de jogar Homem Aranha. A sua companhia de fantasia é projetada nesse brinquedo, que consiste em uma lanterna de pulso, de luz verde, no formato do dispositivo extraterrestre que transforma o personagem do desenho em diversas criaturas alienígenas e que, assim, adquire super poderes. Essa brincadeira de fantasia não parece, no entanto, ser um caso de personificação, já que Mateus se refere ao amigo por aquele nome e o seu discurso demonstra que o AI é uma companhia independente dele, por exemplo: “Nós dois brinca de bola!”.

Lanterna-Aranha é um ano mais velho que o seu criador e faz companhia para o garoto no seu cotidiano. As brincadeiras são todas feitas com o amigo e envolvem desde atividades físicas, como jogar bola e andar de bicicleta – o menino conta que o seu amigo sente muito medo de cair da bicicleta sem rodinhas –, até brincadeiras de fantasia, nas quais a Lanterna se transforma no Lanterna Verde, ou no Homem Aranha (Vermelho ou Preto) e luta contra inimigos dos desenhos infantis.

Mateus e Lanterna-Aranha conversam bastante e, em especial, à noite. Ele relata: “Ela acende a luzinha pra falar comigo”, e reclama que a bateria acaba muito rápido, o que faz com que frequentemente tenha que pedir para a mãe comprar mais pilhas, motivo pelo qual procura economizar no uso da luz. O seu relato indicou que a sua brincadeira

de faz de conta não se limita às possibilidades do objeto real, uma vez que disse que, mesmo com a lanterna desligada, ela apaga e acende sozinha.

Embora ele ora se refira ao AI como “ela”, devido ao substantivo feminino “lanterna”, ora como “ele”, Mateus afirmou que Lanterna-Aranha é uma companhia do gênero masculino. A companhia imaginária tem um “quarto” só para ela, uma caixa especial onde é guardada a lanterna de brinquedo e que, por sua vez, fica no quarto do garoto. Ele conta que o amigo aparece quando é chamado, mas que não consegue sair sozinho da caixa, então tem que pegá-lo.

Ao ser perguntado do que mais gosta em seu amigo imaginário, o participante disse “É que ele fica brincando comigo” e, do que menos gosta, é que o AI trapaceia no jogo de UNO, fazendo-o comprar mais cartas do que deveria. Uma fala interessante do garoto foi: “Quando eu choro, eu coloco ela (lanterna) nas minhas costas. Daí eu vou virar, eu esmago ela!” – disse com expressão zombeteira. Ele também disse: “Quando ele apaga e acende a luz, é porque ele não gosta mais de mim, então eu não brinco mais com ele”.

Os pais sabem que esse é o seu brinquedo favorito, por exemplo, quando ele faz alguma arte digna de punição, os pais escondem o seu brinquedo. No entanto, o participante descobriu onde os pais guardam o seu brinquedo, que, assim, ele relata não ficar mais tão desesperado quando isso acontece – ele apenas espera algum tempo e vai buscar o seu amigo na gaveta do quarto dos seus pais. Ainda assim, os pais desconhecem que a lanterna, para o menino, é bem mais do que um brinquedo favorito. As únicas pessoas que sabem do seu amigo imaginário são o seu casal de tios, para a casa dos quais ele leva o seu brinquedo quando vai visitá-los. O menino possui um irmão de 1 ano de idade, além de outras duas irmãs que moram em outra casa.

Na segunda entrevista, Mateus reafirmou possuir o amigo imaginário relatado anteriormente e contou: “Agora eu tenho outro, uma espada! Eu não queria dizer, mas... Ela tem uma capa amarela, então eu chamo de Scorpion”. Em sequência, retificou dizendo que o nome verdadeiro era Zubizira, uma garota de gelo, que é a versão feminina do personagem Sub Zero. Finalmente, disse que Zubizira era, na verdade, Kitana. Assim como o outro faz de conta, esse também é baseado em fantasia – Scorpion, Sub Zero e Kitana são personagens do jogo de videogame Mortal Kombat. Em seguida, disse possuir mais outro amigo imaginário, que seria o bastão da espada. Ao final da entrevista, a pesquisadora checkou se ele possuía os três amigos imaginários mencionados e ele disse que sim.

