

A Brincadeira de Faz-de-conta e a Teoria da Mente: algumas reflexões

Ana Virginia Gomes de Souza Pinto¹

Resumo

Este artigo aborda a relação entre a brincadeira de faz-de-conta e a teoria da mente, entendida aqui como o estado de conhecimento que as crianças pequenas têm de si mesmas e dos outros. Ressalta também a importância dessa brincadeira na assimilação da realidade do cotidiano por parte dessas crianças, assimilação obtida através da imaginação e da fantasia, favorecendo o desenvolvimento infantil. Serão apontadas neste artigo as habilidades necessárias para a atividade do fazer de conta na compreensão dos estados mentais, configurando-se assim, sua importância na compreensão do mundo social, considerando diferentes entendimentos da função metarrepresentacional.

Palavras-chave: *Brincadeira de faz-de-conta; Teoria da Mente; Imaginação; Metarrepresentação.*

Introdução

Em grande parte das sociedades, a brincadeira surge na infância, como parte de práticas culturais típicas, independentemente da classe social a que a criança pertença. Com isso, através do lúdico as crianças, segundo Siaulys (2005), conseguem apreender a realidade e tornam-se capazes de desenvolver seus potenciais criativos.

Concorda com esse ponto de vista, Kishimoto (2002), para quem a criança, ao participar de brincadeiras, aprende a significar o pensamento dos parceiros com processos simbólicos, desenvolvendo a metacognição. O conhecimento do próprio conhecimento,

¹ Normalista, graduada em Pedagogia (Orientação Educacional e Administração Escolar), Letras (Português/Inglês), membro do GPPL (Grupo Pesquisa em Psicolinguística) da FFLCH (Faculdade Filosofia Letras Ciências Humanas) www.fflch.dl/gppl/usp. Email: jgsp.81@uol.com.br

seriam as cognições de segunda ordem: reflexões sobre ações, pensamentos sobre pensamentos, avaliação, regulação e organização dos próprios processos cognitivos enfim, a capacidade de refletir conscientemente sobre os próprios processos cognitivos e metacognitivos. Segundo Brown, 1977; Leffa, 1996 em Jou & Sperb (2006), no caso de crianças pequenas, esses processos ocorrem com pouca participação consciente, tornando-se mais conscientes à medida que os processos cognitivos são mais exigidos por situações mais complexas.

Segundo Bontempo, (2003) essa brincadeira é conhecida por diferentes denominações, por exemplo, jogo imaginativo, jogo de faz-de-conta, jogo de papéis ou jogo sociodramático. Eles são eficientes para o desenvolvimento cognitivo e afetivo social da criança, ficando mais fácil assimilar a realidade do cotidiano.

O faz-de-conta configura-se, portanto, como a capacidade de fazer uma coisa significar outra, considerada como uma das maiores realizações de crianças pequenas. Temos inúmeras provas disso na literatura do desenvolvimento da criança. Destacamos como exemplos Leslie (1987); Piaget (1945, 1978) e Vygotsky (1933, 1984) citados Sperb & Carraro (2008), que consideram a brincadeira de faz-de-conta como de grande importância para o desenvolvimento sociocognitivo das crianças pequenas. Além disso, Piaget e Vygotsky a consideram também como uma atividade que requer representação, enquanto diferentes teóricos da “Teoria da Mente”² como Leslie (1987, 1988); Perner (1991) e outros indagam se ela é constituída também por uma atividade metarrepresentacional.

No tocante à instalação da “teoria da mente”, Sperb & Carraro (2008) destacam o apontado por Harrys (1994), que chega a afirmar que o entendimento a respeito dos estados mentais dos outros surge em parte de brincadeiras de faz-de-conta. Através delas a criança evoca estados mentais em bonecos e pessoas, com base na consciência de seus próprios estados mentais e na capacidade de se imaginar neles. Esse autor enfatiza ainda, que a brincadeira de faz-de-conta envolve a habilidade de entender a sua mente e a dos outros. Ao assumir a perspectiva do outro, na brincadeira de faz-de-conta, a criança pequena tem que ter a capacidade cognitiva da representação.

² O termo “Teoria da Mente” refere-se à área de estudo e “teoria da mente” habilidade cognitiva.

