

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

**Engajamento em Fantasia e Amigos Imaginários: Perspectivas dos Pais e Relações com  
Teoria da Mente, Função Executiva e Linguagem**

Natália Benincasa Velludo

São Carlos – SP

2022

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

**Engajamento em Fantasia e Amigos Imaginários: Perspectivas dos Pais e Relações com  
Teoria da Mente, Função Executiva e Linguagem**

Natália Benincasa Velludo

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

**Área de Concentração:**

Comportamento e Cognição

**Orientação:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora de Hollanda Souza

São Carlos – SP

2022



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Natalia Benincasa Velludo, realizada em 29/10/2021.

#### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Débora de Hollanda Souza (UFSCar)

Profa. Dra. Cláudia Cardoso Martins (UFMG)

Profa. Dra. Tatiana Pontrelli Mecca (FCMSC-SP)

Profa. Dra. Alessandra Gotuzo Seabra (Mackenzie)

Profa. Dra. Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

## **Apoio**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), por meio do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), do qual faz parte o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (PPGpsi/UFSCar). O presente trabalho faz parte do programa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE; CNPq processo nº 465686/2014-1; FAPESP processo nº 2014/50909-8).

## Agradecimentos

Aos meus pais, Ivanilde e Luiz Antônio, por sempre terem me dado suporte, orientação, afeto e me incentivado a buscar aquilo que me fizesse realizada, mas sem nunca me impor caminhos. Muito obrigada!

Ao meu irmão, Gustavo, por me apoiar em minhas escolhas e a seguir na área acadêmica, o meu muito obrigada!

À Helena, sobrinha querida, agradeço por sua presença doce, alegre e amável!

Ao meu namorado, Walter, agradeço por sua presença, cuidados e apoio constantes, não importando se estava por perto ou longe!

Agradeço, também, a todos os meus familiares, das famílias Benincasa e Velludo, por sempre acreditarem e torcerem por mim!

Aos meus amigos e amigas de infância e adolescência, àqueles que se somaram à minha vida na Universidade, Pós-Graduação ou docência, muito obrigada por todo afeto!

Aos meus colegas e às minhas colegas atuais e anteriores do GPDeSoL, deixo o meu agradecimento por todos os compartilhamentos (em reuniões e fora delas), a minha admiração e carinho. Esse espaço deixará saudades!

À minha orientadora, Débora de Hollanda Souza, agradeço profundamente por todas as aprendizagens, pelo suporte contínuo, sua conduta comprometida, ética e competente, desde a Graduação até o Doutorado, e por sua amizade. Obrigada por tudo!

Às docentes membro de minhas bancas de Qualificação e Defesa de Tese, Cláudia Cardoso-Martins, Alessandra Gotuzo Seabra, Tatiana Pontrelli Mecca, Maria Stella C. A. Gil e Ana Lúcia Rositto Aiello, sinto-me muito honrada e agradeço por suas análises e sugestões valiosas! Eu também agradeço muito às suplentes de minhas bancas, as professoras Luciana K. de Souza, Simone Domingues, Monalisa Muniz Nascimento e Maria de Jesus D. dos Reis.

Aos docentes do curso de Psicologia da UFSCar e do PPGPsi/UFSCar, expresso a minha admiração e respeito por seu trabalho de excelência. A sua atuação é e sempre será uma referência fundamental para mim, como psicóloga, professora ou pesquisadora!

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação das duas cidades onde foram realizadas as coletas de dados, por autorizarem a realização de minha pesquisa. E, em especial, às equipes gestoras, às professoras e funcionários das duas escolas de educação infantil. Muito obrigada pela acolhida sempre gentil e pelo apoio para que eu realizasse o meu estudo!

Agradeço, ainda, a todas as mães, pais e responsáveis que permitiram a participação de suas filhas e filhos em minha pesquisa e se dispuseram a participar também. Sem o apoio das famílias, o meu estudo não seria possível!

Finalmente, agradeço a todas as crianças, por me receberem com sua curiosidade, espontaneidade, e por compartilharem os seus pensamentos, interesses e fantasias comigo!

Velludo, N. B. (2022). *Engajamento em Fantasia e Amigos Imaginários: Perspectivas dos Pais e Relações com Teoria da Mente, Função Executiva e Linguagem*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. 191 pp.

## Resumo

No Brasil, há diversos estudos sobre brincadeira simbólica, mas poucos se dedicam a investigar o alto engajamento em fantasia, como brincadeiras particularmente duradouras e elaboradas de fantasia – em particular, a criação de amigos imaginários e a adoção de identidades de faz de conta. O presente trabalho teve como objetivo, portanto, contribuir nessa direção, investigando a natureza dessas duas formas de faz de conta, bem como testando possíveis correlações entre o alto engajamento em faz de conta, o desenvolvimento da teoria da mente e as funções executivas. Considerando evidências de associações tanto positivas como negativas destas formas elaboradas de fantasia, um segundo objetivo foi o de investigar as perspectivas de pais de crianças pré-escolares sobre as possíveis criações de faz de conta das mesmas. Em um primeiro estudo, de natureza exploratória, oito crianças de 3 anos ( $M_{idade} = 43,4$  meses;  $DP = 1,6$ ) foram avaliadas por um teste de vocabulário receptivo (TVIP), pela escala de Teoria da Mente e por quatro tarefas de função executiva. As crianças também foram entrevistadas de forma a obter dados sobre a sua predisposição imaginativa, a criação (ou não) de amigos imaginários e a personificação. Além disso, cinco responsáveis (um pai e quatro mães) também participaram deste primeiro estudo respondendo a um questionário que continha perguntas sobre preferências dos filhos em diferentes contextos (e.g., brinquedos, histórias, programas de TV e brincadeiras favoritas) e perguntas para a caracterização sociodemográfica dos participantes (e.g., nível de escolaridade e ocupação dos pais, número de pessoas na família). Análises estatísticas não-paramétricas revelaram que o desempenho das crianças não foi diferente do esperado pelo acaso nas tarefas de função executiva; foi abaixo do esperado pelo acaso na escala de teoria da mente e, conseqüentemente, não foram encontradas diferenças significativas entre o grupo de crianças classificadas com alto e com baixo engajamento em fantasia. Os resultados deste primeiro estudo apontaram para a necessidade de mudanças metodológicas importantes na condução da pesquisa, em especial, a mudança de faixa etária para 4 e 5 anos e o aumento do tamanho da amostra para que fosse possível encontrar maior variabilidade em termos do nível de engajamento em fantasia. No Estudo 2, participaram 44 crianças ( $M_{idade} = 58,9$  meses;  $DP = 6,8$  meses), sendo 25 crianças do gênero feminino e 19 do gênero masculino. Em decorrência da pandemia Covid-19, parte dos dados foi coletada presencialmente e parte por meio de formulários online e sessões na plataforma Google Meet. Os mesmos instrumentos utilizados no Estudo 1 foram utilizados durante a coleta presencial. No entanto, após o início da pandemia, para garantir que a sessão online com as crianças não ficasse muito cansativa, três modificações foram feitas: (a) foram aplicadas as 5 primeiras das 7 tarefas da Escala de Teoria da Mente; (b) o TVIP foi excluído pela extensão da aplicação; e (c) a Tarefa de FE Urso/Dragão foi excluída porque as crianças de 4 anos que participaram presencialmente apresentaram desempenho que indicava um possível efeito de teto. Análises preliminares não indicaram efeitos significativos de gênero, idade e forma da coleta (presencial x online). Testes de correlação de Spearman revelaram associações significativas entre teoria da mente e nível de interesse em fantasia (NIF), mas o tamanho do efeito era pequeno; entre o escore na tarefa Urso/ Dragão e na Menos é Mais; entre o desempenho na tarefa Urso/Dragão e o TVIP; e entre Menos é Mais e o TVIP. O nível de engajamento em fantasia, baseado nos dados de entrevista com as crianças, se mostrou significativamente associado à criação de

amigos imaginários e à predisposição imaginativa e preferências (PIP-C). Em relação às perspectivas parentais, e em consonância com resultados de estudos prévios, há diferentes pontos de vista, variando de uma percepção equilibrada do fenômeno, incluindo aspectos positivos e negativos do alto engajamento em fantasia (41,7%) até uma visão extremamente positiva (29,2%). Apenas uma participante revelou uma atitude extremamente negativa (4,2%). Juntos, os resultados destes dois estudos apontam para o aspecto desafiador da tarefa de avaliar diferentes formas e níveis de engajamento em fantasia. O presente trabalho incluiu várias medidas de desenvolvimento sociocognitivo e de engajamento em fantasia, tendo revelado associações significativas entre algumas medidas que precisam ser mais exploradas em estudos futuros. Ao mesmo tempo, os dados obtidos por meio das entrevistas com pais/responsáveis sugere que talvez a crença equivocada de que a criação de amigos imaginários e outras manifestações elaboradas de fantasia sejam indicativas de problemas comportamentais e/ou emocionais das crianças esteja finalmente perdendo força. Por outro lado, mais pesquisas, como a aqui relatada, se fazem necessárias para que possamos, de fato, obter uma melhor compreensão de todas as funções e benefícios do faz de conta para o desenvolvimento infantil.

*Palavras-chave:* faz de conta, amigo imaginário, desenvolvimento sociocognitivo, função executiva, atitudes dos pais.

Velludo, N. B. (2022). *Fantasy Engagement and Imaginary Companions: Parents' Perspectives and Relations with Theory of Mind, Executive Function and Language*. (Doctoral Dissertation). Graduate Program in Psychology, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brazil. 191 pp.

### Abstract

In Brazil, there are several studies on symbolic play, however, only a few are focused on investigating high engagement in fantasy, as in lasting and elaborate forms of pretend play – in particular, the creation of imaginary companions and pretend identities. The present work aimed, therefore, to contribute in this direction by investigating the nature of these two forms of pretend play, as well as by testing possible correlations between high engagement in pretend play, theory-of-mind development and executive functions. Based on evidence of positive and negative associations of these elaborate forms of fantasy, a second goal was to investigate the attitudes of preschoolers' parents on their possible pretend creations. In the first exploratory study, eight 3-year-olds ( $M_{age} = 43,4$  mos;  $SD = 1,6$  mo) were assessed by a receptive vocabulary test (PPVT), by the Theory-of-Mind Scale and by four executive function tasks. Children were also interviewed in order to obtain data on their predisposition to imagination, the creation of imaginary companions (or not) and personification. Moreover, five caregivers (one father and four mothers) participated in this first study and filled a questionnaire including questions about their children's preferences in different contexts (e.g., favorite toys, stories, TV shows and play) and questions regarding the sociodemographic characteristics of participants (e.g., parents' education level and occupation, number of family members). Non-parametric statistical analyses revealed that children's performance was not different from chance on the EF tasks; it was below chance on the theory-of-mind scale and, consequently, no significant differences were found between the group of children classified as having high or low fantasy engagement. Results from this first study pointed to the need for important methodological changes, in particular, the change to another age group (4- and 5-year-olds) and an increase in sample size in order to find greater variability in terms of fantasy engagement level. In Study 2, 44 children ( $M_{age} = 58,9$  mos;  $SD = 6,8$  mos) participated, 25 girls and 19 boys. As a result of the Covid-19 pandemic, part of the data was collected in person and part by means of online forms and meetings on the Google Meet platform. The same instruments used in Study 1 were used in the first phase of data collection (in person). However, after the beginning of the pandemic, in order to guarantee that the online sessions with the children were not tiresome, three changes were made: a) only the first five out of the seven tasks in the theory-of-mind scale were used; b) the PPVT was excluded because of time requirements; and c) the Bear/Dragon EF task was excluded because 4-year-old participants (first phase of data collection) had performance suggesting a possible ceiling effect. Preliminary analyses did not indicate significant effects of gender, age and type of data collection (in person x online). Spearman correlation tests revealed significant associations between theory of mind and fantasy orientation level, but the effect size was weak; between the score on the Bear/Dragon task and on the Less is More task; between performance on the Bear/Dragon task and PPVT scores; and between performance on the Less is More task and PPVT scores. The level of fantasy engagement, based on data from children's interviews, correlated significantly with the creation of imaginary companions and the predisposition to imagination and preferences (PIP-Child). Consistent with results from previous studies, there are different points of view from parents, varying from a balanced perception of the phenomenon, including both positive and negative aspects of high engagement in fantasy (41,7%) to an extremely positive view (29,2%). Only one participant showed an extremely negative attitude (4,2%). Together, results from

these two studies point to the challenging aspect of the task of assessing different forms and levels of fantasy engagement. The present work included several measures of sociocognitive development and fantasy engagement, revealing significant associations between some measures that need to be further explored in future studies. At the same time, data obtained in the interviews with parents/caregivers suggests that maybe the mistaken belief that the creation of imaginary companions and other elaborate manifestations of fantasy are indicative of behavior and/or emotional problems may be weakening. On the other hand, more studies, as the one reported here, are needed so we can reach a better understanding of all the functions and benefits of pretend play to child development.

*Key words:* pretend play, imaginary companions, social cognitive development, executive function, parental attitudes

## Lista de Figuras

Figura 1 .....	37
Figura 2 .....	51
Figura 3 .....	52
Figura 4 .....	68
Figura 5 .....	73
Figura 6 .....	75
Figura 7 .....	75
Figura 8 .....	89
Figura 9 .....	91

## Lista de Tabelas

Tabela 1.....	55
Tabela 2.....	56
Tabela 3.....	58
Tabela 4.....	59
Tabela 5.....	61
Tabela 6.....	62
Tabela 7.....	69
Tabela 8.....	80
Tabela 9.....	83
Tabela 10.....	84
Tabela 11.....	86
Tabela 12.....	87
Tabela 13.....	90
Tabela 14.....	92
Tabela 15.....	92
Tabela 16.....	94
Tabela 17.....	95
Tabela 18.....	100

## Lista de Abreviaturas e Siglas

AEF	Alto Engajamento em Fantasia (classificação)
AI	Amigo Imaginário
AI-C	Amigo Imaginário versão Crianças (relato/medida)
AI-R	Amigo Imaginário versão Responsáveis (relato/medida)
BEF	Baixo Engajamento em Fantasia (classificação)
Cx	Criança número X
CSF	Crença em Seres Fantásticos (medida parental)
DCCS	<i>Dimensional Change Card Sort</i>
EF	Engajamento em Fantasia
FE	Função Executiva
NEF	Nível de Engajamento em Fantasia (classificação final)
NIF	Nível de Interesse em Fantasia (medida parental)
PIP	Predisposição Imaginativa e Preferências
PIP-C	Predisposição Imaginativa e Preferências versão Crianças
PIP-R	Predisposição Imaginativa e Preferências versão Responsáveis
PP	Personificação de Papéis
PP-C	Personificação de Papéis versão Crianças
PP-R	Personificação de Papéis versão Responsáveis
Rx	Responsável número X
TM	Teoria da Mente
TVIP	Teste de Vocabulário por Imagens Peabody

## Sumário

1. Introdução .....	4
1.1 A Brincadeira Simbólica e a Fantasia Elaborada.....	4
1.2 Faz de Conta e Teoria da Mente .....	11
1.3 Função Executiva, Faz de Conta e Teoria da Mente .....	19
1.4 Fantasia Elaborada e a Perspectiva dos Pais.....	27
1.5 Justificativa .....	31
2. Estudo 1 .....	36
2.1 Método .....	36
2.2 Resultados e Discussão .....	54
3. Estudo 2 .....	68
3.1 Método .....	68
3.2 Resultados e Discussão .....	80
4. Discussão Geral .....	108
5. Considerações Finais .....	118
Referências.....	121
Anexo 1 .....	147
Anexo 2.....	152
Apêndice A .....	163
Apêndice B.....	166
Apêndice C.....	168
Apêndice D .....	171

Apêndice E.....	175
Apêndice F.....	179
Apêndice G.....	182
Apêndice H.....	185

## **Apresentação**

A brincadeira simbólica (ou faz de conta) é um tipo de brincadeira comum e frequente durante a primeira infância. Por meio desta atividade, em que o real é colocado em suspenso a fim de se privilegiar algo inventado individual ou coletivamente, as crianças aprendem e se desenvolvem. Tal visão parece ser consenso entre pesquisadores, educadores e até leigos, o que é evidenciado pelo fato de que brinquedos que privilegiam o fantasiar estão presentes em diferentes contextos como escolas, consultórios infantis e nos mais diversos lares.

Para brincar simbolicamente, as crianças não precisam de objetos com propriedades físicas próximas do que é imaginado, então é assim que gravetos, pedras, sucata e os mais improváveis materiais podem ganhar vida por meio da imaginação infantil, tornando-se pessoas, animais e seres fantásticos nunca vistos, mas possíveis de serem inventados. Na fantasia pelo brincar, é possível também ser algo ou alguém totalmente diferente de quem se é, viver realidades ainda não experimentadas ou completamente inusitadas. Por meio do pensar, o impossível se torna possível. E é por isso que a brincadeira simbólica é tão importante. Motivos da literatura psicológica para se defender esta visão tão positiva sobre a brincadeira simbólica são facilmente encontrados e serão revisados neste trabalho.

A presente Tese de Doutorado dedica-se a esta temática do fazer de conta e versa, especificamente, sobre dois potenciais ganhos cognitivos deste brincar para o desenvolvimento infantil: a autorregulação (função executiva) e a cognição social (mais especificamente, a teoria da mente, ou compreensão social). Na literatura psicológica, há alguma evidência de que a brincadeira simbólica leve a ganhos nas duas variáveis de interesse nesta pesquisa. De todo modo, não há consenso, o que justifica a necessidade de mais pesquisas a respeito. Por sua vez, não há registro de pesquisas brasileiras investigando tais relações, exceto pela pesquisa de mestrado da pesquisadora (Velludo, 2014), que enfocou as possíveis associações entre o status de amigo imaginário e as variáveis linguagem e cognição social. A fim de se investigar a

possível associação entre a brincadeira de fantasia e as duas medidas de interesse, ou seja, teoria da mente e função executiva, optou-se no presente trabalho por contar com uma amostra de crianças pré-escolares brasileiras.

Os dados coletados nesta Tese foram tratados como dois estudos. No Estudo 1, participaram oito crianças de 3 anos e foram aplicadas medidas de engajamento em fantasia, vocabulário receptivo, teoria da mente e função executiva. Por sua vez, no Estudo 2, contou-se com a participação de 44 crianças de 4 e 5 anos, e com 38 responsáveis. As medidas empregadas com as crianças participantes avaliaram engajamento em fantasia, vocabulário receptivo, teoria da mente e função executiva, enquanto as medidas parentais incluíram questionários sobre a criança e a família, engajamento em fantasia e as perspectivas dos pais em relação à criação de amigos imaginários.

Devido à pandemia de Covid-19, que impôs medidas de isolamento social em março de 2020, ajustes precisaram ser feitos para que o Estudo 2 pudesse ser finalizado, uma vez que a coleta presencial foi inviabilizada. Deste modo, ajustes metodológicos foram necessários e, assim, uma parte da coleta foi realizada totalmente à distância tanto com as crianças como com os seus responsáveis. Em sua totalidade, a presente Tese apresenta os dados coletados com 54 crianças em idade pré-escolar (i.e., de 3 a 5 anos) e 38 responsáveis (mãe/pai).

A presente Tese é organizada em capítulos. O capítulo 1 apresenta a Introdução, que discute a literatura sobre: (a) brincadeira simbólica e fantasia elaborada; (b) fantasia elaborada e perspectivas parentais; (c) a relação entre o faz de conta e a teoria da mente; (d) relações do faz de conta com a função executiva. Na sequência, a justificativa para a pesquisa é apresentada. O capítulo 2, por sua vez, é inteiramente dedicado ao Estudo 1, enquanto o capítulo 3 apresenta o Estudo 2. O capítulo 4 apresenta a Discussão Geral e, finalmente, o capítulo 5 inclui as Considerações Finais.

## 1. Introdução

### 1.1 A Brincadeira Simbólica e a Fantasia Elaborada

A brincadeira é uma atividade espontânea e intrinsecamente motivada, que tem uma importante função adaptativa para a espécie, por contribuir para o desenvolvimento de diversas capacidades infantis (e.g., Pereira & Carvalho, 2003). A brincadeira é imprescindível para a saúde mental, oferecendo ganhos sociais e cognitivos para as crianças (Golinkoff et al., 2006), mas o que a distingue de outras atividades cotidianas é o fato de ser realizada com a função principal de diversão (Smith, 2010; Tudge, 2008).

A brincadeira simbólica ou *faz de conta* pode ser definida como aquela em que objetos, pessoas e ações são transformados, ou tratados não-literalmente, com um sentido de diversão (Haight & Miller, 1993; Lillard & Kavanaugh, 2014). O faz de conta emerge de modo robusto muito cedo, entre os 18 e 24 meses de vida (e.g., Harris, 2000). Como argumenta Leslie (1987), é surpreendente que esse tipo de brincadeira, durante a qual se distorce deliberadamente a realidade, surja tão precocemente no desenvolvimento, uma vez que as crianças conseguem transitar entre as identidades reais e inventadas de objetos e pessoas.

Inicialmente, o faz de conta envolve ações simples, como fingir beber de um copo vazio ou alimentar alguém com uma colher. Deste modo, o desenvolvimento da brincadeira simbólica ocorre ao longo de passos cada vez mais complexos, passando pelo uso de objetos reais a fim de representar outros ausentes, até culminar em uma brincadeira mais abstrata e menos dependente de apoios materiais, o que ocorre ainda na primeira infância (Lillard & Kavanaugh, 2014; McCune, 1995; White et al., 2020; Woolley & Tullos, 2008).

Harris (2000) afirma que as características fundamentais do faz de conta, desde o seu surgimento, incluem a suspensão da realidade objetiva, estipulações temporárias de fantasia, relações causais entre os eventos e uma cadeia causal subjacente, a narrativa. Para esse autor,

o faz de conta possibilita às crianças utilizar o conhecimento limitado, porém funcional, que possuem sobre a realidade, assim como explorar possibilidades e alternativas a ela – uma capacidade importante para a vida toda, que se manifesta tão precocemente.

A brincadeira simbólica é uma atividade frequente durante a infância de crianças típicas, que pode ser realizada a sós, ou de modo compartilhado, na companhia de pares ou adultos significativos para ela (Macedo, 2003). Harris (2000) defende que o faz de conta tende a ocorrer mais frequentemente quando a criança está acompanhada.

Há evidências de que a brincadeira e o faz de conta, em específico, são universais. A frequência da brincadeira simbólica pode variar entre as culturas, dependendo de tempo disponível, oportunidade e da atitude de adultos, mas em circunstâncias favoráveis, ela sempre está presente (Tudge, 2008). Tais evidências parecem sugerir um embasamento biológico e uma programação neuropsicológica, fruto de uma herança evolucionária que favorece o desenvolvimento humano (Harris, 1994; Leslie, 1987; Smith, 2010). A presença da brincadeira simbólica parece ser indicativa de um bom funcionamento psicológico na infância (Harris, 2000).

A literatura psicológica tem tradicionalmente vinculado o período pré-escolar (até os 6 anos) ao apogeu da brincadeira simbólica. Com o início da idade escolar, as crianças se engajariam menos em brincadeira simbólica e cada vez mais em jogos com regras (Piaget & Inhelder, 1945/1968; Wolley, 1997). De todo modo, dados de Smith e Lillard (2012) sugerem que o faz de conta permanece uma atividade frequente durante toda a infância, embora tenda a ser realizada de modo mais privado entre as crianças mais velhas, que costumam brincar sozinhas ou quando há poucos amigos presentes. Para os autores, tal padrão pode refletir o desencorajamento cultural do engajamento em fantasia nesse período posterior à pré-escola.

Um tipo de faz de conta muito comum a partir dos 2 anos é o jogo de papéis (*role play*), a brincadeira durante a qual a criança expressa em ações o papel de outra pessoa, animal ou

criatura inventada, adotando o ponto de vista desse outro, bem como expressando o humor e o tom de voz coerentes com a personagem. O papel inventado pode ser adotado pela própria criança, via personificação, ser projetado em um objeto de suporte (e.g., boneca, figura etc.), ou ainda não contar com suporte físico algum (Harris, 2000). Este faz de conta social é particularmente interessante, pois as crianças podem assumir os mais variados papéis e experimentá-los ativamente, via imaginação e dramatização (Oliveira et al., 1993).

E embora as crianças geralmente brinquem de faz de conta e de jogos de papéis rotineiramente, algumas apresentam um alto nível de engajamento em fantasia (*high fantasy level*). Tais crianças podem: (a) brincar frequentemente de faz de conta fantasioso, (b) demonstrar clara preferência por temas fantasiosos em suas brincadeiras e escolhas de entretenimento (televisão, internet, jogos eletrônicos, livros), (c) acreditar em seres fantásticos e (d) criar formas particularmente duradouras e elaboradas de jogo de papéis, como amigos imaginários (e.g., Pierucci et al., 2014; Taylor, 1999; Taylor & Carlson, 1997).

Na literatura psicológica sobre o tema, as crianças classificadas com alto nível de engajamento em fantasia podem apresentar muitas dessas características apresentadas, mas não necessariamente todas. As medidas para se chegar a tais classificações geralmente envolvem relato da criança e da mãe, mas há estudos que também contam com algumas tarefas de escolha de objetos e períodos de brincadeira livre, que são então codificados (e.g., Pierucci et al., 2014; Taylor, 1999; Taylor & Carlson, 1997).

Pierucci et al. (2014) clarificam que, embora a propensão a brincar de faz de conta e simular papéis seja uma medida de orientação para fantasia, o faz de conta fantasioso é aquela brincadeira em que a criança se engaja em imaginação, no sentido de criar uma representação não realista do mundo. Deste modo, essa brincadeira simbólica difere de representar experiências comuns do dia a dia.

Na literatura psicológica estrangeira, além de se falar em nível de engajamento em faz de conta (*high fantasy* x *low fantasy*), fala-se também em tipos de orientação, diferenciando-se, por exemplo, a orientação para a fantasia (*fantasy orientation*) da orientação para a realidade (*reality orientation*). A *orientação para a fantasia* descreve a tendência de um indivíduo ter interesse em fantasia e apresentá-la em seu pensamento e modo de brincar, enquanto a *orientação para a realidade* envolve o interesse em temas e brincadeiras realistas, como jogos de tabuleiro e blocos de montar (e.g., Taylor, 1999). Tais orientações parecem perdurar na infância e até mesmo na vida adulta (Woolley, 1997). Apesar dos rótulos diferentes empregados (i.e., orientações versus níveis de engajamento em fantasia), diferentes autores parecem descrever o mesmo fenômeno, ou seja, as tendências de as crianças terem mais interesse e brincarem mais de fantasia ou realidade.

Formas elaboradas de *role play* envolvem a invenção de criaturas que, embora imaginadas, possuem características muito próximas do real, por períodos estendidos, uma brincadeira que é repetida com um mesmo personagem, o que tende a torná-la mais complexa. A fantasia elaborada difere de brincar de inventar papéis transitórios. Este é o caso da personificação e da criação de amigos imaginários (Mottweiler & Taylor, 2014; Taylor, 1999).

A *personificação* diz respeito ao jogo de papéis em que a criança regularmente simula que ela própria é outra pessoa, animal ou criatura inventada, assumindo outra identidade temporária. Este faz de conta duradouro é relativamente comum e, embora a maioria dos pesquisadores interessados em amigos imaginários trate a personificação como um fenômeno à parte (e.g., Harris, 2000), as brincadeiras simbólicas são próximas e ambas são indicativas de um alto engajamento em fantasia (Taylor, 1999; Taylor & Carlson, 1997).

É interessante observar também que há evidências de diferença de gênero na incidência desses dois jogos de papéis, em estudos conduzidos nos E. U. A.: as meninas são mais

propensas a criar amigos imaginários, enquanto os meninos tendem a personificar personagens (Carlson & Taylor, 2005).

Por sua vez, a criação de *amigos imaginários* se define pela invenção de uma pessoa ou criatura, cuja identidade permanece estável por vários meses ou anos e que é tão presente no cotidiano da criança que se torna um tipo de companhia para ela (Harris, 2000; Taylor, 1999). A literatura sugere que as crianças interagem com suas criações imaginárias de um modo similar a como agem com pessoas reais (Gleason, 2002) e, ainda, que as descrições infantis sobre esses amigos inventados tendem a ser vívidas e detalhadas (Gleason, 2004; Gleason et al., 2000; Taylor, 1999). Para uma revisão da literatura, conferir Armah e Landers-Potts (2021).

Os amigos imaginários podem ocorrer de duas formas: (a) totalmente independente de base material, “invisível”, não ocorrendo projeção em objetivos de apoios; e (b) projetado em objetos de apoio, tais como brinquedos especiais para a criança, ou mesmo inusitados, como a imagem da própria criança refletida no espelho, partes do seu corpo, ou até folhas de árvore (Taylor, 1999).

Diversos teóricos que estudam a brincadeira infantil compreendem que objetos com função de companhia imaginária devem ser incluídos na definição de amigo imaginário (Harris, 2000; Singer & Singer, 1990; Taylor, 1999), de todo modo, pode haver alguma diferença entre as duas manifestações do fenômeno, segundo Gleason et al. (2000), no que se refere ao tipo de relação estabelecida pela criança com sua criação, pois pode haver relações mais igualitárias com amigos invisíveis, tal como a interação infantil com pares, e relações hierárquicas com amigos projetados, parecida como a relação de cuidado entre pais e filhos.

Embora a literatura tenha tradicionalmente limitado o fenômeno aos anos pré-escolares, estudos mais recentes demonstram que a criação de amigos imaginários é frequente durante a idade escolar e mesmo no período final da infância (e.g., Taylor et al., 2004). De todo modo,

apenas uma pequena parte das crianças passa a interagir com companhias de faz de conta ao final da infância, ou início da adolescência (Taylor, 1999).

Taylor e Carlson (1997) apontam que, nos EUA, 28% das crianças em idade pré-escolar possuem amigos imaginários ou personificam. Por sua vez, em um estudo longitudinal, Taylor et al. (2004), recrutaram novamente 100 crianças que haviam participado do estudo anterior, três anos depois, e descobriram que, entre os 6 e os 7 anos, 31% das crianças possuíam amigos imaginários. Além disso, 65% das crianças haviam criado tais companhias até os 7 anos.

Por sua vez, em um estudo conduzido com uma amostra de crianças chinesas, Lin et al. (2018) descobriram que, de uma amostra de 160 crianças entre 5 e 6 anos, 55 (34,3%) possuíam um ou mais amigos imaginários. Por sua vez, Lin et al. (2020b), encontraram uma prevalência muito próxima em outra amostra de crianças chinesas, havendo 98 crianças com companhias imaginárias de um total de 266 crianças, ou seja, 36,8% da amostra.

Em uma meta-análise sobre a prevalência de amigos imaginários na infância, Moriguchi e Todo (2018) consideraram estudos publicados desde a década de 1970, em inglês ou japonês, e chegaram a uma amostra de 33 artigos que cumpriam os seus critérios de inclusão. Os autores detectaram uma variação metodológica muito grande no modo como os amigos imaginários eram definidos (i.e., com ou sem inclusão de companhias projetadas em objetos) e na fonte de informações (i.e., criança, mãe) e quantas entrevistas eram feitas com as fontes.

As análises sobre os estudos de diferentes países permitiram chegar a conclusões como: (a) cerca de 38,94% das crianças reportavam ter amigo imaginário; (b) aproximadamente metade dessas criações eram do tipo invisível, não projetada; (c) fatores como gênero e ordem de nascimento impactavam significativamente a prevalência de amigos imaginários, o que se mantinha independentemente da cultura, sendo o fenômeno mais provável entre as meninas e entre as crianças primogênicas; (d) o período ao qual a entrevista se referia (i.e., tempo atual

versus toda infância até o momento presente) era outro fator que afetava a prevalência de amigos imaginários (Moriguchi & Todo, 2018).

Em uma revisão sistemática da literatura sobre amigos imaginários, Velludo & Souza (2015) constataram que a maioria absoluta dos estudos publicados até então foram realizados por pesquisadores dos EUA, enquanto notava-se um certo aumento de estudos de autores europeus e da Oceania. Atualmente, nota-se a existência de mais estudos realizados em outros continentes, como: (a) Ásia, na China (e.g., Lin et al., 2018; 2020a; 2020b), Japão (e.g., Moriguchi & Todo, 2018; Yamaguchi & Moriguchi, 2021) e Nepal (Wigger, 2017); (b) África, no Quênia e no Malawi (Wigger, 2017); (c) América Latina, no Brasil e na República Dominicana (e.g., Velludo & Souza, 2018; Wigger, 2017). Os estudos realizados em países diversos evidenciam que o fenômeno também ocorre fora da cultura ocidental (Armah & Landers-Potts, 2021).

Alguns estudos sugerem que o fato de as crianças se mostrarem absorvidas e emocionalmente envolvidas com suas criações não significa que as crianças estejam confundindo realidade e fantasia. Por exemplo, Taylor e Mottweiler (2008) apontam que 97% das crianças de sua amostra demonstravam ter ciência de que seus amigos imaginários eram uma criação fruto de sua mente e, portanto, incapazes de alterar a realidade objetiva. Lillard (1994) afirma que uma das características da brincadeira simbólica é a consciência daquele que brinca acerca do que é realidade, o que é representado intencionalmente e que essa representação é projetada no mundo palpável.

Por sua vez, em um estudo dedicado a avaliar a capacidade de pré-escolares distinguirem realidade e fantasia, Sharon e Woolley (2004) descobriram que as crianças estão, na verdade, em um período de construção conceitual dessas diferenças. Esse período de transição pode explicar dúvidas diante de seres fantasiosos, como o Papai Noel ou a Fada dos Dentes, especialmente porque os adultos incentivam as crianças a acreditarem em tais figuras.

As crianças altamente orientadas para a fantasia demonstraram uma distinção muito mais acurada quanto a isso, quando comparadas a aquelas mais orientadas para a realidade. Para as autoras, uma possível explicação seria a de que tais crianças brincam mais de fantasia e, assim, têm mais clareza sobre os limites da imaginação. Ao mesmo tempo, é possível que, diante de seu interesse por temas fantasiosos, os seus pais falem mais sobre o assunto.

Finalmente, a literatura indica que a criação de companhias de faz de conta pode adquirir diversas funções para as crianças, tais como diversão, companhia para momentos em que a criança gostaria de brincar ou conversar, assim como ser fonte de apoio emocional, representando uma resposta adaptativa a dificuldades, uma vez que a fantasia permite que a criança lide com problemas e com medos (e.g., Hoff, 2005; Taylor, 1999).

Em resumo, a brincadeira simbólica é uma atividade comum e esperada entre crianças de desenvolvimento típico, que contribui para o desenvolvimento infantil em diversos sentidos. Uma forma do faz de conta, o jogo de papéis, trata-se da invenção de um personagem, que pode ser adotado pela criança ou projetado em um objeto. As crianças usualmente brincam de jogo de papéis, enquanto algumas costumam se engajar frequentemente nesse tipo de brincadeira e elaborar a fantasia, como é o caso da personificação de papéis e invenção de amigos imaginários.

## **1.2 Faz de Conta e Teoria da Mente**

O faz de conta tem sido associado a diversos ganhos na infância como, por exemplo, em desenvolvimento emocional e social (para uma revisão, ver Haight et al., 2006; Lillard et al., 2013), assim como em capacidades cognitivas humanas, tais como pensamento abstrato, criatividade e raciocínio contrafactual (e.g., Harris, 2000; Vygotsky, 1998). A literatura psicológica tem investigado ainda as possíveis contribuições da brincadeira simbólica para o desenvolvimento da teoria da mente (*theory of mind*; e.g., Taylor & Carlson, 1997).

A teoria da mente é convencionalmente definida como a habilidade de interpretar, explicar e prever a ação e o discurso, via atribuição de estados mentais (i.e., desejos, crenças, intenções e emoções) a si mesmo e aos outros. Deste modo, constitui-se o núcleo da autorreflexão e da compreensão social (Astington & Hughes, 2013). O conceito enfatiza, portanto, as concepções psicológicas populares (*folk psychology*) ou ingênuas, que as pessoas desenvolvem sobre como a mente funciona (Stich & Ravenscroft, 1994).

Há quase quatro décadas, pesquisas sobre o desenvolvimento da teoria da mente têm ocupado posição de destaque no campo de estudos sobre cognição social (Wellman, 2014). Enquanto o termo *teoria da mente* é largamente utilizado no campo de estudos sobre cognição social, alguns pesquisadores preferem referir-se à mesma habilidade como *compreensão social* (*social understanding*; Carpendale & Lewis, 2015).

O desenvolvimento da teoria da mente ocorre gradativamente, em etapas significativas, que culminam em um sistema maduro e complexo que subjaz a interpretação da ação e do discurso de atores sociais, bem como a autorreflexão (Wellman, 2014). Para tanto, há aquisições fundamentais desde a mais tenra infância, que são facilitadas pelas predisposições inatas, que colaboram para que os bebês aprendam sobre o mundo social à sua volta (Astington & Hughes, 2013).

Por exemplo, bebês demonstram preferência por estímulos que se assemelham a rostos (Johnson et al., 1991), assim como pela voz humana (Colombo & Bundy, 1981). Adicionalmente, bebês apresentam notáveis habilidades de compartilhamento e reciprocidade (Harris, 2006), como atenção conjunta (Scaife & Bruner, 1975) e intersubjetividade secundária, em torno dos 9 meses (Trevarthen & Hubley, 1978), além de referência social, aos 12 meses (Sorce et al., 1985).

Há evidências também de uma ordem ou sequência no desenvolvimento de habilidades sociocognitivas: (a) aos 18 meses, interpretação de objetivos a partir de ações (Meltzoff, 1995;

Povinelli, 2001), (b) entre 18 e 24 meses, emprego e compreensão de termos de desejo (Bartsch & Wellman, 1995; Repacholi & Gopnik, 1997); (c) ainda, no mesmo período, de termos de emoção (Wellman et al., 1995; Wellman & Woolley, 1990). Por volta dos 2 anos, as crianças desenvolvem o raciocínio sobre desejo e emoção, o que lhes possibilita compreender que os desejos são subjetivos e se relacionam com as ações e emoções das pessoas – um marco essencial em termos de cognição social (Wellman, 2014).

Durante o período pré-escolar, por sua vez, as crianças passam a ter uma teoria da mente representacional, desenvolvendo um raciocínio causal explicativo sobre desejos e crenças, ou seja, passam a considerar os desejos como estados subjetivos e as crenças como representações, que por sua vez nem sempre são representações fiéis da realidade (Wellman, 2014). Entre os estudos dedicados ao assunto, a maioria tem utilizado tarefas de compreensão de crença falsa, em que as crianças são avaliadas quanto à capacidade de atribuir uma crença errônea a um personagem que ignora um aspecto relevante do enredo e então, via inferência, devem predizer a ação do personagem que erroneamente crê conhecer a realidade (Astington, 2001).

Wellman et al. (2001) realizaram uma meta-análise com mais de 200 estudos sobre crença falsa e chegaram à conclusão da existência de um claro efeito de idade, uma vez que as crianças de até 3 anos e 5 meses erram sistematicamente abaixo do esperado pelo acaso, enquanto aos 4 anos e 8 meses, elas acertam 75% das vezes. Além disso, as análises sugerem que a compreensão de crença falsa é uma aquisição cognitiva universal, pois os dados coletados em diferentes países demonstram que o desempenho na referida tarefa passa de abaixo do acaso para acima do acaso durante os anos pré-escolares.

A literatura sobre cognição social debruçou-se longamente sobre os avanços que ocorrem na primeira infância, mas foi apenas na última década que os pesquisadores começaram a investigar a teoria da mente em anos posteriores a essa etapa (e.g., Apperly, 2013). Embora haja menos estudos dedicados ao impacto da teoria da mente no

desenvolvimento social e intelectual das crianças (Wellman, 2014), há evidências de associações da teoria da mente com habilidades socioemocionais, bom nível de aceitação e popularidade na infância, assim como com competência social na pré-adolescência (e.g., Astington & Jenkins, 1995; Bosacki & Astington, 1999; Lalonde & Chandler, 1995). De todo modo, crianças com comportamento antissocial e praticantes de bullying podem ser experts em compreensão social e de emoções, apresentando um perfil manipulativo, sutil e habilidoso socialmente para escapar de punições (e.g., Shakoor et al., 2012; Sutton et al., 1999). As relações entre cognição social, habilidades sociais e moralidade são bastante complexas.

Pesquisas sobre diferenças individuais que podem afetar o desenvolvimento inicial da teoria da mente destacam variáveis promotoras, sendo que os fatores que têm sido repetidamente e simultaneamente associadas como a teoria da mente, segundo Lillard e Kavanaugh (2014), são: (a) linguagem (e.g., Astington & Baird, 2005; Milligan et al., 2007), (b) função executiva (e.g., Carlson & Moses, 2001; Hughes, 1998) e (c) faz de conta (e.g., Astington & Jenkins, 1995; Jenkins & Astington, 2000, Lillard et al., 2013; Taylor & Carlson, 1997; Youngblade & Dunn, 1995).

De particular interesse para o presente estudo, são algumas evidências de que a habilidade de fazer de conta está correlacionada ao desempenho de crianças em testes padrão de teoria da mente.

A literatura sugere que a relação entre as duas variáveis se explica pelo fato de ambas requererem a habilidade de imaginar uma situação que difere da realidade. Segundo Harris (1994), no faz de conta, objetos e ações são considerados não literalmente, por sua vez, tarefas de crença falsa requerem que a criança suspenda o seu conhecimento sobre a realidade objetiva a fim de imaginar o que outra pessoa acredita ser verdade. O mesmo autor (Harris, 2000) defende que a brincadeira do tipo jogo de papéis, em específico, pode melhorar as habilidades

de simular a perspectiva de terceiros, colocando-se no seu lugar, o que pode colaborar para a teoria da mente.