Relato 2

O participante Pedro, de 7 anos, relatou inicialmente ter três amigos imaginários, cujos nomes são versões modificadas do seu próprio nome – em diminutivo, aumentativo e o seu nome acrescentado de “Tron” ao final. Tomando como exemplo o nome Pedro, os nomes seriam: Pedrinho, Pedrão e Pedro Tron. No presente relato, tais nomes sugeridos serão usados.

Pedrinho tem 10 anos, é loiro, tem olhos castanhos e a pele branca, sendo um menino muito pequeno, que teria em torno de 0,5 m, segundo o gesto do seu criador. Ele é o medroso dos três, já que tem medo da luz e do escuro, o que faz com que esteja constantemente correndo. Por sua vez, Pedrão tem 4 anos, é moreno de cabelo preto, alto a ponto de quase chegar no teto e é muito bravo. Finalmente, Pedro Tron está prestes a completar 7 anos, é um pouco menor que o próprio garoto, está sempre usando uma jaqueta branca, é muito inteligente e tem medo que alguém tire os seus óculos, porque sem eles não enxerga nada.

O participante imagina que a sua casa é uma mini cidade, e que esses amigos imaginários vivem nela, por exemplo: a lavanderia seria a sorveteria. Os três amigos vivem um correndo atrás do outro a fim de tentar pegar alguém, mas tendo que fugir dos outros, o que leva a muitas trapalhadas e cenas hilárias que divertem muito o garoto. Ele diz que não conversa muito com eles, e que “é só uma brincadeira, mesmo”.

Os amigos vivem na parede do seu quarto, mais especificamente, na sua janela. Há uma ordem em que os amigos imaginários, um por um, vão para a janela na hora de dormir. Pedrinho e Pedro Tron aparecem pela manhã, enquanto Pedrão aparece somente à noite.

O garoto disse que aquilo de que mais gosta em seus amigos é o jeito como são; em contrapartida, do que menos gosta é quando eles tentam se bater – ou seja, embora ele goste dessa perseguição sem parada, que o diverte muito, não gosta de quando eles tentam se agredir fisicamente.

Finalmente, ao ser perguntado se teria outro amigo, ele disse que sim, e seria um menino chamado Roberto, que tem 1 ano, mas tem a altura dos ombros do menino. Essa quarta companhia é invisível e apenas o seu contorno é possível de ser visto. Embora o garoto não tivesse mencionado esse amigo no começo, falou que ele aparece bastante e que ele entra na correria dos outros os ajudando a passar pelos obstáculos.

Ao ser perguntado se teria contado a alguém sobre os seus amigos imaginários, ele disse que uma vez havia dito à mãe que os amigos de faz de conta dele estavam correndo pela casa – ainda assim, o garoto reconheceu que a mãe não ficou sabendo que eles aparecem sempre e tratam de amigos imaginários. A reação dela foi positiva, dizendo que havia achado legal.

Na segunda conversa com o participante, ele contou à pesquisadora que o trio de amigos estava de férias no Havaí, há uma semana, e voltaria no dia seguinte. Ao ser

perguntado pelo último amigo, ele disse que esse havia saído em uma viagem intergaláctica, cujo retorno para a Terra estava previsto para dali a um ano – que para a companhia imaginária seria o mesmo que um dia.

Relato 3

Luísa, de 6 anos, possui uma companhia imaginária que é uma garota de 9 anos, chamada Giulia. Essa amiga vive na Terra do Nunca, no último andar de um prédio de 40 andares, que é 40 vezes maior que a escola onde ela mesma estuda.

Giulia tem os cabelos bem vermelhos, olhos azul-piscina, usa roupa de cor rosa claro e é linda, segundo a sua criadora, que disse nunca ter visto alguém real igual a ela. A amiga a visita de dia e nos sonhos – em especial, quando ela dorme triste.