Essa importante representação relacionada à teoria da mente (capacidade de pensar sobre a relação representacional é chamada de metarrepresentacional, representação de uma representação que foi mantida consciente.

Jogo, simbolismo e fantasia

No Século XIX não encontramos muita descrição dos jogos de crianças. Eles já existiam, mas o mundo adulto não percebia essas experiências da infância. Grande parte da brincadeira de faz-de-conta tem qualidade social no simbólico, contando com transações interpessoais, eventos, aventuras que abarcam outras dimensões de tempo e espaço. Acontecem em pares e em grupos de crianças com a entrada de objetos inanimados, pessoas e animais que não se encontram presentes naquele dado momento (Singer, 1973).

Assim, o simbolismo consegue ligar fantasia e realidade, as crianças conseguem ter um controle que na realidade não têm. Brincam com situações muito complexas, integrando experiências de dor, medo e perda. Enfrentam o bem e o mal. Muito comum nas brincadeiras de crianças é a vitória do bem sobre o mal com os heróis que protegem vítimas inocentes (Bethleim, 1988).

Muitos teóricos da psicologia afirmam que esse jogo de fantasia torna possível a observação da origem dos devaneios na fase adulta.

Segundo Piaget (1971), ao brincar a criança consegue assimilar o mundo de seu jeito, pois a interação depende da função atribuída ao objeto e não da natureza dele. Para esse autor, no início seria o jogo simbólico solitário e depois o sociodramático, a representação de papéis. No faz-de-conta, a criança usaria o “como se” e os graus de fantasia, os quais modificam a situação. Diz Piaget, que o brincar representa uma fase do desenvolvimento da inteligência, onde assimilação e acomodação acontecem, consolidando experiências passadas.

Segundo Vygotsky (1984), o mundo ilusório é o mundo da criança pequena que não tem capacidade de esperar. Seus desejos irrealizáveis podem se tornar possíveis através do que o autor chama de brincadeira. A imaginação seria um processo psicológico novo para a criança em desenvolvimento, representando uma forma humana de atividade consciente, não estando presente na consciência de crianças muito pequenas e totalmente ausente nos animais, aparecendo como consequência da ação como todas as funções da consciência. Há uma crença de que o brincar é imaginação em ação, para esse autor é justamente o contrário: imaginação é o brinquedo em ação. Não estamos aqui falando em transformar os

desejos não satisfeitos em brincadeira de faz-de-conta, pois a criança não tem consciência das motivações e emoções que originam a brincadeira. Por estar relacionada à imaginação, a brincadeira de faz-de-conta tem especial significação para o desenvolvimento infantil.

Com a brincadeira de faz-de-conta a criança conseguirá ver o objeto não como ele é, mas como ela gostaria que ele fosse. Assim, o objeto abandona sua força determinadora e o significado fica mais importante que ele próprio. Ao escolher, por exemplo, ser o médico ou fantasma em uma brincadeira de faz-de-conta, a criança pode estar passando do passivo para o ativo e mostra exatamente o que foi feito com ela através desses personagens – do mundo real e a do mundo imaginário - dotadas de tantos poderes, o que, segundo Salum & Moraes (1980 em Bomtempo, 2003), facilita a assimilação da realidade do cotidiano por parte de crianças pequenas.

A criança cria a regra e a partir do momento que ela vai ficando mais velha, as regras vão ficando explícitas e a situação imaginária fica oculta.

Poderíamos acrescentar ainda que, segundo Oliveira (2007), as situações construídas no faz-de-conta recombina elementos alterados e distorcidos pela imaginação, formando um sistema, encarnando a fantasia, fazendo-a existir e influir sobre outros objetos sociais, reiniciando o processo.

A brincadeira de faz-de-conta progride da ação ligada aos objetos para a ação gerada pelas idéias.

Elo com a teoria da mente

Para a Teoria da Mente, a mente se constitui como o principal referencial entre as pessoas e as outras entidades. O conhecimento pela criança da natureza da mente lhe permite explicar o comportamento dos outros e prever suas ações, remetendo-se às suas crenças, desejos, percepções, pensamentos, emoções e intenções. (Sperb & Carraro, 2008:168).