Para Taylor e Carlson (1997), a brincadeira fantasiosa pode possibilitar um contexto para que as crianças aprendam a relação entre as representações mentais e o mundo real, pois as primeiras nem sempre refletem o segundo. Deste modo, embora as visões teóricas sejam diversas, o que tais autores consideram é que as pesquisas sugerem que a brincadeira simbólica pode facilitar ou exigir a compreensão e representação dos estados mentais de outras pessoas.

Ao revisar a literatura sobre a imaginação e o faz de conta, Harris (2021) defende que a imaginação infantil está fortemente ligada à realidade e às experiências do cotidiano que as crianças vivenciam, de modo que a invenção de seres fantasiosos, seja via personificação ou projeção, depende fortemente de uma compreensão realista das pessoas.

Taylor e Carlson (1997), por exemplo, realizaram um estudo com 152 crianças de 3 e 4 anos, testando possíveis relações entre o engajamento em fantasia e a teoria da mente. As tarefas utilizadas para medir a compreensão social foram: (a) aparência e realidade, durante a qual o participante manipula um objeto de aspecto enganoso (i.e., esponja com formato de pedra), e deve dizer o que ele de fato é e o que aparenta ser; (b) compreensão de crença falsa; e (c) uma tarefa de interpretação, que requisitava a habilidade de tomada de perspectiva.

Por sua vez, 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 tarefas padrão de teoria da mente, independentemente de inteligência verbal.

O estudo de Taylor e Carlson (1997) foi parcialmente replicado por quatro estudos que empregaram um procedimento similar com amostras de pré-escolares de diferentes culturas: espanhola (Giménez-Dasí et al., 2014), chinesa (Lin et al., 2020a; Luo & Gao, 2012, citado por Lin et al., 2020a) e suíça (Jaggy et al., 2020).

Considerando que o trabalho de Taylor e Carlson (1997) empregou tarefas que são bons indicadores da compreensão de estados mentais de pré-escolares, mas que não abarca outras habilidades incluídas na teoria da mente, como compreensão de intencionalidade e ignorância, Giménez-Dasí et al. (2014) conduziram um estudo a fim de investigar a mesma relação entre variáveis, porém empregando uma medida mais completa de teoria da mente (*Theory of Mind Test*; Pons & Harris, 2002), assim como uma medida de compreensão de emoções. Os autores contaram com a participação de crianças espanholas entre 4 e 6 anos de idade, e os resultados demonstraram que aquelas que possuíam amigos imaginários apresentavam melhor desempenho nas duas medidas, em comparação àquelas que não se engajavam nesse tipo de faz de conta elaborado, independentemente da idade ou gênero.

Por sua vez, Lin et al. (2020a) justificaram o seu estudo por considerar que os resultados das pesquisas a respeito da compreensão de crença falsa e a criação de amigos imaginários eram inconsistentes e que investigações acerca da compreensão de emoções eram muito limitadas. Deste modo, os autores contaram com uma amostra de 180 crianças chinesas de 5 e 6 anos, para investigar a relação entre o status de amigos imaginário (i.e., com x sem) e as duas variáveis sociocognitivas. Os seus resultados evidenciaram que as crianças com amigos imaginários apresentavam melhor desempenho nas duas medidas, quando comparadas com aquelas crianças que não se engajavam em tal fantasia. De acordo com os autores, os seus dados são coerentes com os resultados aqui revisados e com o estudo de Luo e Gao (2012, citado por Lin et al., 2020a).

Finalmente, Jaggy et al. (2020) contaram com uma amostra de crianças suíças de 3 e 4 anos e investigaram a relação do engajamento em fantasia com medidas de teoria da mente, compreensão de emoções, habilidades socioemocionais, bem como compreensão de linguagem. Três medidas diferentes de faz de conta foram empregadas: um instrumento formal, uma medida criada pelas autoras de interação diádica durante a brincadeira e a avaliação do brincar segundo o relato de professores. Os resultados indicaram que as crianças com uma melhor competência em faz de conta exibiam melhores habilidades sociocognitivas e socioemocionais.

Apesar de tais evidências, outras pesquisas não demonstraram uma associação entre a criação de amigos imaginários e a teoria da mente (Davis et al., 2011; Davis et al., 2014; Fernyhough et al., 2007; Velludo & Souza, 2018). É importante ressaltar, no entanto, que os trabalhos citados diferiram nas medidas utilizadas e nas faixas etárias investigadas, sendo que Fernyhough et al. (2007) não empregaram uma medida padrão de teoria da mente, enquanto Davis et al. (2011) não utilizaram uma medida adequada para as crianças de 7 anos.

Por sua vez, Velludo e Souza (2018) realizaram um estudo com uma amostra de 40 crianças brasileiras, de 6 e 7 anos, e não encontraram diferenças significativas entre os grupos com e sem companhias imaginárias, no que diz respeito à compreensão social. As tarefas de teoria da mente selecionadas foram: (a) crença e emoção, (b) emoção real e aparente, (c) tarefa de crença falsa de segunda ordem, que requer que o participante identifique a crença falsa que um personagem tem a respeito da crença de um terceiro. Ao contrário do esperado, houve um efeito de teto, sendo que até crianças de 6 anos passaram nas tarefas selecionadas, que deveriam ser difíceis para tal faixa etária, segundo a literatura.

No estudo, também foram empregadas medidas de vocabulário receptivo e de compreensão de emoções. O grupo com amigos imaginários obteve um desempenho significativamente melhor em linguagem, além de uma pequena vantagem em compreensão de

emoções, embora não estatisticamente significativa (Velludo & Souza, 2018). Por sua vez, Taylor et al. (2004) encontraram que, aos 7 anos, o desempenho em compreensão de emoções se associa à personificação de papéis, mas não à criação de companhias imaginárias (Taylor et al., 2004).

Smith (2010) levantou três possibilidades teóricas sobre as possíveis relações entre a brincadeira simbólica e diferentes aspectos positivos para o desenvolvimento infantil, sendo elas: (a) o faz de conta é crucial para o desenvolvimento infantil ótimo; (b) uma equifinalidade, em que o faz de conta colabora com o desenvolvimento, mas é apenas um dos fatores possíveis que contribui com o desenvolvimento, não sendo indispensável; (c) um epifenômeno, ou seja, um subproduto de um outro fator realmente relevante para bons resultados no desenvolvimento infantil. As três possibilidades teóricas são analisadas por Lillard et al. (2013). Ao realizar uma revisão sistemática de nove estudos correlacionais sobre faz de conta e teoria da mente, Smith (2010) concluiu que os achados são consistentes com a segunda hipótese, de que o faz de conta é uma experiência útil ou uma rota possível para o desenvolvimento da teoria da mente, mas não indispensável.

Por sua vez, Dore e Lillard (2015) conduziram um estudo longitudinal de curta duração (7 meses) com crianças de 3 anos, investigando uma possível associação entre orientação para fantasia e teoria da mente. A hipótese das autoras era a de que os estudos transversais poderiam deixar de captar relações importantes entre as variáveis. Os dados permitiram concluir que três medidas de fantasia prediziam um melhor desempenho em teoria da mente: (a) orientação para a fantasia, (b) crença em entidades fantásticas relacionadas a eventos, como Papai Noel; (c) preferência por mídia e jogos fantásticos. Tais medidas se correlacionaram longitudinalmente, mas não em único recorte temporal. Para Dore e Lillard (2015), portanto, a falha em se encontrar correlações entre medidas de engajamento em fantasia e compreensão social pode se dever exatamente à realização de estudos que não captam tais correlações temporais.

A natureza da relação que se estabelece entre o faz de conta e a teoria da mente ainda é muito discutida, pois além das possibilidades causais, nas duas direções, é cabível que um terceiro fator desconhecido esteja associado a ambas as variáveis (Taylor, 1999; Taylor & Carlson, 1997). A ausência de consenso sugere a necessidade de novas pesquisas para que se esclareça a exata natureza dessa relação.

### **1.3 Função Executiva, Faz de Conta e Teoria da Mente**

Em uma outra direção, alguns pesquisadores têm explorado possíveis relações entre diferentes aspectos do desenvolvimento sociocognitivo e a função executiva. A função executiva (FE) refere-se a processos cognitivos autorregulatórios de ordem superior, que atuam no monitoramento e controle do pensamento e da ação. Essas habilidades incluem flexibilidade cognitiva, detecção e correção de erros, controle inibitório, resistência à interferência e planejamento (Carlson et al., 2013).

Em uma revisão sistemática da literatura internacional sobre o assunto, Barros e Hazin (2013) constataram a existência de um relativo consenso no que se refere à multidimensionalidade das FE, ainda assim, há alguma divergência teórica quanto à natureza e quantidade de seus componentes. Miyake et al. (2000) investigaram a existência de três variáveis que são frequentemente relacionados à FE pela literatura, por meio de uma análise fatorial confirmatória. Os resultados sugerem que essas variáveis são, de fato, os três componentes centrais de FE: (a) inibição (*inhibition*), (b) memória de trabalho, ou seja, a atualização e manipulação de informação (*updating*) e (c) flexibilidade cognitiva (*shifting*).

A *inibição* se refere ao controle deliberado da atenção, de modo a resistir a estímulos ambientais externos, bem como do comportamento, inibindo respostas usuais ou automáticas, e da cognição, suprimindo representações mentais dominantes, assim como de respostas

emocionais impulsivas. Deste modo, o controle inibitório permite que se aja de modo mais apropriado, considerando o contexto e os objetivos que se tem (Diamond, 2013).

Por sua vez, a *memória de trabalho* envolve não apenas a manutenção de informações de breve duração na memória, como a sua manipulação dinâmica, de acordo com a sua relevância para a tarefa executada no momento, possibilitando a relação entre informações passadas e presentes, além do raciocínio. Finalmente, a *flexibilidade cognitiva* diz respeito à habilidade de mudar de perspectivas, seja em relação a opiniões ou objetos tridimensionais, pensar de modo diferente e considerar novas soluções para um problema, ajustar-se a novas demandas ou prioridades, além de se adaptar a mudanças inesperadas (Diamond, 2012; Diamond, 2013; Sternberg & Sternberg, 2016).

Panesi et al. (2022) afirmam que, na literatura psicológica sobre o desenvolvimento, autores como Garon et al. (2008) e Diamond (2013) consideram a capacidade da memória de trabalho e a atualização (*updating*) como sinônimos, sendo que em seus artigos influentes, trocaram o conceito de *updating* de Miyake et al. (2000) por memória de trabalho (*working memory*). Alguns autores argumentam, no entanto, que há uma diferença teórica e prática marcante entre os conceitos de atualização e a capacidade da memória de trabalho, ainda na fase da pré-escola (e.g., Morra et al., 2018; Panesi & Morra, 2020; Panesi et al., 2022).

E, em oposição a uma concepção mais clássica de FE, na literatura há um modelo teórico alternativo e mais recente, que considera os processos de controle de ordem superior que atuam em situações marcadas por aspectos emocionais ou motivacionais, chamada de FE quente (*hot EF*). Esta abordagem parte do princípio de que as medidas de FE empregadas até então eram usualmente tarefas abstratas e descontextualizadas, que não se aproximam de boa parte das situações vivenciadas no cotidiano. O constructo da FE quente supõe uma forma de processamento de ordem superior diferente do empregado em contextos emocionalmente neutros, a FE fria (*cool EF*) (Zelazo & Carlson, 2012; Zelazo & Müller, 2002).

Neste modelo, as tarefas de FE podem ser classificadas em duas categorias. As de adiamento dizem respeito àquelas que envolvem o controle de impulsos, a capacidade de esperar e resistir a tentações, como manipular um objeto interessante ou comer um petisco disponível no ambiente. Como esse tipo de tarefa envolve a ativação de um componente afetivo ou motivacional, ela é considerada uma medida quente (*hot measure*). Por sua vez, as tarefas de conflito exigem que se responda de um modo oposto àquele que os estímulos salientes sugerem, exigindo a memória de trabalho; no entanto, as regras da tarefa são descontextualizadas do dia a dia e não há recompensas externas. Desse modo, esse segundo tipo de tarefa é considerado uma medida fria (*cold measure*; Zelazo & Müller, 2002).

Segundo Carlson et al. (2013), as FE se desenvolvem continuamente ao longo da infância e adolescência, porém, é durante o período da pré-escola (i.e., 3 a 6 anos) que elas se desenvolvem mais rapidamente. Em especial, ocorrem avanços significativos em dois aspectos cruciais para qualquer performance que requisite autorregulação: o controle inibitório e a memória de trabalho. O controle inibitório começa a se evidenciar nos primeiros anos da infância, enquanto a memória de trabalho e a habilidade de representar problemas complexos continuam a se desenvolver ao longo da infância. Durante este período, ocorre um aumento na capacidade da memória de trabalho e na acurácia na performance em diferentes tarefas de FE (e.g., Panesi & Morra, 2020).

Segundo Berk et al. (2006), com o desenvolvimento das FE, as crianças mais autorreguladas podem progressivamente lidar melhor com desafios infantis como resistir à tentação de tomar objetos interessantes de seus pares, esperar pela sua vez, ajudar outras pessoas a realizarem tarefas, perseverar em tarefas desafiadoras, controlar emoções negativas e alterar seus objetivos em função das necessidades. Deste modo, as FE são essenciais para a vida humana, pois subjazem a tomada de decisão e escolha, os processos cognitivos, bem como a moralidade.

As pesquisas sobre o assunto têm aumentado muito, o que pode ser em parte explicado pelo fato de que déficits em FE se correlacionam a problemas de comportamento, ou a quadros como o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e o transtorno do espectro autista (TEA; Casey et al., 2002). Além disso, a literatura mais recente tem evidenciado que as FE predizem aprendizagem e sucesso escolar (para revisão, ver Pascual et al., 2019; Zelazo et al., 2016). Há, portanto, muito interesse no assunto, com vistas a fundamentar programas de intervenção e aplicação clínica.

Diversos estudos têm relevado que a FE tem um papel crítico no desenvolvimento cognitivo e social (Carlson et al., 2013). De fato, há evidências de que a teoria da mente e os processos autorregulatórios estão associados. Por exemplo, Carlson e Moses (2001) conduziram um estudo a fim de investigar a associação entre diferenças individuais em controle inibitório e teoria da mente, entre crianças de 3 e 4 anos, e descobriram que as variáveis estavam fortemente correlacionadas, mesmo controlando-se diversas variáveis, como idade, gênero ou linguagem.

Por sua vez, estudos longitudinais têm demonstrado haver uma associação temporal entre FE e teoria da mente. Carlson et al. (2004), por exemplo, sugerem que diferenças individuais na primeira variável, aos 2 anos, predizem melhor o desenvolvimento posterior da segunda aos 3 anos, do que o oposto – o que sugere a sua importância para a compreensão social. Carlson e colegas acreditam que a aquisição e expressão de tais conceitos sociocognitivos requer tanto a capacidade de se conciliar diferentes perspectivas ao mesmo tempo, o que requer memória de trabalho, como a de suprimir aspectos irrelevantes da situação, ou seja, controle inibitório.

Em uma revisão sistemática de literatura com enfoque em pesquisas voltadas à relação entre teoria da mente e funções executivas no período escolar (i.e., 6 a 11 anos), Silva et al. (2022a) encontraram 14 trabalhos em bases nacionais e estrangeiras. As análises indicaram um

crescimento no número de pesquisa sobre o assunto, o que se explica pela relevância de estudos sobre a relação entre as variáveis para se compreender tanto o desenvolvimento típico quanto o atípico. Ainda, de modo geral, os resultados evidenciam associações significativas entre as medidas de FE e teoria da mente, sendo que, em algumas pesquisas, a primeira mostrava-se preditora do desenvolvimento da segunda.

Embora ocorram rápidos avanços em FE durante a infância, o conhecimento sobre quais fatores (além de idade) contribuem para o seu desenvolvimento é ainda limitado. Segundo Carlson (2005), uma das variáveis candidatas a exercer uma contribuição relevante é a brincadeira simbólica. De fato, diversas proposições teóricas sugerem essa correlação, no entanto, até algum tempo atrás havia poucos trabalhos empíricos que evidenciam uma correlação entre tais construtos no começo da infância (Carlson & White, 2013).

Uma busca recente em bases de dados com os descritores “*executive function*” e “*pretend play*” revela uma produção crescente acerca das relações entre ambas as variáveis. De todo modo, White et al. (2021) consideram que ainda há muito a ser investigado, a fim de se conhecer qual a real natureza da relação que se estabelece entre ambas as variáveis.

Carlson et al. (2014) investigaram a natureza e a força dessa associação em uma amostra de 104 crianças, entre 3 e 5 anos. Os resultados indicaram que as habilidades representacionais de faz de conta (realização de ações de faz de conta e distinção entre identidade real/fantasia de objetos) estavam correlacionadas significativa e positivamente com a FE, medida por uma bateria de oito tarefas (frias e quentes), mesmo controlando-se linguagem, memória e distinção entre aparência e realidade. As evidências de correlação foram recíprocas, favorecendo uma concepção bidirecional da interação entre tais habilidades. Cabe ressaltar que a FE parece ter um papel crucial no faz de conta, por permitir que sejam mantidas representações mentais conflitantes, em que a realidade é inibida a fim de se privilegiar a fantasia.

Pierucci et al. (2014), por sua vez, afirmam que as crianças que são orientadas para a fantasia naturalmente se engajam mais frequentemente em atividades que envolvem faz de conta e, deste modo, exercitam habilidades cognitivas em desenvolvimento, como as funções executivas. Segundo as autoras, o controle inibitório possibilita que uma representação mental seja suprimida em função de uma identidade imaginada para um objeto ou pessoa, enquanto a memória de trabalho é empregada para se lembrar qual o enredo de fantasia desenvolvido e, finalmente, a flexibilidade da atenção permite que se alterne entre as esferas da realidade e fantasia.

As mesmas autoras (Pierucci et al., 2014) realizaram um estudo que identificou quatro construtos separados da orientação para a fantasia, sendo eles: (a) cognições (pensamentos fantásticos), (b) entidades (criação de amigo imaginário e crença em seres fantasiosos), (c) brinquedos e brincadeiras favoritos e (d) faz de conta via personificação (i.e., ser um animal ou outra pessoa). Ainda, foram encontradas relações significativas entre as cognições fantasiosas e a melhor flexibilidade de atenção, enquanto a categoria entidades fantasiosas se relacionou com uma maior inibição cognitiva. No entanto, brinquedos e brincadeiras fantasiosos se relacionaram a uma pior inibição e memória de trabalho. Deste modo, aspectos cognitivos da orientação para a fantasia se correlacionaram com aspectos da FE, mas não os comportamentais. Para as autoras, a FE pode não se relacionar globalmente com a orientação para a fantasia, mas com apenas alguns de seus aspectos.

Ainda, no estudo de Pierucci et al. (2014), o faz de conta de tipo personificação não se correlacionou com nenhuma das medidas de FE, ao contrário de atividade e cognições orientadas para a fantasia. Para as autoras, os seus dados podem sugerir que o elemento central para a associação encontrada entre a brincadeira e a FE seja a fantasia, isto é, o aspecto imaginativo que vai além da realidade.

Recentemente, White et al. (2021) conduziram um estudo observacional longitudinal, a fim de identificar se a quantidade de tempo que as crianças em idade pré-escolar gastam brincando de faz de conta durante períodos escolares de brincadeira livre predizia ganhos em controle inibitório, um componente central da FE. A amostra foi composta por crianças de 3 a 5 anos vulneráveis, visto que frequentavam uma escola com o currículo do programa Head Start, voltado à promoção de desenvolvimento saudável e sucesso escolar entre crianças de famílias com baixa renda, durante a primeira infância (e.g., Burchinal, 2018).

As observações naturalísticas enfocaram os tipos de interações (solitária x social) e de atividades (faz de conta ou não). De todas as variáveis analisadas, a única preditora do aumento do controle inibitório ao final do ano escolar foi o faz de conta socializado com pares. Um aspecto notável é que a proporção do tempo brincando de faz de conta em relação a outras atividades era relativamente pequeno, o que pode indicar que até mesmo breves intervenções poderiam ter um efeito considerável no desenvolvimento infantil.

Por sua vez, evidências provindas de estudos experimentais e de intervenção, intentando investigar a direção da relação que se estabelece entre o faz de conta e a FE, emergiram há menos de uma década na literatura e têm aumentado desde então.

Por exemplo, Thibodeau et al. (2016), realizaram um estudo de intervenção com uma amostra de crianças em idade pré-escolar (i.e., 3 a 5 anos), por 5 semanas, com distribuição aleatória dos participantes em três condições, a fim de avaliar os efeitos do faz de conta fantástico sobre a FE. O grupo experimental era estimulado a se engajar em fantasia, o segundo grupo realizava brincadeiras não imaginativas (i.e., colorir, jogos com bola) e último não recebeu tratamento algum, o controle habitual. Apenas o grupo experimental apresentou ganhos em FE, sendo que entre as crianças, aquelas que eram altamente engajadas nas brincadeiras e aquelas que eram orientadas para a fantasia foram as que mais evidenciaram

ganhos em FE. Segundo as autoras, os seus dados apontam para a proposta de Smith (2010) de equifinalidade entre o faz de conta fantástico o desenvolvimento da FE.

Em estudo metodologicamente similar e criterioso, Thibodeau-Nielsen et al. (2020a) replicaram o estudo de 2016, desta vez com crianças de 2 a 5 anos, e mais uma condição controle, de faz de conta realista. Após o período de intervenção de 5 semanas, os dados evidenciaram que apenas o grupo da condição de faz de conta fantástico havia de beneficiado da intervenção, no entanto, isto era verdadeiro apenas para crianças de classe média, uma vez que aquelas de baixo nível socioeconômico e usuárias do programa Head Start, não se beneficiaram da intervenção.

Apesar dos resultados da intervenção de faz de conta fantástico realizada por Thibodeau-Nielsen et al. (2020a) terem sido limitados pelo nível socioeconômico, os dados do estudo observacional longitudinal de Thibodeau-Nielsen et al. (2020b) indicaram outro cenário. A pesquisa das autoras acompanhou por 2 anos uma amostra de pré-escolares vulneráveis, do programa Head Start, da pré-escola até a primeira série. Os resultados indicaram que o faz de conta pode ser um fator protetor no que se refere ao desenvolvimento da FE, entre crianças que enfrentam adversidades como a pobreza.

Em outro estudo observacional longitudinal, Thibodeau-Nielsen & Gilpin (2020) descobriram que, para as crianças vulneráveis socioeconomicamente, a propensão a se engajar em faz de conta em idade pré-escolar predizia maiores ganhos em FE, 2 anos depois, especialmente entre aquelas com dificuldade de regular as suas emoções. Portanto, para esse grupo específico, o engajamento em brincadeira simbólica se associava com ganhos em FE quando chegavam à primeira série.

Em um estudo experimental com crianças de 3 anos, testou-se a hipótese de que o faz de conta favorece o desempenho em tarefas de FE. Os participantes do grupo experimental, que eram encorajados a se engajar em faz de conta antes de realizar uma tarefa de autocontrole,

apresentavam pontuações significativamente maiores que as crianças do grupo controle, que apenas ouvia a narrativa e tinha acesso às mesmas figuras. Os dados sugerem que o faz de conta possibilita o distanciamento psicológico necessário para que as crianças consigam controlar os seus impulsos (White & Carlson, 2011, citado por Carlson & White, 2013). Carlson e White (2013) concluem que os estudos que investigam a associação entre FE e fantasia evidenciam uma correlação positiva e robusta entre os construtos.

Outro estudo experimental de White e Carlson (2021) levou a achados similares, empregando um método muito parecido, no que se refere à amostra e procedimento. Nessa pesquisa, no entanto, as autoras controlaram o conteúdo da história (real ou fantástico), bem como o tipo de interação com a narrativa (faz de conta ou atividade controle). A única variável que afetava o desempenho das crianças na tarefa de controle inibitório, comparando-se pré e pós-testagem, era o participante se engajar em faz de conta, independentemente do conteúdo da história contada. Os resultados melhores na condição experimental se mantinham mesmo controlando-se idade, vocabulário, afeto (i.e., prazer) e propensão a se engajar em fantasia.

Em resumo, a literatura sugere haver uma associação entre a FE com a teoria da mente, e que a brincadeira de fazer de conta se associa a algumas medidas de FE também. Na literatura atual, há evidências empíricas crescentes sobre esta última associação.

#### **1.4 Fantasia Elaborada e a Perspectiva dos Pais**

Há muita variação no modo como os adultos reagem e interpretam as atividades de fantasia infantil e, em particular, a criação de amigos imaginários. Pesquisas realizadas nos EUA demonstram que, enquanto alguns pais possuem uma atitude positiva sobre o fenômeno, inclusive associando-o à inteligência e à criatividade, outros apresentam atitudes muito negativas, relacionando a fantasia a problemas emocionais, predisposição a distúrbios psicológicos e dificuldade em distinguir realidade de fantasia (Taylor, 1999). Por sua vez, uma

minoria dos pais com atitude marcadamente negativa associa o fenômeno à influência do diabo e danos espirituais – portanto, pode haver uma forte influência religiosa no modo como os adultos interpretam a fantasia infantil (Taylor, 1999; Taylor & Carlson, 2000).

Singer e Singer (1990) consideram que o apoio dos pais ao brincar é fundamental, ou seja, ao demonstrar aprovação, oferecer tempo, local e brinquedos para seus filhos, é muito mais provável que o faz de conta se torne parte da rotina das crianças. Taylor e Carlson (2000) conduziram investigações sobre as visões de adultos a respeito e concluíram que não são todos favoráveis à brincadeira simbólica em geral e, particularmente, à criação de amigos imaginários. As autoras afirmam que, mais frequentemente, visões negativas quanto às companhias imaginárias se relacionam à interpretação de que essa fantasia é inconveniente no dia a dia, inapropriadas para crianças acima de 5 anos, ou evidência de dificuldade em diferenciar o que é real e imaginação. Ainda assim, os cristãos fundamentalistas são particularmente avessos a comportamentos que não se restrinjam ao mundo objetivo, e que o fenômeno poderia ser evidência de contato com o mundo espiritual, podendo levar a danos causados pelo diabo (Taylor & Carlson, 2000).

Por sua vez, Jellesma e Hoffenaar (2013) analisaram as mensagens postadas em fóruns online de pais, nos idiomas inglês, alemão e holandês, e descobriram que metade delas exprimia preocupação com a criação de amigos imaginários e, particularmente, quando o fenômeno ocorria após a idade de 4 anos e meio. Para estes autores, tal ansiedade é possivelmente fruto de desinformação, uma vez que a literatura psicológica tem evidenciado que a brincadeira com seres imaginários é comum na vida de diversas crianças e não se associa a desfechos negativos como déficits de desenvolvimento ou desordens psicológicas.

Em um estudo longitudinal conduzido no Japão, Motoshima et al. (2014) investigaram se variáveis como o comportamento dos pais, a qualidade da parentagem, bem como o temperamento de bebês aos 6 meses, prediziam a criação de amigos imaginários aos 44 meses

(3 anos e 10 meses). Os resultados indicaram que os pais de crianças com amigos imaginários, aos 3 anos, apresentam características como maior atribuição de estados mentais para seus filhos, bem como evitar se intrometer no comportamento infantil, quando comparados aos pais das crianças que não criavam companhia imaginária. Além disso, entre as medidas de temperamento na fase de bebê, a única que marginalmente previa o status de AI era o seu padrão de aproximação de novos estímulos.

Em um estudo brasileiro, realizado com 42 mães de pré-escolares de nível socioeconômico médio, cujos filhos possuíam amigos imaginários, a maioria (83,3%) apresentou reações consideradas favoráveis (incentivar, interagir, reagir positivamente, naturalmente, normalmente, ou considerar engraçado), enquanto a minoria (16,7%) revelou ter reagido de modo desfavorável – preocupado, assustado ou negativo (Bittencourt & Blanco, 1996). Diversas mães relataram que, ao descobrir que os seus filhos estavam criando companhias imaginárias, sentiram-se a princípio apreensivas, porém, ao buscar informações sobre o fenômeno, passaram a reagir normal ou positivamente a ele.

Por sua vez, Velludo e Souza (2016) entrevistaram 11 responsáveis por crianças brasileiras em idade escolar (i.e., 10 mães e uma avó), a fim de ter acesso a suas concepções sobre a criação de amigos imaginários e descobriram que, embora a maioria associasse o fenômeno a aspectos positivos, como o desenvolvimento da criatividade ou da imaginação, as participantes não tiveram dificuldades em relacionar o fenômeno a possíveis aspectos negativos, como a criança vir a perder contato com a realidade, ou a sua companhia ser, de fato, uma influência espiritual maléfica.

A atitude parental em relação à brincadeira simbólica é um dos fatores que podem impactar no quanto ela será realizada publicamente pelas crianças. As evidências indicam que a desaprovação parental pode não ser suficiente para suprimir a fantasia, já que as crianças não

deixam de se engajar em fantasia quando lhes é interessante, podendo apenas passar a fazê-lo na ausência de adultos (Taylor & Carlson, 2000).

Em resumo, as perspectivas parentais quanto à criação de amigos imaginários pelas crianças parecem variar muito, incluindo desde atitudes extremamente positivas, a ponto de haver mães que incentivam que seus filhos criem companhias de fantasia (Taylor, 1999), até visões extremamente negativas, seja relacionando o fenômeno à problemas psicológicos ou a influências de ordem espiritual. Este padrão de ampla variação foi encontrado na literatura estrangeira e os dois estudos brasileiros parecem reproduzi-lo.

## 1.5 Justificativa

Em uma revisão sistemática da literatura sobre a criação de amigos imaginários, em bases de dados nacionais e estrangeiras, Velludo e Souza (2015) concluíram que os estudos sobre o fenômeno eram limitados, apesar de esta ser uma manifestação de fantasia relativamente comum durante a infância (e.g., Taylor, 1999). Em uma revisão mais recente, percebe-se uma tendência ao aumento de estudos em países e culturas diversos (Armah & Landers-Potts, 2021).

Especificamente no Brasil, há atualmente apenas seis artigos sobre o assunto publicados em periódicos indexados (Bittencourt & Blanco, 1996; Marion et al., 2018, Tavares & Pinheiro, 1989; Velludo & Souza, 2015; Velludo & Souza, 2016, Velludo & Souza, 2018). Por sua vez, não há registro de estudos nacionais sobre a invenção de identidades de fantasia (ou personificação de papéis), enquanto há poucos trabalhos estrangeiros dedicados a esse tipo de jogo de papéis elaborado (e.g., Carlson & Taylor, 2005; Taylor et al., 2004).

A pesquisa sobre o alto engajamento em faz de conta pode colaborar para uma melhor compreensão da contribuição da fantasia para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, assim como de seu possível valor para a adaptação socioemocional, ao longo da vida (Taylor & Aguiar, 2013). Em especial, pesquisas nacionais sobre o assunto podem possibilitar que se compreenda o papel de variáveis culturais sobre a manifestação de tais formas particularmente duradouras de jogo de papéis, bem como colaborar para a desmistificação de tais formas de fantasia, uma vez que a literatura psicológica sugere que se trata de uma manifestação de fantasia, que é comum no universo infantil e que não associa a déficits em desenvolvimento infantil (Velludo, 2014; Armah & Landers-Potts, 2021).

Na literatura brasileira, há poucos trabalhos dedicados ao estudo da relação entre a teoria da mente e o faz de conta (e.g., Alves Dias & Sobral, 2007; Velludo, 2014), enquanto alguns são trabalhos teóricos sobre o assunto (e.g., Silveira & Rodrigues, 2015).

A presente pesquisa é fruto das reflexões ocorridas quando da defesa de Mestrado da pesquisadora. Naquele estudo, pretendeu-se investigar, em uma amostra de crianças em idade escolar (i.e., 6 e 7 anos) o engajamento em criação de amigos imaginários e nível de engajamento em fantasia de modo mais amplo, com algumas medidas sociocognitivas e linguagem. Por um lado, ter amigos imaginários associava-se a vantagens em linguagem receptiva, por sua vez, encontrou-se efeito de teto nas medidas sociocognitivas utilizadas (teoria da mente e compreensão de emoções) e, assim, não foi possível investigar a associação pretendida (Velludo, 2014).

Na literatura estrangeira, por sua vez, há diversas proposições teóricas e evidências empíricas contrastantes quanto a uma associação entre o alto engajamento em fantasia e a cognição social. Por exemplo, por um lado, há evidências de que, aos 4 anos, o alto engajamento em fantasia se associa à performance em tarefas padrão de teoria da mente (Taylor & Carlson, 1997) e, posteriormente, correlaciona-se à compreensão de crença falsa de segunda ordem (Lin et al., 2020a; Luo & Gao, 2012, citado por Lin et al., 2020a) e à compreensão de emoções, seja quando a criança possui amigos imaginários (Giménez-Dasí et al., 2014; Lin et al., 2020a; Luo & Gao, 2012, citado por Lin et al., 2020a) ou personifica papéis (Taylor et al., 2004). Além disso, Jaggy et al. (2020) encontraram associações entre três medidas isoladas de faz de conta, bem como de um fator de segunda ordem gerado a partir destas, com medidas de teoria da mente e compreensão de emoções.

Por outro lado, em quatro estudos (Davis et al., 2011; Davis et al., 2014; Fernyhough et al., 2007; Velludo & Souza, 2018), não foi encontrada uma associação significativa entre teoria da mente e status de amigo imaginário, muito embora tenha havido variação nas medidas sociocognitivas empregadas e diferentes faixas etárias.

É importante considerar que o período entre os 3 e os 4 anos é especialmente relevante para a referida investigação, uma vez que, nessa idade, há uma mudança significativa na

compreensão de crenças falsas (Taylor & Carlson, 1997). Em função disso, o presente estudo dedica-se a esse período específico do desenvolvimento da teoria da mente.

White et al. (2021), por sua vez, afirmam que apesar de o número de estudos empíricos sobre a relação entre a brincadeira de faz de conta e o desenvolvimento infantil tenha crescido, as evidências ainda são limitadas. A pesquisa sobre o alto engajamento em fantasia (ou *orientação para fantasia*) pode contribuir para o avanço desse campo de estudos, a fim de se melhor compreender como as duas variáveis se relacionam (Carlson et al., 2014; White et al., 2021).

Segundo Zyga (2016), existem poucas pesquisas dedicadas a investigar como se dá a interação entre faz de conta, teoria da mente e FE na literatura, assim sobre como tais construtos afetam o desenvolvimento infantil. Conforme a autora destaca, compreender melhor a interação entre os três domínios é importante, tendo-se em vista não apenas o desenvolvimento de crianças típicas, mas também daquelas com quadros atípicos, em que há déficits significativos em alguma dessas áreas, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Crianças com TEA frequentemente exibem déficits no engajamento espontâneo em faz de conta (e.g., Kasari et al., 2006; Ungerer & Sigman, 1981; Zyga et al., 2015), uma atividade que requer imaginação, tomada de perspectiva e expressão afetiva, habilidades muitas vezes prejudicadas no desenvolvimento dessas crianças (Carlo et al., 1991). E exibem deficiências acentuadas em FE e em teoria da mente (Kimhi et al., 2014), o que justifica intervenções direcionadas tanto para o desenvolvimento do brincar simbólico (e.g., Doernberg et al., 2021; Lee et al., 2021), quanto de FE (ver Cavalli et al., 2022; Pasqualotto et al., 2021) e TM (e.g., Holopainen et al., 2019). O presente estudo tem, portanto, o potencial de colaborar com a literatura psicológica nessa outra direção.

Finalmente, a literatura sugere que as perspectivas parentais podem afetar o quanto as crianças brincam publicamente. Além disso, a visão dos responsáveis sobre fantasia pode ser

muito afetada pela cultura local e pela religião. Por outro lado, o acesso a informações sobre desenvolvimento infantil também pode contribuir para moldar as reações parentais ao comportamento lúdico de seus filhos (Taylor & Carlson, 2000).

Embora haja duas pesquisas a respeito, a primeira (Bittencourt & Blanco, 1996) apenas contou com opções de respostas fechadas, o que não permitiu evidenciar as concepções dos pais, mais profundamente, como por exemplo, efeitos de variáveis religiosas ou culturais, enquanto Velludo & Souza (2016) contaram com a participação de um número pequeno de responsáveis, sendo todos eles mulheres (i.e., mãe ou avó da criança). Deste modo, a presente pesquisa pretendeu investigar as perspectivas de pais brasileiros quanto à criação de amigos imaginários, contando com uma amostra maior de responsáveis, a fim de se investigar suas visões sobre a criação de companhias imaginárias.

## **Objetivos Gerais**

Tendo como base a revisão da literatura sobre cognição social e engajamento em fantasia realizada, os objetivos gerais do presente trabalho são:

- (a) identificar, em uma amostra de crianças brasileiras pré-escolares, o nível de engajamento em fantasia, segundo o relatado das crianças e de seus responsáveis, e compará-los;
- (b) explorar as características das criações de fantasia do tipo amigos imaginários e personificação de papéis;
- (c) investigar as possíveis associações entre o nível de engajamento em fantasia com medidas de: linguagem, teoria da mente e função executiva;
- (d) caracterizar as perspectivas dos responsáveis em relação à criação de amigos imaginários.

Para alcançar esses objetivos, dois estudos foram conduzidos e estes serão apresentados a seguir.

## 2. Estudo 1

Em um estudo prévio (Velludo & Souza, 2018), não foram encontradas diferenças entre crianças brasileiras (6 a 7 anos), com e sem amigo imaginário, em medidas de teoria da mente. Por esta razão, optou-se no presente trabalho por uma análise exploratória com crianças mais novas (3 anos). O objetivo principal do Estudo 1 foi, portanto, o de explorar em crianças desta faixa etária as possíveis relações entre o nível de engajamento em fantasia com medidas de: linguagem, teoria da mente e função executiva.

### 2.1 Método

#### *Participantes*

O Estudo 1 contou com a participação de oito crianças de 3 anos, todas do gênero feminino. A idade variou entre 42 meses (3;6<sup>1</sup> anos) e 46 meses (3;10 anos),  $M_{idade} = 43,4$  meses,  $DP = 1,6$ . Houve também a participação de cinco responsáveis, sendo um pai e quatro mães. Uma responsável era mãe de duas participantes (gêmeas) e ofereceu dados sobre ambas as filhas. Deste modo, não houve participação de apenas dois responsáveis por crianças participantes.

A idade dos responsáveis variou entre 28 e 41 anos ( $M_{idade} = 35,2$  anos,  $DP = 4,9$ ). Quanto à escolaridade, quatro possuíam nível superior completo, enquanto uma mãe selecionou a opção “colegial completo/superior incompleto”. A Figura 1 ilustra a distribuição dos participantes por grupos.

---

<sup>1</sup> Leia-se 3 anos e 6 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.

**Figura 1**

*Distribuição dos Participantes Quanto a Grupo e Gênero*



*Nota.* O retângulo à esquerda representa o grupo de crianças e os à direita, o de responsáveis

O presente projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, conforme o parecer nº 1.785.849, CAAE: 61042916.3.0000.5504 (Anexo 1). Os participantes foram recrutados em uma escola de ensino infantil da rede municipal de uma cidade de porte médio do estado de São Paulo, localizada na mesorregião de Araraquara (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021). A pesquisadora entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação do município, para a apresentação do projeto e a obtenção do consentimento para a realização da pesquisa.

A pesquisadora apresentou o projeto à diretora e à equipe escolar e, posteriormente, deu início ao recrutamento de participantes. Os pais dos alunos receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), contendo uma descrição detalhada do estudo e uma solicitação de autorização para a participação da díade (i.e., responsável e criança) na pesquisa. No total, foram recebidas 12 autorizações para pesquisa, sendo metade da turma da manhã e a outra da tarde, enquanto houve oito coletas de dados completas. Os motivos para a não realização da coleta de dados com quatro crianças autorizadas foram: (a) não se comunicar com a pesquisadora durante a interação inicial à pesquisa; (b) mostrar-se tensa e desconfortável com o convite para deixar a sala de aula; (c) ausência de tempo hábil para a coleta de dados, devido a férias escolares e faltas, caso de duas crianças.

### ***Local e Equipamentos***

A coleta de dados foi realizada nas dependências da escola onde os participantes foram recrutados. Mediante autorização da direção da escola, duas salas adequadas (i.e., bem iluminadas, com mesa e cadeiras) foram escolhidas para a condução das atividades da coleta. A escolha do ambiente dependia da disponibilidade, devido à rotina escolar.

Uma câmera filmadora e um gravador de áudio foram usados para registrar as sessões. A única sessão em que não houve registro em mídia era aquela em se empregava a medida de vocabulário receptivo com as crianças e, deste modo, contava apenas com registro escrito.

### ***Instrumentos utilizados com as crianças***

Quatro medidas foram utilizadas nas sessões com as crianças, na seguinte ordem: (a) entrevista sobre engajamento em fantasia, (b) teste de vocabulário receptivo, (c) escala de teoria da mente, (d) tarefas de função executiva. Os instrumentos serão descritos a seguir.

**Engajamento em fantasia.** Tomando como referência o procedimento utilizado por Taylor e Carlson (1997), as diferenças individuais em fantasia foram medidas por meio de entrevistas sobre: (a) predisposição imaginativa e preferências, versão crianças (PIP-C); (b) amigos imaginários (AI); (c) personificação de papéis (PP), isto é, adoção de identidades de faz de conta. A versão utilizada dos instrumentos, traduzida para o português brasileiro, foi realizada por Velludo (2014). O Apêndice C apresenta o questionário utilizado. As medidas empregadas são bastante utilizadas na literatura estrangeira (e.g., Boerger et al., 2009; Woolley et al., 2004).

O questionário PIP-C iniciava com oito questões que avaliavam o engajamento em imaginação, incluindo quatro questões sobre *predisposição imaginativa* (*Imaginative Play Predisposition*; Singer, 1961) e quatro questões sobre as *preferências* das crianças em atividades e brincadeiras (Taylor & Carlson, 1997). Na primeira parte, havia questões, por exemplo, sobre o que a criança gosta de fazer quando está sozinha e o que ela pensa antes de

dormir. As perguntas sobre preferências se referiam a, por exemplo, programa de TV e brincadeira em grupo preferidos.