De acordo com Luísa, a sua companhia imaginária a faz dar risada toda hora, é muito boa amiga e não há nada de que não goste nela. A amiga surge “meio-dia em ponto”, bem ao lado dela. Elas brincam de esconde-esconde e amarelinha, entre outras coisas e conversam bastante (inclusive falando em voz alta com ela). A garota disse: “Ela também é minha companheira, que me ajuda quando eu tô triste”. Quando sai para passear, a amiga a acompanha; por exemplo, em um passeio ao shopping: “Nossa, ela vem toda chique! Com um brincão desse tamanho! É que ela tem 9 anos, né?”.

Elas são amigas desde sempre, há 6 anos. Ao contar isso, perguntou à pesquisadora quantos anos a amiga tinha quando ela nasceu e, obtendo a resposta, ficou surpresa. Por morar na Terra do Nunca, a amiga nunca cresce; ainda assim, Giulia faz aniversário no dia 1º de janeiro – elas “cantam parabéns de mentirinha” para ela.

Luísa disse que quando era bebê, ela e sua amiga plantaram uma flor imaginária juntas, que tem cinco cores do arco-íris, o miolo violeta e cheiro de chocolate. Ela ainda

fez questão de mostrar o formato das sementes e o tamanho da flor, que seria grande, como suas mãos em concha.

Quando foi perguntado se havia contado a alguém sobre a sua amiga, ela disse que não, que nunca o fez porque não teve vontade, e completou: “Só quando eu tiver 9 anos eu conto, que é a idade dela”. E após alguns segundos: “Não conta pra ninguém! Não conta!” – a pesquisadora disse à participante que não se preocupasse, pois não contaria a ninguém de sua família ou da escola o que haviam conversado, o que a deixou tranquila.

Relato 4

Rafael é um garoto de 7 anos, que iniciou a entrevista dizendo que não tinha amigos imaginários, mas que sua irmã de 5 anos, sim, e começou a contar sobre Tônico, um gatinho filhote imaginário. O menino disse que havia brincado uma vez com ele, e que, junto com a irmã e Tônico brincavam de esconde-esconde e pega-pega. Em seguida, disse que havia brincado umas seis vezes com ele. A interação com essa criação de faz de conta pareceu estar mais associada a uma brincadeira partilhada com a irmã mais nova.

Tônico foi descrito como “um amigo imaginário, um gatinho de estimação” preto e branco, que não fala, mas que gosta de brincar, de quando correm atrás dele, e das brincadeiras físicas que fazem juntos. Aquilo de que Rafael mais gosta sobre seu gatinho é brincar com ele e, do que menos gosta, é quando morde e estraga o cadarço dos seus tênis. Na sua casa, há duas gatas de estimação reais.

Segundo o seu relato, Tônico ficava no zoológico, mas a sua mãe o trouxe para a sua casa. Ele mora na sua casa e dorme na caminha dele. A sua família toda e uma vizinha sabem sobre ele. O gatinho tem vergonha de vizinhos e se esconde deles. Os pais acham legal a brincadeira e inclusive dão ração para o gatinho de faz de conta, segundo ele. A

brincadeira com amigo imaginário começou esse ano, e acrescentou: “só vou aposentar ele em outubro, porque ele faz muita bagunça”.

Relato 5

A participante Helena, de 7 anos, relatou possuir várias amigas imaginárias: a cada dia, ela inventa de duas a cinco companhias de faz de conta, que nunca se repetem. São sempre meninas, entre 6 e 7 anos, que a acompanham durante o dia-a-dia. A menina disse que, às vezes, gosta de fingir que elas são suas irmãs.