Segundo Domingues & Maluf (2008), o desenvolvimento da “teoria da mente” realiza-se em um organismo específico através de mecanismos neurais da espécie, sempre relacionando “teoria da mente” e o contexto social onde a criança encontra-se inserida.

Durante as últimas duas décadas, um número cada vez maior de pesquisas tem contribuído para o entendimento de como e quando as crianças desenvolvem uma teoria da mente. Os autores de uma maneira geral, concordam que, brincando as crianças pequenas fornecem pistas de que podem assumir a perspectiva do outro, com papéis e atribuição de

estados mentais a si e aos outros. Conforme Piaget e Vygotsky, Sperb & Carraro (2008) também consideram que no faz-de-conta, a criança tem a capacidade cognitiva de representação.

No tocante à idade correta, em que isso acontece, há controvérsias entre os pesquisadores, alguns defendem que há uma idade cronológica específica, quando essa teoria estaria intimamente ligada ao desenvolvimento mental (Sperb, 1999).

De acordo com Flavell, Miller e Miller (1999), as crianças não conseguem muito em termos da compreensão do cotidiano acerca das pessoas e ações antes de possuírem um entendimento, ainda que, rudimentar da mente que, aos poucos, vai evoluindo para chegar à idade adulta para interação com os outros.

Do ponto de vista evolutivo, para Bretherton e Beeghly, (1982 em Sperb & Carraro, 2008), essa habilidade emerge com o começo das intenções de comunicação e pela necessidade de compreender o mundo social.

Conforme as últimas pesquisas, temos que o faz-de-conta solitário ou com pares se relaciona mais fortemente com o desenvolvimento de uma teoria da mente e o compartilhado é mais importante para o desenvolvimento representacional da criança. Já as tarefas de crença falsa, não se relacionam de maneira significativa com as medidas do faz-de-conta.

De acordo com Rodrigues (2004), a tarefa de crença falsa consiste em contar uma história para a criança, na qual seja possível a ela através de dados inferir que o protagonista tem uma crença diferente da realidade, sendo que o importante seria que, ao representar a crença falsa de uma outra pessoa, a criança estaria usando uma representação para entender ou antecipar a ação de uma outra pessoa.

Domingues & Maluf (2008), acrescentam que a criança supõe a existência de vários mundos que conhecem coisas diferentes, mas também pode acreditar que algo que parecia ser verdadeiro, de fato não o é. Deste modo, a criança passa a modificar a sua crença e se torna capaz de apreciar simultaneamente dois modelos alternativos e contraditórios da realidade. Essas mesmas autoras citam como exemplo clássico de tarefas de (situação-problema) de crença falsa, a realizada por Wimmer & Perner (1983), onde com o auxílio de maquetes e bonecos, é utilizada a seguinte história:

Maxi chega das compras com a mãe e guarda o chocolate em um armário verde da cozinha. Na sua ausência, a mãe utiliza uma parte do chocolate e guarda o resto em um outro armário de cor azul e sai para comprar ovos. Maxi resolve comer o chocolate e vai

buscá-lo. A criança que conseguir atribuir a crença falsa, quando perguntada sobre em que lugar Maxi irá procurar o seu chocolate, responderá que Maxi irá procurar o chocolate no armário verde, onde ele o colocou, uma vez que ele não viu a mãe mudar o chocolate de armário.

Pesquisas do estudo do desenvolvimento cognitivo nas últimas décadas tentam esclarecer como e quando as crianças começam a entender e explicar estados mentais – intenções e crenças – de outras pessoas. (Delleau, Maluf & Panceira, 2008). Alguns teóricos da “Teoria da Mente” a consideram inata, universal, emergindo em torno das mesmas idades. Já Bruner (1990, 1995) é contrário a esse entendimento e acredita que o seu desenvolvimento seja fruto do crescimento e da socialização de acordo com influências linguísticas e culturais.

Diferentes fases do desenvolvimento da teoria da mente aparecem de acordo com o uso de diferentes metodologias, envolvendo pesquisas com crianças em seu ambiente natural e em situações experimentais. (Jou e Sperb, 2004).