A segunda parte continha a entrevista sobre a criação de *amigos imaginários* (AI). O fenômeno era definido como: “aquele tipo de amigo diferente dos amigos reais, de carne e osso, pois é de faz de conta, inventado”. A criança deveria responder se possuía um amigo “de faz de conta, mentirinha, inventado”. Caso a criança respondesse afirmativamente, havia diversas perguntas complementares, a fim de caracterizar a criação imaginária, como: (a) o nome, (b) gênero, (c) 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 sua companhia, (h) de que a criança gosta e de que não gosta no amigo.

Finalmente, o engajamento em *personificação de papéis* (PP) era verificado questionando-se a criança acerca de brincar de ser: (a) algum animal, (b) outra pessoa e (c) como uma máquina ou avião (Taylor & Carlson, 1997). Diante das respostas afirmativas, perguntava-se sobre o que a criança costumava brincar de ser.

**Codificação das medidas de engajamento em fantasia.** As respostas de PIP-C foram pontuadas conferindo-se: (a) escore zero para respostas orientadas para a realidade (e.g., dar cambalhotas, montar blocos, comer); (b) 0,5 ponto para respostas de baixo nível de fantasia, podendo envolver respostas representacionais e personagens irreais como animais antropomorfizados (e.g., brincar de casinha, os desenhos “Masha e o Urso” e “Peppa Pig”); (c) 1 ponto para aquelas com alto nível de fantasia e personagens mágicos (e.g., pensar em “um castelo cheio de dragões”, “Cinderela”, “Frozen”). Respostas vagas como “vários(s)” ou imprecisas como “desenhos” receberam a pontuação de 0,5 (posição mediana). A resposta à única questão fechada, relativa a falar sozinho, foi pontuada como 1 ponto quando era afirmativa e zero, quando negativa.

O critério para classificação de uma criança como criando *amigo imaginário* foi o de que o seu relato inicial fosse confirmado na última sessão. Mesmo não havendo confirmação parental, optou-se por incluir relatos de crianças que eram positivos, uma vez que o participante pode oferecer evidências fortes da criação de amigo imaginário, mas nunca ter revelado aos pais<sup>2</sup> (Mottweiler & Taylor, 2014; Velludo, 2014). Finalmente, para o engajamento em *personificação de papéis*, as respostas afirmativas recebiam 1 ponto e as negativas zero. Os escores, somados, geravam uma pontuação que variava de zero a 3 pontos.

**Vocabulário receptivo.** O Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP), traduzido, adaptado e padronizado para o contexto brasileiro por Capovilla e colaboradores (Capovilla & Capovilla, 1997; Capovilla et al., 1997), mede o vocabulário receptivo de crianças de 2 anos e meio até adolescentes de 14 anos.

O instrumento é apresentado como uma apostila com páginas numeradas, sendo que cada uma equivalendo a um item, sendo cinco itens de prática e 125 itens de teste, ordenados segundo a ordem de dificuldade. Cada página contém quatro figuras diferentes em preto e branco. A aplicação consiste em apresentar uma página da apostila por vez para a criança e solicitar que ela aponte a imagem, ou diga o número da figura que correspondente à palavra ditada pelo experimentador. Cada item é medido em uma página da apostila. Após três acertos nos itens de prática, o teste é iniciado. Devido à faixa etária das crianças do presente estudo, todas elas iniciaram a testagem pelo primeiro item. O critério para encerramento é a criança cometer seis erros em uma sequência de oito respostas consecutivas. O escore bruto do TVIP foi obtido subtraindo-se a quantidade de erros cometidos a partir da linha de base, do número correspondente ao item de teto.

---

<sup>2</sup> A literatura indica que muitas crianças que possuem amigos imaginários não contam para seus pais, de modo que o relato parental pode não ser fonte acurada de informação (e.g., Mottweiler & Taylor, 2014; Taylor, 1999)

O vocabulário receptivo é um aspecto da linguagem fundamental para a recepção e processamento de informação, sendo uma das medidas de inteligência mais consolidadas na literatura, correlacionando-se fortemente com a medida de QI (Gurgel et al., 2010). O TVIP apresenta evidências de consistência interna ( $\alpha = 0,94$ ) e de confiabilidade teste-reteste ( $\alpha = 0,93$ ) altas (Dunn & Dunn, 1997). Além disso, apresenta validade convergente, por correlacionar-se fortemente com outras medidas de vocabulário e de inteligência verbal. No estudo de Ferracini (2005) com crianças pré-escolares brasileiras, houve evidências de validade de instrumento, uma vez que houve desempenho melhor com o aumento da idade.

**Teoria da mente.** A escala criada por Wellman e Liu (2004) avalia aspectos diferentes da cognição social, organizados conforme a progressão do desenvolvimento. Cada uma das tarefas é pontuada individualmente, compondo-se um escore que é resultado da somatória de acertos. Em termos psicométricos, além de permitir aplicação como uma bateria completa de sete itens, também pode ser usada como uma escala de cinco itens. O instrumento tem sido considerado uma das formas mais confiáveis de avaliação sociocognitiva, apresentando boa validade de construto e alta consistência interna ( $\alpha = 0,96$ ). A versão da escala utilizada foi traduzida e adaptada para o português brasileiro para uso do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Sociocognitivo e da Linguagem (GPDeSoL/LIS/UFSCar). Na última tarefa, foram empregadas as ilustrações (dicas visuais) descritas por Pavarini e Souza (2010).

**Desejos diferentes.** O objetivo da tarefa é verificar se a criança compreende que as pessoas (i.e., participante x personagem) podem ter desejos diferentes e, portanto, fazerem escolhas diferentes. A experimentadora apresenta a boneca Joana, conta que ela está com fome, quer fazer um lanche e que, para tanto, há duas opções: uma banana ou um biscoito. A experimentadora pergunta à criança, caso ela mesma fosse fazer um lanche, qual opção escolheria. Depois de a criança ter escolhido, a experimentador relata que Joana prefere a outra opção. Finalmente, o experimentador conta que é hora do lanche e pergunta o que o

personagem irá escolher. A resposta pontuada com 1,0 ponto é aquela coerente com o desejo da personagem e, por sua vez, contrária ao desejo da criança participante.

**Crenças diferentes.** Nesta tarefa, o participante deve ser capaz de julgar que diferentes pessoas podem ter diferentes crenças sobre a localização de algo, quando não é possível saber qual crença é a verdadeira. A experimentadora apresenta a personagem Sara e o seu gato (bonecos), além de uma árvore de papel e uma sacola de tecido. A história narrada é a seguinte. “Sara quer encontrar o seu gato, que acabou de sair correndo e se escondeu. Ele pode estar escondido na árvore ou dentro da sacola”. Então, pergunta-se: “Onde você pensa que o gato está? (*Resposta*). É uma ótima escolha, mas a Sara pensa que seu gato está na (*lugar oposto*). Onde Sara procurará por seu gato? Na árvore ou na sacola?” A resposta pontuada com 1,0 ponto é o lugar oposto ao escolhido pela criança como esconderijo do gato.

**Acesso ao conhecimento.** A tarefa avalia a compreensão infantil acerca de que o nível de conhecimento de uma pessoa depende das evidências coletadas por ela. A pesquisadora apresenta à participante uma caixinha fechada, que contém uma bolinha. O conteúdo da caixinha é exibido e depois fechado, na frente da criança. Em seguida, a experimentadora mostra uma boneca e é diz que ela nunca viu o que há ali dentro. Então, pergunta: “A Ana sabe o que tem dentro dessa caixa? A Ana olhou dentro dessa caixa?”. A resposta pontuada com 1,0 ponto é a de que Ana não sabe o que há dentro e que ela nunca olhou antes.

**Crença falsa (conteúdo inesperado).** O objetivo da tarefa é verificar se o participante consegue atribuir uma crença falsa a outra pessoa, quando ele sabe que o conteúdo de uma caixa é diverso da expectativa criada pelo rótulo. A experimentadora apresenta para a criança uma caixa de leite e pergunta o que ela acha que há dentro da mesma (resposta esperada: leite). Depois de abrir o fundo da caixa, a experimentadora mostra que não há leite, mas uma meia, na verdade. A caixa é fechada novamente e é feita uma pergunta controle sobre qual o conteúdo da caixa. Em seguida, apresenta-se um boneco, Caio, e é dito que ele nunca viu aquela caixa

de leite. A pergunta teste é: “O que Caio vai achar que a caixa contém, leite ou uma meia?” e outro controle é: “Caio já viu o que havia dentro da caixa?”. A resposta pontuada com 1,0 ponto é a de que ele achará que há leite e que ele nunca olhou dentro da caixa.

***Crença falsa explícita.*** O objetivo da tarefa é verificar se a criança compreende que as pessoas agem de acordo com a sua crença, mesmo quando esta é falsa. Apresenta-se para a criança uma boneca, Paula, além de uma mochila e um armário de brinquedo fechados. Conta-se que a menina quer achar seus sapatos, que podem estar dentro do armário ou na mochila. A experimentadora afirma, então, saber que o sapato está na mochila (mostrando para a criança), mas que Paula pensa que está no armário. A pergunta de teste é: “Onde a menina irá procurar pelos seus sapatos, no armário ou na mochila?”. Em seguida, como controle, é perguntado onde os sapatos realmente estão. A resposta pontuada com 1,0 ponto é a de que ela achará que está no lugar errado (armário).

***Crença-emoção.*** O objetivo da tarefa é verificar se o participante consegue julgar como o personagem se sentirá diante de uma decepção, dado que tinha uma crença falsa. A pesquisadora mostra para a criança um boneco (André) e uma caixa de bombons fechada (que contém algumas pedras coloridas). A criança é informada que André adora bombons e desconhece o conteúdo da caixa, então, a experimentadora mostra à criança que o conteúdo da caixa são pedrinhas, ao invés de chocolates. Depois, é dito: “Vamos dar essa caixa para o André. Como o André se sente quando ele ganha esta caixa? Feliz ou triste?”. Finalmente, a caixa de bombons é aberta diante do boneco: “Como o André se sente agora? Feliz ou triste?”. Pontua-se com 1,0 ponto a sequência de respostas “feliz” e “triste”, respectivamente.

***Emoção real-aparente.*** O objetivo é avaliar a compreensão de que uma pessoa pode sentir uma emoção, mas falsamente demonstrar sentir outra coisa. Com o auxílio de ilustrações, conta-se a história de João, que apenas é mostrado de costas nas ilustrações (não se vê o seu rosto). No enredo, João estava acompanhado de seus amigos, quando uma criança mais velha

conta uma piada tirando sarro dele, então todos os seus amigos riem, menos o garoto, que não queria que seus amigos soubessem como ele se sentia por causa da piada. Como não queria ser chamado de “João Chorão”, ele tenta esconder o que sentia.

Após serem feitas perguntas que conferem a compreensão da história, são feitas as seguintes perguntas: “Como João se sentiu *por dentro* quando todo mundo riu? Ele se sentiu feliz, triste ou normal?” E depois: “Como João pareceu se sentir *por fora* quando todo mundo riu? Ele parecia feliz, triste ou normal?” Para responder essas questões, são apresentadas ilustrações com as referidas expressões faciais de João, para que a criança aponte.

Duas sequências de respostas foram consideradas corretas (escore 1,0), sendo elas “triste” e “feliz” ou “triste” e “normal”, visto que ambas envolvem uma oposição entre o que se sente verdadeiramente e o que se pretende mostrar, escondendo-se a real emoção.

**Função executiva.** Quatro medidas diferentes de FE foram selecionadas por serem adequadas para a faixa etária dos participantes, segundo a literatura. Optou-se por utilizar medidas que possuem diferentes demandas, ou seja, FE de adiamento e conflito, estando elas ordenadas segundo o seu grau de dificuldade para as crianças pré-escolares (Carlson, 2005). Deste modo, as medidas foram: FE1 – Urso/Dragão, FE2 – Dia/Noite, FE3 – Menos é Mais e FE4 – Classificação de Cartas com Mudança Dimensional. Todas as tarefas tiveram o seu roteiro traduzido para o português brasileiro pela pesquisadora, para uso no presente estudo.

**FE1.** A tarefa Urso/Dragão (*Bear/Dragon*), de Reed et al. (1984), destina-se a avaliar o controle inibitório de uma resposta motora, mas também exige secundariamente memória de trabalho. Nela, as crianças são apresentadas a dois personagens que apresentam comandos para que realizem ações simples, sendo que elas devem realizar todos do Urso e inibir todos aqueles do Dragão. A tarefa é largamente utilizada na literatura da área e, no estudo de Panesi & Morra (2020) com crianças em idade pré-escolar, o índice de confiabilidade obtido para a tarefa foi

alto ( $\alpha = 0,938$ ). A medida apresenta validade convergente, por se correlacionar com outras medidas de conflito e inibição (e.g., Panesi & Morra, 2020).

Inicialmente o experimentador solicita que a criança realize uma série de dez ações simples que serão necessárias na etapa posterior da tarefa (e.g., colocar a língua para fora, colocar a mão no pé, bater palmas). Então, dois fantoches são mostrados para a criança, um urso apresentado como “bondoso”, que tem a voz aguda, e um dragão dito “malvado”, que tem a voz grave. O experimentador explica que o participante deve realizar todas as ações que o urso disser, mas não as que o dragão mandar fazer. Depois de verificar que a criança está compreendendo as regras, a pesquisadora apresenta 10 tentativas em que os comandos a serem cumpridos (do urso) e inibidos (do dragão) são alternados.

As cinco tentativas do dragão, em que a criança deve apresentar controle inibitório e não realizar os comandos, são as tentativas de teste. Cada acerto corresponde a 1,0 ponto e cada erro a zero, de modo que a pontuação máxima na tarefa Urso e Dragão é 5 pontos.

**FE2.** A tarefa Dia/Noite (*Day/Night*), de Gerstadt et al. (1994), avalia o controle inibitório de uma resposta verbal dominante, na presença de um estímulo visual, bem como a apresentação de uma resposta verbal oposta àquela inibida. A tarefa é uma medida de conflito que também exige memória de trabalho e é amplamente empregada na literatura. O índice de confiabilidade obtido por Panesi e Morra (2020), com uma amostra de pré-escolares, foi alto ( $\alpha = 0,875$ ). A tarefa apresenta evidências de validade convergente (e.g., Panesi & Morra, 2020).

O experimentador inicia perguntando para a criança quando o sol aparece (dia) e quando a lua e as estrelas surgem (noite). Em seguida, são apresentadas duas cartas: um desenho de sol amarelo em um fundo branco e um desenho da lua e estrelas brancas em um fundo preto. Os participantes são então instruídos que, nesse jogo “engraçado”, deverão dizer *noite* para a carta

de sol e *dia* para a carta com a lua e as estrelas. É feito um teste de compreensão da regra exposta diante de cada carta e, caso a criança erre, repetem-se as regras e o mesmo teste.

A tarefa possui a etapa de teste, que inclui 16 tentativas, em que as cartas são apresentadas seguindo uma ordem pré-definida, sendo metade de cada tipo (sol e lua). Os participantes devem apresentar uma resposta vocal, sem que a regra seja novamente enunciada. O número total de acertos é contado (i.e., dizer “dia” diante da carta de lua e “noite” diante da carta de sol), gerando um escore de zero a 16. Pontuou-se de modo que quando a criança se corrigia a tempo, a última resposta dada pela criança era a pontuada.

**FE3.** A tarefa Menos é Mais (*Less is More*), de Carlson et al. (2005), é uma tarefa de controle inibitório (e.g., White & Carlson, 2021), pois envolve uma contingência de gratificação reversa, durante a qual a criança deve escolher uma quantidade menor de itens apresentados, a fim de ficar com a maior. Embora envolva um aspecto motivacional e a regulação de impulsos, a medida é compatível com uma tarefa de conflito (e.g., Carlson et al., 2005, Moriguchi & Shinohara, 2019). Os dados de Carlson et al. (2005) sugerem que a tarefa apresenta boa validade interna e convergente, pois se associa fortemente a outras medidas de conflito, que exigem uma combinação de controle inibitório e memória de trabalho.

No presente estudo, optou-se por empregar itens não alimentícios, utilizando-se adesivos metalizados de estrela, uma vez que a coleta ocorreria em uma escola, e porque as crianças geralmente demonstram bastante interesse por adesivos.

Inicialmente, são apresentadas duas caixinhas transparentes com um versus três adesivos, para que as crianças escolham um. No geral, todas as crianças escolhem a com mais adesivos. Em seguida, a pesquisadora diz que, não importa qual caixa escolham, os itens da escolha sempre seriam destinados para o Dudu, um bichinho de pelúcia “danadinho”, pois ele gosta de pegar todos os adesivos para si. Depois, a pesquisadora apresenta um potinho transparente à direita do participante e outra à direita de Dudu, e diz: “Toda vez que você

apontar para uma caixinha, o Dudu vai pegar os adesivos da caixinha que  *você*  escolheu, que irão para o potinho  *dele* , e  *você*  ficará com os adesivos da  *outra*  caixinha, que virão para o  *seu*  potinho.” Após uma tentativa de demonstração, a pesquisadora diz: “Então, quando  *você*  escolhe uma caixinha, quem fica com os adesivos?” Então, era oferecido feedback, com repetição da pergunta houvesse erro.

Em seguida, oito tentativas de teste são iniciadas, em que se faz o contrabalanceamento de posição (direita e esquerda) das caixinhas com mais e menos adesivos. Ao final dessas tentativas, os potes da criança e de Dudu são colocados à esquerda de seus respectivos donos e a regra é novamente enunciada, antes de se iniciarem as oito tentativas finais da tarefa. Para conseguir a maior quantidade de adesivos, as crianças devem apontar para o pote com menos itens. Os adesivos da criança e de Dudu são acumulados em potes transparentes, sobre a mesa, ao longo das tentativas. O número de escolhas da caixinha com menos itens é contado ao longo das tentativas, podendo-se obter de zero a 16 pontos.

**FE4.** A tarefa Classificação de Cartas com Mudança Dimensional (*Dimensional Change Card Sort*, DCCS) de Zelazo (2006), é considerada uma tarefa de flexibilidade cognitiva (Diamond, 2013; Garon et al., 2008; Panesi & Morra, 2020). No presente trabalho, a DCCS foi empregada em sua versão padrão, a qual se esperaria adequada para a faixa etária do presente estudo. O índice de confiabilidade obtido para a tarefa por Panesi e Morra (2020) foi alto (coeficiente de Guttman = 1,0).

Nesta tarefa, duas caixinhas de madeira sem tampa são apresentadas às crianças, sendo que cada uma possui uma carta alvo afixada a ela (i.e., um coelho azul e um barco vermelho). Em seguida, duas cartas são mostradas, uma de barco azul e outra de coelho vermelho. Todas as cartas manuseadas pelas crianças são versões com dimensões opostas às cartas alvo, ou seja, barco azul e coelho vermelho. Em duas tentativas de demonstração, a experimentadora instrui e demonstra que, no *jogo das cores*, todas as cartas vermelhas devem ser colocadas na caixa

do barco vermelho e, por sua vez, todas as cartas azuis devem ser depositadas na caixa com o coelho azul.

Em seguida, começam as seis tentativas do *jogo das cores* em que a própria criança deve distribuir as cartas entre as caixinhas. Antes de cada tentativa, a regra é enunciada: “Lembre-se, se for azul vai aqui, mas se for vermelho, vai aqui”, e a cor da carta é então mencionada: “Esta é azul/vermelho, aonde ela vai?”. Após a etapa do jogo das cores (que não é pontuada), começa o *jogo das formas*, em que a dimensão relevante passa a ser o desenho da carta (coelho versus barco). Assim, a atenção à propriedade cor deve ser inibida, a fim de se privilegiar a forma, anteriormente ignorada. Mais uma vez, a regra é dita e a forma da carta é lembrada: “Lembre-se, se for coelho vai aqui, mas se for barco, vai aqui. Este é um coelho/barco, aonde ele vai?”. O número total de respostas corretas no bloco com a nova regra é pontuado, podendo o escore variar de 0 a 6 pontos.

### ***Instrumentos Utilizados com os Responsáveis***

Os pais responderam um questionário impresso (Apêndice D) que continha questões abertas e fechadas a fim de possibilitar caracterização socioeconômica, dados sobre a família e a criança, bem como sobre o engajamento e interesse da criança participante em fantasia. As medidas empregadas têm sido muito utilizadas por autores que estudam a orientação para a fantasia e a brincadeira fantástica. Os instrumentos originalmente empregados por Gilpin (2009) foram traduzidos para o português brasileiro especialmente para o presente estudo e, as restantes, foram anteriormente traduzidas por Velludo (2014).

**Caracterização da Família e da Criança.** O questionário incluía perguntas sobre o número de pessoas na família, nível de escolaridade e ocupação de ambos os pais/responsáveis. Algumas questões empregadas na literatura foram empregadas, como a composição familiar e dados sobre a criança, como possíveis problemas de comportamento ou emocionais

enfrentados, a realização de acompanhamento psicológico ou psicoterápico e os brinquedos que ela possuía (Manosevitz et al., 1973; Taylor & Carlson, 1997).

**Predisposição Imaginativa e Preferências versão Responsáveis (PIP-R).** Os pais responderam seis questões também feitas a seus filhos, relativas a preferências quanto a: história, brinquedo, programa de televisão, brincadeira solitária e em grupo, além de uma pergunta sobre o que a criança mais gosta de fazer quando está só (Taylor & Carlson, 1997). Conforme a literatura consultada, as respostas foram codificadas pelas juízas atribuindo-se 1,0 ponto para respostas claramente fantásticas (e.g., brincar de super-herói, desenho *Frozen*), 0,5 ponto para conteúdos representacionais, mas não necessariamente fantásticos (e.g., bichos de pelúcia, brincar de boneca, desenho George o Curioso), e zero para interesses e atividades que envolviam elementos realistas (e.g., atividades físicas, como correr, ou a brincadeira de mãos “adoleta”).

**Nível de Engajamento em Fantasia.** Segundo o procedimento de Gilpin (2009), foram feitas questões acerca das crianças sobre: (a) rotina quanto a livros, programas de TV e videogames; (b) rotina quanto a brincadeiras do cotidiano; (c) crença em seres fantásticos (CSF) (i.e., Papai Noel, Fada dos Dentes, dragões); (d) nível de interesse em fantasia (NIF), indicado em uma escala tipo Likert de cinco pontos pré-definidos.

Para as duas questões sobre *rotina*, os responsáveis podiam apresentar quantas informações quisessem, podendo enumerar diversos exemplos para livros, programas de TV, jogos e brincadeiras. Cada exemplo que compunha a resposta foi codificado isoladamente pelas juízas (com zero, 0,5 ou 1,0 ponto), a depender do quão fantásticas eram. Respostas vagas como “vários(s)”, “todos(as)”, “nenhum(a) em especial”, ou mesmo quando não houve resposta, receberam a pontuação de 0,5 (posição mediana). Posteriormente, foi gerada uma média para a composição do escore de rotina, que variou de 0,0 a 1,0 ponto.

As sete perguntas sobre *crença em seres fantásticos* (CSF) foram codificadas com 1,0 ponto para a compreensão de que figura é real (e.g., fadas existem), 0,5 ponto quando os pais não sabiam e com zero para a noção de que a entidade é um faz de conta, portanto não é real). A pontuação era composta pela soma dos valores das respostas, variando de 0,0 a 7,0. Finalmente, o *nível de interesse em fantasia* (NIF) referiu-se à opção selecionada pelos pais entre as cinco opções possíveis de uma escala tipo Likert, que variava de “muito interesse em brincadeiras e atividades realistas” (1 ponto) até “muito interesse em fantasia” (5 pontos).

### ***Procedimentos***

Inicialmente, a pesquisadora visitou as salas de aula com potenciais participantes, em horários convenientes para as professoras, apresentou-se e explicou brevemente as atividades de pesquisa que iria conduzir, assim como as condições para a participação. Para que houvesse familiarização com as crianças, a pesquisadora permaneceu cerca de 50 minutos no mesmo ambiente que as crianças (i.e., pátio ou sala de aula), interagindo com elas.

Os Termos de Consentimento foram colocados nas mochilas ou entregues aos pais diretamente, pelas professoras responsáveis pelas crianças. Nos dois dias seguintes ao envio dos TCLE, a pesquisadora permaneceu na escola, no horário de saída das crianças, a fim de poder sanar possíveis dúvidas de pais interessados em saber mais informações sobre a pesquisa. Considerando-se que não são todos os pais que buscam os filhos na escola, também foi dada a opção de que os pais interessados solicitassem, via devolutiva escrita, contato telefônico da pesquisadora.

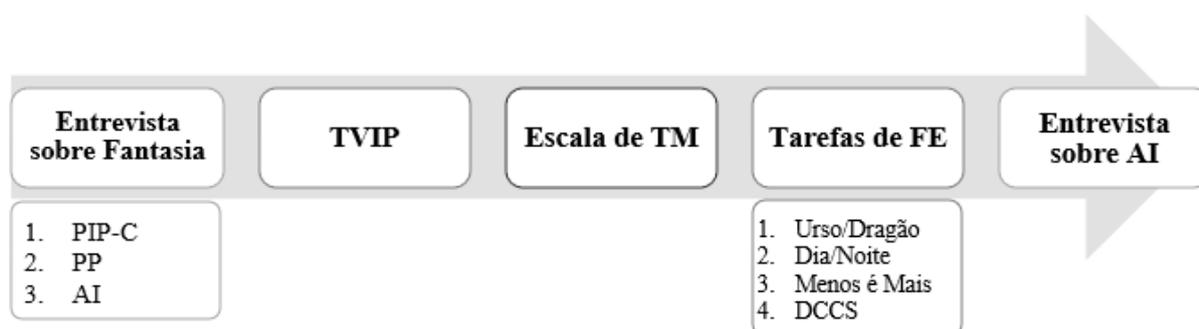
Antes de dar início à coleta de dados individual com cada aluna(o) da escola com consentimento parental, a pesquisadora tornava a explicar brevemente o seu intuito na escola e então fazia o convite para que a criança a acompanhasse até a sala de coleta. Caso ela demonstrasse interesse e aceitasse, a experimentadora em privado lia para ela o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice B) e, caso a criança demonstrasse

concordar em participar, assinalando a opção de aceite no documento, então o procedimento de coleta era iniciado.

Os instrumentos foram aplicados em sessões individuais de coleta de dados, de aproximadamente 20 minutos. Ao final de cada sessão, a criança era conduzida novamente ao local onde o professor responsável por sua turma se encontrava. No último encontro com a pesquisadora, eram repetidas as questões sobre amigo imaginário. Ao todo, eram realizadas de quatro a seis sessões de coleta com cada participante. A Figura 2 ilustra a ordem da aplicação dos instrumentos com as crianças.

## Figura 2

*Diagrama com a Sequência de Procedimentos da Coleta de Dados Infantil*

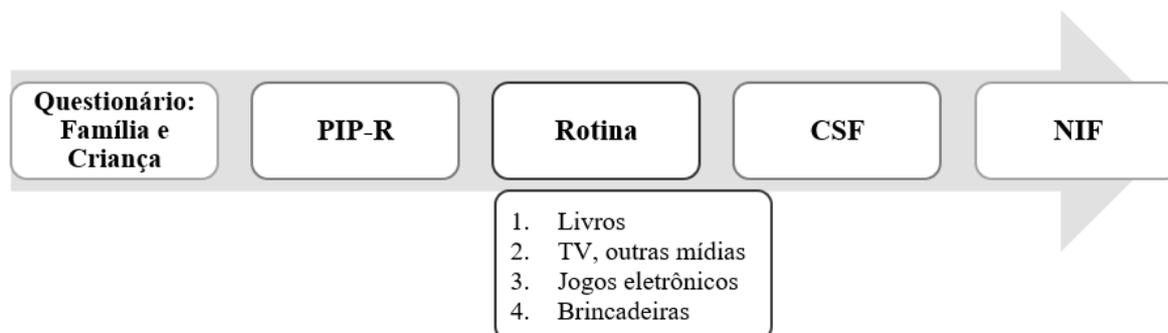


*Nota.* PIP-C = Predisposição Imaginativa e Preferências versão Crianças; PP = Personificação de Papéis; AI = Amigos Imaginários; TVIP = Teste de Vocabulário por Imagens Peabody; TM = Teoria da Mente; FE = Função Executiva; DCCS = *Dimensional Change Card Sort*.

A fim de obter dados que caracterizam a criança e a família, bem como informações sobre o seu nível de engajamento e interesse em fantasia, foram enviados questionários impressos para os pais (Apêndice D). A Figura 3 ilustra a ordem dos procedimentos.

**Figura 3**

*Diagrama com a Sequência de Procedimentos da Coleta de Dados com os Responsáveis*



*Nota.* PIP-R = Predisposição Imaginativa e Preferências versão Responsáveis; CSF = Crença em Seres Fantásticos; NIF = Nível de Interesse em Fantasia.

**Classificação de Nível de Engajamento em Fantasia versão Crianças (NEF-C).** A codificação das questões sobre engajamento em fantasia foi feita por duas juízas independentes, que tomaram a literatura da área como referência quanto à PIP-C (e.g., Boerger et al., 2009; Woolley et al., 2004; Tullos, 2009), criação de AI e PP (e.g., Taylor, 1999; Taylor & Carlson, 1997). Para as respostas em que houve desacordo, uma terceira juíza realizou o desempate.

A fim de se classificar as crianças como pertencendo ao *grupo de alto ou baixo engajamento em fantasia*, foram seguidos os parâmetros da literatura (Brown et al., 2017; Woolley et al., 2004). Para tanto, foram consideradas as três medidas realizadas na entrevista: (a) AI (alto = possuir, baixo = não possuir); (b) PIP-C (baixo = zero a 3,0 pontos, médio = 3,25, alto = 3,5 a 8,0 pontos;); (c) PP (baixo = 1,0 ponto, médio = 2,0 pontos, alto = 3,0 pontos).

Cada uma das três medidas citadas foi individualmente avaliada como muito (*highly*) ou pouco indicativa de fantasia. Deste modo, possuir AI foi considerado como uma evidência de alto engajamento em fantasia. Por sua vez, para que as outras duas medidas fossem categorizadas como indicativas de alto nível de fantasia, as crianças deveriam apresentar

pontuações superiores à mediana da distribuição. Para compor PIP-C, foram somadas as pontuações das oito questões da medida, por participante. Pontuações superiores à mediana calculada (i.e., 3,25 pontos) foram consideradas altamente fantásticas. Por sua vez, para PP, apenas valores acima da mediana calculada, 2,0 pontos, foram consideradas indicativas. Por fim, as crianças que tiveram suas pontuações codificadas como altamente fantásticas em ao menos duas, das três medidas, foram aquelas consideradas como pertencentes ao grupo de alto engajamento em fantasia.

***Classificação de Nível de Engajamento em Fantasia versão Responsáveis (NEF-R).***

A codificação das questões sobre PIP-R e rotina das crianças foi realizada de mesmo modo que com os dados coletados com as crianças, isto é, por duas juízas independentes, que se basearam na literatura da área. Em caso de desacordo, uma terceira juíza pontuava para desempatar.

De modo similar ao feito com as crianças, três medidas foram consideradas individualmente como muito ou pouco indicativas de engajamento em fantasia, sendo elas: PIP-R ( $Md = 3,3$  pontos), rotina ( $Md = 0,5$  ponto) e CSF ( $Md = 5,0$  pontos). Aquelas classificadas com alto engajamento em fantasia (AEF) apresentavam níveis elevados de pontuação em ao menos duas das três medidas citadas, segundo a avaliação dos responsáveis. O NIF foi considerado como uma medida à parte, por ser uma avaliação em uma escala.

## 2.2 Resultados e Discussão

Inicialmente, uma análise descritiva dos dados provenientes das entrevistas e questionários aplicados com as crianças e seus pais será apresentada e discutida. Em seguida, serão apresentados os resultados das análises estatísticas e sua discussão.

### *Análise Estatística Descritiva*

Conforme reportado anteriormente, participaram do estudo oito crianças de 3 anos, sendo todas elas meninas. Houve participação de pais, por meio do questionário, de seis crianças, sendo cinco mães (uma delas respondeu por ambas as filhas) e um pai.

A fim de caracterizar a criança e a família, serão reportadas algumas informações. As crianças provêm de lares com estrutura nuclear, onde residem de quatro a cinco pessoas. Todas as crianças têm ao menos um irmão ou irmã. Do total, apenas duas crianças já realizaram psicoterapia, porém, o motivo para procura do atendimento não foi informado. Enquanto isso, o problema de comportamento/emocional relatado, que não motivou procura por atendimento clínico, foi o ciúme de irmãos. A ocupação dos responsáveis variou bastante, incluindo trabalho não remunerado (“do lar”), trabalho em áreas como educação infantil, advocacia e jornalismo, além de aposentadoria.

Os dados coletados com as crianças por meio da entrevista serão apresentados a seguir. O roteiro incluiu questões sobre: (a) predisposição imaginativa (Singer, 1961) e preferências (Taylor & Carlson, 1997) que geraram juntos uma única medida (PIP-C); (b) entrevista sobre criação de amigos imaginários (AI) e (c) personificação de papéis (PP) (Taylor & Carlson, 1997). As três medidas de Engajamento em Fantasia (EF) utilizadas com as crianças encontram-se sumarizadas na Tabela 1, assim como as questões que possibilitaram a avaliação, as pontuações possíveis para cada questão e a variação de pontuação para cada uma das medidas.

**Tabela 1***Medidas que Compuseram o Engajamento em Fantasia na Versão Infantil*

Medida	Variação	Questões	Pontuações Possíveis
Predisposição Imaginativa e Preferências (PIP-C)	0,0 a 8,0	Brincadeira favorita	0,0 – 0,5 – 1,0
		Atividade escolhida quando está só	0,0 – 0,5 – 1,0
		Falar consigo	0,0 – 0,5 – 1,0
		Pensamento antes de dormir	0,0 – 0,5 – 1,0
		História preferida	0,0 – 0,5 – 1,0
		Brinquedo preferido	0,0 – 0,5 – 1,0
		Programa de TV preferido	0,0 – 0,5 – 1,0
Amigos Imaginários (AI)	0,0 a 1,0	Brincadeira com amigos preferida	0,0 – 0,5 – 1,0
		Criação de amigo imaginário	Não: 0,0/ Sim: 1,0
Personificação de Papéis (PP)	0,0 a 3,0	Brincar de ser um animal	Não: 0,0/ Sim: 1,0
		Brincar de ser outra pessoa	Não: 0,0/ Sim: 1,0
		Brincar de ser máquina ou robô	Não: 0,0/ Sim: 1,0

A Tabela 2 apresenta os dados qualitativos coletados com as crianças. A fim de facilitar a apresentação dos dados, as crianças participantes serão representadas por C (e.g., C01) enquanto responsáveis (mãe/pai) serão representados por R (e.g., R01).

As participantes obtiveram escores totais em PIP-C que variaram de 2,5 a 4,0 pontos. Quatro crianças apresentaram pontuações superiores à mediana de 3,25 pontos (50%). Por sua vez, na medida total de personificação, três crianças (37,5%) apresentaram pontuação maior que a mediana obtida, ou seja, 2,0 pontos. Finalmente, nenhuma delas possuía amigos imaginários.

As três medidas apresentadas foram consideradas para que fosse gerada a classificação das crianças quanto ao nível de engajamento em fantasia, tomando-se como referência os dados coletados com as crianças. Para a classificação de Alto Engajamento em Fantasia (AEF), era

necessário que as crianças apresentassem alto nível de fantasia em ao menos duas entre as três medidas realizadas, sendo elas: (a) pontuação acima da mediana para PIP-C, (b) escore acima da mediana em PP e (c) ter amigo imaginário.

**Tabela 2**

*Pontuação nas Medidas de EF e Classificação segundo as Crianças*

Participante	PIP-C	AI	PP	Classificação de Nível de Fantasia
C01	2,5	0,0	0,0	Baixo Engajamento em Fantasia
C02	3,0	0,0	3,00	Baixo Engajamento em Fantasia
C03	3,0	0,0	0,0	Baixo Engajamento em Fantasia
C04	4,0	0,0	2,00	Baixo Engajamento em Fantasia
C05	4,0	0,0	3,00	Alto Engajamento em Fantasia
C06	2,5	0,0	2,00	Baixo Engajamento em Fantasia
C07	4,0	0,0	0,0	Baixo Engajamento em Fantasia
C08	3,5	0,0	3,00	Alto Engajamento em Fantasia

*Nota.* PIP-C = Predisposição Imaginativa e Preferências versão Crianças; AI = Amigos Imaginários; PP = Personificação de Papéis.

Apenas duas crianças foram consideradas como pertencentes ao grupo de AEF, enquanto as seis crianças restantes não alcançaram tal critério, sendo classificadas como BEF. Cabe notar que três destas apresentaram alto nível de fantasia em uma das três medidas.

Embora nenhuma das crianças da amostra tivesse amigos imaginários, a literatura psicológica brasileira (e.g., Bittencourt & Blanco, 1996) e estrangeira permitem afirmar que esta forma de fantasia é uma manifestação comum na vida de diversas crianças em idade pré-escolar. Por exemplo, em estudos conduzidos nos Estados Unidos, Taylor e Carlson (1997) encontraram que 28% de uma amostra entre 3 e 4 anos tinham amigos imaginários, enquanto Gleason e Hohmann (2006) encontraram 26% de sua amostra de crianças entre 3 e 5 anos.

Tomando-se como referência a literatura, a classificação adotada de nível de fantasia incluiu a composição de três medidas. Deste modo, embora as crianças participantes não possuíssem companhias imaginárias, isso não inviabilizou a sua inclusão no grupo de alto engajamento em fantasia. Na literatura sobre níveis de engajamento em fantasia (ou de orientação para a fantasia x realidade), as crianças tidas como *high fantasy* nem sempre possuem amigos imaginários (e.g., Pierucci et al., 2014; Taylor, 1999; Taylor & Carlson, 1997).

As três questões sobre personificação realizadas com as crianças não foram consideradas evidências informativas de que as crianças estariam se engajando em uma forma exatamente elaborada de fantasia (i.e., identidade de faz de conta duradoura), mas de ser algo que elas costumam fazer com frequência, visto que cinco participantes (71%) responderam afirmativamente para ao menos uma das perguntas, mas não apresentaram relatos que demonstrassem elaboração de papéis.

De fato, Taylor e Carlson (1997) afirmam que a maioria de seus participantes disseram personificar outras pessoas e/ou animais, por isso, o relato parental foi determinante para se compreender quando as crianças se engajavam nessa brincadeira de uma forma realmente elaborada, sendo entendida então, como um indicativo de alto EF. Sendo assim, os pais parecem ser uma fonte de informação importante em pesquisas sobre engajamento em fantasia. Um obstáculo para sua inclusão, no entanto, é que nem sempre há adesão dos pais ou tempo hábil para a coleta de dados do tipo entrevista com os pais, além da coleta com a criança, o que pode ser um limitante.

É interessante notar, também, que há alguma variação nas medidas empregadas por diferentes pesquisadores, além das adotadas no presente estudo. Na literatura, é frequente a inclusão de outras tarefas, geralmente somadas às aqui utilizadas, em que as crianças devem realizar um determinado desempenho que é avaliado quanto a categorias pré-determinadas.

Algumas das medidas adicionais encontradas são: escolha de brinquedo e brincadeira livre (Taylor & Carlson, 1997; Woolley et al., 2004), realização de ações de faz de conta (Taylor e Carlson, 1997), ligação telefônica imaginária (Boerger et al., 2009; Brown et al., 2017).

A seguir, serão apresentados os dados reportados pelos responsáveis pelas crianças C01 a C06. A coleta de dados se deu por meio de um questionário impresso, composto por nove medidas relativas à fantasia, estruturadas em oito questões abertas e uma fechada. As medidas foram: (a) PIP-R, que inclui seis das oito questões originalmente respondidas pelas crianças, desta vez respondida pelos responsáveis (Taylor & Carlson, 1997); (b) rotina quanto a TV, livros, jogos e brincadeiras; (c) CSF; (d) NIF, avaliada em uma escala tipo Likert.

### Tabela 3

#### *Medidas que Compuseram o Engajamento em Fantasia na Versão dos Responsáveis*

Medidas	Variação	Questões	Pontuações Possíveis
PIP-R	0,0 a 6,0	Brincadeira favorita	0,0 – 0,5 – 1,0
		Atividade escolhida quando está só	0,0 – 0,5 – 1,0
		História preferida	0,0 – 0,5 – 1,0
		Brinquedo preferido	0,0 – 0,5 – 1,0
		Programa de TV preferido	0,0 – 0,5 – 1,0
		Brincadeira com amigos preferida	0,0 – 0,5 – 1,0
Rotina	0,0 a 1,0	Listagem de mídias, livros, brincadeiras	0,0 – 0,5 – 1,0
CSF	0,0 a 7,0	Identificação de crença, ou não, em sete seres fantásticos pela criança	Não crê: 0,0 Crê: 1,0
NIF	1,0 a 5,0	Seleção de uma descrição sobre nível de interesse em fantasia/realidade	Mais em realidade: 1,0: Igual interesse: 3,0: Mais em fantasia: 5,0

*Nota.* PIP-R = Predisposição Imaginativa e Preferências, versão Responsáveis; CSF = Crença em Seres Fantásticos; NIF = Nível de Interesse em Fantasia.

As cinco medidas de Engajamento em Fantasia (EF) utilizadas com os responsáveis encontram-se sumarizadas na Tabela 3. Nela, também são apresentadas as questões que possibilitaram a avaliação, as pontuações possíveis para cada questão e a variação de pontuação para cada uma das medidas.