A garota faz tudo com a suas amigas imaginárias, que estão com ela desde quando acorda até a noite: comer, conversar, brincar, assistir televisão, ir à escola e até dormir. No momento da entrevista, ela contou que naquele dia havia quatro amigas com ela e que elas estavam ao redor, algumas sentadas no chão e outras nas cadeiras vazias. Aquilo de que mais gosta sobre elas é que estão sempre com ela e não há nada de que não goste. Quando decidem brincar, fazem votação e a que tiver mais votos é a escolhida.

Helena contou que cria companhias de faz de conta desde os 3 anos e que sua mãe é a única pessoa que sabe, desde essa época. Quando há outra pessoa com ela, a garota finge que as suas amigas estão ocupadas brincando em outro lugar assistindo televisão, a fim de que tenham o que fazer na sua ausência.

Por fim, Helena disse temer que os colegas de sala inferissem que ela tinha amigos imaginários por conta de sua participação na pesquisa. A pesquisadora explicou, então, que tanto crianças com companhias de faz de conta, quanto sem, estavam participando e que, então ela poderia ficar tranquila quanto a isso. Segundo o seu relato, uma colega havia contado aos outros e, então, foi chamada de “bebezinha” pelos outros. Também não conta para a sua tia e sua avó por medo de elas estenderem a novidade a outras pessoas.

Relato 6

Vitor é uma criança de 6 anos, filho único, que se expressa com muita facilidade, e usa um vocabulário notável, para uma criança da sua idade. Quando perguntado se possuía companhias imaginárias, respondeu que não exatamente, mas que tem “os amigos imaginários que são os meus bonecos, eles são como irmãos, são muito legais!”. Em seguida, enumerou diversos bonecos que possui, como Batman e outros heróis. Quanto aos bonecos serem como irmãos, explicou: “Como irmão, é, tipo meus amigos. Quando não tem ninguém, eu fico com eles”.

Vitor demonstrou se engajar bastante em fantasia: “Eu me divirto na minha imaginação, imagino castelos, campos de batalha, armadilhas... Quando não tem nada pra fazer, eu imagino algumas coisas, que podem ser meus amigos”. E contou:

O meu primeiro brinquedo foi meu melhor amigo, o Batman. Eu brinquei tanto com ele, que ele acabou quebrando, precisa consertar, e a tinta saiu um pouco... Ele era meu melhor amigo! Eu levava ele para todo lugar, não esquecia ele, ele era tudo o que importava pra mim. Com 6 anos, eu acostumei com ele e comecei a brincar com outras coisas.

Ao ser perguntado sobre o que mais gostava do Batman e porque brincava sempre com ele, respondeu: “Porque acho que ele me deixava especial... Ele podia ser meu brinquedo favorito! Até que eu cansei dele, de tanto levar ele pra todo lugar”. O relato de Vitor indica que o personagem foi o seu amigo preferido até os 5 anos, quando passou a se interessar por outros bonecos de personagens, com os quais brinca quase todo o tempo livre. Atualmente, tem mais quatro versões de bonecos do Batman, que ele definiu como irmãos do primeiro. Os seus bonecos ficam na caixa de brinquedos, no seu quarto.

Vitor relatou que brinca de diversas coisas com os seus bonecos, como luta, corrida, patins imaginário, e que gosta de levar para o faz de conta elementos de filmes dos quais gosta. O garoto contou, também, que contava muitas coisas para o Batman, e que fala com os bonecos de hoje em dia: “Eu converso um monte de coisa: sobre DVD, comida, brinquedo, humanos, carros... Sobre um monte de coisas”. De todo modo, o garoto fez questão de explicar que os bonecos não falam de verdade, mas que ele simula as falas dos bonecos, como se fossem eles, o que permite que eles também contem coisas para ele.

O menino relata gostar de absolutamente tudo em seus bonecos. Aquelas pessoas que sabem sobre os seus bonecos especiais são seus pais, a avó, e dois amigos. Vitor conta, ainda, que a mãe fez uma mochilinha para o Batman – para que o boneco fosse transportado pelo filho. Quando perguntado sobre há quanto tempo tem esses amigos especiais, ele responde “Acho que uns 40 anos... Uns 30 anos...”.