A Tabela 4, por sua vez, apresenta a pontuação que as crianças obtiveram nas medidas, de acordo com o relato de seus responsáveis. As pontuações obtidas em PIP-R variaram de 3,0 a 4,0 pontos. As crianças que apresentaram pontuações superiores à mediana (3,3 pontos) foram três delas (50%). Por sua vez, na medida total de rotina, em que foi feita uma média entre todos os itens listados pelos pais, novamente três crianças (50%) apresentaram pontuação maior que a mediana obtida (0,5 ponto). Quanto à medida de crença (CSF), quatro crianças (57%) apresentaram pontuações mais altas (i.e., 4 a 7 pontos).

**Tabela 4**

*Pontuação nas Medidas de EF e Classificação segundo os Responsáveis*

Responsável	Criança	PIP – R	Rotina	CSF	Classificação – R	NIF
R01	C01	3,5	0,3	7,0	AEF	4
R02	C02	3,0	0,5	6,0	BEF	3
R03	C03	4,0	0,6	3,0	AEF	3
R03	C04	4,0	0,6	3,0	AEF	3
R04	C05	3,0	0,6	5,0	AEF	2
R05	C06	3,0	0,5	5,0	BEF	2

*Nota.* PIP-R = Predisposição Imaginativa e Preferências, Versão Responsáveis; CSF = Crença em Seres Fantásticos; AEF = Alto Engajamento em Fantasia. BEF = Baixo Engajamento em Fantasia; NIF = Nível de Interesse em Fantasia.

Considerando-se tais resultados, as crianças C01, C03, C04 e C05 foram identificadas como possuindo um padrão de alto engajamento em fantasia (AEF) segundo a classificação

dos responsáveis, uma vez que elas apresentaram indicativos de alto nível de fantasia em duas das três medidas utilizadas.

Finalmente, quanto à última pergunta respondida pelos pais, que solicitava a indicação do nível de interesse em fantasia (NIF) que melhor descrevia os seus filhos, entre as seis crianças, a opção mais frequente foi “igual interesse em fantasia e realidade” (50%), seguida por “muito interesse em realidade” (33%), e “mais interessada em fantasia, mas às vezes interessada em realidade” (17%).

A seguir, serão apresentados dados descritivos das medidas quantitativas coletadas com as crianças. As medidas empregadas foram: (a) o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP), (b) a escala de teoria da mente (TM) e (c) quatro tarefas de função executiva (FE). As tarefas de autorregulação foram numeradas conforme a ordem de dificuldade proposta pela literatura (Carlson, 2005), ou seja: FE1 – Urso e Dragão, FE2 – Dia e Noite, FE3 – Menos é mais e FE4 – DCCS. Com a exceção de FE4, que é uma medida de flexibilidade cognitiva, as outras tarefas (FE1, FE2 e FE3) são medidas de controle inibitório (Panesi & Morra, 2020).

Para cada uma das medidas, a variação de pontuação possível é: (a) zero até 125 pontos para TVIP bruto; (b) zero a 7,0 pontos na escala de TM; (c) FE1, zero a 5,0 pontos; (d) FE2, zero a 16,0 pontos; (e) FE3, zero a 16,0 pontos; (f) FE4, zero a 6,0 pontos;

A Tabela 5 apresenta, para cada medida quantitativa empregada, os valores máximo e mínimo, média e desvio padrão apresentados pela amostra.

**Tabela 5***Apresentação das Estatísticas Descritivas para as Medidas Quantitativas Empregadas*

	Valor Mínimo	Valor Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
TVIP	11,0	34,0	21,5	8,62
TM	1,0	4,0	2,25	1,04
FE1	0,0	5,0	1,63	2,33
FE2	0,0	16,0	9,25	4,68
FE3	0,0	16,0	6,63	5,18
FE4	0,0	6,0	2,13	2,95

*Nota.* TVIP = Teste de Vocabulário por Imagens Peabody; TM = Escala de Teoria da Mente; FE1 = Urso e Dragão; FE2 = Dia e Noite; FE3 = Menos é Mais; FE 4 = DCCS.

### ***Análise Estatística Inferencial***

Na presente seção, serão apresentadas as análises estatísticas para os dados coletados com as crianças e com seus responsáveis.

A fim de verificar a normalidade da distribuição dos escores nas medidas de vocabulário receptivo (TVIP), teoria da mente (TM) e nas quatro tarefas de função executiva (FE), foram realizados testes Kolmogorov-Smirnov. Os resultados indicaram distribuições normais, exceto para FE 1 ( $D_{(8)} = 0,38, p < 0,001$ ) e FE4 ( $D_{(8)} = 0,39, p < 0,001$ ). No entanto, considerando o tamanho reduzido da amostra, optou-se por empregar análises não paramétricas.

Para analisar a associação entre as fontes de informação (i.e., crianças x responsáveis) e as medidas de engajamento em fantasia utilizadas, pretendeu-se analisar estatisticamente a correlação existente entre ambas. O Teste de correlação de Spearman não indicou uma associação significativa entre a classificação de EF baseada na entrevista das crianças e no questionário dos pais ( $r_{s(4)} = 0,50, p = 0,31$ ).

Por sua vez, ao se comparar a pontuação obtidas pelas crianças nas seis medidas comuns de EF, ou seja, as seis questões comuns entre PIP-C e PIP-R, e ser gerada uma nova pontuação

para PIP-C (excetuando-se duas questões), constata-se de fato muita disparidade entre as respostas apresentadas na entrevista infantil e no questionário parental que, por conseguinte, resultam em classificações de nível de engajamento em fantasia distintos. Cabe notar que, no critério adotado, a classificação de EF é dependente da mediana na medida, motivo que levou C05 a ser classificado como AEF em PIP e como BEF em PIP-R.

### **Tabela 6**

#### *Comparação das Pontuações de EF nas Seis Questões Comuns entre PIP-C e PIP-R*

Criança	Pontuação PIP-C	Classificação PIP-C	Pontuação PIP-R	Classificação PIP-R
C01	1,5	BEF	3,5	AEF
C02	2,0	BEF	3,0	BEF
C03	2,0	BEF	4,0	AEF
C04	3,0	AEF	4,0	AEF
C05	3,0	AEF	3,0	BEF
C06	1,5	BEF	3,0	BEF

*Nota.* PIP-C = Predisposição Imaginativa e Preferências, versão Crianças; PIP-R = Predisposição Imaginativa e Preferências, versão Responsáveis; AEF = Alto Engajamento em Fantasia; BEF = Baixo Engajamento em Fantasia.

Em relação ao tipo de medidas utilizadas para se avaliar EF com as crianças e seus responsáveis, de fato, elas são diversas entre si, no entanto, são aquelas que vêm sendo utilizadas na literatura por autoras como Jacqueline Woolley, Stephanie Carlson, Ansley Gilpin, Melissa Brown, Rachel Thibodeau-Nielsen e colegas.

Outros testes de correlação foram realizados a fim de avaliar possíveis associações entre os desempenhos em medidas diversas empregadas. Ao contrário do esperado, não foi encontrada uma associação significativa entre a medida de TM e TVIP, seja considerando apenas as cinco primeiras tarefas da escala ( $r_{s(6)} = -0,35, p = 0,39$ ), ou a escala de teoria da mente completa, com as sete questões ( $r_{s(6)} = -0,40, p = 0,33$ ).

Esta correlação seria esperada, com base nos estudos prévios com robustas evidências de uma associação forte entre linguagem e teoria da mente (ver Astington & Baird, 2005; Souza, 2008). Em um estudo longitudinal, Astington e Jenkins (1999) oferecem evidências de que a linguagem prediz o desenvolvimento sociocognitivo e que é, portanto, fundamental para a teoria da mente. O padrão de resultados encontrado provavelmente se deu pelo fato de que o desempenho das crianças na tarefa de TM não foi diferente do esperado pelo acaso.

Por sua vez, não foram encontradas correlações significativas entre a pontuação das crianças na escala de teoria da mente e as medidas de FE, ao passo que a literatura apresenta cada vez mais evidências dessa associação e, em particular, de que o controle inibitório se associa fortemente com a performance de crianças em tarefas de crença falsa (e.g., Carlson & Moses, 2001, Carlson et al., 2002).

Entre as medidas de FE, as três primeiras (i.e., Urso/Dragão, Dia/Noite, Menos é Mais) são classificadas como medidas de controle inibitório (Carlson et al., 2005; Diamond, 2013; Gerstadt et al., 1994; Panesi & Morra, 2020; Reed et al., 1984; White & Carlson, 2021), enquanto a última (DCCS) é geralmente entendida como uma medida de flexibilidade cognitiva (e.g., Diamond, 2013; Garon et al., 2008; Panesi & Morra, 2020).

Testes de correlação de Spearman revelaram associações positivas e significativas entre as tarefas FE1 (Urso/Dragão) e FE4 (DCCS) ( $r_{s(6)} = 0,93, p = 0,001$ ) e entre FE2 (Dia/Noite) e FE3 (Menos é Mais) ( $r_{s(6)} = 0,72, p = 0,46$ ). As magnitudes de ambas as correlações são fortes (Cohen, 1992; Dancey & Reidy, 2006), sendo que a associação entre FE1 e FE4 explica 86,5% da variância total, enquanto a variância em comum entre FE2 e FE3 é 51,8%. As outras correlações testadas não se mostraram significativas.

A primeira correlação destacada, entre Urso/Dragão e DCCS, uma medida de controle inibitório e outra de flexibilidade cognitiva, também foi encontrada no estudo de Panesi e Morra (2020). Esses achados parecem evidenciar a importância da inibição para outras

funções executivas, como a flexibilidade cognitiva, o que segundo Panesi e Morra (2020) seria consistente com a proposta de Miyake e Friedman (2012), de que a inibição é uma habilidade básica e necessária para todas as funções executivas, e com a proposta teórica de Im-Bolter et al. (2006, 2015), que apresenta uma alteração na proposta de Miyake e colegas. Tais autores apresentam um modelo de FE de quatro componentes, organizado como um sistema hierárquico de dois níveis, sendo um deles composto por dois recursos básicos, ou seja, a inibição e a capacidade de atenção mental, e o segundo, pela flexibilidade cognitiva e a atualização (*updating*), que por sua vez requisita alguns recursos básicos do outro nível.

Além disso, Urso/Dragão e DCCS também exigem memória de trabalho, a fim de que uma regra seja continuamente lembrada (Garon et al., 2008; Pierucci, 2011). Ambas são tarefas de conflito (Zelazo & Müller, 2002). Deste modo, a associação entre as medidas seria esperada e assegura a validade convergente.

Enquanto isso, a segunda correlação significativa encontrada, entre Dia/Noite e Menos é Mais, pode se explicar pelo fato de ambas serem medidas de controle inibitório e de conflito (e.g., Carlson et al., 2005; Garon et al., 2008; Moriguchi & Shinohara, 2019). A tarefa Dia/Noite é uma tarefa que requer controle inibitório cognitivo, pois exige que se iniba uma resposta dominante e apresente uma resposta oral conflitante, o que por sua vez também requer memória de trabalho (Pierucci, 2011). Por sua vez, a FE3 (Menos é Mais) é uma tarefa mais fortemente associada a medidas de conflito, segundo Carlson et al. (2005).

Os dados de Moriguchi e Shinohara (2019), obtidos com crianças de 3 e 4 anos via neuroimagem, confirmaram que durante a execução dessa tarefa, a área cerebral do córtex pré-frontal lateral, que está implicada em FE fria, é ativada significativamente. Para os autores, isso se explica porque Menos é Mais depende de processos inibitórios. Deste modo, a tarefa parece conter tanto aspectos de FE quente, porque se associa a recompensas (e.g., adesivos) quanto de FE fria, pois exige a inibição da tendência de apontar para a opção com o maior número de

itens. Os autores sugerem, ainda, que a presença de um componente afetivo ou motivacional pode não determinar se uma tarefa é simplesmente quente, sendo mais provável que tanto aspectos das FE quentes e frias atuem conjuntamente em determinadas tarefas, conforme propõem Zelazo e Müller (2002).

Os testes da soma dos postos de Wilcoxon revelaram que o desempenho das crianças na escala de TM foi significativamente abaixo do esperado pelo acaso ( $Z = 2,27, p = 0,02$ ). Este resultado é compatível com a literatura, que demonstra que há um padrão de desenvolvimento sociocognitivo, com um claro efeito de idade (Wellman & Liu, 2004). Por exemplo, no que se refere à compreensão de crença falsa (a quarta tarefa da escala), as crianças têm desempenho abaixo do acaso até os 3 anos 5 meses (Wellman et al., 2001).

Outros testes da soma dos postos de Wilcoxon indicaram que o desempenho das participantes não foi diferente do esperado pelo acaso em todas as tarefas de função executiva: (a) FE1 ( $Z = -1,1, p > 0,05$ ); (b) FE2 ( $Z = 1,02, p > 0,05$ ); (c) FE3 ( $Z = 1,68, p = 0,92$ ) e (d) FE4 ( $Z = -1,06, p > 0,05$ ).

A literatura indica que o desempenho em tarefas de FE depende da idade e que as tarefas selecionadas seriam desafiantes para as crianças da faixa etária do estudo. Pesquisas com amostras de crianças provenientes dos Estados Unidos analisadas por Carlson (2005) indicam as seguintes porcentagens de sucesso para crianças de 3 anos mais velhas: (a) FE1, 76%, (b) FE2, 47%, (c) FE3, 34%, (d) FE4, 25%. Segundo Carlson (2005), em cada faixa etária, as tarefas de FE mais difíceis envolvem uma combinação de controle inibitório e memória de trabalho. De todo modo, análises estatísticas levaram a autora a concluir que uma das tarefas mais difíceis para esta faixa etária era a FE4 (i.e., DCCS), motivo de ela ter sido ordenada como última tarefa no presente estudo.

Do total de participantes, apenas três conseguiram obter a pontuação máxima em alguma medida: C07 em FE1 (Urso e Dragão), C04 em FE4 (DCCS), enquanto apenas C03 alcançou o total de pontos possíveis em todas as medidas.

Testes Mann-Whitney foram realizados para comparar o desempenho dos dois níveis de engajamento em fantasia (NEF) (i.e., alto x baixo) quanto às variáveis: vocabulário (TVIP), teoria da mente e as quatro tarefas de FE. Para tanto, foram utilizadas as duas formas de classificação de NEF, ou seja, segundo as medidas das crianças e segundo as medidas dos responsáveis. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (unilaterais) ( $p > 0,05$ ) em nenhuma das medidas, seja considerando a classificação baseada nos dados das entrevistas com as crianças, seja considerando a classificação feita pelos pais/responsáveis. Acredita-se que isto provavelmente é resultado do fato de que o desempenho das oito crianças não foi diferente do acaso.

### ***Limitações e Direções Futuras***

Os dados e análises aqui apresentados foram obtidos com uma amostra pequena de crianças de 3 anos e com dados de apenas seis responsáveis. Há, portanto, limites para a generalização dos resultados. Além disso, o número de crianças do grupo de alto engajamento em fantasia (ou *orientadas para a fantasia*) foi limitado, e nenhuma delas possuía amigos imaginários. No Estudo 2, a ser apresentado no próximo capítulo, estas limitações foram levadas em consideração. O simples aumento da amostra poderia ser suficiente para que o fenômeno da criação de amigos imaginários se evidenciasse e, também, para que se obtivesse mais participantes com alto engajamento em fantasia. Uma amostra mais equilibrada em relação ao nível de engajamento em fantasia permitiria investigar a relação desta com as outras variáveis de interesse, ou seja, teoria da mente e FE.

Outra decisão metodológica que beneficiaria a investigação das relações pretendidas seria a mudança da faixa etária estudada para os 4 e 5 anos. Primeiramente, é razoável esperar

que crianças mais velhas tenham uma melhor habilidade comunicativa, oferecendo relatos mais precisos sobre o seu universo de faz de conta. Além disso, é possível que as crianças de 4 e 5 anos já tenham se engajado em alguma forma elaborada de fantasia, no momento presente ou nos anos anteriores, havendo maior chance de se encontrar crianças com companhias de fantasia. Tal hipótese baseia-se nos dados de Taylor et al. (2004), que demonstram que, entre os 6 e os 7 anos, 31% das crianças possuíam amigo imaginário no momento corrente, enquanto 65% do total havia criado companhias em algum período até o então presente.

Por sua vez, a mudança etária da amostra poderia privilegiar o aumento da variabilidade de escores de teoria da mente, FE e até mesmo vocabulário receptivo. De fato, a literatura evidencia que mudanças significativas ocorrem neste período, tanto para teoria da mente quanto para função executiva, deste modo, relações que não se mostraram significativas até o momento podem se evidenciar em um estudo com tais mudanças. Além disso, a inclusão de dois grupos de idade permitiria verificar o efeito da variável idade nas medidas. Finalmente, o aumento da participação de responsáveis, como fonte de informação quanto a outras medidas de fantasia, como criação de amigos imaginários e personificação é muito desejável.

Todas estas mudanças foram realizadas no Estudo 2: (a) a mudança de faixa etária das crianças participantes para 4 e 5 anos, (b) a garantia de uma maior participação dos responsáveis (i.e., inclusão de dados parentais quanto outras medidas de engajamento em fantasia) e (c) o aumento do tamanho da amostra. Por sua vez, manteve-se o objetivo principal do Estudo 1: testar possíveis associações entre o nível de engajamento em fantasia e as medidas de interesse, ou seja, vocabulário receptivo, teoria da mente e função executiva.

### 3. Estudo 2

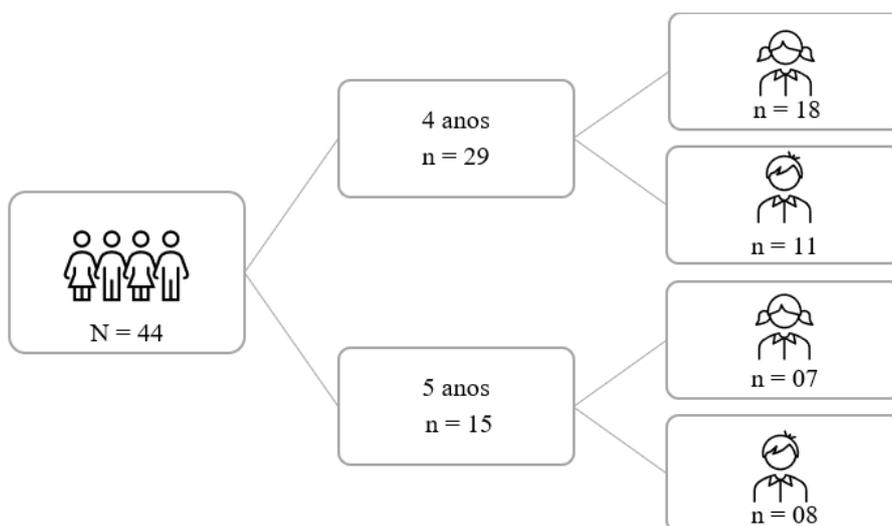
#### 3.1 Método

##### *Participantes*

O Estudo 2 contou com a participação de 44 crianças entre 4 e 5 anos e de 38 responsáveis, sendo todas elas mães. Das 44 crianças, 29 tinham 4 anos e 15 tinham 5 anos. A idade das crianças participantes variou entre 48 meses (4;0 anos) e 70 meses (5;10 anos),  $M_{idade} = 58,9$  meses ( $DP = 6,8$  meses). Vinte e cinco crianças eram do gênero feminino e 19 masculino.

#### Figura 4

*Distribuição das Crianças Participantes por Grupos Etários e por Gênero*



A idade das mães variou entre 21 e 47 anos ( $M_{idade} = 36,2$  anos,  $DP = 5,9$  anos). Quanto ao nível de escolaridade, houve a seguinte distribuição: 20 mães com superior completo, 16 com superior incompleto/colegial completo, uma com colegial incompleto/fundamental completo, enquanto uma delas não forneceu a resposta.

Conforme é apresentado na Tabela 7, os responsáveis por 10 das 44 crianças participantes não completaram as medidas de perspectivas parentais e, portanto, nestes casos, apenas os dados das crianças puderam ser analisados. Além dos dados de 34 mães das díades, obteve-se dados de perspectivas parentais de mais quatro mães, cujos filhos acabaram não participando da pesquisa. Os motivos para a não participação das crianças foram: (a) dificuldade em agendar horário para a participação da criança; (b) uma criança não atender ao critério de aprendizagem em uma tarefa de função executiva (DCCS).

**Tabela 7**

*Distribuição de Frequência dos Tipos de Participação por Formas de Recrutamento*

Recrutamento	Tipos de Participação		
	Apenas a Criança	Díade (Criança e Mãe)	Apenas a Mãe
Escola 1	07	09	zero
Escola 2	03	11	01
Online	zero	14	03
Total	10	34	04

As crianças foram convidadas a participar do presente estudo inicialmente de forma presencial. No entanto, em decorrência da pandemia de Covid-19, parte dos dados precisou ser coletada no formato online. Presencialmente, o recrutamento ocorreu em duas escolas de ensino infantil da rede pública, localizadas em cidades de porte médio do estado de São Paulo: a Escola 1 na mesorregião de Araraquara e, a Escola 2, na de Piracicaba (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021). A pesquisadora entrou em contato com a Secretaria Municipal de Educação das duas cidades onde houve coleta, para a apresentação do projeto e a obtenção do consentimento para a realização da pesquisa. O projeto de pesquisa foi submetido ao CEP Humanos da UFSCar e aprovado, conforme o parecer nº

1.785.849, CAAE: 61042916.3.0000.5504 (Anexo 1). Os pais dos alunos receberam o TCLE (Apêndice A), contendo uma descrição detalhada do estudo, que pedia a autorização para que os alunos (seus filhos) participassem da pesquisa.

Por meio do recrutamento nas duas escolas, foram recebidas 80 autorizações para a pesquisa, sendo 30 na Escola 1 e 50 na segunda Escola 2. Na Escola 1, foram concluídas 16 coletas de dados com as crianças e nove com as mães. Por sua vez, na Escola 2 foram coletados dados com 14 crianças e 11 mães. Os motivos para a não participação das outras crianças autorizadas foram vários, como: (a) falta de tempo hábil; (b) diagnóstico de desenvolvimento atípico, (c) negativa da criança em participar. A coleta de dados foi iniciada e não concluída em casos em que: (a) havia uma grande dificuldade de atenção; (b) ausência de tempo hábil para a finalização das atividades de coleta, em função de faltas de alunos, eventos do calendário acadêmico e férias escolares.

Por sua vez, a fim de viabilizar a coleta de dados online em 2021, a pesquisadora submeteu uma Emenda ao Projeto de Pesquisa ao CEP Humanos da UFSCar, que foi aprovado pelo parecer nº 4.917.524, CAAE: 61042916.3.0000.5504 (Anexo 2). O recrutamento online se deu por meio de um convite destinado a responsáveis por crianças de 4 e 5 anos e publicado pela pesquisadora responsável na rede social Facebook, em seu perfil pessoal, bem como em um grupo público que conta com a participação da comunidade acadêmica da UFSCar (i.e., alunos e egressos, docentes e técnicos-administrativos dos *campi* da instituição, bem como a comunidade usuária de programas de extensão da universidade).

O convite foi feito por meio de uma mensagem de texto, acompanhada por um vídeo gravado pela pesquisadora responsável e editado por uma profissional de mídia, que contava com: (a) apresentação da pesquisadora, do título do projeto e da docente orientadora da pesquisa; (b) a vinculação do projeto com a UFSCar, o PPGPsi e o Laboratório de Interação

Social (LIS); (c) o objetivo da pesquisa, público-alvo e modalidade de coleta pretendida; (d) o apoio financeiro; (e) contato institucional da pesquisadora responsável.

A mensagem possuía um link para um Formulário de Interesse na pesquisa, que apresentava algumas informações básicas do projeto (as mesmas do texto e vídeo) e solicitava alguns dados dos interessados, a fim de que a pesquisadora os contactasse pelo meio que fosse mais conveniente (i.e., e-mail, mensagem de texto pelo aplicativo WhatsApp ou ligação telefônica), no dia e período da preferência dos responsáveis.

O TCLE empregado na coleta online foi disponibilizado como um Formulário Google (Apêndice E). Após o aceite, a mãe recebia automaticamente uma cópia do documento em seu e-mail cadastrado no formulário. Por meio do recrutamento online, foram selecionadas 14 díades mãe-criança e outras três mães. No caso de dois contatos com a pesquisadora, não foi dado seguimento ao convite devido ao fato de as crianças morarem há algum tempo no Brasil, mas não serem falantes nativas do português. Os participantes recrutados via coleta online eram, em sua maioria, provenientes do estado de São Paulo, excetuando-se duas díades, sendo uma proveniente de Minas Gerais e outra do Paraná.

### ***Local e Equipamentos***

A coleta de dados presencial ocorreu nas dependências das duas escolas onde as crianças participantes foram recrutadas. Para a coleta de dados foram escolhidas, juntamente com a direção das escolas, duas salas adequadas para a pesquisa, bem iluminadas e que tinham mesa e cadeiras, sendo uma para a coleta matutina e outra para a vespertina. Uma câmera filmadora e um gravador de áudio foram usados para gravar as sessões.

Por sua vez, a coleta de dados remota foi realizada por meio de dispositivos com acesso à internet (i.e., smartphone ou notebook). A plataforma Formulários Google foi utilizada para a apresentação do TCLE e dos Questionário para os Responsáveis, enquanto as entrevistas (com adultos e crianças), bem como as tarefas que compõem a coleta infantil

foram feitas via o aplicativo de videochamada Google Meet, que permite a gravação da chamada e armazenamento em nuvem.

### ***Instrumentos utilizados com as Crianças***

Nas coletas presencial e online, foram realizadas entrevistas com as crianças baseadas nos seguintes roteiros de entrevista: (a) predisposição imaginativa e preferências (PIP-C) (Singer, 1961; Taylor e Carlson, 1997), (b) amigos imaginários (AI), (c) personificação de papéis (PP) (Taylor & Carlson, 1997).

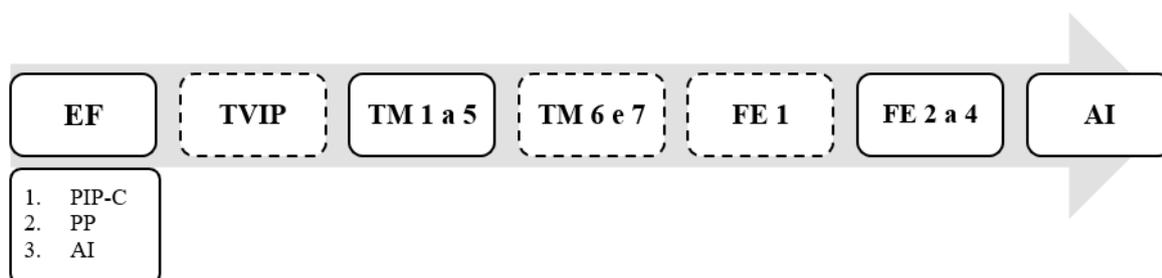
Os dados qualitativos resultantes das medidas de engajamento em fantasia foram analisados e codificados independentemente por duas juízas, tomando como referência a literatura da área e quando havia desacordo, uma terceira juíza fazia o desempate. Para a medida de PIP-C, conforme é usualmente feito (e.g., Boerger et al., 2009; Woolley et al., 2004; Tullos, 2009), atribuía-se zero para respostas realistas, 0,5 ponto para conteúdos representacionais e 1,0 para itens fantásticos. Respostas vagas como “todos(as)” receberam 0,5 ponto. Por sua vez, quanto à entrevista de AI, foram comparados a coerência entre o relato inicial, na primeira entrevista, e o relato na segunda entrevista, realizada sempre na segunda sessão. A literatura da área foi a referência (e.g., Taylor, 1999) para que as juízas analisassem se o relato se tratava de uma criação do tipo amigo imaginário, ou no caso de algum brinquedo que era mencionado, se tratava-se de um brinquedo preferido no momento, ou uma fantasia elaborada.

Além dos roteiros, foram empregados os seguintes instrumentos: (a) Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP) (Capovilla & Capovilla, 1997); (c) Escala de Teoria da Mente (TM), que possui sete tarefas (Wellman & Liu, 2004); (d) quatro medidas de função executiva (FE), sendo elas: FE1 – Urso/Dragão (Reed et al., 1984), FE2 – Dia/Noite (Gerstadt et al., 1994), FE3 – Menos é Mais (Carlson et al., 2005) e FE4 – DCCS (Zelazo, 2006).

Algumas mudanças foram necessárias para que a coleta de dados online com as crianças fosse viabilizada, em especial, a diminuição da quantidade de medidas e, conseqüentemente, da demanda de tempo. Deste modo, deixaram de ser empregadas na coleta remota: (a) a medida de vocabulário receptivo, o TVIP; (b) as duas últimas tarefas da escala de teoria da mente (crença-emoção e emoção real-aparente), sendo mantidas as cinco primeiras; (c) a primeira tarefa de FE (Urso/Dragão). A Figura 5 apresenta as etapas da coleta de dados padrão (presencial) e as etapas da coleta online, com a retirada de certas tarefas.

### Figura 5

*Diagrama com as Etapas de Coleta de Dados Infantil Realizada no Estudo 2*



*Nota.* As medidas contidas em formas tracejadas não foram realizadas na coleta online.

Tais alterações se justificam por questão da demanda de tempo e viabilidade de aplicação da medida online, no caso do TVIP. Por sua vez, no caso da retirada de duas tarefas de TM, a decisão foi tomada, pois a Escala de Teoria da Mente também pode ser aplicada com apenas 5 itens, o que é proposto por Wellman e Liu (2004), até porque para a faixa etária do estudo, seria esperado que as crianças não passassem nas tarefas retiradas. Finalmente, a medida Urso/Dragão foi removida, pois é a mais fácil de todas e seria esperado um índice alto de acerto (e potencial efeito de teto) para a faixa etária da amostra do Estudo 2.

Quanto aos materiais empregados nas tarefas, houve algumas adaptações necessárias para viabilizar a coleta online em duas das tarefas: FE3 (Menos é Mais) e FE4 (DCCS). Na

tarefa FE 3, passou-se a usar dois potes de vidro cilíndricos baixos, cada um deles contendo uma fita adesiva colorida (uma amarela e outra verde) aplicada em sua base, a fim de que fosse possível diferenciá-los facilmente (pote verde x pote amarelo), além de permitir observar o seu conteúdo. Inicialmente, aplicou-se a fita na borda do pote, mas a realização de um piloto demonstrou que, devido ao ângulo de filmagem do notebook, a fita atrapalhava a observação do conteúdo dos potes pelo participante em seu dispositivo.

Outra mudança adotada na tarefa Menos é Mais foi quanto ao item a ser escolhido pelas crianças, que deixou de ser o adesivo de estrela prateado, por ser difícil de ser observado em tela e por impossibilitar comparação de quantidades acumuladas. Deste modo, optou-se por utilizar gemas de vidro (i.e., bolinhas de gude achatadas) na cor azul escuro. A escolha do item foi feita pelas seguintes características: (a) boa visibilidade na tela, (b) volume pequeno; (c) poder ser acumulado como pontuação em um pote, (d) não-perecível, (e) interessante para as crianças, conforme verificado na aplicação-piloto.

Por sua vez, na tarefa FE4 (DCCS), as duas cartas-alvo passaram a contar com o número “1” e “2” suficientemente grandes em preto, na parte superior esquerda das figuras. O número “1” foi acrescentado à carta-alvo de coelho azul e o “2” à carta-alvo de barco vermelho. Tal medida foi adotada para que as crianças pudessem responder com “um” ou “dois” à pergunta: “Esta carta é um coelho vermelho/barco azul. Onde ela deve ser colocada, na caixinha 1 ou na 2?”. Deste modo, evitou-se que as crianças meramente apontassem na tela do seu dispositivo com acesso à internet, impossibilitando a compreensão pela pesquisadora.

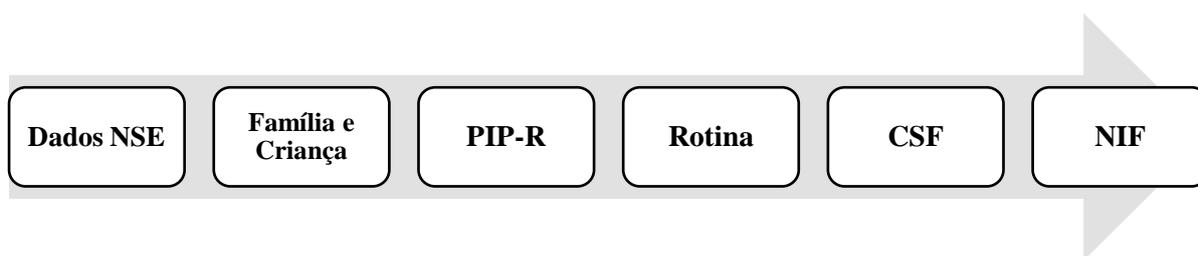
### ***Instrumentos Utilizados com os Responsáveis***

Os pais responderam a um questionário, apresentado em uma versão impressa (Apêndice D) ou como um formulário online (para a coleta totalmente remota) e foram entrevistados, conforme um roteiro de entrevista parental (Apêndice G).

O questionário era composto por perguntas abertas e fechadas sobre: (a) dados de nível socioeconômico (NSE), composição familiar e informações sobre a saúde da criança (Manosevitz et al., 1973; Taylor & Carlson, 1997); (b) questionário sobre predisposição imaginativa e preferências da criança, versão responsáveis (PIP-R) (Taylor & Carlson, 1997); (c) identificação de crença em seres fantásticos (CSF) pela criança (Dore & Lillard, 2015; Gilpin, 2009); (d) rotina da criança quanto a TV, livros, jogos e brincadeiras (Gilpin, 2009); (e) escolha do nível de interesse em fantasia (NIF) infantil, em uma escala tipo Likert (Dore & Lillard, 2015; Gilpin, 2009).

### **Figura 6**

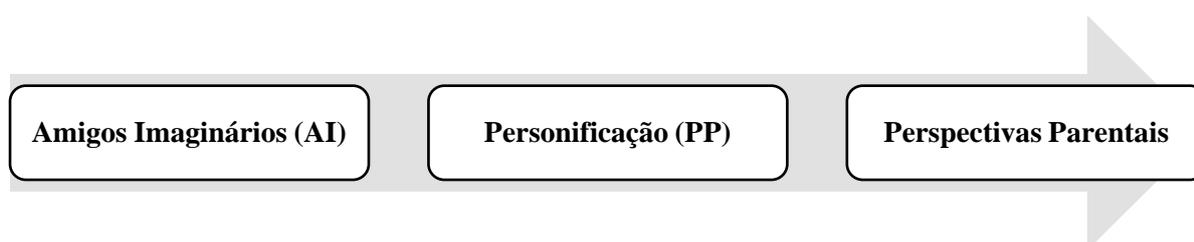
*Diagrama com as Medidas do Questionário para Responsáveis*



Finalmente, foi utilizado um roteiro de entrevista que incluiu questões sobre: (a) engajamento em fantasias elaboradas, como amigos imaginários (AI) e personificação (PP) pelas crianças; (b) perspectivas parentais quanto a fantasia, ou seja, sobre o conhecimento e entendimento que têm sobre amigos imaginários (Velludo, 2014).

### **Figura 7**

*Diagrama com as Medidas do Roteiro de Entrevista para Responsáveis*



Na etapa inicial da coleta de dados (realizada presencialmente com as crianças), a questão sobre brincadeiras rotineiras estava incluída no questionário impresso. Por este motivo, mesmo quando as mães participaram apenas por questionário, houve este dado de rotina para gerar pontuação. A divisão relativa a quais itens deixar no questionário impresso (ou formulário online) e no roteiro de entrevista foi tomada considerando-se tornar a coleta o mais otimizada possível, ou seja, exigindo menos tempo para preencher o questionário e garantindo a clareza das perguntas. Como os itens de rotina podiam gerar muitas respostas, na coleta online optou-se por sua inclusão na entrevista, para que assim as mães apresentassem uma resposta mais econômica em termos de tempo.

Duas juízas independentes codificaram as respostas das mães para as medidas de engajamento, considerando a classificação usualmente adotada na literatura (e.g., Woolley et al., 2004). Eventuais desacordos foram resolvidos pela avaliação de uma terceira juíza. Para a medida de PIP-R e rotina, atribuía-se zero, 0,5 ponto e 1,0, seguindo os mesmos critérios utilizados para a codificação dos dados obtidos com as crianças. Por sua vez, quanto à entrevista de AI e personificação, os relatos foram analisados pelas juízas tomando a literatura como referência (e.g., Taylor, 1999).

### ***Procedimentos***

**Coleta presencial.** Na coleta presencial, a pesquisadora inicialmente visitou as salas de aula e fez uma breve apresentação da pesquisa para as crianças com idade de interesse para o estudo e permaneceu na escola para familiarização com as crianças. Os TCLE (Apêndice A) foram enviados aos responsáveis e somente após o preenchimento do documento pelos pais, era dado início à pesquisa. No primeiro encontro, era apresentado o TALE (Apêndice B) à criança e, apenas com a anuência da criança, a coleta de dados era realmente iniciada. A partir de então, a câmera de vídeo e o gravador de áudio eram ligados para ser dado início à primeira atividade de coleta.

Com as crianças, os instrumentos eram aplicados em quatro ou cinco sessões individuais, de aproximadamente 20 minutos, na seguinte ordem: (a) entrevista sobre engajamento em fantasia, (b) TVIP, (c) escala de teoria da mente e (d) medidas de função executiva, (e) confirmação da entrevista sobre amigos imaginários. A coleta com as mães responsáveis ocorreu parte por meio do envio de questionários impressos e parte via entrevista, que por sua vez se deu presencialmente, ou remotamente, via telefone (empregando-se aplicativo de gravação de áudio da chamada) ou chamada de vídeo.

**Coleta online.** A fim de que se garantisse uma boa adaptação da coleta para o contexto online com as crianças, foi realizada uma aplicação das tarefas para participantes do Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Sociocognitivo e da Linguagem (GPDeSol) e, posteriormente, foi feita uma aplicação-piloto com uma criança em idade pré-escolar, via videochamada. Deste modo, foi possível testar, no contexto de filmagem pela câmera do notebook da pesquisadora, as adaptações necessárias quanto a materiais empregados e disposição dos estímulos no ambiente. Com isto, além da mudança de alguns materiais empregados, também se passou a utilizar uma folha de papel A2 com marcações para as posições dos estímulos, para que se garantisse o enquadramento.

A coleta de dados online iniciava-se com o preenchimento pelos responsáveis do Formulário de Interesse. A pesquisadora entrava em contato com as mães para tirar eventuais dúvidas que os pais já tivessem e, sem seguida, enviava o link do formulário que apresentava o TCLE. Após consentir com a sua participação e de seu/sua filho(a), a pesquisadora enviava às mães o link do Questionário Parental, que tomava cerca de 5 minutos para preenchimento completo. Após esta etapa, era então agendada a entrevista com a mãe, em dia e horário de sua conveniência. No dia, a mãe recebia um link para uma videochamada via aplicativo Google Meet e era então utilizado o recurso de gravação do vídeo.

Ao final da entrevista, a pesquisadora orientava as mães sobre como explicar para as crianças sobre a proposta da pesquisa e destacava o direito de as crianças se recusarem a participar, mesmo que as mães tivessem consentido e participado, e que a anuência das crianças era imprescindível para a pesquisa.

A pesquisadora também gravou um vídeo de 1 min e 30 s direcionado às crianças, o qual foi disponibilizado às mães, para que os exibisse para seus filhos como um convite para a pesquisa. Nele, a pesquisadora responsável se apresentava, explicava que era psicóloga, pesquisadora, descrevia o objetivo de seu contato, o que estudava e o que era pesquisa, fazia o convite para a participação e resumidamente falava sobre quais seriam as atividades realizadas e como seriam feitas (i.e., online). Ao final, sugeria que elas dissessem a suas mães se elas tinham interesse em participar da atividade de pesquisa.

No dia agendado para a coleta online com a criança, a pesquisadora se apresentava para a criança em uma videochamada, na presença também da mãe da criança, e inicialmente conversava livremente com a díade, a fim de estabelecer *rapport*. Quando a criança se sentia confortável com a pesquisadora, a mãe se ausentava da chamada com o consentimento da criança e, então, a pesquisadora realizava a leitura do TALE (Apêndice F). Após a leitura de todos os itens descritivos, a pesquisadora perguntava se a criança tinha alguma dúvida e, então, apresentava as alternativas ilustradas das respostas de: (a) aceite, em que se vê uma carinha feliz e um sinal de afirmativo, acompanhados da frase “Sim, eu quero participar” e (b) negativa, em que se observa uma carinha triste, com um sinal de negativo, acompanhados da frase “Não, eu não quero participar”. Diante do aceite, era dado o início à coleta de dados e, então, a pesquisadora explicava que iria acionar a opção de gravação da chamada.

O número de sessões para a coleta online variou de um único encontro de 50 min a até quatro encontros de 10 a 25 min. Ao final de cada atividade, a pesquisadora sempre perguntava se a criança estava cansada e se gostaria de parar, ou se gostaria de fazer mais

uma atividade. Toda sessão era encerrada com a pesquisadora solicitando que a criança chamasse sua mãe e, então, a pesquisadora se despedia da criança e sua responsável.

### 3.2 Resultados e Discussão

Os dados provenientes da coleta realizada com a totalidade de 44 crianças e das 34 responsáveis serão apresentados e discutidos em duas seções, sendo a primeira dedicada à análise estatística descritiva e, a segunda, à análise estatística inferencial.

#### *Análise Estatística Descritiva*

**Características das Crianças e suas Famílias.** A Tabela 8 apresenta a distribuição dos participantes por faixa de idade e gênero.

**Tabela 8**

*Distribuição da amostra de crianças quanto a gênero e idade*

Gênero	Idade		Total
	4 anos	5 anos	
Feminino	18 (40,9%)	7 (15,9%)	25 (54,8%)
Masculino	11 (37,9%)	8 (18,2%)	19 (43,2%)
Total	29 (65,9%)	15 (34,1%)	44 (100%)

Em relação à participação de responsáveis, muito embora a carta de convite e o TCLE não possuísse marcador de gênero (i.e., referia-se a “pais ou responsáveis”), não houve participação paterna, mas apenas materna. A literatura brasileira evidencia que quem geralmente atua como participante e informante sobre dados da criança é a mãe ou outra figura feminina da família, como avó (e.g., Velludo & Souza, 2016), ou tia (Lima et al., 1999). Possivelmente, isso se deve a divisões de tarefa em função de gênero, com consequentes visões sobre o que compete à mãe e ao pai, o que é afetado pela cultura e acordos entre o casal.

Em um estudo acerca da concepção materna sobre a participação dos pais nos cuidados com criança usuárias e aguardando vaga em creche, Crepaldi et al. (2006)

constatarem que os pais, no tempo que passam com os filhos, realizam atividades diferentes da mãe, sendo principalmente atividades de lazer. Por sua vez, em um estudo estrangeiro que investigou o motivo da baixa participação paterna em pesquisas sobre a saúde infantil, o motivo mais frequentemente alegado pelos pais foi que eles não tinham sido convidados diretamente a participar (Davison et al., 2017).

A modalidade de recrutamento foi presencial para 30 crianças (68,2%) e online para 14 delas (31,8%), em função do isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19. Por sua vez, a coleta com as mães ocorreu em sua maioria à distância. Mais especificamente, ocorreu a seguinte distribuição por modalidades: (a) questionário via Google Formulários e entrevista por videochamada, 16 mães (42,1%); (b) preenchimento apenas de questionário impresso, 14 casos (36,8%); (c) questionário impresso e entrevista via chamada telefônica, seis mães (15,8%); (d) formulário impresso e entrevista presencial, dois casos (5,3%).

Com o intuito de caracterizar a criança e a família, serão apresentados alguns dados relevantes sobre as 44 crianças participantes. As crianças provêm de lares onde residem de duas a seis pessoas, com a seguinte distribuição: (a) três a quatro pessoas, 33 famílias (75%); (b) cinco a sete pessoas, seis casas (13,6%), (c) 2 pessoas, 4 lares (9,1%).

Quanto às estruturas familiares, há diversas: (a) nuclear, em que a criança mora com ambos os pais e eventuais irmãos, 21 delas (47,7%); (b) nuclear extensa, com ambos os pais e outros parentes, em sua maioria avós, 6 famílias (13,6%); (c) monoparental feminina, ou seja, a mãe e a criança, 4 casos (9,1%), (d) nuclear com avós cuidando dos netos, ou seja, avós, a mãe, a criança, 2 famílias (4,5%); (e) nuclear reconstituída, em que vivem a mãe, o parceiro e a criança, um caso (2,3%). Os desenhos de família empregados derivam da classificação proposta por Souza e Peres (2002) e evidenciam múltiplas configurações, conforme as encontradas pelas autoras. Do total, 15 crianças (34,1%) têm ao menos um irmão ou irmã, enquanto os restantes são filhos únicos.

Quanto a problemas de comportamento/emocionais infantis, 10 mães (22,7%) responderam afirmativamente, no entanto, houve busca de ajuda psicológica em apenas duas situações (4,5%): uma criança fez terapia para lidar melhor com a chegada do irmão e uma mãe buscou orientação parental, a fim de ajudar a filha quanto ao treino de toalete.

**Amigos Imaginários e Perspectivas Parentais.** De todas as 38 responsáveis participantes, 24 mães foram entrevistadas sobre o que conheciam e pensavam sobre a criação de amigos imaginários. Deste total, 23 mães (95,8%) prontamente disseram saber do que se tratava, enquanto uma precisou que fosse apresentada uma definição do fenômeno para que ela entendesse e, então, dissesse saber do que se tratava, pois havia tido um amigo imaginário. Duas mães contaram que criaram AI, sendo que uma não se lembrava por ter sido aos 4 anos, e a outra recordava, por ter sido aos 13 anos. Por sua vez, uma das mães entrevistadas, que é pedagoga, contou que todo ano há crianças com AI em suas turmas e estimou que, no ano letivo corrente, seis crianças de uma total de 19 alunos (31,6%) tinham AI.

Dentre as responsáveis, apenas três (12,5%) afirmaram já ter lido algo da literatura psicológica ou mídia a respeito, sendo que tais fontes retratavam o fenômeno como sendo algo positivo para o desenvolvimento da criança. Tal dado é surpreendente, considerando-se que o fenômeno é comum entre as crianças e, portanto, seria desejável que houvesse maior divulgação na mídia a respeito do papel do brincar, da fantasia e dos amigos imaginários, em específico, direcionada a pais e sobre parentalidade. Cabe lembrar que, segundo o estudo de Bittencourt e Blanco (1996), muitas mães brasileiras se sentiram apreensivas quando tomaram conhecimento de que seus filhos tinham companhias imaginárias, e foi exatamente a busca de informações sobre o fenômeno que as levou a reagir mais positivamente ao fenômeno. Neste sentido é que Jellesma e Hoffenaar (2013) acreditam ser importante a

divulgação de dados empíricos sobre desenvolvimento infantil no que se refere a amigos imaginários.

Em relação às perspectivas parentais, as mães difeririam bastante entre si, havendo cinco posturas diferentes, que são resumidas na Tabela 9. A perspectiva predominante foi aquela sobre prós e contras (41,7%). Na visão predominantemente positiva, é importante notar que as mães tiveram facilidade em enumerar vantagens, mas quando foram convidadas a refletir sobre eventuais pontos negativos, disseram que “talvez” poderia haver alguns problemas. Considerando-se as categorias *extremamente positiva* e *predominantemente positiva*, chega-se a 12 mães (50%), sendo que metade da amostra mais destaca vantagens que desvantagens.

### **Tabela 9**

#### *Distribuição das Perspectivas das Mães acerca da Criação de Amigos Imaginários*

Perspectivas	n (%)
Prós e contras: equilíbrio de vantagens e desvantagens no fenômeno	10 (41,7%)
Extremamente positiva, sem apresentar desvantagens	07 (29,2%)
Predominantemente positiva, com a apresentação de algumas desvantagens	05 (20,8%)
Extremamente negativa, sem apresentar vantagens	01 (4,2%)
Neutra, sem apresentar vantagens ou desvantagens	01 (4,2%)

Tal amplitude de posicionamentos é coerente com os dados de estudos estrangeiros (e.g., Taylor, 1999; Taylor & Carlson, 2000) e nacionais (Bittencourt & Blanco, 1996; Velludo e Souza, 2016). No estudo com as mães brasileiras cujos filhos possuíam amigos imaginários, apenas uma minoria (16,7%) relatou ter reagido de modo desfavorável (16,7%), ou seja, preocupado, assustado ou negativo (Bittencourt & Blanco, 1996). No estudo de

Velludo e Souza (2016), 81,8% da amostra de 11 mães/responsáveis identificaram aspectos positivos associados aos AI, enquanto 63,6% apresentaram possíveis pontos negativos.

Entre as 22 mães (91,7%) que conseguiram destacar algum tipo de vantagem ou ponto positivo, os elementos destacados foram vários, conforme a Tabela 10 apresenta. As mães podiam apresentar múltiplas respostas. Entre aquelas mais frequentes, três vantagens destacadas foram: (a) imaginação/criatividade, 10 responsáveis (41,7%); (b) ter uma companhia/entreter-se sozinha, nove mães (37,5%); (c) benefício do lúdico/fantasia para o desenvolvimento da criança em geral, cinco mães (20,8%).

**Tabela 10**

*Caracterização das Vantagens acerca de Amigos Imaginários na Perspectiva das Mães*

Vantagem	Descrição	n (%)
Companhia	Lidar com a solidão, entreter-se sozinha.	09 (37,5%)
Cognitiva	Imaginação ou criatividade;	10 (41,7%)
	linguagem;	04 (16,67%)
	socialização;	03 (12,5%)
	resolução de problemas.	01 (4,17%)
Emocional	Expressar-se;	03 (12,5%)
	elaborar questões emocionais/psicológicas;	02 (8,33%)
	acesso a aspectos psicológicos da criança pelo brincar;	02 (8,33%)
	suprir sua necessidade de afeto;	01 (4,17%)
Espiritual	fantasia como um escape: imaginar um mundo melhor.	01 (4,17%)
	Amparo por anjo da guarda, ou espírito de luz, guiando a criança em suas dificuldades.	03 (12,5%)
Global	Desenvolvimento da criança como um todo.	05 (20,8%)

Desse total de categorias, uma se relacionou claramente a potenciais ganhos cognitivos (i.e., imaginação/criatividade, linguagem, resolução de problemas, socialização). Taylor (1999) relata que os pais associam ter AI com a criatividade e a inteligência. No

estudo de Velludo e Souza (2016), também foram indicados benefícios em imaginação, criatividade e linguagem. Por sua vez, uma das categorias relaciona o fenômeno a benefícios emocionais (i.e., expressar-se, manifestar-se, elaborar questões psicológicas etc.). Os dados de Velludo e Souza (2016) evidenciaram ênfase em aspectos como a expressão da criança, conforto emocional e ainda ser fonte de companhia e de diversão.

Cabe destacar, também, que as falas de seis mães evidenciaram que suas crenças religiosas impactavam diretamente o modo como entendiam o fenômeno. Duas mães, católicas, relacionaram o AI ao anjo da guarda da criança, enquanto três eram espíritas e uma frequentava a Mahikari, mas foi criada em uma família espírita. Do total destas seis mães, três disseram acreditar que o fenômeno tanto poderia ser uma brincadeira de fantasia, como uma manifestação espiritual. Além disso, duas delas disseram que essa “visita” não necessariamente seria positiva. Estes dados são coerentes com os achados estrangeiros (Taylor, 1999; Taylor & Carlson, 2000) e o do estudo de Velludo e Souza (2016), visto que pode haver uma grande influência religiosa na interpretação de AI pelos pais.

Ao serem entrevistadas, as mães frequentemente relevaram dúvida ou hesitação sobre o que pensava acerca do fenômeno, o que foi particularmente evidente diante da pergunta que pedia para a mãe “imaginar possíveis pontos negativos ou desvantagens de uma criança ter amigos imaginários”. Algumas de fato disseram: “Não sei” ou “Nunca pensei sobre isso” e muitas respostas se iniciaram com “Talvez...”.

Do total, 18 mães (75%) apresentaram algum tipo de desvantagem quando solicitadas a refletir sobre os possíveis pontos negativos associados à criação de AI. As desvantagens elencadas são resumidas na Tabela 11.

**Tabela 11***Caracterização das Desvantagens acerca de Amigos Imaginários na Perspectiva das Mães*

Desvantagem	Descrição	n (%)
Fuga da Realidade	A criança ficar presa na fantasia e fugir da realidade.	09 (37,5%)
Falta de amigos	Não conseguir ter ou desinteressar-se de amigos reais.	03 (12,5%)
Luto/frustração	Ficar de luto, quando entender que o AI não é real.	02 (8,33%)
Isolamento	Indicativo de isolamento social, solidão.	02 (8,33%)
Problema Emocional	Indicativo de problema ou dependência após os 7 anos.	02 (8,33%)
Espiritual	Influência espiritual maligna	01 (4,17%)

A categoria mais frequente é o temor de que a criança tenha dificuldade de diferenciar a realidade e fantasia, e outra que se associa a ela é a necessidade de a criança ter que elaborar o luto ao se dar conta de que sua invenção é só fantasia e não real. O medo da incapacidade de diferenciar realidade e fantasia foi encontrado em estudos estrangeiros (e.g., Taylor e Carlson, 2000) e em um nacional (Velludo & Souza, 2016). A literatura sugere, no entanto, que a maioria das crianças claramente explicita ter ciência de que suas criações são apenas um faz de conta, que ela controla e é fruto de sua imaginação (e.g., Taylor & Mottweiler, 2008) Esse tipo de fala infantil foi encontrado inclusive neste Estudo 2, sendo que um menino de 5 anos, durante a entrevista, sentiu a necessidade de alertar a pesquisadora de que na verdade era brincadeira, faz de conta, e que ele estava “só imaginando” ter amigos.

A crença de que as crianças com AI possam se isolar ou desinteressar de crianças reais é uma preocupação que não parece ter respaldo empírico, visto que crianças com AI são crianças sociáveis ou com boa competência social (e.g., Hoff, 2005). Por sua vez, a ideia de que a fantasia com AI seja inapropriada após uma determinada idade também é encontrada na literatura estrangeira (Taylor & Carlson, 2000) e, talvez, exprima uma visão de que após uma

determinada idade, recorrer a este tipo de fantasia seria algo imaturo ou evidencie transtornos psicológicos.

**Indicadores de Engajamento em Fantasia.** Os dados coletados com as crianças por meio da entrevista geraram as seguintes medidas: (a) predisposição imaginativa e preferências, PIP-C (Singer, 1961; Taylor & Carlson, 1997); (b) entrevista sobre criação de amigos imaginários (AI) e (c) personificação de papéis (PP) (Taylor & Carlson, 1997).

No Estudo 2, adotou-se a classificação para as medidas de PIP-C e personificação tal qual recomendado por Gilpin (2009). Deste modo, para cada uma das medidas, considerou-se a variação das pontuações, adotando-se então o valor médio como referência para classificar o nível de EF de cada uma delas, conforme é resumido na Tabela 12.

**Tabela 12**

*Medidas de Engajamento em Fantasia Utilizadas com as Crianças no Estudo 2*

Medidas	Variação	Valor de Referência	Classificação de EF	Distribuição por EF
PIP-C	0,0 a 8,0	Valor médio: 4,0	Baixo: 0,0 a 2,5	26 (59,1%)
			Médio: 3,0	05 (11,4%)
			Alto: 3,5 a 8,0	13 (29,5%)
AI-C	Não / Sim	Categorias de resposta	Baixo: Não	36 (81,8%)
			Alto: Sim	08 (18,2%)
PP-C	0,0 a 3,0	Valor médio: 1,5	Baixo: 0,0 a 1,0	13 (29,5%)
			Alto: 2,0 a 3,0	31 (70,5%)

*Nota.* Para cada medida, é apresentada a variação possível, o valor de referência para a classificação dos valores como indicativo de baixo, médio ou alto EF, bem como a distribuição de participantes quanto à frequência e porcentagem, para cada uma delas.

As crianças obtiveram escores totais em PIP-C que variaram de zero a 6,5 pontos e, em PP-C, de zero a 3,0 pontos, sendo classificadas quanto a EF em três categorias. A distribuição dos participantes por nível de EF, para cada uma das medidas, é apresentada na Tabela 12.

Quanto a AI, oito crianças (18,2%) foram classificadas com alto EF. Em sete casos, além de terem relatado possuir AI tanto na primeira como na segunda entrevista, seus relatos eram coerentes entre si e ricos em detalhes. Um único caso, em que não houve acesso ao arquivo da segunda entrevista, também foi incluído pelas juízas, pois a descrição da criança era elaborada e se relacionava ao desenho favorito dele e com sua brincadeira favorita, o que evidenciou que o menino brincava bastante com este enredo de fantasia. A quantidade de crianças com AI encontrada no presente estudo (i.e., 18,2%) é inferior aos 28% encontrados por Taylor e Carlson (1997), com sua amostra de crianças de 3 e 4 anos, e aos 26% por sua vez encontrados por Gleason e Hohmann (2006).

Em relação às criações de fantasia das oito crianças, serão apresentados alguns dados a fim de caracterizá-los. Informações mais detalhadas são apresentadas no Apêndice F. Do total, seis crianças possuem criações atualmente, enquanto duas tiveram criações no passado, aos 3 anos. Uma das crianças que tem AI no presente, também teve AI no passado. Os AI com base material são o boneco George (do desenho Peppa Pig), e uma ursinha de pelúcia chamada Teddy, enquanto os restantes são amigos não projetados.

Do total, cinco crianças têm AI que se baseiam em desenho e/ou brinquedo presentes na cultura, como (a) Uniqua, dos Backyardigans, (b) Mongo e Drongo, do desenho homônimo, (c) Golias, do desenho Meu Amigãozão, (d) Polly Pocket, personagem de desenho e boneca (e) McQueen e Mate, do desenho Carros. Apenas duas criações são totalmente inventadas, isto é, um dinossauro e um menino que se chamava Pilito. Todas as crianças eram filhas únicas quando criaram suas companhias imaginárias.

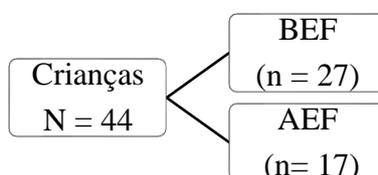
A classificação das crianças quanto a nível de engajamento em fantasia (NEF-C), no Estudo 2, foi feito considerando-se dois critérios. Deste modo, receberam a classificação de alto engajamento em fantasia: (a) crianças com amigos imaginários; (b) crianças que apresentassem alto EF tanto na medida de PIP-C quando em PP.

A mudança de critério de NEF-C em relação ao Estudo 1, no qual não foram encontradas crianças com amigos imaginários, foi considerada necessária, pois o critério de obter alto EF na maioria das medidas excluiria três crianças com AI da classificação final, o que seria incoerente com a análise de Taylor e Carlson (1997), por exemplo. No estudo das autoras, eram consideradas *high fantasy* as crianças que: (a) apresentassem dois relatos de AI coerentes entre si, ou que fossem assim descritas por seus pais, (b) personificassem todos os dias, no último mês, segundo o relato parental.

Adotando-se o critério duplo para NEF-C, as crianças foram assim classificadas: *baixo* EF 27 participantes (61,4%) e *alto* EF, 17 crianças (38,6%), como a Figura 8 resume. No segundo grupo, além das oito crianças com AI, também foram incluídas nove crianças que apresentaram evidências AEF medidos pelo PIP-C e pela PP, segundo o relato infantil.

### Figura 8

*Distribuição das Crianças Participantes Quanto a NEF Segundo as Medidas Infantis.*



No que diz respeito aos dados coletados com as mães, é importante lembrar que estes foram coletados em um questionário impresso ou formulário online, e por meio de entrevista. As medidas empregadas foram: (a) predisposição imaginativa e preferências, versão responsáveis (PIP-R) (Taylor & Carlson, 1997); (b) rotina da criança quanto a mídias, videogames/jogos, livros e brincadeiras; (c) crença em seres fantásticos (CSF); (d) nível de interesse em fantasia (NIF), uma escala descritiva de cinco padrões diferentes, variando de 1 a 5 pontos. Por sua vez, a entrevista incluiu medidas sobre amigos imaginários (AI-R), personificação de papéis (PP-R) e perspectivas parentais quanto a AI.

No Estudo 2, não foi possível obter a totalidade de dados com todas as 34 mães provenientes das díades, pois uma parte dos dados foi obtida via formulário e outra via entrevista, além disso, a distribuição de itens entre questionário e roteiro de entrevista foi diferente em dois momentos da coleta, de modo que não fazer a entrevista prejudicava mais a obtenção de dados em uma destas organizações. Deste modo, foram obtidos os seguintes dados: (a) questionário socioeconômico, dados sobre a criança e a família e PIP-R de 44 mães, isto é 100% da amostra; (b) rotina, CSF e NIF, de 33 mães (75,0%); (c) AI-R, PP-R e perspectivas parentais, 20 mães (58,8%).

Do total de seis medidas empregadas com as mães, decidiu-se utilizar os dados sobre PIP-R, Rotina e CSF para gerar a classificação final quanto a nível de EF das crianças. Considerando-se tais critérios, as crianças foram classificadas com alto engajamento em fantasia (AEF), de acordo com o relato parental, quando apresentavam alto nível de EF em ao menos duas das três medidas empregadas. A Tabela 13 apresenta as características das medidas e a forma de codificação.

**Tabela 13**

*Medidas Utilizadas com as Responsáveis para Compor o NEF no Estudo 2*

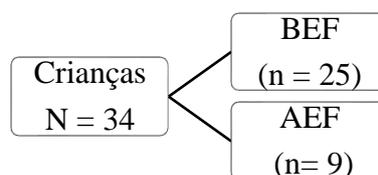
Medidas	Variação	Valor de Referência	Classificação EF
PIP-R	0,0 a 6,0	Valor médio: 3,0	Baixo: 0,0 a 2,5 Médio: 3,0 Alto: 3,5 a 6,0
Rotina	0,0 a 1,0	Valor médio: 0,5	Baixo: 0,0 Médio: 0,5 Alto: 1,0
CSF	0,0 a 8,0	Valor médio: 4,0	Baixo: 0,0 a 3,5 Médio: 4,0 Alto: 4,5 a 8,0

*Nota.* O valor de referência foi aquele utilizado para a classificação de cada medida de EF.

Para a única criança cujos dados de Rotina e CSF não foram obtidos, a sua classificação foi gerada considerando-se apenas a medida PIP-R. Deste modo, nove participantes (26,5%) formaram o grupo AEF, e 25 delas (73,5%) o grupo de baixo engajamento em fantasia (BEF), conforme a Figura 9 resume.

### Figura 9

*Distribuição das Crianças Participantes Quanto a NEF Segundo as Medidas das Responsáveis*



Na medida de crença em seres fantásticos (CSF), o escore podia variar entre zero e 8,0 pontos, pois além das sete questões fechadas, que eram pontuadas com zero (não crê), 0,5 (não saber informar) ou 1,0 ponto (acredita), acrescentava-se 1,0 ponto caso a mãe respondesse, nesta pergunta aberta, crença em ao menos uma entidade diferente das listadas. Exemplos de respostas recebidas foram: “Saci”, “monstros” e “unicórnio”.

A última pergunta do questionário solicitava que as mães identificassem, em uma escala tipo Likert, qual o nível de interesse em fantasia (NIF) que melhor descrevia os seus filhos. Houve 33 respostas, que se distribuíram conforme a Tabela 14 apresenta. O nível mais frequente foi o de igual interesse em fantasia e realidade (36,4%). No entanto, considerando-se conjuntamente os níveis 1 e 2, há 12 crianças (36,4%) mais interessadas em realidade e nove crianças (27,3%) mais interessadas em fantasia (níveis 4 e 5), segundo as mães.

**Tabela 14***Distribuição das Respostas das Responsáveis para a medida de NIF*

Nível	n	(%)
3. igual interesse em fantasia e realidade	12	(36,4%)
2. mais interessada em realidade, mas às vezes interessada em fantasia	07	(21,2%)
5. muito interessada em fantasia (faz de conta, livros fantásticos etc.)	06	(18,2%)
1. muito interessada em realidade (p. ex. gosta de esportes, bola, correr)	05	(15,2%)
4. mais interessada em fantasia, mas às vezes interessada em realidade	03	(9,1%)

A Tabela 15 apresenta as outras medidas empregadas com as responsáveis. Em relação à criação de fantasias elaboradas, ou seja, amigos imaginários e personificação, as entrevistas com as 20 mães revelaram cinco respostas afirmativas para AI. Ainda assim, o relato de uma mãe não foi considerado suficiente para tal categorização pelas juízas, pois ela apenas ofereceu a indicação de que a criança gosta muito de brincar de faz de conta, e não que tenha inventado uma companhia imaginária com a qual brincava frequentemente. Deste modo, apenas quatro mães demonstraram ter conhecimento sobre a criação de AI de seus filhos. Para a outra metade de crianças que possuem AI, conforme obtido pelo relato das próprias crianças, não foi possível a confirmação parental, pois não houve a participação de seus responsáveis na pesquisa.

**Tabela 15***Outras Medidas de EF Utilizadas com as Responsáveis no Estudo 2*

Medidas	Variação	Codificação EF
NIF	1,0 a 5,0	1,0 – 2,0 – 3,0 – 4,0 – 5,0
AI-R	Não / Sim	Categoria: Não/ Sim
PP-R	0,0 a 3,0	Não: 0,0/ Sim: 1,0

Finalmente, quanto à personificação de papéis (PP), o critério adotado para análise pelas juízas não foi tão rígido quanto o adotado por Taylor e Carlson (1997), ou seja, ser necessário que os pais afirmassem que a criança brincou todos os dias, no último mês, de ter outra identidade. Tal decisão foi tomada pelos seguintes motivos: (a) a literatura sobre orientação para fantasia não utiliza um critério tão rigoroso, bastando que o(a) responsável relate que a criança usualmente brinca de personificar; (b) a análise dos dados indicou que crianças caracterizadas como sendo muito imaginativas, que brincam frequentemente de personificar papéis não necessariamente o fazem todos os dias, mas com alta frequência; (c) finalmente, considerou-se que o relato parental se refere a um recorte sobre o como a criança se comporta, sendo possível que ela brinque muito além do que os pais percebam.

Assim, o relato de que a brincadeira de PP era uma atividade frequente no cotidiano da criança foi considerada uma evidência suficiente. Com isto, 12 crianças, cujas mães representavam 60% do total de mães entrevistadas ( $n = 20$ ), foram identificadas como personificando. A maioria brincava frequentemente de ser outra pessoa (e.g., ser mãe, a “Menina Transparente”, ser princesa), enquanto um menino brincava de ser dinossauro e Pikachu. A Tabela 16 sumariza todas as medidas empregadas, com as crianças e suas mães.

**Tabela 16***Medidas Utilizadas no Estudo 2, com as Crianças e suas Responsáveis (Mães)*

Medidas	Nome	Variação	Codificação
PIP-C	Predisposição Imaginativa e Preferências (Criança)	0,0 a 8,0	0,0 – 0,5 – 1,0
AI-C	Amigo imaginário (Criança)	Não / Sim	Categoria: Não/ Sim
PP-C	Personificação de Papéis (Criança)	0,0 a 3,0	Não: 0,0/ Sim: 1,0
TVIP	Teste de Vocabulário por Imagens Peabody	0,0 a 125	Item de teto descontados os erros a partir da linha de base
TM	Escala de Teoria da Mente	0,0 a 5,0	0,0 – 1,0
FE 1	Urso/Dragão	0,0 a 5,0	0,0 – 1,0
FE 2	Dia/Noite	0,0 a 16,0	0,0 – 1,0
FE 3	Menos é Mais	0,0 a 16,0	0,0 – 1,0
FE 4	DCCS	0,0 a 6,0	0,0 – 1,0
PIP-R	Predisposição Imaginativa e Preferências (Responsáveis)	0,0 a 6,0	0,0 – 0,5 – 1,0
Rotina	Rotina da Criança	0,0 a 1,0	0,0 – 0,5 – 1,0
CSF	Crença em Seres Fantásticos	0,0 a 7,0	0,0 – 0,5 – 1,0
NIF	Nível de Interesse em Fantasia	1,0 a 5,0	1,0 – 2,0 – 3,0 – 4,0 – 5,0
AI-R	Amigo imaginário (Responsáveis)	Não / Sim	Categoria: Não/ Sim
PP-R	Personificação de Papéis (Responsáveis)	0,0 a 3,0	Não: 0,0/ Sim: 1,0

**Medidas Quantitativas.** A seguir, serão apresentadas as análises descritivas relativas aos dados quantitativos. Cabe destacar que, como na coleta online não foram empregadas as duas últimas tarefas de TM, a medida utilizada teve uma variação 2,0 pontos menor do que a versão completa da escala. As últimas tarefas são mais indicadas para crianças acima da faixa etária da pesquisa, sendo possível utilizar a versão com apenas cinco tarefas.

A Tabela 17 apresenta as estatísticas descritivas, isto é, valores máximo e mínimo, média, desvio padrão e mediana para cada medida quantitativa utilizada com as crianças. Incluiu-se, também, a medida de nível de interesse em fantasia (NIF).

**Tabela 17***Apresentação das Estatísticas Descritivas para cada Medida Quantitativa Empregada*

	Valor Mínimo	Valor Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>
TVIP	21,0	81,0	43,13	12,11	44,0
TM	1,00	5,00	2,90	0,99	3,0
FE 1	0,0	5,0	3,57	2,11	5,0
FE 2	0,0	16,0	11,64	5,11	14,0
FE 3	0,0	16,0	9,70	5,51	10,0
FE 4	0,0	6,0	4,91	2,10	6,0
NIF	1,0	5,0	2,94	1,30	3,0

*Nota.* TVIP = Teste de Vocabulário por Imagens Peabody; TM = Escala de Teoria da Mente; FE 1 = Urso e Dragão; FE 2 = Dia e Noite; FE 3 = Menos é Mais; FE 4 = DCCS; NIF = Nível de Interesse em Fantasia.

**Análise Estatística Inferencial**

A fim de verificar a normalidade da distribuição dos escores, testes Kolmogorov-Smirnov foram realizados para as medidas de TVIP, TM, as quatro tarefas de FE e escala de NIF. Os resultados indicaram que a única distribuição normal é a do TVIP ( $D_{(30)} = 0,13$ ,  $p = 0,20$ ). Deste modo, optou-se por empregar análises não paramétricas.

Testes da soma dos postos de Wilcoxon revelaram que apenas em FE3 (Menos é Mais) o desempenho das crianças não foi diferente do esperado pelo acaso ( $Z = 1,82$ ,  $p = 0,68$ ). Esta tarefa exige controle inibitório e memória de trabalho, o que pode torná-la mais desafiante para as crianças, segundo Carlson (2005). Nos estudos revisados pela autora, as estimativas de acerto para a faixa de 4 anos indicavam uma probabilidade de acerto entre 61% (mais novas) e 68% (mais velhas).

Testes Mann-Whitney foram realizados a fim de se testar possíveis efeitos de gênero, idade e tipo de coleta (i.e., presencial x online), nas seguintes medidas: TVIP, TM, FE1, FE2, FE3, FE4, PIP-C, PIP-R, NIF, personificação de papéis segundo as crianças (PP-C) e as responsáveis (PP-R). Os resultados indicaram um efeito de idade apenas na medida de teoria

da mente ( $U = 286,0$ ,  $p = 0,04$ ). Nenhuma outra diferença estatisticamente significativa (unilateral) foi encontrada ( $p > 0,05$ ) e, deste modo, não foi necessário realizar controle dessas potenciais covariáveis.

Em relação à medida de teoria da mente, efeitos de idade seriam esperados, uma vez que durante a idade pré-escolar há avanços sociocognitivos significativos e, que entre os 3 e os 4 anos, as crianças começam a passar em tarefas de teoria da mente (e.g., Wellman et al. (2001), evidenciando um raciocínio causal explicativo sobre desejos e crenças (Wellman, 2014). Por sua vez, a ausência de efeitos da variável idade nas medidas de TVIP e nas quatro tarefas de FE são surpreendentes, uma vez que as crianças estão continuamente se desenvolvendo durante a idade pré-escolar, seja em vocabulário receptivo (e.g., Ferracini, 2005) ou em função executiva (e.g., Carlson, 2005).

Por sua vez, a ausência de efeitos do tipo de coleta permite inferir que o desempenho das crianças não foi afetado em função do meio como ocorreu, isto é: (a) presencial, no ambiente da escola, após a criança conhecer a pesquisadora com antecedência, ou (b) virtual, em casa, com a novidade do contato com a pesquisadora, no dia da coleta. Além de os dois grupos diferirem em termos da forma de recrutamento e coleta de dados (presencial x online), é importante considerar que há outros fatores que se alteraram, também, entre os grupos, como o tipo de escola (i.e., pública x particular) e contexto sociocultural (i.e., dinâmica “corriqueira” x Pandemia de Covid-19).

Em relação ao tipo de escola, a coleta presencial contou apenas com crianças que estudavam em escolas de educação infantil públicas, enquanto a coleta online se deu com uma amostra quase exclusivamente composta por alunos de escolas particulares, com a exceção de uma criança que estava matriculada na escola pública, mas também tinha aulas particulares de alfabetização. A literatura evidencia que o tipo de escola pode afetar as habilidades acadêmicas das crianças. Por exemplo, há dados brasileiros de diferenças

significativas, no ensino fundamental, quanto ao desempenho em leitura de palavras e compreensão de texto (Corso et al., 2013) e quanto à fluência de leitura e escrita (Pontes et al., 2013), que é significativamente inferior entre alunos de escola pública.

Por sua vez, seria plausível supor que a mudança no tipo de escola poderia também se associar a mudanças no nível educacional de seus pais e, potencialmente, em nível socioeconômico, variáveis que por sua vez podem afetar o desenvolvimento infantil. De fato, nota-se um aumento do nível educacional dos pais e das mães na amostra de crianças da coleta online, visto que a maioria absoluta das crianças (92,9%) tem ao menos um dos pais com nível superior completo, enquanto ambos os pais possuem graduação para 57,1% dessas crianças. Por sua vez, entre as crianças que provêm da amostragem nas escolas públicas, 42% possuem ao menos um dos pais com nível superior, enquanto isto é verdadeiro para ambos os pais em apenas 15,6% da amostra.

Apesar da diversidade entre os grupos no que se refere ao tipo de escola e ao nível educacional dos pais, os resultados das análises estatísticas sugerem que tais variáveis não afetaram o desempenho das crianças. Há uma mudança de contexto de desenvolvimento muito significativa entre os dois grupos, que se refere ao isolamento social decorrente da pandemia global de Covid-19, iniciada em março de 2020 (Organização Pan Americana de Saúde, 2020). As crianças cujos dados foram coletados presencialmente não tinham passado pelo evento, enquanto aquelas da coleta online estavam vivendo neste contexto já havia um ano.

A Pandemia de Covid-19 foi uma circunstância muito adversa e globalmente inédita, em que a humanidade enfrentou a doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, de alta transmissibilidade, para a qual não havia vacinas. A única medida preventiva eficaz era o isolamento social, uma solução custosa social e financeiramente, aliada à adoção de medidas sanitárias como o uso de máscara, o que significou mudanças profundas no modo como as

peessoas viviam (Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres Humanos, 2020a). É importante considerar os efeitos da Pandemia sobre as crianças, uma população especialmente vulnerável (para revisão, ver Almeida & Silva, 2021; Silva et al., 2021).

O cenário pandêmico significou uma quebra abrupta na rotina das crianças, as quais tiveram que lidar com o medo da doença e a incerteza de não se saber quando a vida tornaria a ser normal, o que as expôs a estresse e ansiedade. Diante das restrições em circulação, a socialização das crianças ficou restrita ao convívio com seus familiares mais próximos por um período estendido. Deste modo, ficaram sujeitas a estressores associados à intensificação do convívio, pouco acesso a redes de apoio, bem como maior risco de exposição à violência. Com as escolas físicas fechadas, perdeu-se um espaço privilegiado para a educação formal, aprendizagem e socialização com pares. A escola é promotora de bem-estar das crianças e de suas famílias e o pleno acesso à educação, um direito (Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres Humanos, 2020a, 2020b, 2020c; Fredman, 2021).

Durante a Pandemia, o uso infantil de dispositivos como smartphones e notebooks foi muito intensificado, com finalidades como divertir-se, diminuir o distanciamento social e permitir a aprendizagem em aulas remotas. A maior flexibilização do uso dessas tecnologias decorreu da necessidade parental de conciliar demandas domésticas e de trabalho. O uso excessivo de telas se tornou, assim, uma questão a ser manejada, pois pode se associar a desfechos adversos no desenvolvimento infantil (Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres Humanos, 2020b; Eales et al., 2021; Eisenstein et al., 2019). Em um levantamento com famílias brasileiras, o uso de tela era inferior a 2 h/dia para apenas 14,2% das crianças (Oliveira et al., 2021), ou seja, o ideal preconizado por especialistas (Eisenstein et al., 2019).

A exposição exagerada das crianças a telas, com o propósito de diversão e fuga do tédio, pode também levar ao questionamento de se, por sua vez, as crianças passaram a se

engajar menos em atividades não tecnológicas, ou até se deixaram de realizar brincadeiras fantásticas neste período. A literatura sugere que orientação para a fantasia ou realidade tende a ser algo estável ao longo do tempo (Woolley, 1997). Neste sentido, não se esperaria que as escolhas infantis seriam abruptamente alteradas pela Pandemia, ou pelo aumento de acesso a telas e que, com isso, as crianças deixassem totalmente de brincar de fantasia, ou de fazer escolhas rotineiras que incluíssem temas fantasiosos.

No que se refere especificamente à criação de AI, o presente estudo evidenciou que duas crianças criaram companhias exatamente durante o período da Pandemia. Algumas variáveis podem ter contribuído para tanto, como o isolamento social, além de ambas as crianças serem filhas únicas. A literatura indica que um AI pode servir como uma companhia para brincar quando não há alguém disponível, o que faz sentido nesse contexto pandêmico, pois o acesso a pares tornou-se bastante limitado (Taylor, 1999).

Yamaguchi e Moriguchi (2021) realizaram um estudo a fim de verificar o impacto de fatores associados à Pandemia sobre a prevalência de AI em uma amostra de crianças chinesas de 2 a 9 anos, segundo o relato de seus pais. A coleta ocorreu em dois momentos (antes e após a Pandemia), por meio de levantamentos online. Os resultados indicaram que a prevalência de AI projetados aumentou em abril de 2020, mesmo controlando-se variáveis, em comparação com o período anterior à Pandemia, isto é, setembro de 2019. A literatura do desenvolvimento sugere que, além da função de companhia e diversão, há diversas outras, como lidar com o tédio, problemas, medos, traumas e servir como um apoio emocional (Hoff, 2005; Majors, 2013; Taylor, 1999) – as quais poderiam se aplicar a esse contexto.

A Pandemia afetou toda a humanidade, sendo esperado que os seus efeitos continuem a reverberar no futuro. Deste modo, é importante que sejam conduzidos estudos acerca do seu impacto sobre o desenvolvimento das crianças expostas a esse contexto, a curto, médio e longo prazo (Linhares & Enumo, 2020; Rao & Fischer, 2021).

Outras análises foram realizadas, sendo que testes de correlação de Spearman indicaram diversas associações significativas entre as variáveis, exibidas na Tabela 18.

**Tabela 18**

*Resultados das Correlações de Spearman Significativas ( $\alpha = 0,05$ )*

Variável 1	Variável 2	Coefficiente ( $r_s$ )	gl
NIF	TM	0,35*	31
NEF-C	PIP-C	0,44*	42
NEF-C	AI-C	0,59**	42
NEF-C	AI-R	0,61*	18
PIP-R	PP-R	0,44*	18
PIP-R	NEF-R	0,39*	32
PIP-R	NIF	0,44*	31
FE1(UD)	FE4 (DCCS)	0,50*	28
FE1(UD)	TVIP	0,45*	28
FE4 (DCCS)	TVIP	0,47*	28
PIP-R	FE2 (DN)	-0,45*	42
NEF-C	FE4 (DCCS)	-0,37*	42

*Nota.* gl = graus de liberdade; TM = Teoria da mente; NIF = Nível de Interesse em Fantasia; UD = Urso e Dragão; DCCS = Dimensional Change Card Sort; TVIP = Teste de Vocabulário por Imagens Peabody; DN = Dia/Noite; PIP-R = Predisposição Imaginativa e Preferências, versão Responsáveis; NEF-C = Nível de Engajamento em Fantasia versão Crianças; PIP-C = Predisposição Imaginativa e Preferências, versão Crianças; AI-C = Amigos Imaginários versão Crianças; AI-R = Amigos Imaginários versão Responsáveis; PP-R = Personificação de Papéis versão Responsáveis; NIF = Nível de Interesse em Fantasia.

\*  $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,001$ .

Primeiramente, a medida de TM associou-se à medida de NIF. Tal magnitude de correlação ( $r_s = 0,35$ ) é fraca para Dancey e Reidy (2006), mas segundo Cohen (1992), esse tamanho de efeito é médio, uma vez que é responsável por explicar 12,2% da variância total.

Este resultado é interessante, pois o nível de interesse em fantasia foi uma medida que não foi computada ou transformada em uma composição, de modo que expressa de modo mais direto a forma como os pais enxergam o nível de engajamento em fantasia de seus filhos, segundo os descritores de uma escala. Esta foi a única evidência encontrada entre alguma associação entre uma medida de fantasia e a medida de teoria da mente no Estudo 2.

A associação investigada no presente trabalho, entre nível de engajamento em fantasia e teoria da mente, foi encontrada em estudos com amostras diversas culturalmente, ou seja: crianças dos EUA de 3 e 4 anos (Taylor & Carlson, 1997), suíças de 3 e 4 anos (Jaggy et al., 2020), espanholas de 4 e 6 anos (Giménez-Dasí et al., 2014), chinesas de 5 e 6 anos (Lin et al., 2020a; Luo & Gao, 2012, citado por Lin et al., 2020a). Por sua vez, essa correlação mostrou-se ausente em outros trabalhos com amostras de crianças inglesas de 4 a 7 anos (Davis et al., 2011) e de 5 anos (Davis et al., 2014), australianas de 4 a 8 anos (Fernyhough et al., 2007) e brasileiras de 6 e 7 anos (Velludo & Souza, 2018).

Considerando os resultados do estudo longitudinal de Dore e Lillard (2015), de que medidas de engajamento em fantasia prediziam o desempenho em tarefas de teoria da mente, as autoras teorizaram que a falha em se encontrar associações entre as variáveis pode se dever ao tipo de recorte temporal das pesquisas. Deste modo, estudos longitudinais metodologicamente rigorosos são importantes para clarificar a relação que se estabelece entre ambas as variáveis (Lillard & Kavanaugh, 2014). Além disso, estudos experimentais ou de treino podem prover evidências mais conclusivas sobre a associação ou ainda sobre a causalidade do engajamento em fantasia sobre a teoria da mente infantil (Dore & Lillard, 2015).

As investigações acerca do alto engajamento em fantasia (ou orientação para a fantasia) e o desenvolvimento sociocognitivo apresentam alguns resultados interessantes (Armah & Landers-Potts, 2021). Por exemplo, o AEF associa-se e prediz a empatia afetiva na pré-escola, o que sugere que as crianças *high fantasy* possuem melhores habilidades em compartilhar suas

emoções, possivelmente devido ao fato de considerarem múltiplas perspectivas emocionais durante sua brincadeira (Brown et al., 2017).

Por sua vez, crianças com amigos imaginários, quando comparadas a pares sem AI, apresentam melhor compreensão de emoções (Giménez-Dasí et al., 2014; Lin et al., 2020a), entendimento sobre a diferença de acesso quanto a seu mundo privado por si versus outra pessoa (Davis et al., 2011) e melhores habilidades para tomar a perspectiva e antecipar as necessidades de terceiros (Roby & Kidd, 2008). Há evidências, portanto, de que o AEF se associa a diferentes medidas sociocognitivas durante a infância.

Outros testes de correlação de Spearman revelaram associações significativas entre as medidas de fantasia. A classificação NEF-C associou-se a outras duas medidas infantis, ou seja, PIP-C ( $r_s = 0,44$ ), AI-C ( $r_s = 0,59$ ), com magnitudes de correlação média e alta segundo Cohen (1992), mas moderadas, segundo Dancey e Reidy (2006). Tais correlações seriam esperadas, visto que as medidas PIP-C e AI-C impactaram na classificação de NEF-C. Por sua vez, NEF-C interessantemente associou-se a uma medida parental, AI-R ( $r_s = 0,61$ ), uma correlação considerada grande (Cohen, 1992) ou forte (Dancey & Reidy, 2006).

A ausência de outras correlações significativas entre as medidas de engajamento em fantasia utilizadas com as crianças e as medidas parentais é um resultado intrigante. Ao mesmo tempo, não é surpreendente, uma vez que estudos prévios já evidenciaram o desconhecimento de vários pais sobre a criação de amigos imaginários dos filhos (e.g., Taylor, 1999; Taylor & Carlson, 1997; Velludo & Souza, 2016).

Por sua vez, a medida de predisposição imaginativa e preferências, versão responsáveis (PIP-R), correlacionou-se significativamente a NEF-R ( $r_s = 0,39$ ), PP-R ( $r_s = 0,44$ ) e NIF ( $r_s = 0,44$ ). As correlações são todas moderadas para Cohen (1992), com a exceção da associação entre NEF-R e PIP-R, que é fraca para Dancey e Reidy (2006). Em

especial, é interessante a associação existe entre a medida composta de PIP-R e NIF, que se trata de um descritor acerca do interesse em fantasia das crianças, segundo as mães.

Em relação às medidas de função executiva, foram encontradas correlações positivas e significativas entre: (a) FE1(UD) e FE4 (DCCS) ( $r_s = 0,50$ ); (b) FE1(UD) e TVIP ( $r_s = 0,45$ ); (c) FE4 (DCCS) e TVIP ( $r_s = 0,47$ ). Tais correlações são consideradas moderadas para Dancey e Reidy (2006), enquanto Cohen (1992) considera o primeiro efeito grande e os outros dois médios. Deste modo, as duas tarefas de FE se correlacionaram e, individualmente, associaram-se à medida de vocabulário receptivo.

É interessante notar que ambas as tarefas, UD e DCCS, são tarefas de conflito, sendo a primeira de controle inibitório (e.g., Carlson et al., 2005, White & Carlson, 2021) e, a segunda, de flexibilidade cognitiva (e.g., Diamond, 2013; Panesi & Morra, 2020). A correlação entre ambas as medidas foi igualmente encontrada no Estudo 1, assim como no estudo de Panesi e Morra (2020). Tais resultados são coerentes com a visão teórica de que o controle inibitório é imprescindível para todas as funções executivas, incluindo a flexibilidade cognitiva (Im-Bolter et al., 2006, 2015; Miyake & Friedman, 2012). Além disso, ambas as tarefas requisitam memória de trabalho (Garon et al., 2008; Pierucci, 2011).

As duas associações encontradas entre as medidas de FE do tipo conflito, isto é, UD e DCCS, com a medida de vocabulário receptivo (TVIP), é interessante e merece ser analisada. Ao longo dos anos da pré-escola, o vocabulário cresce de um modo acelerado, enquanto a sintaxe se torna mais complexa. Deste modo, ocorrem contínuos progressos em compreensão e em produção de linguagem (e.g., Klee & Stokes, 2017). Na literatura, há um consenso acerca do importante papel das FE no desenvolvimento da linguagem (e.g., McClelland et al., 2007; Weiland et al., 2014), ainda assim, algumas FE se correlacionam a aspectos específicos da linguagem. Por exemplo, no estudo de Viterbori et al. (2012) sobre as habilidades linguísticas de crianças de 2 a 3 anos, o controle inibitório predizia a inteligibilidade e a

precisão fonológica, enquanto o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva explicavam as habilidades morfológicas e sintáticas.

No presente trabalho, a medida de linguagem empregada, vocabulário receptivo, correlacionou-se às medidas de controle inibitório e flexibilidade cognitiva. O estudo de McClelland et al. (2007) evidenciou que as crianças pré-escolares com uma melhor inibição possuíam um vocabulário mais desenvolvido, enquanto os ganhos em autorregulação ao longo do ano escolar se associavam a melhores vocabulário e alfabetização.

Por sua vez, no estudo de Panesi e Morra (2022), as FE preditoras de linguagem foram a inibição e a memória de trabalho. A memória de trabalho apresentava um efeito indireto sobre a linguagem e se correlacionava especialmente com a linguagem receptiva, podendo-se supor que o vocabulário exige manter e coordenar diversos pedaços de informações verbais relevantes. No estudo, a medida de vocabulário receptivo correlacionou-se significativamente com ambas as medidas de controle inibitório (i.e., Urso/Dragão e Dia/Noite), mas não à medida de flexibilidade cognitiva (DCCS). Por sua vez, Kapa e Colombo (2014) descobriram que as crianças que se saíam melhor na tarefa DCCS eram melhores aprendizes de uma linguagem artificial, resultado que é interessante para o presente estudo.

Um escore composto de função executiva foi formado a partir da transformação das quatro medidas empregadas em escores  $t$ , que foram posteriormente somados. O composto foi formado, portanto, a partir do desempenho em três medidas de inibição e em uma de flexibilidade cognitiva. Novos testes de Spearman avaliando a correlação entre o escore composto de FE e as variáveis medidas no presente estudo revelaram apenas uma associação significativa, entre o composto de FE e a medida de vocabulário (TVIP) ( $r_s(42) = 0,39, p < 0,05$ ). A magnitude da correlação é considerada fraca por Dancey e Reidy (2006) e moderada por Cohen (1992).

Na infância, as primeiras FE são o controle inibitório e a memória de trabalho, de modo que o desenvolvimento inicial da autorregulação e a aquisição de vocabulário se sobrepõem (Gagne et al., 2021). Na literatura, há evidências de que a FE pode prever o desenvolvimento da linguagem durante a pré-escola (e.g., McClelland et al.). Ao mesmo tempo, há autores que propõem que o vocabulário favorece o desenvolvimento cognitivo em geral na infância (inclusive da FE) e, nesta perspectiva, destacam que a linguagem possibilita o pensamento, a aprendizagem e o uso de regras, por exemplo (e.g., Zelazo et al., 2003). Por sua vez, há resultados que sugerem uma associação bidirecional entre a FE e a linguagem, de modo que a última pode ser um preditor mais forte do desenvolvimento da primeira, que o oposto (Slot & von Suchodoletz, 2018).

Ainda a respeito da medida de vocabulário receptivo, ao contrário do esperado, não foi encontrada uma associação da variável com a criação de amigos imaginários. Na literatura, há evidências de que a criação de companhias imaginárias se associa a diversos aspectos linguísticos, como: melhor vocabulário receptivo (Davis et al., 2011; Lin et al., 2020a; Velludo & Souza, 2018), uso mais complexo e maduro da linguagem (Bouldin et al., 2002), produção de narrativas mais ricas sobre eventos pessoais e um livro (Trionfi & Reese, 2009), além de uma melhor comunicação referencial, que exige a tomada da perspectiva de terceiros (Roby & Kidd, 2008).

Por sua vez, duas correlações negativas e significativas foram encontradas entre medidas de fantasia e FE, sendo elas: (a) NEF-C e FE4 (DCCS) ( $r_s = -0,37$ ); (b) PIP-R e FE2 (DN) ( $r_s = -0,45$ ). A primeira correlação é fraca e a segunda moderada para Dancey e Reidy (2006), mas para Cohen (1992) ambas são moderadas. A associação encontrada é surpreendente, pois sugere que quanto mais orientada para a fantasia, pior é o desempenho da criança em medidas de flexibilidade cognitiva (DCCS) e controle inibitório (DN). Pierucci et al. (2014) também encontraram correlações negativas entre medidas de engajamento em

fantasia e FE, sendo que brinquedos e brincadeiras favoritos orientados para a fantasia se associavam negativamente a tarefas de inibição e memória de trabalho.

Uma associação esperada no presente trabalho seria entre a teoria da mente e medidas de FE – em especial, com o controle inibitório. No estudo de Dias et al. (2020), com uma amostra de crianças brasileiras, empregando o instrumento Teste de Teoria da Mente para Crianças (TTMC), desenvolvido por Mecca et al. (2018), as autoras encontraram correlações significativas entre o TTMC e as medidas de inibição e memória de trabalho auditiva. Ainda, as medidas foram o primeiro e o segundo componente que mais contribuíam para o desempenho sociocognitivo no referido teste.

Testes Mann-Whitney foram realizados para comparar os grupos com alto x baixo engajamento em fantasia, quanto às variáveis dependentes. Para tanto, considerou-se as duas formas de classificação de nível de engajamento em fantasia, ou seja, medida com as crianças (NEF-C) e com suas responsáveis (NEF-R). Houve diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de NEF-C em PIP-C ( $U = 348,5, p = 0,004$ ) e em DCCS ( $U = 146,5, p = 0,015$ ). O grupo de AEF apresentou uma vantagem na medida de fantasia PIP-C e uma desvantagem na medida de flexibilidade cognitiva, visto que o grupo orientado para a fantasia apresentou escores menores quando comparado ao de BEF (ou *orientado para a realidade*). Por sua vez, no estudo de Pierucci et al. (2014), o desempenho na medida de DCCS se associou a cognições fantásticas. Segundo as autoras, uma possível explicação para tanto seria que a flexibilidade cognitiva possibilita a alternância entre a realidade e a fantasia que ocorre ao se brincar de faz de conta, o que poderia ser especialmente praticado por crianças que são *high fantasy*, levando a ganhos em FE.

Quanto à medida DCCS, há um aparente efeito de teto obtido com a amostra. A distribuição não é normal, de acordo com o resultado do teste Kolgomorov-Smirnov ( $D_{(44)} = 0,38, p < 0,001$ ). Por sua vez, as estatísticas descritivas nesta tarefa evidenciam:  $M = 4,9$ ;  $DP$

= 2,1;  $Md = 6,0$ . Outro dado relevante é que 30 crianças (68,2%) do total de participantes obtiveram o escore máximo na tarefa, isto é, 6,0 pontos. Na literatura, a estimativa de acerto na medida de DCCS, aos 4 anos, varia entre 48% (mais novas) e 76% (mais velhas), não havendo estimativas para as crianças de 5 anos (Carlson, 2005). No Estudo 2, contou-se com uma amostra composta por 15 crianças de 4 anos mais novas (até 4,5 anos), 14 participantes de 4 anos mais velhas, além de outras 15 de 5 anos. É possível que, para a maioria da amostra, a tarefa de flexibilidade cognitiva não tenha sido especialmente desafiadora.

Por sua vez, testes Mann-Whitney revelaram um efeito significativo de NEF-R na medida PIP-R ( $U = 169,0$ ,  $p = 0,027$ ), o que é esperado, uma vez que estas são duas medidas de avaliação feitas pelos pais. Outros testes de Mann-Whitney foram utilizados para comparar os efeitos de status de amigo imaginário (i.e., com x sem) quanto às variáveis dependentes. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (unilaterais) ( $p > 0,05$ ) em nenhuma das medidas, seja considerando o relato das crianças ou das mães. É importante lembrar que para assegurar uma identificação acurada da criação de amigos imaginários, a literatura recomenda duas entrevistas com as crianças e contrastar os dados destas entrevistas com a avaliação dos pais ou responsáveis.

Apesar de todos os esforços para ampliar a amostra do Estudo 2, o número de crianças com AI representa apenas 18,2% do total. O estudo de Taylor e Carlson (1997), por exemplo, contou com uma amostra de 152 crianças, sendo que 28% delas tinham AI. É possível, portanto, que uma amostra com um número maior de participantes pudesse criar uma condição mais favorável para a comparação entre os dois grupos (com x sem AI). Como o presente estudo contou com muitas medidas presencialmente, o que tornava a coleta de dados mais extensa, e posteriormente houve o isolamento social decorrente da Pandemia, o recrutamento de novos participantes se tornou inviável.

#### 4. Discussão Geral

A presente Tese apresentou dois estudos dedicados a investigar as possíveis associações entre o nível de engajamento em fantasia de crianças pré-escolares brasileiras e algumas habilidades importantes que se encontram em desenvolvimento: a teoria da mente, a função executiva e o vocabulário. A faixa etária de amostragem escolhida, equivalente aos anos pré-escolares (i.e., 3 a 5 anos), é justificada porque se esperava que este seria especialmente interessante para captar mudanças significativas que ocorrem nas variáveis de interesse.

O Estudo 1 contou com uma amostra de oito crianças de 3 anos e possui aspectos positivos que merecem ser destacados. Há um número limitado de estudos sobre o desenvolvimento infantil com a referida faixa etária no Brasil, sendo que uma potencialidade do presente trabalho é apresentar dados acerca das medidas de interesse e, ao mesmo tempo, evidenciar que é possível realizar pesquisas com crianças pequenas, havendo procedimentos adequados e possíveis de serem usados, incluindo a entrevista.

Os resultados do Estudo 1 podem ser sumarizados da seguinte forma: (a) não havia crianças com AI na amostra, de modo que a avaliação de nível de engajamento em fantasia (NEF) foi feita considerando as outras medidas realizadas com as crianças; (b) foram encontradas correlações significativas positivas fortes entre duas tarefas de controle inibitório (Dia/Noite e Menos é Mais) e entre uma medida de inibição e flexibilidade cognitiva (Urso/Dragão e DCCS); (c) o desempenho das participantes estava abaixo do esperado pelo acaso tanto na medida de teoria da mente, quanto nas tarefas de FE; (d) não foi encontrado um efeito do nível de engajamento em fantasia (NEF) nas medidas de interesse (i.e., teoria da mente, medidas de FE ou linguagem receptiva), seja considerando-se a avaliação infantil ou a parental.

Por sua vez, o Estudo 2, devido a decisões metodológicas, contou com uma amostra de 44 crianças, de 4 a 5 anos. O tamanho da amostra obtido pode ser considerado relativamente pequeno se comparado a alguns estudos estrangeiros. Ainda assim, o total de participações pode ser entendido como resultado dos desafios do recrutamento e coleta de dados sem uma equipe de pesquisa, em um contexto fora dos laboratórios e com um número grande de medidas, ou seja: (a) durante a rotina escolar das crianças, durante a qual há pouco tempo para a saída de alunos a fim de realizar as atividades de pesquisa; (b) no contexto da Pandemia, em que a pesquisa dependeu completamente da adesão de responsáveis à pesquisa, ocorrendo à distância.

Entre os principais achados do Estudo 2, destaca-se que, do total da amostra, oito crianças (18,2%) possuíam AI no momento ou haviam criado até então. De acordo com os critérios adotados de NEF-C, 38,6% das crianças formaram o grupo de AEF, enquanto segundo NEF-R, 26,5% foram classificadas como AEF. Segundo o relato materno, 60% das crianças personificavam papéis cotidianamente. Adicionalmente, no Estudo 2, a mudança na forma de recrutamento (i.e., de presencial para online) em função da Pandemia de Covid-19, não afetou as medidas quantitativas empregadas com as crianças, enquanto se supõe o mesmo para as medidas de engajamento em fantasia.

O desempenho das crianças não foi diferente do esperado pelo acaso em uma medida de controle inibitório (Menos é Mais). E, no que se refere à medida de flexibilidade cognitiva, há um aparente efeito de teto. Testes de correlação de Spearman indicaram várias associações significativas e positivas entre as variáveis, destacando-se as seguintes: (a) teoria da mente e nível de interesse em fantasia (NIF), indicada pelas mães em uma escala; (b) tarefas de controle inibitório e flexibilidade cognitiva (Urso/Dragão e DCCS); (c) vocabulário receptivo (TVIP) e controle inibitório; (d) TVIP e flexibilidade cognitiva; (e) TVIP e o composto de

FE. Não foram encontrados efeitos significativos do status de amigo imaginário, nem do nível de EF (NEF-C ou NEFC-R), quanto às variáveis dependentes.

No que se refere às perspectivas parentais, uma minoria já havia tomado contato com alguma forma de publicação formal sobre a criação de AI. As perspectivas das mães sobre o fenômeno diferiram muito, sendo que 50% apresentavam uma visão mais positiva sobre o fenômeno, enquanto 41,7% apresentavam uma visão equilibrada, sobre prós e contras. As duas vantagens mais frequentemente citadas pelas mães foram: estímulo da imaginação/criatividade e ser fonte de companhia e diversão. Por sua vez, 75% das mães descreveram alguma desvantagem, sendo a mais frequente a dificuldade em a criança diferenciar realidade e fantasia. As visões sobre o fenômeno foram afetadas por crenças religiosas.

Os resultados dos dois estudos aqui relatados, em conjunto, sugerem que ainda há muitos aspectos do engajamento em fantasia que precisam ser mais bem investigados. Um diferencial do presente trabalho foi ter incluído diferentes medidas de cognição social, função executiva e de engajamento em fantasia. A tarefa de investigar possíveis associações entre o engajamento em fantasia e o desenvolvimento cognitivo infantil é muito mais desafiadora do que pode parecer a princípio.

Os estudos mais recentes têm tentado encontrar a melhor forma de se identificar e avaliar formas mais sofisticadas de fantasia (e.g., amigos imaginários, personificação), mas ainda há muitas diferenças metodológicas entre esses estudos. Por exemplo, a porcentagem de crianças classificadas com a *alto* EF na literatura varia em função do critério adotado para classificação. Taylor e Carlson (1997) contaram com a participação de 152 crianças entre 3 e 4 anos, além de seus pais. As crianças eram avaliadas como *high fantasy* se: (a) afirmassem ter AI em duas entrevistas distintas, (b) seus pais informassem um AI; (c) se os seus pais

relatassem que as crianças tinham brincado de personificar todos os dias no último mês. O critério classificou 59 crianças (38,8%) como *high fantasy*.

Por sua vez, Woolley et al. (2004), contaram apenas com a participação de crianças de 3 a 4 anos e empregaram cinco medidas, sendo elas: predisposição imaginativa, entrevista sobre amigos imaginários e personificação, brincadeira livre com blocos e escolha de brinquedo. As crianças classificadas com *high fantasy orientation* foram aquelas que apresentaram alto engajamento em fantasia em ao menos três das cinco medidas. Com isso, das 44 crianças da amostra, 23 (52,3%) formaram o grupo *high*.

Outros estudos de engajamento em fantasia (ou orientação para a fantasia) utilizam medidas e geram um componente final, porém não classificam as crianças. Este é o caso por exemplo, de Brown et al. (2017), que contaram com 82 crianças entre 3 e 5 anos, que realizaram uma bateria de medidas de fantasia, sendo elas: predisposição imaginativa e entrevista sobre preferências, entrevista sobre amigos imaginários e personificação, conversa de fantasia com uma pessoa imaginária. As medidas foram codificadas e somadas, gerando uma pontuação que podia variar entre zero e 16 pontos. Os escores maiores indicavam maior orientação para a fantasia, não gerando-se uma classificação em termos de grupos.

Conforme pode ser visto, o total de crianças com alto engajamento em fantasia do Estudo 2, isto é, 38,6%, é bastante próximo do encontrado por Taylor e Carlson (1997), 38,8%. Em termos de medidas, na presente pesquisa foram empregados: (a) o mesmo critério para amigo imaginário, (b) para personificação, foi gerado um escore de zero a 3,0 pontos, que não foi tão rígido em termos da frequência (i.e., devia ser frequente, mas não necessariamente ocorrer todos os dias), (c) uma medida composta de predisposição imaginativa e preferências. O alto engajamento em fantasia era evidenciado pelo critério a, ou por ser alto nos critérios b e c.

Jaggy et al. (2020) revisaram diferentes instrumentos de engajamento em fantasia e empregaram três medidas, com o objetivo de comparar e validar diferentes métodos de avaliação da brincadeira de faz de conta na Suíça. As autoras constataram que há apenas alguns instrumentos sólidos metodologicamente voltados à primeira infância e que eles variam em sua operacionalização, estrutura e procedimento.

Em relação aos dados sobre as perspectivas parentais, dois resultados se destacam: (a) diversidade de perspectivas, com o predomínio de um olhar mais positivo sobre os amigos imaginários, o que pode ser um sinal de uma mudança importante na percepção do fenômeno; (b) apesar da visão mais positiva predominar, muitas mães declararam não saber muito sobre a natureza do fenômeno, suas funções e possíveis efeitos sobre a criança. Uma direção importante é a de ampliar a divulgação de conhecimento científico sobre os amigos imaginários.

A respeito da participação parental, embora seja notável a ausência de pais no Estudo 2, esse fato se deve possivelmente aos papéis de gênero que associam o cuidado com as crianças às mulheres. De todo modo, a participação das 38 mães foi considerada um aspecto muito positivo da pesquisa. É possível que essa adesão à pesquisa reflita uma maior abertura das mães brasileiras a pesquisas, com uma visão mais positiva sobre a relevância de estudos sobre o desenvolvimento infantil.

No Estudo 2, não foram encontradas correlações significativas e positivas entre as medidas de engajamento em fantasia e o desempenho das crianças nas tarefas de função executiva. Ainda assim, a literatura já apresenta evidências de correlações entre o faz de conta e o engajamento em fantasia (e.g., Carlson et al., 2014; Pierucci et al., 2014). Inclusive, alguns estudos testando programas de intervenção que fazem uso da brincadeira simbólica em seus currículos evidenciam ganhos importantes em flexibilidade cognitiva, controle inibitório e memória de trabalho (e.g., Thibodeau-Nielsen et al., 2020).

Por sua vez, as medidas de engajamento em fantasia também não se associaram significativamente à medida de linguagem (i.e., teste de vocabulário receptivo). De qualquer forma, a literatura apresenta evidências de correlações de medidas de fantasia, como a criação de amigos imaginários, com diversas medidas de linguagem, como vocabulário receptivo (Davis et al., 2011; Lin et al., 2020a; Velludo & Souza, 2018), uso mais maduro de linguagem (Bouldin et al., 2002), entre outras.

Finalmente, também não foram encontradas correlações significativas com a medida de teoria da mente. Na literatura, não há consenso a respeito da relação entre essas variáveis, encontrando-se resultados que indicam essa associação (Giménez-Dasí et al., 2014; Jaggy et al., 2020; Lin et al., 2020a; Luo & Gao, 2012, citado por Lin et al., 2020a; Taylor & Carlson, 1997), mas também resultados nulos (Davis et al., 2011; Davis et al., 2014; Fernyhough et al., 2007; Velludo & Souza, 2018), aos quais o achado do presente trabalho se soma.

Lillard et al. (2013) revisam as evidências da literatura sobre a relação entre o faz de conta e a teoria da mente e afirmam que, embora seja plausível que a primeira variável colabore para o desenvolvimento da segunda, há pesquisas com problemas metodológicos e estudos correlacionais inconsistentes. Segundo os autores, enquanto uma boa parte dos resultados revisados sugere a hipótese do epifenômeno, também há evidências de estudos metodologicamente rigorosos que apontam para a equifinalidade.

Embora as crianças com habilidades sociocognitivas mais avançadas se engajem frequentemente em fantasia, essa associação não indica uma relação causal, sendo possível que uma terceira variável explique essa associação (Lillard et al., 2013; Taylor, 1999). Deste modo, seria possível supor que pais que propiciam o raciocínio infantil sobre estados mentais também estimulam a brincadeira de faz de conta, uma atividade que é frequentemente relacionada a benefícios para o desenvolvimento na cultura Ocidental (Lillard et al., 2013).

De qualquer forma, há uma evidência metodologicamente rigorosa, que sugere uma relação causal entre o engajamento em fantasia e a teoria da mente (Dore & Lillard, 2015).

Os estudos que investigam as associações entre teoria da mente e engajamento em fantasia contaram com amostras de culturas diversas, o que é muito positivo, e com faixas etárias que incluem crianças em idade pré-escolar a escolar (i.e., entre 3 e 7 anos). A escolha por contar com uma amostra de pré-escolares, no presente estudo, deveu-se à consideração dos seguintes fatores: (a) ser um período importante para o desenvolvimento sociocognitivo, ocorrendo uma mudança significativa quanto ao desempenho das crianças na tarefa de compreensão de crença falsa (e.g., Taylor e Carlson, 1997); (b) o resultado nulo encontrado por Velludo & Souza (2016), com uma amostra de crianças escolares brasileiras (i.e., 6 a 7 anos). Por sua vez, a decisão por qual medida de teoria da mente usar foi feita pelo fato da escala de Wellman & Liu (2004) ser considerada uma das mais confiáveis avaliações sociocognitivas e por apresentar propriedades psicométricas.

Entre os estudos listados, percebeu-se uma grande variação nas escolhas por instrumentos: (a) tarefas padrão de teoria da mente, no estudo de Taylor e Carlson (1997); (b) Escala de Teoria da Mente (Wellman & Liu, 2004) por Davis et al. (2011, 2014); (c) *Theory of Mind Test* (Pons & Harris, 2002) por Giménez-Dasí et al. (2014); (d) *Stream of Consciousness Task*, por Fernyhough et al. (2007); (e) tarefa de crença falsa de segunda ordem e Teste de Compreensão de Emoções (Pons & Harris, 2000) por Velludo & Souza (2016) e Lin et al. (2020a). Percebe-se, portanto, bastante variação em quais foram as medidas usadas.

Considerando a ausência de associações entre as diversas medidas de nível de engajamento em fantasia e as variáveis função executiva (tarefas individuais e medida composta), linguagem receptiva e teoria da mente, é possível levantar duas hipóteses explicativas para tais resultados nulos. A primeira é que o tamanho da amostra talvez tenha

vido um fator limitante, uma vez que, com um número mais expressivo de participantes, as associações investigadas poderiam ser evidenciadas. A segunda refere-se à forma de classificação dos tipos de manifestação simbólica, ou seja, sobre quais critérios utilizar. A falta de consenso sobre a melhor forma de realizar a classificação talvez explique, pelo menos em parte, a falta de convergência entre os resultados do presente trabalho e os dados encontrados na literatura.

### ***Limitações e Direções Futuras***

O presente estudo apresenta algumas limitações que podem ser identificadas. Como já mencionado, uma delas é o tamanho da amostra. Embora no Estudo 2 tenham sido reunidos dados de um total de 44 crianças e 38 mães, com um número extenso de medidas infantis e parentais, o número de participantes foi inferior ao planejado originalmente.

Outra limitação se refere à utilização de medidas e instrumentos traduzidos e adaptados diretamente do inglês, com a finalidade de uso na coleta de dados. Justifica-se tal decisão devido à ausência de medidas em língua portuguesa, validadas e padronizadas para o contexto brasileiro, com a exceção do teste de vocabulário receptivo (TVIP).

No que se refere à função executiva, foram utilizadas quatro medidas que se destinavam a medir, em especial, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva. Ainda assim, não se contou com medidas de memória de trabalho ou de atualização (*updating*). Exemplos de instrumentos dedicados a investigar tais variáveis são a tarefa de memória de trabalho *Backward Word Span* (Morra, 1994) e de atualização *Magic House* (Panesi & Morra, 2017). Na literatura, existem diversas medidas de FE voltadas a crianças em idade pré-escolar (para uma revisão, ver Silva et al., 2022), sendo que há uma preocupação em se buscar medidas válidas e que sejam sensíveis ao desenvolvimento infantil, possibilitando avaliar desde cedo as habilidades autorregulatórias infantis (Best & Miller, 2010; Carlson, 2005; Kalstabakken et al., 2021).

Ainda, a respeito da tarefa Dia/Noite, uma variável adicional que não foi explorada é o tempo de reação, ou seja, a latência para a apresentação de uma resposta oral pela criança. Essa medida é interessante, pois permite capturar a impulsividade da criança, no entanto, requer um procedimento adaptado e sensível para uma avaliação precisa de tempo (Simpson & Riggs, 2005).

No que se refere à linguagem, a única medida utilizada foi o TVIP, uma limitação potencial. Muito embora a medida de vocabulário receptivo seja considerada uma medida de inteligência consolidada (e.g., Gurgel et al., 2010), também poderia ter sido incluídas outras medidas de linguagem, acerca de vocabulário expressivo, ou um instrumento mais completo, que acessasse diversas variáveis.

Ainda, no que se refere à avaliação do engajamento em fantasia voltada às crianças, muito embora tenham sido utilizados instrumentos e procedimentos muito utilizados na literatura, uma limitação é que apenas foram empregadas medidas de autorrelato. Toda medida possui seus méritos e limitações, o que se aplica ao autorrelato (Hauck-Filho, 2015). Deste modo, era realmente pretendido que as crianças falassem sobre seus interesses e cotidiano. Ainda assim, também haveria formas complementares de se avaliar as variáveis de interesse. Conforme já revisado no presente trabalho, algumas medidas já utilizadas na literatura foram: escolha de brinquedo, análise de brincadeira livre etc. (Boerger et al., 2009; Brown et al., 2017; Taylor & Carlson, 1997; Woolley et al., 2004).

Uma variável que não foi avaliada no presente trabalho, mas pode se associar a desfechos no desenvolvimento infantil, é o tempo de escolarização da criança. Embora as crianças estejam em uma mesma série, um estudo evidenciou que o momento de entrada da criança no contexto escolar (e os seus decorrentes ganhos da escolarização) poderia afetar a teoria da mente (Mello, 2018, citado por Dias et al., 2020), uma das variáveis de interesse no presente trabalho.

O fato de a coleta ter precisado mudar para o formato online parece ter contribuído para uma mudança no perfil das famílias participantes, com um número muito maior de mães com ensino superior. Além disso, não se pode minimizar o impacto das medidas de isolamento social durante a pandemia de Covid-19 para as crianças. Finalmente, uma limitação que precisa ser mencionada está relacionada à dificuldade de se obter dados de todas as medidas com alguns participantes e às decisões necessárias para a adaptação para o formato online, o que resultou em um número grande de *missing values* nas análises estatísticas.

Estudos futuros, dedicados a explorar as associações entre medidas de fantasia e os desfechos do desenvolvimento infantil aqui investigados, podem privilegiar instrumentos com boas medidas psicométricas e, preferencialmente, validadas para o contexto brasileiro, uma vez que atualmente há medidas de teoria da mente, função executiva e linguagem com tais características. Um exemplo de medida é o Teste de Teoria da Mente para Crianças (TTMC; Mecca et al., 2018). Outros aspectos metodológicos e desafios a respeito de pesquisas sobre a brincadeira infantil são discutidos por Lillard et al. (2015).

Além disso, a inclusão de formas diferentes de medir fantasia, além das empregadas no presente estudo, parece relevante. Sugere-se, ainda, a inclusão de medidas para cada um dos componentes da função executiva e, também, a inclusão de medidas diversificadas de linguagem, como a inclusão de um teste de vocabulário expressivo. Finalmente, seria desejável contar com uma amostra maior de participantes, o que pode ter impactado as análises do presente estudo.

## 5. Considerações Finais

Os primeiros estudos investigando manifestações elaboradas de fantasia, como a criação de amigos imaginários, datam do final da década de 1930 e sugeriam que o fenômeno estaria associado a transtornos de personalidade ou problemas emocionais. Esta é uma visão que foi e ainda é muito reproduzida no senso comum (Taylor, 1999). No entanto, as pesquisas mais recentes têm evidenciado que o fenômeno não se associa a desfechos negativos e, inclusive, pode associar-se a diversos benefícios no desenvolvimento infantil (e.g., Armah & Landers-Potts, 2021).

No Brasil, apesar de a brincadeira simbólica ser amplamente estudada por psicólogos e educadores (e.g., Macedo, 2003), ainda há poucos estudos investigando as possíveis associações entre o alto engajamento em fantasia com aspectos do desenvolvimento infantil (ver Velludo & Souza, 2015; Velludo & Souza, 2018). O presente trabalho representa, portanto, uma contribuição com a Psicologia do Desenvolvimento com dados sobre crianças pequenas (de 3 a 5 anos) e um passo importante na pesquisa nacional sobre as associações entre diferentes formas de fantasia e aspectos do desenvolvimento infantil, em especial, porque ele traz dados inéditos sobre manifestações elaboradas de fantasia em crianças pré-escolares brasileiras.

Entre os principais resultados associados aos objetivos da presente Tese, destacam-se: (a) a avaliação de nível de engajamento em fantasia (NEF) quanto às medidas infantis e parentais diferiram entre si; (b) os tipos de criações de amigos imaginários apresentam uma variação que é consistente com a literatura do desenvolvimento infantil; (c) apenas uma medida de engajamento em fantasia (NIF) correlacionou-se significativamente ao desempenho das crianças em uma medida de teoria da mente; (d) não foram encontradas associações entre outras medidas de fantasia quanto às variáveis dependentes; (e) as perspectivas maternas quanto à criação de amigos imaginários variou muito, sendo que metade apresentava uma visão mais

positiva do que negativa sobre o fenômeno, enquanto 75% das mães relacionavam o fenômeno a potenciais desfechos negativos.

Na literatura psicológica, diversos autores defendem que a brincadeira de faz de conta é imprescindível para um desenvolvimento infantil saudável, associando-se a benefícios em seis domínios diferentes: autorregulação (i.e., função executiva e regulação emocional), cognição social, habilidades sociais, linguagem, habilidades narrativas e aptidões cognitivas não sociais (e.g., criatividade e inteligência). Embora tal posicionamento teórico seja amparado por evidências científicas, há conclusões que podem ser questionadas do ponto de vista metodológico (Lillard et al., 2013). Nesta mesma direção, Lillard et al. (2015) apresentam direcionamentos para que sejam conduzidas pesquisas sobre o brincar seguindo padrões metodológicos mais rigorosos.

Estudos que consideram tais direções têm investigado se o engajamento em fantasia poderia levar a ganhos nas variáveis de interesse do presente estudo. Em relação à função executiva, as evidências empíricas sobre uma associação com o faz de conta se somam, incluindo estudos experimentais (e.g., White & Carlson, 2021) e de intervenção (e.g., Thibodeau-Nielsen et al., 2020a, 2020b). No que se refere à cognição social, destaca-se o estudo longitudinal de Dore e Lillard (2015) com crianças de 3 anos, que indicou que medidas de fantasia predizem o desempenho em teoria da mente.

Smith (2010) apresenta três proposta teóricas sobre as relações entre o faz de conta e aspectos do desenvolvimento infantil. Alguns autores sustentam a hipótese de equifinalidade, ou seja, que a brincadeira simbólica contribui para alguns domínios do desenvolvimento humano, sendo uma rota possível, mas não indispensável para variáveis como a cognição social (e.g., Smith, 2010) e a função executiva (Thibodeau et al., 2016). Ainda assim, alguns dados sugerem a hipótese de causalidade, sendo que em estudos longitudinais, o faz de conta prediz

resultados em teoria da mente (Dore & Lillard, 2015) e em função executiva (e.g., White et al., 2021).

A existência de resultados mistos acerca na natureza da relação que se estabelece entre a fantasia infantil e a teoria da mente evidencia a necessidade de novos estudos. E, para que se obtenha evidências mais conclusivas, são necessários estudos experimentais e de treino, como aqueles que atualmente já existem sobre a função executiva (e.g., White & Carlson, 2021). Espera-se que esta Tese encoraje pesquisadores, sobretudo os psicólogos do desenvolvimento, a explorarem mais esse fenômeno fascinante das elaborações de fantasia infantis.

### Referências

- Almeida, I. M. G., & Silva, A. A., Jr. (2021). Os impactos biopsicossociais sofridos pela população infantil durante a pandemia do COVID-19. *Research, Society and Development*, 10(2), e54210212286-e54210212286. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12286>
- Alves, A. C. S., Dias, M. 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. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200013>
- Apperly, I. (2013). Can theory of mind grow up? Mindreading in adults, and its implications for the development and neuroscience of mindreading. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & M. V. Lombardo (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience* (pp. 72-92). Oxford University Press.
- Armah, A., & Landers-Potts, M. (2021). A review of imaginary companions and their implications for development. *Imagination, Cognition and Personality*, 41(1), 31-53. <https://doi.org/10.1177/0276236621999324>
- Astington, J. W. (2001). The paradox of intention: Assessing children's metarepresentational understanding. In B. F. Malle, L. J. Moses, & D. A. Baldwin (Eds.), *Intentions and intentionality: Foundations of social cognition* (pp.85-103). MIT Press.
- Astington, J. W. & Baird, J. A. (Eds.) (2005). *Why language matters for theory of mind*. Oxford University Press.
- <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195159912.001.0001>
- 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). Oxford University Press.

- Astington, J. W. & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165. <https://doi.org/10.1080/02699939508409006>
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311–1320. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.5.1311>
- 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). Blackwell.
- Barros, P. M., & Hazin, I. (2013). Avaliação das funções executivas na infância: Revisão dos conceitos e instrumentos. *Psicologia em Pesquisa*, 7(1), 13-22. <http://dx.doi.org/10.5327/Z1982-1247201300010003>
- Bartsch, K. & Wellman, H. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford University Press.
- Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. 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. 74-100). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195304381.003.0005>
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child development*, 81(6), 1641-1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>
- Bittencourt, C. M. & Blanco, D. C. (1996). O amigo imaginário na percepção das mães. *Psico*, 27(2), 139-151.

- Bosacki, S., & Astington, J. W. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development, 8*(2), 237–255.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00093>
- Bouldin, P., Bavin, E. L., & Pratt, C. (2002). An investigation of the verbal abilities of children with imaginary companions. *First Language, 22*, 249–264.  
<https://doi.org/10.1177/014272370202206602>
- Brown, M. M., Thibodeau, R. B., Pierucci, J. M., & Gilpin, A. T. (2017). Supporting the development of empathy: The role of theory of mind and fantasy orientation. *Social Development, 26*(4), 951–964. <https://doi.org/10.1111/sode.12232>
- Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child Development Perspectives, 12*(1), 3–9. <https://doi.org/10.1111/cdep.12260>
- Carlo, G., Knight, G. P., Eisenberg, N., & Rotenberg, K. J. (1991). Cognitive processes and prosocial behaviors among children: The role of affective attributions and reconciliations. *Developmental Psychology, 27*(3), 456.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology, 28*(2), 595–616.  
[https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3)
- Carlson, S. M., Davis, A. C., & Leach, J. G. (2005). Less is more: Executive function and symbolic representation in preschool children. *Psychological Science, 16*, 609–616.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01583.x>
- Carlson, S. M., Mandell, D. J., & Williams, K. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology, 40*(6), 1105–1122. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.1105>

- Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development, 72*, 1032–1053.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00333>
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Breton, C. (2002). How specific is the relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant and Child Development, 11*(2), 73-92.  
<https://doi.org/10.1002/icd.298>
- Carlson, S. M., & Taylor, M. (2005). Imaginary companions and impersonated characters: Sex differences in children's fantasy play. *Merrill-Palmer Quarterly, 51*, 93–118.  
<https://doi.org/10.1353/mpq.2005.0003>
- Carlson, S. M. & White, R. E. (2013). Executive function, pretend play, and imagination. In M. Taylor (Ed.), *The Oxford handbook of the development of imagination* (pp. 161-174). Oxford University Press.
- Carlson, S. M., White, R. E., & Davis-Unger, A. C. (2014). Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive Development, 29*, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2013.09.001>
- Carlson, S. M., Zelazo, P. D., & Faja, S. (2013). Executive function. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology, Vol. 1: Body and mind* (pp. 706-743). Oxford University Press.
- Carpendale, J. & Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Blackwell Publishing.
- Carpendale, J. I. M, & Lewis, C., (2015). The development of social understanding. In L. Liben & U. Müller (Eds. do Vol.), Vol. 2: Cognitive processes, R. M. Lerner (Ed. Chefe), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. Vol. 2 (pp. 381-424). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy210>

- Casey, J. B., Tottenham, N., & Fosella, J. (2002). Clinical, imaging, lesion, and genetic approaches toward a model of cognitive control. *Developmental Psychobiology*, 40(3), 237-54. <https://doi.org/10.1002/dev.10030>
- Capovilla, F. C., & Capovilla, A. G. S. (1997). Desenvolvimento linguístico na criança dos dois aos seis anos: Tradução e standardização do *Peabody Picture Vocabulary Test* de Dunn & Dunn, e da *Language Development Survey* de Rescorla. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1, 353-380
- Capovilla, F. C., Nunes, L. R. O. P., Nogueira, D., Nunes, D., Araújo, I., Bernat, A. B., & Capovilla, A. G. S. (1997). Análise da validade concorrente do Teste de Vocabulário por Imagens Peabody por comparação com o desempenho escolar de pré-escola a 8ª série: amostra fluminense. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1(2), 533-560.
- Cavalli, G., Galeoto, G., Sogos, C., Berardi, A. & Tofani, M. (2022). The efficacy of executive function interventions in children with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis, *Expert Review of Neurotherapeutics*, 22(1), 77-84, <https://doi.org/10.1080/14737175.2022.2011215>
- Center on the Developing Child at Harvard University (2011). Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive function (11º Working Paper). <http://www.developingchild.harvard.edu>.
- Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres Humanos (2020a). *A quarentena na COVID-19: orientações e estratégias de cuidado*. Fundação Oswaldo Cruz. <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/42360>
- Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres Humanos (2020b). *Crianças na Pandemia COVID-19*. <https://www.fiocruzbrasil.org.br/criancas-e-pandemia-como-abordar-as-reacoes-emocionais-e-comportamentais/>

Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres Humanos (2020c). *Violência Doméstica e Familiar na COVID-19*. Fundação Oswaldo Cruz.

[https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/41121/2/Sa%  
c3%bade-Mental-  
eAten%  
c3%a7%  
c3%a3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-viol%  
c3%aancia-  
dom%  
c3%a9stica-e-familiar-na-Covid-19.pdf](https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/41121/2/Sa%c3%bade-Mental-eAten%c3%a7%c3%a3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-viol%c3%aancia-dom%c3%a9stica-e-familiar-na-Covid-19.pdf)

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, *112*(1), 155.

<https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>

Colombo, J., & Bundy, R. (1981). A method for the measurement of infant auditory selectivity. *Infant Behavior and Development*, *4*, 219-223.

[https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(81\)80025-2](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(81)80025-2)

Corso, H. V., Sperb, T. M., & de Salles, J. F. (2013). Leitura de palavras e de texto em crianças: efeitos de série e tipo de escola, e dissociações de desempenhos. *Letras de Hoje*, *48*(1), 81-90.

Crepaldi, M. A., Andreani, G., Hammes, P. S., Ristof, C. D., & Abreu, S. R. D. (2006). A participação do pai nos cuidados da criança, segundo a concepção de mães. *Psicologia em Estudo*, *11*, 579-587. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300014>.

Crone, E. A., Somsen, R. J., Zanolie, K., & Van der Molen, M. W. (2006). A heart rate analysis of developmental change in feedback processing and rule shifting from childhood to early adulthood. *Journal of Experimental Child Psychology*, *95*(2), 99-116. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.03.007>

Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia*. Artmed.

Davis, P. E., Meins, E., & Fernyhough, C. (2011). Self-knowledge in childhood: Relations with children's imaginary companions and understanding of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, *29*(3), 680-686. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02038.x>

- Davis, P. E., Meins, E., & Fernyhough, C. (2014). Children with imaginary companions focus on mental characteristics when describing their real-life friends. *Infant and Child Development, 23*, 622-633. <https://doi.org/10.1002/icd.1869>
- Davison, K. K., Charles, J. N., Khandpur, N., & Nelson, T. J. (2017). Fathers' perceived reasons for their underrepresentation in child health research and strategies to increase their involvement. *Maternal and child health journal, 21*(2), 267-274. <https://doi.org/10.1007/s10995-016-2157-z>
- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current Directions in Psychological Science, 21*(5), 335-341. <https://doi.org/10.1177/0963721412453722>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dias, N. M., Batista, L. S., & Mecca, T. P. (2020). Evidências de validade do Teste de Teoria da Mente para Crianças: relação com funções executivas. *Neuropsicologia Latinoamericana, 12*(2).
- Dore, R. A., & Lillard, A. S. (2015). Theory of mind and children's engagement in fantasy worlds. *Imagination, Cognition and Personality: Consciousness in Theory, Research, and Clinical Practice, 34*(3) 230–242. <https://doi.org/10.1177/0276236614568631>
- Dunn, L., & Dunn, L. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test – Third Edition (PPVT-III)*. American Guidance Service. <https://doi.org/10.1037/t15145-000>
- Eales, L., Gillespie, S., Alstat, R. A., Ferguson, G. M., & Carlson, S. M. (2021). Children's screen and problematic media use in the United States before and during the covid-19 pandemic. *Child development, 92*(5), e866-e882. <https://doi.org/10.1111/cdev.13652>
- Eisenstein, E., Pfeiffer, L., Gama, M. C., Estefenon, S., & Cavalcanti, S. S. (2019). Manual de orientação: #menos telas #mais saúde. Sociedade Brasileira de Pediatria, Grupo

- de Trabalho Saúde na Era Digital. [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/\\_22246c-ManOrient\\_-\\_\\_MenosTelas\\_\\_MaisSaude.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-__MenosTelas__MaisSaude.pdf)
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01789.x>
- Ferracini, F. (2005). *Evidências de validade de instrumentos para avaliação de linguagem oral em pré-escolares*. [Dissertação de mestrado, Universidade São Francisco]. Repositório da Produção Científica USF. <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/6967406433791857.pdf>
- Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS*. Artmed.
- Fredman, S. (2021). Comment: A human rights approach: The right to education in the time of COVID-19. *Child Development*, 92, e900–e903. <https://doi.org/10.1111/cdev.13654>
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31-60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Gerstadt, C. L., Hong, Y. J., & Diamond, A. (1994). The relationship between cognition and action: performance of children 3.5–7 years old on a Stroop-like day-night test. *Cognition*, 53, 129–153. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90068-X](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90068-X).
- Gilpin, A. T. (2009). *Mechanisms for overcoming reality status biases*. [Tese de doutorado, University of Texas at Austin]. Repositório Texas Scholar Works. <http://hdl.handle.net/2152/15344>

- Giménez-Dasí, M., Pons, F., & Bender, P. K. (2014). Imaginary companions, theory of mind and emotion understanding in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.919778>
- Gleason, T. R. (2002). Social provisions of real and imaginary relationships in early childhood. *Developmental Psychology*, 38(6), 979–992. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.979>
- Gleason, T. R. (2004). Imaginary companions and peer acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 204–209. <https://doi.org/10.1080/01650250344000415>
- Gleason, T. R., & Hohmann, L. M. (2006). Concepts of Real and Imaginary Friendships in Early Childhood. *Social Development*, 15(1), 128–144. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00333.x>
- Gleason, T. R., Sebanc, A. M., & Hartup, W. W. (2000). Imaginary companions of preschool children. *Developmental Psychology*, 36, 419–428. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.4.419>
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Singer, D. G. (2006). Why play = learning: A challenge for parents and educators. 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. 03-12). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195304381.003.0001>
- Gordon, D. E. (1993). The inhibition of pretend play and its implication for development. *Human Development*, 36, 215-234. <https://doi.org/10.1159/000278208>
- Graciano, M. I. G., Leheld N. A. A., & Neves-Filho A. (1999). Critério de avaliação sócio-econômica: elementos de atualização. *Serviço Social & Realidade*, 8(1), 109-28.

- Gurgel, L. G., Plentz, R. D. M., Joly, M. C. R. A., & Reppold, C. T. (2010). Instrumentos de avaliação da compreensão de linguagem oral em crianças e adolescentes: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 2(1), 1-10.
- 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). Oxford University Press.
- Haight, W., & Miller, P. (1993). *Pretending at home: Early development in a sociocultural context*. State University of New York 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). Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, P. L. (2000). *The work of the imagination*. Blackwell.
- 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*, 6<sup>th</sup> edition, pp. 818-858. John Wiley.
- Harris, P. L. (2021). Early constraints on the imagination: The realism of young children. *Child Development*, 92, 466-483. <https://doi.org/10.1111/cdev.13487>
- Hauck-Filho, N. (2015). Editorial. *Avaliação Psicológica*, 14(2), 169-298. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1402.ed>
- Hoff, E. V. (2005). A friend living inside me: The forms and functions of imaginary companions. *Imagination, Cognition and Personality*, 24(2), 151-189. <https://doi.org/10.2190/4M9J-76M2-4Q4Q-8KYT>

- Holopainen, A., Veld, D.M.J., Hoddenbach, E., & Begeer, S. (2019). Does theory of mind training enhance empathy in autism?. *Journal of Autism and Developmental Disorders* volume, 49, 3965–3972. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3671-1>
- Hughes, C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(2), 233–253. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.1998.tb00921.x>
- Im-Bolter, N., Johnson, J., Ling, D., & Pascual-Leone, J. (2015). Inhibition: Mental control process or mental resource? *Journal of Cognition and Development*, 16, 666–681. doi:10.1080/15248372.2014.930743
- Im-Bolter, N., Johnson, J., & Pascual-Leone, J. (2006). Processing limitations in children with specific language impairment: The role of executive function. *Child Development*, 77, 1822–1841. doi:10.1111/cdev.2006.77.issue-6
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021). *Cidades*. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>
- Jaggy, A. K., Perren, S., & Sticca, F. (2020). Assessing preschool children’s social pretend play competence: An empirical comparison of three different assessment methods. *Early Education and Development*, 31(8), 1206-1223. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1712633>
- Jellesma, F. C. & Hoffenaar, P. J. (2013). Parental website-descriptions of children’s imaginary companions. *Psychologica Belgica*, 53(1), 117-124. [http://dx.doi.org/10.5334/pb-53-1-](http://dx.doi.org/10.5334/pb-53-1-117)

- Jenkins, J. M. & Astington, J. W. (2000). Theory of mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 203-220.
- Johnson, M., Dziurawiec, S., Ellis, H., & Morton, J. (1991). Newborns' preferential tracking of face-like stimuli and its subsequent decline. *Cognition*, 40(1-2), 1-19. [http://doi.org/10.1016/0010-0277\(91\)90045-6](http://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90045-6).
- Kalstabakken, A. W., Desjardins, C. D., Anderson, J. E., Berghuis, K. J., Hillyer, C. K., Seiwert, M. J., Carlson, S. M., Zelazo, P. D., & Masten, A. S. (2021). Executive function measures in early childhood screening: concurrent and predictive validity. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 144-155.
- Kapa, L. L., & Colombo, J. (2014). Executive function predicts artificial language learning. *Journal of Memory and Language*, 76, 237-252. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2014.07.004>
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611–620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x>
- Kimhi, Y., Shoam-Kugelmas, D., Ben-Artzi, G. A., Ben-Moshe, I., & Bauminger-Zviely, N. (2014). Theory of mind and executive function in preschoolers with typical development versus intellectually able preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(9), 2341–2354. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2104-z>
- Klee, T., & Stokes, S. F. (2017). Language development. In D. Skuse, H. Bruce, & L. Dowdney (Eds.), *Child psychology and psychiatry: Frameworks for clinical training and practice*, 3rd edition (pp. 71–76). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119170235.ch8>.

- Lalonde, C. E., & Chandler, M. J. (1995). False belief understanding goes to school: On the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition & Emotion, 9*(2-3), 167-185. <https://doi.org/10.1080/02699939508409007>
- Lee, G.T., Hu, X., Liu, Y. and Yang, Z. (2021). Improving pretend play for children with autism through experiencing the stimulus properties of real objects. *Journal of Applied Behavioral Analysis, 54*, 1369-1384. <https://doi.org/10.1002/jaba.843>
- Leslie, A. S. (1987). Pretense and representation: The origins of “theory of mind”. *Psychological Review, 94*(4), 412-426. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.4.412>
- Lillard, A. S., Dore, R. A., Hopkins, E. J., & Smith, E. D. (2015). Challenges to research on play: Mending the methodological mistakes. In J. E. Johnson, S. G. Eberle, T. S. Henricks, & D. Kushner (Eds.), *The handbook of the study of play* (pp. 445-452). Rowman & Littlefield.
- Lillard, A. S., & Kavanaugh, R. D. (2014). The contribution of symbolic skills to the development of an explicit theory of mind. *Child Development, 85*(4), 1535-1551. <https://doi.org/10.1111/cdev.12227>
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children’s development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin, 139*, 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Lima, R. A. G. D., Rocha, S. M. M., & Scochi, C. G. S. (1999). Assistência à criança hospitalizada: reflexões acerca da participação dos pais. *Revista Latino-americana de Enfermagem, 7*, 33-39. <https://doi.org/10.1590/S0104-11691999000200005>
- Lin, Q. Y., Fu, H., Wan, Y. J., Zhou, N., & Xu, H. (2018). Chinese children’s imaginary companions: Relations with peer relationships and social competence. *International Journal of Psychology, 53*(5), 388–396. <https://doi.org/10.1002/ijop.12392>

- Lin, Q., Zhou, N., & Fu, H. (2020b). Prevalence of imaginary companions among Chinese children aged 4 to 6 years. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 48(3), e8845. <https://doi.org/10.2224/sbp.8845>
- Lin, Q., Zhou, N., Wan, Y., & Fu, H. (2020a). Relationship between Chinese children's imaginary companions and their understanding of second-order false beliefs and emotions. *International Journal of Psychology*, 55(1), 98–105. <https://doi.org/10.1002/ijop.12546>
- Linhares, M. B. M., & Enumo, S. R. F. (2020). Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e200089. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>
- 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). SAGE Publications.
- Majors, K. (2013). Children's perceptions of their imaginary companions and the purposes they serve: An exploratory study in the United Kingdom. *Childhood*, 20(4), 550–565. <https://doi.org/10.1177/0907568213476899>
- Marion, J., Londero, A. D., Pereira, C. R. R., & Souza, A. P. R. (2018). O amigo imaginário na visão de psicólogos e psiquiatras infantis. *Psicologia em Revista*, 24(3), 812-833. <https://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n3p812-833>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental psychology*, 43(4), 947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>

- McCune, L. (1995). A normative study of representational play in the transition to language. *Developmental Psychology, 31*, 198-206. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.2.198>
- Mecca, T. P., Dias, N. M., Oliveira, P. V., & Muniz, M. (2018). Theory of Mind Test for Children: Content Validity [Teste de Teoria da Mente para Crianças: Validade de Conteúdo]. *Psico-USF, 23*(3), 393–407. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230301>
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology, 31*(5), 838-850. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.5.838>
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false belief understanding. *Child Development, 78*, 622-646. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x>
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current directions in psychological science, 21*(1), 8–14. doi:10.1177/0963721411429458
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*, 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>.
- Moriguchi, Y. & Shinohara, I. (2019): Less is more activation: The involvement of the lateral prefrontal regions in a “less is more” task. *Developmental Neuropsychology, 44*(3), 273-281. <https://doi.org/10.1080/87565641.2019.1608549>
- Moriguchi, Y., & Todo, N. (2017). Prevalence of imaginary companions in Japanese children. *International Journal of Psychology, 64*(4), 459-482. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.64.4.0459>

- Morra, S. (1994). Issues in working memory measurement: Testing for M capacity. *International Journal of Behavioral Development, 17*(1), 143–159. <https://doi.org/10.1177/016502549401700109>
- Morra, S., Panesi, S., Traverso, L., & Usai, M. C. (2018). Which tasks measure what? Reflections on executive function development and a commentary on Podjarny, Kamawar, and Andrews 2017. *Journal of Experimental Child Psychology 167*, 246–58. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.11.004>.
- Motoshima, Y., Shinohara, I., Todo, N., & Moriguchi, Y. (2014). Parental behaviour and children's creation of imaginary companions: A longitudinal study. *European Journal of Developmental Psychology, 11*(6), 716-727. <https://doi.org/10.1080/17405629.2014.932278>
- Mottweiler, C., & Taylor, M. (2014). Elaborated role-play and creativity in preschool age children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 8*(3), 277-286. <https://doi.org/10.1037/a0036083>
- Oliveira, T.D.O., Costa, D.S., Alvim-Soares, A., de Paula, J.J., Kestelman, I., Silva, A. G., Malloy-Diniz, L.F., Miranda, D.M. (2021). Children's behavioral problems, screen time, and sleep problems' association with negative and positive parenting strategies during the COVID-19 outbreak in Brazil *Child Abuse & Neglect, 105345*. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105345>
- Oliveira, Z. M. R., Mello, A. M., Vitória, T., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). *Creche: Crianças, faz-de-conta & cia*. Vozes.
- Organização Pan Americana de Saúde (2020). *OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia*. [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-comopandemia&Itemid=812](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-comopandemia&Itemid=812)

- Panesi, S., & Morra, S. (2017). La Casetta Magica. Un nuovo strumento per indagare l'aggiornamento (updating) della memoria di lavoro in età prescolare [A Casa Mágica. Uma nova medida para investigar a atualização (updating) da memória de trabalho em idade pré-escolar]. *Psicologia clinica dello sviluppo*, *21*(3), 443–462. <https://doi.org/10.1449/88502>
- Panesi, S., & Morra, S. (2020). Executive functions and mental attentional capacity in preschoolers. *Journal of Cognition and Development*, *21*(1), 72–91. <http://doi.org/10.1080/15248372.2019.1685525>
- Panesi, S., & Morra, S. (2022). The relation between drawing and language in preschoolers: The role of working memory and executive functions. *Cognitive Development*, *61*, 101142. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101142>
- Panesi, S., Bandettini, A., Traverso, L., & Morra, S. (2022). On the relation between the development of working memory updating and working memory capacity in preschoolers. *Journal of Intelligence*, *10*(5). <https://doi.org/10.3390/jintelligence10010005>
- Pascual, A. C., Muñoz, N. M., & Robres, A. Q. (2019). The relationship between executive functions and academic performance in primary education: Review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1582. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582>
- Pasqualotto, A., Mazzoni, N., Bentenuto, A., Mulè, A., Benso, F., & Venuti, P. (2021). Effects of cognitive training programs on executive function in children and adolescents with autism spectrum disorder: A systematic review. *Brain Sciences*, *11*(10), 1280. <http://dx.doi.org/10.3390/brainsci11101280>
- 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). Casa do Psicólogo.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1968). *A psicologia da criança*. Difusão Européia do Livro.
- Pierucci, J. (2011). *The relationship between executive functions and fantasy orientation*. [Dissertação de mestrado, University of Alabama]. Repositório da UA. <https://ir.ua.edu/handle/123456789/1054>
- Pierucci, J., O'Brien, C., McInnis, M., Gilpin, A., & Barber, A. (2014). Fantasy orientation constructs and related executive function development in preschool: Developmental benefits to executive functions by being a fantasy-oriented child. *International Journal of Behavioral Development*, 38(1), 62-69. <https://doi.org/10.1177/0165025413508512>
- Pinkham, A., Penn, D., Green, M., Buck, B., Healey, K., & Harvey, P. (2014). The social cognition psychometric evaluation study: Results of the expert survey and RAND panel. *Schizophrenia Bulletin*, 40(4), 813-823. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbt081>
- Pons, F., and P. L. Harris. 2000. *Test of Emotion Comprehension (TEC)*. Oxford University.
- Pons, F., & Harris, P. (2002). *Theory of Mind Test (TMT)*. Harvard University.
- Pontes, V. L., Diniz, N. L. F., & Martins-Reis, V. D. O. (2013). Parâmetros e estratégias de leitura e escrita utilizados por crianças de escolas pública e privada. *Revista Cefac*, 15(4), 827-836. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462013000400011>
- Povinelli, D. J. (2001). On the possibilities of detecting intentions prior to understanding them. In B. F. Malle, L. J. Moses, & D. A. Baldwin (Eds.), *Intentions and intentionality: Foundations of social cognition* (pp.225-248). MITPress.

- Rao, N., & Fisher, P. A. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on child and adolescent development around the world. *Child development, 92*(5), e738-e748.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.13653>
- Reed, M., Pien, D. L., & Rothbart, M. K. (1984). Inhibitory self-control in preschool children. *Merrill Palmer Quarterly, 30*, 131-147.
- Repacholi, B., & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology, 33*(1), 12-21.  
<https://doi.org/10.1037//0012-1649.33.1.12>.
- Roby, A. C. & Kidd, E. (2008). The referential communication skills of children with imaginary companions. *Developmental Science, 11*(4), 531-540.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00699.x>
- Scaife, M., & Bruner, J. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature, 253*, 265-266. <https://doi.org/10.1038/253265a0>
- Shakoor, S., Jaffee, S.R., Bowes, L., Ouellet-Morin, I., Andreou, P., Happé, F., Moffitt, T.E. and Arseneault, L. (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53*, 254-261. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02488.x>
- Sharon, T., & Woolley, J. D. (2004). Do monsters dream? Young children's understanding of the fantasy/reality distinction. *British Journal of Developmental Psychology, 22*(2), 293–310. <https://doi.org/10.1348/026151004323044627>
- Silva, A. C. P., Danzmann, P. S., Neis, L. P. H., Dotto, E. R., & Abaid, J. L. W. (2021). Efeitos da pandemia da COVID-19 e suas repercussões no desenvolvimento infantil: Uma revisão integrativa. *Research, Society and Development, 10*(4).  
<https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14320>

- Silva, R. de L. M., Pereira, H. dos R., Gamper, G. de C., & Rodrigues, M. C. (2022a). Teoria da mente e funções executivas em escolares: Revisão sistemática da literatura. *Psicologia Argumento*, 40(108). <https://doi.org/10.7213/psicolargum40.108.AO12>
- Silva, C., Sousa-Gomes, V., Fávero, M., Oliveira-Lopes, S., Merendeiro, C. S., Oliveira, J., & Moreira, D. (2022b). Assessment of preschool-age executive functions: A systematic review. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. <https://doi.org/10.1002/cpp.2718>
- Silveira, F. F., & Rodrigues, M. C. (2015). Interfaces entre teoria da mente, linguagem e faz de conta. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 9(1). <https://doi.org/10.24879/20150090010025>
- Simpson, A., & Riggs, K. J. (2005). Inhibitory and working memory demands of the day–night task in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(3), 471-486. <https://doi.org/10.1348/026151005X28712>
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (1990). *The house of make-believe: Children's play and developing imagination*. Harvard University Press.
- Slot, P. L., & von Suchodoletz, A. (2018). Bidirectionality in preschool children's executive functions and language skills: Is one developing skill the better predictor of the other?. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 205-214. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.005>
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. Wiley.
- Smith, P. K. (2010). *Children and Play*. Wiley-Blackwell.
- 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. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.608199>

- 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(1), 195-200. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.1.195>
- Souza, D. H. (2008). De onde e para onde? As interfaces entre linguagem, teoria da mente e desenvolvimento social. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Org.), *Desenvolvimento Sociocognitivo: Estudos brasileiros sobre "teoria da mente"* (pp. 33–54). Vetor Editora. <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3434>
- Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2016). *Psicologia Cognitiva*. São Paulo: Cengage Learning.
- Stich, S., & Ravenscroft, I. (1994). What is folk psychology? *Cognition*, 50(1-3), 447–468. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90040-X](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90040-X)
- Sutton, J., Smith, P.K. and Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450. <https://doi.org/10.1348/026151099165384>
- 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*. 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*. s (pp. 113–116). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199890712.003.0021>
- Taylor, M., & Carlson, S. M. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development*, 68(3), 436-455. <https://doi.org/10.2307/1131670>

- 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. 247-268). Cambridge University Press.  
doi:10.1017/CBO9780511571381.010
- 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(6), 1173–1187.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.1173>
- 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 University Press.
- Taylor, M., Cartwright, B. S., & Carlson, S. M. (1993). A developmental investigation of children's imaginary companions. *Developmental Psychology*, 29(2), 276-285.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.2.276>
- Taylor, M., & Mottwiler, C. M. (2008). Imaginary companions: Pretending they are real but knowing they are not. *American Journal of Play*, 1, 47-54.
- Thibodeau-Nielsen, R. B., & Gilpin, A. T. (2020). The role of emotion regulation in the relationship between pretense and executive function in early childhood: For whom is the relationship strongest?. *Infant and Child Development*, 29(5), e2193.  
<https://doi.org/10.1002/icd.2193>
- Thibodeau, R. B., Gilpin, A. T., Brown, M. M., & Meyer, B. A. (2016). The effects of fantastical pretend play on the development of executive functions: An intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 145, 120-138.  
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.01.001>

- Thibodeau-Nielsen, R. B., Gilpin, A. T., Nancarrow, A. F., Pierucci, J. M., & Brown, M. M. (2020a). Fantastical pretense's effects on executive function in a diverse sample of preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 68*, 101137. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101137>
- Thibodeau-Nielsen, R. B., Gilpin, A. T., Palermo, F., Nancarrow, A. F., Farrell, C. B., Turley, D., DeCaro, J. A, Lochman, J. E., & Boxmeyer, C. L. (2020b). Pretend play as a protective factor for developing executive functions among children living in poverty. *Cognitive Development, 56*. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100964>
- 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). Academic Press.
- Trionfi, G., & Reese, E. (2009). A Good Story: Children with Imaginary Companions Create Richer Narratives. *Child Development, 80*(4), 1301–1313. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01333.x>
- Tudge, J. (2008). *The Everyday Lives of Young Children*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499890>
- 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. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)60992-4](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)60992-4)
- Velludo, N. B. (2014). *A criação de amigos imaginários: Um estudo com crianças brasileiras*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6052>
- Velludo, N. B., & Souza, D. H (2015). A criação de amigos imaginários: Uma revisão de literatura. *Psico, 46*(1), 25-37. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.1.16406>

- Velludo, N. B., & Souza, D. H. (2016). “Ele me deixava especial”: Amigos imaginários, suas funções e atitudes parentais. *Psicologia em Estudo*, 21(1), 115-126.  
<https://doi.org/10.4025/psicolestud.v21i1.29924>
- Velludo, N. B., & Souza, D. H. (2018). Amigos Imaginários: Contribuições para o Desenvolvimento Infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34.  
<https://doi.org/10.1590/0102.3772e3432>
- Viterbori, P., Usai, M. C., & Gandolfi, E. (2012). Executive skills and early language development. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 12, 17-32.
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente* (6ª ed.) Martins Fontes.
- Weiland, C., Barata, M. C., & Yoshikawa, H. (2014). The co-occurring development of executive function skills and receptive vocabulary in preschool-aged children: A look at the direction of the developmental pathways. *Infant and Child Development*, 23(1), 4-21. <https://doi.org/10.1002/icd.1829>
- Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How theory of mind develops*. Oxford University Press.
- Wellman, H. M., Cross, D. D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>
- Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M. & Sinclair, A. (1995). Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion*, 9, 117-149.  
<https://doi.org/10.1080/02699939508409005>
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tests. *Child Development*, 75(2), 523-541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x>

- Wellman, H. M., & Woolley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, *35*(3), 245-275.  
[https://doi.org/10.1016/0010-0277\(90\)90024-E](https://doi.org/10.1016/0010-0277(90)90024-E)
- White, R. E., & Carlson, S. M. (2021). Pretending with realistic and fantastical stories facilitates executive function in 3-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *207*, 105090. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105090>
- White, R. E., Carlson, S. M., & Zelazo, P. D. (2020). Symbolic thought. In J Benson, (Ed.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (2<sup>a</sup> Ed.) (pp. 305-314). Elsevier.
- Wigger, J. B. (2017). Invisible friends across four countries: Kenya, Malawi, Nepal and the Dominican Republic. *International Journal of Psychology*, *53*(1), 46–52. <https://doi.org/10.1002/ijop.12423>
- Woolley, J. D. (1997). Thinking about fantasy: Are children fundamentally different thinkers and believers from adults? *Child Development*, *68*, 991–1011.
- Woolley, J. D., & Tullos, A. (2008). Imagination and fantasy. In M. Haith & J. Benson (Eds.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (pp. 117–127). Elsevier.  
<https://doi.org/10.1016/B978-012370877-9.00081-5>
- Yamaguchi, M., & Moriguchi, Y. (2021). Did children interact with their personified objects during the COVID-19 Pandemic?. *Imagination, Cognition and Personality*, *41*(3), 354-367. <https://doi.org/10.1177/02762366211034402>
- 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.

<https://doi.org/10.2307/1131658>

Zelazo, P. D. (2006). The dimensional change card sort (DCCS): a method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1(1), 297-301.

Zelazo, P. D., Blair, C. B., and Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education*. National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED570880>

Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360. <https://doi-org.ez31.periodicos.capes.gov.br/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>

Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 445–469). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470996652.ch20>

Zyga, O. (2016). *The act of pretending: Play, executive function, and theory of mind in early childhood*. [Dissertação de mestrado, Case Western Reserve University] OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=case1467391080](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=case1467391080)

Zyga, O., Russ, S., Ievers-Landis, C. E., & Dimitropoulos, A. (2015). Assessment of pretend play in Prader-Willi syndrome: A direct comparison to autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(4), 975–987. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2252-1>

**Anexo 1**

**Parecer Consubstanciado do CEP Humanos para o Projeto de Pesquisa Original**

UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Faz de Conta: Desenvolvimento Sociocognitivo e Atitudes Parentais

**Pesquisador:** Natália Benincasa Velludo

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 61042916.3.0000.5504

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.785.849

#### **Apresentação do Projeto:**

No Brasil, há diversos estudos sobre brincadeira simbólica, mas poucos se dedicam a investigar o alto engajamento em fantasia, como brincadeiras particularmente duradouras e elaboradas de fantasia – em particular, a criação de amigos imaginários e a adoção de identidades de faz de conta. O presente projeto de pesquisa visa, portanto, contribuir nessa direção, investigando a natureza e a função dessas duas formas de faz de conta, bem como testando possíveis correlações entre o alto engajamento em faz de conta, o desenvolvimento da teoria da mente e a função executiva. Para tanto, pretende-se inicialmente entrevistar crianças pré-escolares e seus pais, a fim de se identificar aquelas crianças que apresentam alto engajamento em fantasia e aquelas com baixo engajamento em fantasia. Com base nessa avaliação, serão formados dois grupos de 32 participantes, igualmente distribuídos de acordo com faixa etária (3 e 4 anos) e gênero. Serão empregadas medidas de teoria da mente, função executiva e vocabulário receptivo. De forma consistente com achados de estudos prévios internacionais, espera-se que o grupo de alta fantasia obtenha escores significativamente diferentes do grupo de comparação nas medidas de teoria da mente e função executiva, mesmo controlando-se idade e linguagem. Uma análise dos dados obtidos nas entrevistas deverá revelar aspectos importantes dos dois tipos de fantasia. Além disso, as entrevistas sobre as atitudes parentais contribuirão para uma melhor compreensão de como os pais avaliam a criação de amigos imaginários. Os

**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

Continuação do Parecer: 1.785.849

dados obtidos no presente estudo podem, portanto, contribuir para uma melhor compreensão desse fenômeno comum infantil, bem como para o avanço do campo de estudos sobre desenvolvimento sociocognitivo no país.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

O objetivo principal do presente projeto de pesquisa é investigar possíveis efeitos do nível de engajamento em fantasia sobre o desenvolvimento da teoria da mente e da função executiva.

Objetivo Secundário:

Outros objetivos do projeto de pesquisa são: (a) investigar a natureza e a função de duas formas de faz de conta (i.e., a criação de amigos imaginários e a adoção de identidades de faz de conta); (b) investigar as atitudes parentais quanto à criação de amigos imaginários; (c) testar possíveis efeitos de idade no desenvolvimento da teoria da mente e da função executiva.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

qualquer forma de prejuízo ou represália para o participante. Se a pesquisa ocasionar qualquer problema não previsto, a pesquisadora entrará em

contato com um profissional competente da área para melhor encaminhamento. O procedimento será também suspenso caso seja detectado

qualquer possibilidade eventual de risco não previsto neste projeto. A pesquisadora acompanhará toda a coleta de dados, estando presente a todo o

momento. Os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo.

Benefícios:

Não há nenhum benefício direto para as crianças ou seus responsáveis, mas os pais de crianças que fizeram parte de outras pesquisas relatam que

a participação em estudos como este representa uma grande contribuição para pesquisa sobre desenvolvimento infantil e os ajuda a aprender mais

sobre seus filhos.

Riscos:

Os únicos possíveis riscos para os participantes 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.

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

Continuação do Parecer: 1.785.849

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa com análise qualitativa e quantitativa sobre o desenvolvimento sociognitivo e as atitudes parentais frente às fantasias de faz de conta e a criação de amigos imaginários.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Estão presentes todos os Termos de apresentação obrigatória.

**Recomendações:**

Aprovação.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há nenhuma pendência ou inadequação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_749594.pdf	03/10/2016 16:48:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Assentimento_Doutorado.pdf	03/10/2016 16:44:49	Natália Benincasa Velludo	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_assinada.pdf	03/10/2016 16:44:06	Natália Benincasa Velludo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_CER_co.pdf	26/09/2016 18:35:45	Natália Benincasa Velludo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Doutorado_2016.pdf	26/09/2016 18:34:50	Natália Benincasa Velludo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Doutorado.pdf	26/09/2016 18:33:32	Natália Benincasa Velludo	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

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

UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 1.785.849

SAO CARLOS, 21 de Outubro de 2016

---

**Assinado por:**  
**Ricardo Carneiro Borra**  
**(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

**Anexo 2**

**Parecer Consubstanciado do CEP Humanos para a Emenda ao Projeto de Pesquisa**



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** Faz de Conta: Desenvolvimento Sociocognitivo e Atitudes Parentais

**Pesquisador:** Natália Benincasa Velludo

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 61042916.3.0000.5504

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.917.524

#### **Apresentação do Projeto:**

Trata-se de uma solicitação de emenda, a solicitação da emenda está presente no arquivo PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_1692773\_E1.pdf anexado em 16/08/2021, onde se lê:

Justificativa da Emenda:

Solicitamos ao CEP-UFSCar uma alteração no presente projeto de pesquisa, para que a realização dos procedimentos do estudo (originalmente planejados para serem conduzidos presencialmente) ocorram na modalidade online (via plataforma Google Meet, Zoom ou semelhante). Esta solicitação decorre do fato de que a coleta presencial foi inviabilizada durante a pandemia de Covid-19, em 2020 e 2021. Alguns ajustes precisam ser feitos para que o estudo possa ser finalizado, conforme é descrito a seguir. Em primeiro lugar, como o recrutamento de participantes não poderá ser feito na escola, propomos que o recrutamento seja feito por meio de mídias sociais, como o Facebook. Um convite será feito via publicação de mensagem escrita e acompanhado de um vídeo curto gravado pela pesquisadora, fornecendo informações sobre o estudo. Os interessados poderão entrar em contato com a pesquisadora por e-mail, telefone ou Messenger. Ao manifestarem interesse, os potenciais participantes (i.e., pais de crianças de 4 e 5 anos), receberão um link para acessar o TCLE, disponibilizado via Formulário Google (Anexo 1). Os pais/responsáveis que declararem seu consentimento via TCLE, receberão instruções para iniciar a sua participação respondendo

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.917.524

os questionários já previstos na pesquisa, que serão disponibilizados como um outro formulário online. Após essa etapa, um encontro deverá ser agendado com a pesquisadora, em uma plataforma de videoconferência (a que for mais conveniente para o participante), a fim de esclarecer dúvidas sobre o projeto e melhor instruir os pais/responsáveis sobre as etapas da pesquisa. Em seguida, a pesquisadora procederá a realização da entrevista sobre atitudes parentais, conforme consta no Roteiro original e que tem a duração aproximada de 15 minutos. Os encontros serão gravados, conforme foi previsto e consta descrito no TCLE. Posteriormente, a pesquisadora realizará de três a quatro encontros com as crianças. Os pais/responsáveis serão solicitados a se retirar do ambiente durante a aplicação dos instrumentos, de forma a garantir que a sua presença não influencie as respostas da criança. Caso haja alguma interrupção da videoconferência (e.g., queda de energia ou sinal de internet), a pesquisadora entrará em contato com os pais por telefone, ou aplicativo de mensagens, para decidirem como proceder (e.g., se será necessário reagendar o encontro). Os encontros que terão a participação das crianças serão agendados e devem ter uma duração aproximada de 15 a 30 minutos, cada. Com o auxílio dos pais/responsáveis, estes encontros também ocorrerão via uma das plataformas de videoconferência. Inicialmente, e no primeiro encontro com a criança, a pesquisadora lerá o Termo de Assentimento (Anexo 2) e apenas após obtida a concordância verbal para a participação na pesquisa, a pesquisadora dará início à aplicação dos instrumentos. Em relação aos instrumentos de coleta de dados, a fim de tornar a coleta menos extensa e cansativa para as crianças e também devido a dificuldades de aplicação à distância, optou-se por retirar as seguintes medidas: (a) o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (TVIP), uma medida de vocabulário receptivo; (b) as duas últimas tarefas da Escala de Teoria da Mente, uma medida de cognição social, por serem indicadas para crianças mais velhas; (c) a tarefa Urso/Dragão, por tender a ser mais fácil e contribuir pouco para a diferenciação das crianças quanto a suas funções executivas. Permaneceram como medidas a serem aplicadas com as crianças, portanto: (a) a entrevista sobre interesses, brincadeiras e engajamento em fantasia, (b) a aplicação dos cinco primeiros itens da Escala de Teoria da Mente, (c) as três medidas de funções executivas (Dia/Noite, Menos é Mais, DCCS); (d) a entrevista de checagem sobre amigos imaginários. Vale ressaltar que os demais itens do projeto (objetivos, critérios de inclusão, procedimentos, análise de dados, etc.) permanecem inalterados. Ficamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Resumo:

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**UF:** SP

**Telefone:** (16)3351-9685

**Município:** SAO CARLOS

**CEP:** 13.565-905

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.917.524

No Brasil, há diversos estudos sobre brincadeira simbólica, mas poucos se dedicam a investigar o alto engajamento em fantasia, como brincadeiras particularmente duradouras e elaboradas de fantasia – em particular, a criação de amigos imaginários e a adoção de identidades de faz de conta. O presente projeto de pesquisa visa, portanto, contribuir nessa direção, investigando a natureza e a função dessas duas formas de faz de conta, bem como testando possíveis correlações entre o alto engajamento em faz de conta, o desenvolvimento da teoria da mente e a função executiva. Para tanto, pretende-se contar com a participação de pré-escolares e seus pais, que serão entrevistados a fim de se identificar aquelas crianças que apresentam alto engajamento em fantasia e aquelas com baixo engajamento em fantasia. Com base nessa avaliação, serão formados dois grupos

de 32 crianças, igualmente distribuídos de acordo com faixa etária (3 a 5 anos) e gênero. Serão empregadas medidas de teoria da mente, função executiva e vocabulário receptivo. De forma consistente com achados de estudos prévios internacionais, espera-se que o grupo de alta fantasia obtenha escores significativamente diferentes do grupo de comparação nas medidas de teoria da mente e função executiva, mesmo controlando-se

idade e linguagem. Uma análise dos dados obtidos nas entrevistas deverá revelar aspectos importantes dos dois tipos de fantasia. Além disso, as entrevistas sobre as atitudes parentais contribuirão para uma melhor compreensão de como os pais avaliam a criação de amigos imaginários. Os dados obtidos no presente estudo podem, portanto, contribuir para uma melhor compreensão desse fenômeno comum infantil, bem como para o avanço do campo de estudos sobre desenvolvimento sociocognitivo no país.

#### Hipótese:

Espera-se que o grupo de crianças com alto engajamento em fantasia obtenha escores significativamente diferentes do grupo de comparação nas medidas de teoria da mente e função executiva, mesmo controlando-se idade e linguagem. Também é esperado que as criações duradouras de fantasia (i.e, amigos imaginários e identidades de fantasia) sejam variadas em termos de características e funções para as crianças, conforme indica

a literatura. As atitudes parentais quanto a amigos imaginários deve variar bastante (muito negativa a extremamente positiva).

#### Metodologia Proposta:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.917.524

**PARTICIPANTES** - Sessenta e quatro crianças, entre 3 e 5 anos, assim como seus responsáveis, serão recrutados para o presente estudo por duas vias: (a) presencialmente, em escolas da rede pública de uma cidade do interior de São Paulo e (b) online, por meio de um convite publicado na rede social Facebook pela pesquisadora responsável, destinado a pais de crianças pré-escolares. O recrutamento na escola ocorrerá por meio do envio do TCLE aos pais, pedindo a autorização para que seus filhos participem da pesquisa. Por sua vez, o recrutamento online será feito por meio de um convite em forma de texto e de vídeo, apresentando a pesquisa, o qual será disponibilizado no perfil da pesquisadora responsável pelo projeto, bem como em páginas de grupos selecionados. As crianças serão classificadas como pertencendo ao grupo de alto engajamento em fantasia ou de baixo engajamento em fantasia (grupo de comparação). Para cada grupo, pretende-se obter distribuição igual quanto ao gênero e à faixa etária. **LOCAL E EQUIPAMENTOS** - A coleta de dados presencial ocorrerá nas dependências da escola onde forem recrutados os participantes. Para cada atividade será escolhida, juntamente com a direção da escola, uma sala adequada, com pouco ruído, bem iluminada, e que tenha mesa e cadeiras. Uma câmera filmadora e um gravador de áudio serão usados para gravar as sessões. Por sua vez, a coleta de dados remota será realizada por meio de dispositivos com acesso à internet. A plataforma Formulários Google será utilizada para a apresentação do TCLE e dos questionários, enquanto as entrevistas (com adultos e crianças), bem como as tarefas infantis serão feitas via aplicativos de videochamada que permitem a gravação da chamada (Zoom ou Google Meet). **INSTRUMENTOS – CRIANÇAS:** Entrevista sobre engajamento em fantasia (Taylor & Carlson, 1997) e sobre predisposição imaginativa (Singer, 1961; Taylor e Carlson, 1997). Avaliação de vocabulário receptivo: Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (Capovilla & Capovilla, 1997). Para a coleta online, não haverá aplicação do TVIP, devido à sua demanda de tempo. Escala de teoria da mente (Wellman & Liu, 2004): possui sete tarefas. Na coleta online, serão aplicadas apenas as cinco primeiras tarefas, devido à demanda de tempo. Função executiva: quatro medidas de função executiva: urso/dragão, dia/noite, menos é mais e seleção de cartas com mudança dimensional. **INSTRUMENTOS – PAIS:** as mesmas medidas de fantasia dos filhos e o questionário de orientação para a fantasia serão aplicados (Gilpin, 2009). Atitudes parentais quanto à fantasia (Velludo, 2014): entrevista sobre o conhecimento e entendimento que têm sobre amigos imaginários. Questionário de avaliação socioeconômica (Graciano et al., 1999), versão adaptada. **PROCEDIMENTOS** - Na coleta presencial, a pesquisadora visitará as salas de aula e fará uma breve apresentação da pesquisa. Após o preenchimento do TCLE pelos pais, será dado início à pesquisa. Com as crianças,

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.917.524

os instrumentos serão aplicados em quatro a cinco sessões individuais, de aproximadamente 30 minutos. A coleta com os pais será feita preenchendo o questionário impresso e realizando a entrevista (presencialmente ou via telefone). Na coleta online, o convite publicado no Facebook apresentará um link para o Formulário de Interesse, que deve ser preenchido pelos pais, para posterior apresentação do TCLE. Após o aceite, o responsável receberá uma cópia do documento em seu e-mail. Em seguida, o responsável receberá o link do Questionário Parental e, por fim, realizará a entrevista online, por videochamada. Por sua vez, a pesquisadora se apresentará para a criança em uma videochamada (na presença dos pais), a fim de estabelecer rapport. Quando a criança se sentir confortável na ausência dos pais, a pesquisadora lerá o TALE e apresentará as alternativas ilustradas das respostas de aceite e negativa. Caso aceite, será dado início à coleta, que será feita em três ou quatro encontros de 30 min, todos por videochamada.

**Critério de Inclusão:**

**CRIANÇAS:** entre 3 a 5 anos de idade, de desenvolvimento típico. **RESPONSÁVEIS:** ser responsável legal pela criança (i.e., pai, mãe), ou parente próximo (e.g., avó, irmão) no caso da impossibilidade de se contar com a participação dos pais. Além disso, serem adultos de desenvolvimento típico, falantes de português, com disponibilidade para realizar a coleta online ou à distância.

**Critério de Exclusão:**

**CRIANÇAS:** indivíduos com transtornos ou atrasos de desenvolvimento não serão recrutadas, já que a pesquisa pretende comparar seus resultados com os dados obtidos em estudos internacionais realizados com crianças de desenvolvimento típico. **RESPONSÁVEIS:** adultos que não sejam responsáveis legais ou parentes próximos da criança (na impossibilidade da participação dos pais) não serão incluídos na pesquisa, assim como indivíduos com desenvolvimento atípico ou impossibilitados de conversar em português com a pesquisadora.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

O objetivo principal do presente projeto de pesquisa é investigar possíveis efeitos do nível de engajamento em fantasia sobre o desenvolvimento da teoria da mente e da função executiva.

<b>Endereço:</b> WASHINGTON LUIZ KM 235	
<b>Bairro:</b> JARDIM GUANABARA	<b>CEP:</b> 13.565-905
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO CARLOS
<b>Telefone:</b> (16)3351-9685	<b>E-mail:</b> cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.917.524

**Objetivo Secundário:**

Outros objetivos do projeto de pesquisa são: (a) investigar a natureza e a função de duas formas de faz de conta (i.e., a criação de amigos imaginários e a adoção de identidades de faz de conta); (b) investigar as atitudes parentais quanto à criação de amigos imaginários; (c) testar possíveis efeitos de idade no desenvolvimento da teoria da mente e da função executiva.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os únicos riscos de natureza psicológica para os participantes 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. Por sua vez, em relação aos riscos característicos do ambiente virtual, os aplicativos e recursos utilizados para comunicação na pesquisa são considerados seguros pelos seus fabricantes. No entanto, caso ocorra alguma quebra de segurança durante a realização da pesquisa, o procedimento será interrompido e a Pesquisadora Responsável buscará a assistência de um especialista em segurança digital, que prestará o serviço necessário para reparação de qualquer consequência adversa aos participantes. A pesquisadora acompanhará toda a coleta de dados, estando presente a todo o momento. Os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo.

**Benefícios:**

Não há nenhum benefício direto para as crianças ou seus responsáveis, mas os pais de crianças que fizeram parte de outras pesquisas relatam que a participação em estudos como este representa uma grande contribuição para pesquisa sobre desenvolvimento infantil e os ajuda a aprender mais sobre seus filhos

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.917.524

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pesquisador apresenta carta resposta à pendências apontadas no parecer anterior:

**1. Carta de autorização de instituição coparticipante**

1.1 "é necessário que seja anexado, a este protocolo de pesquisa, carta de autorização de instituição coparticipante (no caso, a escola onde ocorrerá a coleta de dados presencial)."

RESPOSTA: Na Plataforma Brasil, nos Documentos do Projeto de Pesquisa, em "Versão Atual Aprovada (PO)", seguindo para a pasta "Documentos do Projeto", consta a pasta "Declaração de Instituição e Infraestrutura", onde é possível acessar o documento anexado

Trata-se da Carta de Autorização assinada por

de educação infantil da rede municipal, onde a coleta presencial desta pesquisa foi realizada. Por este motivo, não falta carta de autorização de instituição coparticipante, ou seja, a escola onde ocorreu a coleta de dados presencial, no período anterior à Pandemia de Covid19. A coleta atual, online, não conta com instituição coparticipante, pois é feita online, com recrutamento na rede social Facebook.

ANALISE DO CEP: PENDENCIA ATENDIDA

**2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):**

2.1 "Citar a nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde."

RESPOSTA: No TCLE apreciado pela(o) Parecerista, quando do penúltimo envio, já contava com a citação da Resolução nº 510, precisamente no §15. Segue destaque do documento, tal qual seguiu para apreciação na versão de 13/05/2021.

ANALISE DO CEP: PENDENCIA ATENDIDA

2.2 "Espaço onde seja reservado: o registro do nome e da assinatura da pesquisadora; a data e a cidade de quando e onde ocorreu o assentimento;"

RESPOSTA: Como indicado na Carta-resposta anterior à presente, de 13/05/2021, o TCLE foi

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.917.524

enviado no formato PDF, no entanto, ele é apresentado via Formulário Google aos participantes, sendo o consentimento obtido por meio deste formulário. Solicitar que haja um espaço para assinatura não faz sentido, portanto. O formulário coleta dados dos participantes, registrando também a data da autorização. Na versão original do TCLE, há todas as informações que a(o) Parecerista menciona e pede. Por sua vez, os dados da Pesquisadora, no TCLE versão online, são apresentados

ANALISE DO CEP: PENDENCIA ATENDIDA

### 2.3 Numerar as páginas

RESPOSTA: Quanto à paginação, o TCLE na versão online, que se apresenta como um Formulário, está devidamente numerado (há 11 páginas) e possui o recurso de acompanhamento do progresso da leitura do documento (i.e., 01 de 11 páginas), indicando também o seu fim.

ANALISE DO CEP: PENDENCIA ATENDIDA

### 3. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE):

3.1 "Garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa;"

3.2 "Informação do endereço, e-mail e contato telefônico, dos responsáveis pela pesquisa;"

3.3 "Breve explicação sobre o que é o CEP, bem como endereço, e-mail e contato telefônico do CEP local e, quando for o caso, da CONEP;"

3.4 "Informação de que o participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado;"

3.5 "Espaço onde seja reservado: o registro do nome do participante de pesquisa; o registro do nome e da assinatura da pesquisadora; a data e a cidade de quando e onde ocorreu o assentimento."

RESPOSTA: Os participantes para os quais o TALE se destina são crianças de 3 a 5 anos. O documento será lido para as crianças, uma vez que não se trata de uma faixa etária alfabetizada. Destaco ainda que, em uma iniciativa de informar às crianças de que há uma instância responsável por zelar pela ética da pesquisa, foi inserida a seguinte frase no TALE, já constante no §10 da última versão do TALE apreciada pela(o) Parecerista (o trecho foi retirado da Carta-resposta anterior): Eu também gostaria que você soubesse que a minha pesquisa foi aprovada por outros pesquisadores. Isto quer dizer que a gente espera que as crianças se sintam bem e respeitadas nesta pesquisa.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.917.524

#### ANALISE DO CEP: PENDENCIA ATENDIDA

##### Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovada" a emenda do projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

##### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1692773 E1.pdf	16/08/2021 12:15:04		Aceito
Outros	carta_resposta_versao16082021.pdf	16/08/2021 12:13:46	Natália Benincasa Velludo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Doutorado_19052021.pdf	19/05/2021 23:13:33	Natália Benincasa Velludo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_19052021.pdf	19/05/2021 23:13:05	Natália Benincasa Velludo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_19052021.pdf	19/05/2021 23:12:51	Natália Benincasa Velludo	Aceito
Outros	carta_ao_cep_19052021.pdf	19/05/2021 23:08:54	Natália Benincasa Velludo	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_assinada.pdf	03/10/2016 16:44:06	Natália Benincasa Velludo	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.917.524

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_CER_co.pdf	26/09/2016 18:35:45	Natália Benincasa Velludo	Aceito
--------------------------------------------	------------------	------------------------	------------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 19 de Agosto de 2021

---

**Assinado por:**

**Adriana Sanches Garcia de Araújo  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

## **Apêndice A**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Projeto de Pesquisa Original**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Seu(sua) filho(a) e você estão sendo convidados(as) para participar da pesquisa *Faz de Conta: Desenvolvimento Sociocognitivo e Atitudes Parentais*.
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 sua participação, bem como a de seu(sua) filho(a), não são obrigatórias.
3. O objetivo desta pesquisa é investigar os possíveis efeitos de brincadeiras de faz de conta, como a criação de amigos imaginários e a invenção de identidades de fantasia, sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças. Pretende-se testar possíveis diferenças entre dois grupos de crianças (alto engajamento em fantasia x baixo engajamento em fantasia) quanto ao desenvolvimento de algumas capacidades, como: teoria da mente (como pensam sobre o funcionamento da mente e as diferenças entre as intenções, desejos e emoções de diferentes pessoas), função executiva (autocontrole) e linguagem. Um objetivo secundário da pesquisa é investigar o que os pais pensam sobre as brincadeiras de fantasia infantis.
4. A participação do seu(sua) filho(a) nessa pesquisa consistirá na realização de um teste de vocabulário e de algumas tarefas em que são relatadas histórias. Além disso, algumas perguntas serão feitas a seu (sua) filho(a) sobre as suas brincadeiras e a invenção de personagens imaginários em seu cotidiano. As tarefas e entrevistas serão feitas na própria escola de seu(sua) filho(a). Serão realizadas quatro sessões de atividades com o(a) seu(sua) filho(a), no total, as quais durarão em média 30 minutos, cada.
5. Sua participação na pesquisa consistirá em um único encontro na escola, no qual será feita uma entrevista sobre a criança, com foco em suas brincadeiras, assim como questões que investiguem o que os pais pensam sobre a fantasia infantil.
6. Os únicos possíveis riscos para você ou 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 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, a escola de seu (sua) filho(a), ou a UFSCar.
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. A entrevista com os pais terá o áudio gravado com o mesmo fim de registro.
12. As informações obtidas através dessa pesquisa são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação e a 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. A Pesquisadora Responsável garante o cumprimento de todas as exigências éticas previstas pelas Resoluções Éticas Brasileiras e, em especial a Resolução CNS 466/12.

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

---

Natália Benincasa Velludo  
Pesquisadora Responsável

Contato: (XX) XXXX-XXXX

Endereço: Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi/ UFSCar) - Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP 13.565-905 - São Carlos (SP)

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação e a 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](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)**

\_\_\_\_\_ (SP), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

Nome da Criança: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Nome do(a) Responsável: \_\_\_\_\_

Grau de parentesco: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) Responsável

**Apêndice B**

**Termo de Assentimento do Projeto de Pesquisa Original**

## Carta às crianças

Olá, o meu nome é Natália!

Eu estudo Psicologia na Universidade Federal de São Carlos. Eu gosto muito de estudar e quero aprender sobre as brincadeiras de faz de conta que as crianças fazem e também entender como as crianças pensam sobre as outras pessoas.

Você quer participar do meu estudo? Se você quiser, eu vou pedir à sua professora para a gente conversar em outra sala, quando ela disser que você pode. Então, vou fazer algumas perguntas sobre as suas brincadeiras e amigos, além de fazer algumas atividades com histórias, fantoches, figuras e perguntas.

Se, em qualquer momento, você desistir de conversar comigo e fazer as atividades, tudo bem! É só me dizer que eu te levo de volta para a sala na hora. As histórias e as atividades são para as crianças da sua idade e as perguntas não são difíceis, mas se você tiver qualquer dúvida, eu posso te responder na hora.

Você não é obrigado(a) a participar, mas outras crianças já participaram em pesquisas como a minha e gostaram muito. Elas nos ajudaram a entender melhor as diferenças entre crianças de diferentes idades. Então a sua ajuda é muito importante! Nós vamos filmar a nossa conversa para que eu possa mais tarde ver novamente as suas respostas e comparar com as respostas das outras crianças que participaram no estudo. Mas somente eu, a minha professora e talvez alguns colegas do meu grupo de pesquisa vão poder assistir as filmagens. Então, você não precisa se preocupar de outras pessoas saberem o que nós conversamos!

Então, você gostaria de participar?



**Sim, eu quero participar (    )**



**Não, eu não quero participar (    )**

Muito obrigada!

Natália

## **Apêndice C**

### **Roteiro de Entrevista Utilizado com as Crianças**

## **Entrevista - 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) O que você gosta nele? E o que você não gosta nele?

### **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 sobre esse 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?

### **Se houver dúvida:**

- (a) Você já brincou ou conversou com ele (a)?
- (b) Tenho a impressão de que você está me contando sobre alguém com quem poderia ou gostaria de brincar e conversar, é isso?

### **Personificação**

- (a) Você costuma fazer de conta que é um animal? Se sim, qual deles?
- (b) Você faz de conta que é uma pessoa diferente? Quem você é?
- (c) Alguma vez já fez de conta que era qualquer outra coisa, como uma máquina ou avião?

## **Apêndice D**

### **Questionário Utilizado com os Responsáveis**

## Questionário

### Identificação

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Criança: \_\_\_\_\_ Grau de Parentesco: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/20\_\_\_\_

### Questionário Socioeconômico

Para que possamos identificar as características gerais dos participantes do estudo, pedimos que responda às seguintes perguntas:

1. Qual o número de pessoas na sua família (que residem na sua casa)?

- a. 1 a 2          b. 3 a 4          c. 5 a 7d.          Acima de 7

2. Qual é a instrução do pai?

- a. Superior completo  
b. Superior incompleto/ Colegial completo  
c. Colegial incompleto/ Ginásio completo  
d. Ginásio incompleto/ Primário completo  
e. Primário incompleto  
f. Sem escolaridade, alfabetizado  
g. Analfabeto

3. Qual é a instrução da mãe?

- a. Superior completo  
b. Superior incompleto/ Colegial completo  
c. Colegial incompleto/ Ginásio completo  
d. Ginásio incompleto/ Primário completo  
e. Primário incompleto  
f. Sem escolaridade, alfabetizada  
g. Analfabeta

4. Qual é a profissão do pai? Resposta: \_\_\_\_\_

5. Qual é a profissão da mãe? Resposta: \_\_\_\_\_

### Dados sobre a Família, a Criança e suas Brincadeiras

6. 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?

---



---



---



---



---



---



---

7. Quais os brinquedos que o seu/sua filho(a) possui?

---



---

---



---



---

8. O seu/sua filho(a) já apresentou problemas de comportamento e/ou problemas emocionais?

---



---



---

9. O seu/sua filho(a) realiza ou já realizou algum tratamento psicoterápico ou psiquiátrico?

---



---



---

### Questões sobre as Preferências da Criança

10. Agora, favor responder algumas perguntas sobre aquilo que o(a) seu(sua) filho(a) mais gosta:

(a) Qual a história favorita da criança? \_\_\_\_\_

(b) Qual o brinquedo favorito? \_\_\_\_\_

(c) Qual o programa de TV favorito? \_\_\_\_\_

(d) O que ele(a) mais gosta de fazer quando está sozinho(a)? Se for “brincar”, seria de quê?  
\_\_\_\_\_

(e) Qual a brincadeira favorita? \_\_\_\_\_

(f) Qual a brincadeira que ele/ela mais gosta de fazer com os amigos? \_\_\_\_\_

### Fantasia e Interesses da Criança

Gostaríamos de saber mais sobre os interesses da criança e, em especial, sobre as suas brincadeiras e atividades cotidianas. Fique à vontade para oferecer quantos detalhes e informações achar conveniente.

11. Por favor, indique quais figuras fantásticas a criança atualmente acredita que são reais:

a) Papai Noel                    ( ) acredita que é real ( ) não tenho certeza ( ) acredita que é faz de conta

b) Coelho da Páscoa        ( ) acredita que é real ( ) não tenho certeza ( ) acredita que é faz de conta

c) Fada dos Dentes        ( ) acredita que é real ( ) não tenho certeza ( ) acredita que é faz de conta

d) Fadas                        ( ) acredita que é real ( ) não tenho certeza ( ) acredita que é faz de conta

e) Bruxas                      ( ) acredita que é real ( ) não tenho certeza ( ) acredita que é faz de conta

f) Fantasmas                ( ) acredita que é real ( ) não tenho certeza ( ) acredita que é faz de conta

g) Dragões                    ( ) acredita que é real ( ) não tenho certeza ( ) acredita que é faz de conta

h) Outros: \_\_\_\_\_

**12.** Por favor, liste os programas de televisão, vídeo games e livros dos quais a criança gosta e que frequentemente fazem parte de sua rotina:

---

---

---

---

---

---

---

---

**13.** De quais brincadeiras a criança mais gosta de brincar? (Sua resposta pode incluir atividades conhecidas, como futebol e dominó, ou outras bem particulares da criança, como brincar de ser dinossauro, ou de ser bruxa, por exemplo)

---

---

---

---

---

---

---

---

**14.** Como você avalia o nível com que a criança brinca de fantasia, de 1 a 5? Ou seja, ela brinca bastante de faz de conta, tem um grande interesse em seres fantásticos, vê programas de TV e lê livros relacionados à fantasia, imaginação? Faça um “X” na opção que melhor define a criança:

- 1\_\_ criança *muito* interessada em *realidade* (por exemplo, gosta de esportes, bola, correr)  
2\_\_ criança *mais* interessada em *realidade*, mas *às vezes* interessada em *fantasia*  
3\_\_ criança *igualmente* interessada em brincadeira, programas de TV/ livros reais e fantasiosos  
4\_\_ criança *mais* interessada em *fantasia*, mas *às vezes* interessada em *realidade*  
5\_\_ criança *muito* interessada em *fantasia* (brinca muito de faz de conta, gosta de livros fantásticos, etc.)

## **Apêndice E**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Emenda ao Projeto de Pesquisa**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Seu(sua) filho(a) e você estão sendo convidados(as) para participar da pesquisa *Faz de Conta: Desenvolvimento Sociocognitivo e Atitudes Parentais*.
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 sua participação, bem como a de seu(sua) filho(a), não são obrigatórias.
3. O objetivo desta pesquisa é investigar os possíveis efeitos de brincadeiras de faz de conta, como a criação de amigos imaginários e a invenção de identidades de fantasia, sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças. Pretende-se testar possíveis diferenças entre dois grupos de crianças (alto engajamento em fantasia x baixo engajamento em fantasia) quanto ao desenvolvimento de algumas capacidades, como: teoria da mente (como pensam sobre o funcionamento da mente e as diferenças entre as intenções, desejos e emoções de diferentes pessoas), função executiva (autocontrole) e linguagem. Um objetivo secundário da pesquisa é investigar o que os pais pensam sobre as brincadeiras de fantasia infantis.
4. A participação do seu(sua) filho(a) nessa pesquisa consistirá na realização de algumas tarefas em que são relatadas histórias. Além disso, algumas perguntas serão feitas a seu (sua) filho(a) sobre as suas brincadeiras e a invenção de personagens imaginários em seu cotidiano. As tarefas e entrevistas serão feitas de forma remota, via aplicativo de videochamada (Zoom ou Google Meet). Serão realizadas de duas a três sessões de atividades com o(a) seu(sua) filho(a), no total, as quais durarão em média 30 minutos, cada.
5. Sua participação na pesquisa consistirá em responder um formulário online e em uma entrevista via videochamada, na qual serão feitas questões sobre a criança, com foco em suas brincadeiras, assim como questões que investiguem o que os pais pensam sobre a fantasia infantil.
6. Os únicos riscos de natureza psicológica, para você ou 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. Por sua vez, em relação aos riscos característicos do ambiente virtual, informamos que os aplicativos e recursos utilizados para comunicação são considerados seguros pelos seus fabricantes. No entanto, caso ocorra alguma quebra de segurança durante a realização da pesquisa, o procedimento será interrompido e a Pesquisadora buscará a assistência de um especialista em segurança digital, que prestará o serviço necessário para reparação de qualquer consequência adversa aos participantes.
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. Não há gastos previstos para a participação na pesquisa, uma vez que ocorrerá na modalidade virtual. Caso haja algum gasto não previsto, haverá ressarcimento aos participantes pela Pesquisadora.
9. A pesquisadora será responsável por toda a coleta de dados remota.
10. 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.

11. 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, ou a UFSCar. Garante-se, também, o direito de você ou seu(sua) filho(a) se recusarem a responder alguma pergunta ou participarem de alguma atividade prevista na pesquisa.

12. As videochamadas serão gravadas, para que a pesquisadora possa mais tarde registrar devidamente as respostas.

13. As informações obtidas através dessa pesquisa são confidenciais e é assegurado o sigilo sobre a sua participação e a de seu(sua) filho(a). Dados como o nome verdadeiro dos participantes e de seus pais não serão divulgados pela pesquisadora, garantindo, assim, o anonimato dos mesmos.

14. Após a conclusão do estudo, a pesquisadora entrará em contato com os pais e responsáveis, para realizar uma devolutiva, apresentando os resultados da pesquisa.

15. A Pesquisadora Responsável garante o cumprimento de todas as exigências éticas previstas pelas Resoluções Éticas Brasileiras e, em especial, a Resolução CNS 466/12 e a Resolução CNS 510/2016.

16. Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, a sua participação e a de seu(sua) filho(a), agora ou a qualquer momento. Enfatiza-se a importância de guardar uma cópia deste arquivo. Você poderá ter acesso ao registro do seu consentimento sempre que solicitar à Pesquisadora.

Pesquisadora Responsável: Natália Benincasa Velludo

Contatos da Pesquisadora: (XX) XXXXX-XXXX | nbvelludo@estudante.ufscar.br

Endereço: Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPsí/ UFSCar) - Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP 13.565-905 - São Carlos (SP)

**O Comitê de Ética em Pesquisa é a instituição responsável por avaliar os aspectos éticos de todos os projetos de pesquisa que contam com a participação de seres humanos e emitir pareceres sobre a aprovação.**

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação e a de meu (minha) filho(a) na pesquisa.**

**A Pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de 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. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

Por gentileza, informe se concorda em participar, selecionando uma das opções abaixo:

( ) Autorizo a minha participação (mãe/pai/responsável), assim como a de meu/minha filho(a), ou criança por quem sou responsável legalmente.

( ) Não autorizo a minha participação, nem a de meu de meu/minha filho(a), ou criança por quem sou responsável legalmente.

Caso tenha CONCORDADO em participar, apresente os dados solicitados a seguir:

[Os dados informados neste Termo são confidenciais.]

Nome da Criança: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

Nome do Responsável: \_\_\_\_\_

Grau de parentesco com a criança: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

Obrigada!

## **Apêndice F**

### **Termo de Assentimento da Emenda ao Projeto de Pesquisa**

### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

1. Olá, o meu nome é Natália! Eu sou psicóloga e estudo na Universidade Federal de São Carlos.
2. Eu gosto muito de estudar e quero aprender sobre as brincadeiras de faz de conta que as crianças fazem e entender como as crianças pensam sobre as outras pessoas.
3. Eu estou conversando com você, porque gostaria de fazer um convite para que você participe do meu estudo! Estou fazendo este convite, porque você está na idade certa para poder participar.
4. Se você quiser, eu vou combinar com os seus pais para nós fazermos alguns encontros pela internet, usando o computador, como nós estamos fazendo agora. Em cada um desses encontros, vamos fazer algumas atividades com histórias, fantoches, figuras e perguntas. Eu vou te fazer perguntas sobre o que os personagens estão pensando e o que eles vão fazer. As histórias e as atividades são para as crianças da sua idade e as perguntas não são difíceis, mas se você tiver qualquer dúvida, eu posso te responder na hora.
5. Você não é obrigado(a) a participar, e caso você não queira, estará tudo bem! Eu não vou achar ruim, até porque você deve dizer o que realmente pensa, e eu vou respeitar a sua vontade!
6. O lado bom deste convite, é que as outras crianças já participaram em pesquisas como a minha e gostaram muito. Essas crianças ajudam os pesquisadores e psicólogos, como eu, a entender melhor as diferenças entre crianças de diferentes idades. Então, a sua ajuda é muito importante!
7. Você pode não querer responder alguma pergunta ou fazer alguma atividade. Se isso acontecer, é só me avisar, certo? E se, em qualquer momento, você ficar cansado ou não quiser mais conversar comigo, por qualquer motivo, tudo bem! É só me dizer que nós encerramos a atividade, e eu explico aos seus pais, sem problemas.
8. Durante as atividades da pesquisa, se em algum momento você se sentir com vergonha, cansado(a) ou entediado(a), é só me dizer que você quer parar, que nós interrompemos, sem problemas. E se, por acaso, durante a nossa conversa pela internet, alguma pessoa desconhecida entrar na nossa conversa, eu vou terminar a chamada e em seguida vou ligar para os seus pais para combinar um novo horário.
9. Os nossos encontros ficarão gravados, para que mais tarde eu possa ver novamente as suas respostas e comparar com as respostas das outras crianças que participaram no estudo. Somente eu, a minha professora e talvez alguns colegas do meu grupo de pesquisa vão poder assistir as gravações. Todos nós respeitamos as crianças que participam e guardamos segredo do que é conversado no estudo. Então, você não precisa se preocupar, porque outras pessoas não irão saber nem que você participou e nem o que nós conversamos.
10. Eu também gostaria que você soubesse que a minha pesquisa foi aprovada por outros pesquisadores. Isto quer dizer que a gente espera que as crianças se sintam bem e respeitadas nesta pesquisa.
11. Agora, que eu já expliquei sobre o meu estudo, eu gostaria de saber: você gostaria de participar?

Opções de resposta: “Sim, eu quero participar” e “Não, eu não quero participar”.

**SIM**



**NÃO**



## **Apêndice G**

### **Entrevista com os Responsáveis**

## Entrevista com os Responsáveis

### Personificação

- (a) A criança costuma fazer de conta que é um animal? (Todo dia, há ao menos um mês?)
- (b) Faz de conta que é uma pessoa diferente? (Todo dia, há ao menos um mês?)
- (c) Faz de conta que é qualquer outra coisa, como uma máquina ou avião? (Todo dia, no mês?)

### Amigos Imaginários

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

### Definição de Amigo Imaginário

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 elas, 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 criança dá vida e personalidade.

- (b) Você se lembra de algum episódio durante o qual a criança mencionou ter um amigo imaginário?
- (c) Alguma vez em que a criança pareceu estar conversando com uma pessoa invisível?

### Caracterização do Amigo Imaginário

- (a) Qual o nome dado a essa criação, pela criança?
- (b) Qual o gênero?
- (c) Qual a idade? É mais novo ou velho que a criança?
- (d) Qual a sua aparência física?
- (e) É um brinquedo, ou uma criação totalmente imaginária da criança?
- (f) Onde o amigo imaginário vive e dorme, segundo a criança?
- (g) O que a criança faz na companhia desse amigo?
- (h) O que a criança gosta e não gosta nesse amigo?
- (i) Quando a criança começou a demonstrar ter um amigo imaginário?
- (j) Há quanto tempo ela demonstra ter esse amigo imaginário?
- (k) A criança já teve outros amigos imaginários antes?

### Amigos Imaginário Projetado

- (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?

**Atitude Parental**

- (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 H**

### **Relatos das Crianças sobre seus Amigos Imaginários**

### **Relato 1 – O Amigo Dinossauro do Menino de 4 anos**

O garoto de 4 anos, que é filho único, relatou que o seu amigo imaginário é um dinossauro. A sua mãe informou que ele é muito interessado no assunto, já que suas histórias favoritas, bem como suas brincadeiras (solitária ou com amigos) envolvem dinossauros. Seu amigo é bem grande (“meio gigante”), é “fantasma”, invisível, e só aparece à noite e some de dia. Ele é preto e azul, com os olhos amarelos, como o dinossauro de um desenho que viu.

Segundo seu relato, o seu amigo imaginário fica perto do seu carro, na garagem, e segue a sombra do carro quando ele sai com sua família. O garoto brinca de jogar coisas para que o seu dinossauro pegue e contou que ele sobe no seu colo quando ele dá um sinal, como um cachorro. Na segunda entrevista, ele explicou sobre o seu amigo imaginário dinossauro: “Ele só faz o que eu falo!”. Segundo o menino, sua companhia aparece quando ele usa a “imaginação”. A sua mãe não sabe de sua criação, segundo ele.

### **Relato 2 – A Versão de Uniqua da Menina de 4 anos**

A menina é filha única e relatou ter como amiga imaginária a personagem principal do desenho Backyardigans, Uniqua. De fato, sua mãe relatou que esse é o programa de TV favorito da filha. Segundo a menina, Uniqua e seus amigos do Backyardigans “vivem num mundo todo lindo!”, sendo que ela é “menina”, “um animal criança”, “todo rosinha”, e que ela é “bicho igual gente, ela anda, ela fala”. E explicou: “Ela é criança, é um pouquinho velha e nova”.

Sobre interagir com a amiga, ela disse: “Parece um videogame, eu brinco e eu faço um castelo de neve”. Sua amiga só gosta de “brincar de esconde-esconde”. Um tanto quanto desatenta, ela falava mil coisas, parecendo devanear diante das perguntas da pesquisadora.

Na segunda entrevista, a menina contou: “Ela brinca comigo, come comigo e ajuda a guardar os meus brinquedos!”. E acrescentou: “É um bichinho, parece uma zebra” e ela é “toda rosa”. Ela disse que sua AI é um animal criança, e é mais velha do que ela. Ela aparece: “Na hora que eu vou brincar com minha cachorra, Lilica”. A menina não tem um brinquedo de Uniqua, ela apenas a imagina. Sua amiga só vai embora na hora de dormir. Ela mora longe, “lá na televisão, na casa dela”. Juntas, elas brincam. Ela não sabe do que gosta em sua AI. Não gosta quando a amiga diz que ela é chata e, então, fica brava com Uniqua. Conversa com ela “sobre ser adulto”. Contou que conheceu essa amiga “depois que dormiu”. Ela não tem outros AI e ninguém sabe sobre e explicou: “Não, porque não pode falar para ninguém!”.

### **Relato 3 – McQueen, o Amigo Carro do Garoto de 5 anos**

Na entrevista, o garoto contou à pesquisadora: “Sabe, é o McQueen!” (o personagem do desenho Carros). Ele completou: “Só que tem o amigo dele, o Mate. Ele tá aqui na escola, ele é um brinquedo” (ele se referiu ao fato de haver uma versão desse brinquedo na escola). No desenho, os dois personagens são amigos.

Diante da pergunta: “O que você faz com ele?” ele disse que abraça o seu amigo McQueen, e contou que ele é um carro vermelho brilhante, com um detalhe amarelo e rodas pretas. O Mate também é seu amigo e o abraça. Ele é todo marrom e enferrujado. Ele não tem os brinquedos dos personagens. McQueen vive em um planeta em que só há carros e ele dorme em sua própria garagem. Com seu AI, ele assiste televisão e gosta quando ele dorme na sua casa, para verem desenhos na TV a cabo juntos. Por sua vez, Mate sempre gosta de tomar suco, então tem que arrumar um copo gigante e muita comida, pois este amigo é muito comilão.

Segundo o garoto, o que mais gosta em McQueen é a sua corrida, pois ele é muito rápido. E, como amigo, é brincar com ele. Ele não gosta que o carro verde ultrapasse o seu amigo. Como Mate, ele disse que gostou de pregar a peça de mostrar comida de plástico para ele comer, o que foi engraçado. O que ele não gosta deste é que ele é muito guloso.

Ele contou que, em sua fantasia, McQueen falou com a mãe do menino que iria trazer um presente para ele, que era uma arma de espirrar água. Ele disse que o amigo fica com ele até na hora do café da manhã e depois vai embora: “O McQueen fica só um tempinho e depois vai embora para o mundo dele, o planeta dele, ele fica lá!” Ele não tem outros AI além de McQueen e Mate. Ele contou que tem esses amigos “desde o meu sonho!”. Quem sabe sobre os seus AI é um amigo da escola, segundo o menino.

### **Relato 4 – A Ursinha Teddy e o Elefante Golias da Menina de 5 anos**

A menina de 5 anos falou, na primeira e na segunda entrevistas, que tem dois amigos imaginários: “O Golias e a Teddy!”. Golias é um dos amigos imaginários do desenho infantil Meu Amigãozão, sendo um elefante azul grande, criação do personagem Yuri. Ela imagina Golias tal qual ele é representado no desenho. Ela não possui um brinquedo do Golias. Por sua vez, Teddy é sua ursinha de pelúcia aviadora, que não tem mais seus óculos de aviação, que foram perdidos. Ela é um brinquedo especial e a sua família sabe disso, segundo o seu relato. O seu pai, por exemplo, brinca de pegar a Teddy e fingir que ela está falando.

Golias e Teddy são crianças, mas menores do que ela, que tem 5 anos. Sobre Golias, ela contou: “Ele gosta de me pôr nas costas dele, pra gente voar!”. Ele vive e dorme na floresta.

Ela gosta de voar nas costas dele e empinar pipa sobre ele, para que a pipa voe mais alto. Ela só disse que não gosta quando Golias sobe em cima dela. Por sua vez, a Teddy fica no braço dela, quando dorme. Juntas, elas brincam e dormem. Ela gosta de pegá-la e fingir que ela está pilotando um avião. Ela contou que conversa com a Teddy que ela tem que tomar banho e, com Golias, que ele não pode brigar com os amiguinhos dele.

Teddy aparece quando ela está na cama e ele, quando ela está na selva. Ele vai embora à noite e Teddy “de dia”. Ela os vê todo dia. A menina só tem esses AI e faz tempo, segundo ela. Os seus pais sabem que ela tem esses amigos especiais. E comentou: “Eles acharam que se eu não tenho um irmão, eu brinco com eles.”

### **Relato 5 - Os Amigos Mongo e Drongo do Menino de 5 anos**

O menino, que é filho único, passou a ter os amigos imaginários Mongo e Drongo, que são os personagens principais de um desenho de mesmo nome, durante a Pandemia. Ele conheceu o desenho, que envolve humor e não é particularmente famoso entre crianças de sua idade, no Youtube. A sua mãe imprimiu as imagens dos personagens para ele brincar, uma vez que não era fácil adquirir os bonecos.

Mongo e Drongo são dois meninos que interagem e estão sempre juntos. Mongo fica em pé acima da cabeça de Drongo, que tem a cabeça chata. Mongo é esperto e tenta proteger Drongo, que é pouco esperto e se interessa por perigo. O garoto relatou que conversa com Mongo sobre o que está jogando, os desenhos ou filmes que assiste. Eles aparecem quando ele está brincando ou mesmo conversando com alguém. Durante a entrevista, ele disse que os amigos apareceram e que Drongo estava fazendo bagunça. Ele deu bronca no Drongo, tal qual o seu amigo Mongo faria no desenho.

Ele parece se identificar mais com o Mongo. A brincadeira transita entre uma fantasia de amigo imaginário, como se nota em: “Antes, eu não tinha eles de amigos imaginários” e personificação, pois ele disse mais de uma vez: “Eu sou o Mongo!”. Ele assiste ao desenho dos personagens todos os dias e brinca com eles todos os dias também. Quem sabe sobre sua brincadeira, segundo ele, é a sua mãe (com quem ele mora). “Algumas pessoas não sabem. Meus amigos imaginários, eles não conhecem, eu faço como um segredo!”. A mãe confirma que o filho adora o desenho, que tem esses amigos imaginários desde que começou a ver o desenho, e que conversa bastante sobre essa brincadeira com ela.

### Relato 6 – A Amiga Polly Pocket da Menina de 4 anos

A menina, que é filha única, contou que possuía uma AI à pesquisadora: “Sim, a Polly Pocket”. Ela relatou que brinca de “pega-pega, esconde-esconde, de formas com as mãos...” Disse que também conversa com ela e que Polly é a menina que é personagem do desenho produzido a partir da boneca. Quanto à idade, disse que acha que ela tem 5 anos (um a mais que ela). Ela se parece com a Polly do desenho, segundo ela. Ela vive “na minha cidade” e dorme “na minha cama”. Ela disse que gosta do cabelo dela e de sua roupa e que não há nada de que não goste em sua AI. Polly aparece “quando eu estou sozinha”. E desaparece: “Quando meus amigos vêm. Quando eu ouço algum barulho, eu peço para ela ficar quietinha, porque não quero que ninguém descubra o meu segredo!”. Ela disse que as amigas dela e da Polly (referindo-se a personagens do desenho) sabem dessa sua amizade.

A criança entrevistada começou a se distrair, mas depois voltou sua atenção para a pesquisadora e disse que é amiga de Polly “desde bebê”. Explicou que, na verdade, quem sabe de sua AI são: papai, mamãe e vovó. Segundo ela: “Eles não disseram nada” (sobre sua AI). A sua mãe confirmou que Polly Pocket tem sido a amiga imaginária de sua filha, que ela conversa com ela no carro, na frente da família e que isso realmente é de conhecimento das pessoas por ela citadas.

Ela mencionou que tinha outra AI, mas que não se lembrava mais do nome dela e explicou: “Tem muitos dias (que aconteceu), eu não lembro o nome...” A sua mãe explicou que quando sua filha tinha 1 ano e 8 meses anos, ela inventou a amiga Pu, com quem ela interagiu bastante até os 2 anos e meio. Ela explicou para a mãe que Pu era uma “menina pequena”, ou uma “menina bebê”. Quando ela tinha cerca de 2 anos, sua tia-avó, com quem ela interagia diariamente, faleceu. Então, ela passou um tempo dizendo que Pu vinha junto com sua tia-avó visitá-la. A menina também apontava o ar e dizia o nome da tia-avó, demonstrando felicidade. O evento para a sua mãe é algo que permanece como uma dúvida, sobre se teria sido uma experiência espiritual, ou uma manifestação da imaginação da filha.

Ainda segundo a mãe, sua filha passa a maior parte do tempo falando sozinha. Ela atualmente explica: “Eu não estou falando sozinha, eu estou falando com as minhas bonecas!” Antes, ela dizia: “A Pu tá aqui brincando comigo!”.

### **Relato 7 – Pilito, o Antigo Amigo Imaginário da Menina de 5 anos**

A menina de 5 anos, que tem um irmão pequeno, relatou que seu amigo imaginário se chamava “Pilito”. Ele foi criado anteriormente à Pandemia, quando ela ainda tinha 3 anos, segundo a sua mãe. A criança disse à pesquisadora que não sabia quando foi, mas que ela tinha cabelos curtos na época (ela usa os cabelos longos). Hoje, ao falar sobre ele, muitas informações não são claras sobre ele em sua memória. Ela não se lembra exatamente como o imaginava, mas ele era um menino, uma criança pequena, de cerca de 4 anos. E acrescentou: “Ele vai ser criança para resto da vida, ele não cresce”. Ela se confundiu sobre se ele era uma figura humana, ou se uma mistura com um bichinho ou animal fantástico. À mãe, disse que talvez ele fosse parecido com um Troll. Ela contou que se lembra de levá-lo com ela para a escola. Segundo ela, os pais sabiam de seu amigo imaginário, que era uma companhia frequente em seu cotidiano.

A sua mãe relatou que já não se lembrava mais de Pilito, mas que a filha lembrou a sua mãe sobre o amigo de antigamente. A filha o teve entre os 2 anos e meio e os 3 anos. Em um esforço de estimular a memória da filha sobre o amigo imaginário do passado, a menina contou que se lembrou de que Pilito surgia quando a sua mãe saía de casa e demorava. Nessa época, sua mãe fazia Pós-Graduação e ficava muito tempo fora de casa, tanto é que chegava em casa e a filha já estava dormindo. Uma hipótese da mãe é que, com a Pandemia e a sua presença constante em casa, talvez sua filha não tenha mais sentido falta e a necessidade de ter uma companhia imaginária. A filha também contou que o imaginava quando ficava com vergonha, em situações sociais como festas de aniversário, e teria explicado: “Ele me acompanhava”. A menina não conversa mais com este amigo imaginário de antes.

### **Relato 8 – O Boneco George do Menino de 4 anos**

Na primeira entrevista, a criança respondeu que seu amigo imaginário é George, um boneco de plástico que representa o irmão da protagonista do desenho Peppa Pig. Ele disse: “Sim, o George é meu amigo!”.

A mãe da criança relatou o filho ganhou o boneco de George quando nasceu. A partir dos 2 anos, ele se interessou pelo boneco e passou a interagir muito com ele como um brinquedo especial. Ela disse: “Ele trata o George como um amigo imaginário. Antes, ele tratava como uma pessoa, aos 3 anos.” Ela exemplificou com frases que a criança dizia na época: “Ele quer comer”, “Ele quer ver o mercado”. A mãe diz que ele se portava do seguinte modo: “Primeiro era o George, depois ele [a criança] fazia o mesmo”.

Outras informações dadas pela mãe são que atualmente, aos 4 anos, a criança dorme junto com o boneco, leva-o na casa da avó e deixa-o no sofá para ir à escola. Além disso, o boneco não pode ser lavado para não “perder o cheiro” do qual ele gosta. Ele fica muito bravo se a mãe ameaça lavá-lo. É importante notar que o filho não conversa e nem brinca com George na atualidade. A interação da criança com o boneco limita-se a ficar uma boa parte do dia com ele, só deixando de estar com George para brincar ou comer. Quando vão passear, o boneco vai junto, mas permanece no carro quando a família desce. Em casa, ele fica no sofá perto do menino.

O garoto disse que gosta de brincar e conversar com ele e que este sempre o acompanha. Quando perguntado sobre o que gosta em seu amigo, ele disse: “Ele não tem nada.” Diante da insistência na pergunta pela pesquisadora, ele demonstrou que gosta de uma coisa nele, que é poder girar o boneco. Ao ser perguntado sobre o que ele conversa com seu boneco, ele respondeu: “Vou pensar.... Não sei”. Também não soube dizer há quanto tempo tinha o brinquedo.