Ainda que muitos estudos sobre a relação da linguagem com a teoria da mente não permitam garantir que haja entre elas uma relação causal. Temos pesquisas de psicolinguística recentes estabelecendo ligações entre a compreensão infantil dos estados mentais e a aquisição de linguagem, supondo que a teoria da mente e a linguagem caminham juntas: a teoria da mente sofre influência da linguagem e depende dela. Moore; Furroco (1991a em Sperb & Maluf, 2008). Há que se mencionar também a importância da sintaxe de complementação, uma estrutura sintática que permite atribuir pontos de vista por meio dos verbos de crença: achar, pensar, etc.

Concorda com esse entendimento, também Souza (2008), para quem a linguagem é um fator decisivo nas investigações da atribuição de estados mentais a outras pessoas e essa relação deve ser compreendida dentro do contexto social e cultural em que a criança está inserida.

Desta forma, não poderíamos deixar de mencionar Tomasello (2003), que discorre sobre a importância das interações discursivas para o surgimento da “teoria da mente” na criança, ressaltando que os processos sociais e culturais durante a ontogênese não criam as habilidades cognitivas básicas, mas sim, as transformam em habilidades cognitivas extremamente complexas e sofisticadas. Diz Tomasello, que na interação linguística com os outros, as crianças experimentam uma série de crenças e pontos de vista conflituosos sobre as coisas – processo este considerado por ele, provavelmente, um ingrediente

essencial para que as crianças possam enxergar as outras pessoas como seres com mentes semelhantes, mas, ao mesmo tempo, diferente das delas.

Assim, a experiência conversacional também não pode ser esquecida ao analisarmos a brincadeira de faz-de-conta e a “teoria da mente”, uma vez que as conversações impõem mudanças constantes de perspectivas, combinando a sua com a do interlocutor, no desacordo por um novo tema.

Sobre a metarrepresentação, como processo cognitivo subjacente ao faz-de-conta, não é consensual entre os diversos teóricos da “Teoria da Mente”. Há os que entendem que, com a metarrepresentação, consegue-se um tipo de brincadeira de faz-de-conta mais elaborada, onde não há necessidade de um critério de verdade ou de existência. Seria a brincadeira que envolve compreender o faz-de-conta do outro a partir do entendimento do que o outro está fazendo para explicar o seu comportamento.

Este faz-de-conta metarrepresentacional apresenta-se em três formas, a primeira seria a substituição do objeto; a segunda, atribuição de propriedades imaginárias aos objetos e, na terceira, temos o objeto imaginário, onde o fazer-de-conta é uma metarrepresentação. (Leslie, 1987, 1988 citados por Sperb & Carraro, 2008).

Já para Perner (1991) também destacado pelas autoras acima, o conceito de metarrepresentação é outro. Esse autor leva em consideração o meio e o conteúdo presentes na representação. Ele nos fala em níveis de representação. Seriam elas: a primária, relação direta com a realidade. A criança apenas conhece o objeto. A secundária, a criança representa onde o objeto está agora e onde ele estava antes, estabelecendo relação entre o passado e o presente. Em um terceiro nível a criança que, aos 4 anos, passa a entender que o objeto representa algo e que pode ser interpretado, conseguindo entender que podem existir várias interpretações para os mesmos objetos. A criança, neste caso, tem a consciência da representação, com a sua capacidade metarrepresentacional.

Destaque ainda para uma outra conceituação feita por Lillard (1993b em Sperb & Carraro, 2008) nos coloca que o fazer-de-conta envolve dois componentes, um metarrepresentacional e *outro* da ação. É isso que permite à criança compreender a representação com uma representação, entendendo a si mesma ou uma outra pessoa como representando. O requisito para a compreensão da tarefa de falsa crença é a consciência da criança da existência representada mentalmente e de uma existência literal. Na metarrepresentação as crianças não necessitam de suportes, usam “objetos imaginários”.

Neste sentido, entendem, além de Lillard, (1993b), Woolley e Welmlman (1990), que antes da idade escolar o faz-de-conta é percebido mais como uma ação do que como estado mental, com metarrepresentação. Há equivalência entre o faz-de-conta e ação de fazer-de-conta sem, no entanto, querer dizer que atividade mental e comportamento são as mesmas coisas para a criança. Para esses autores no faz-de-conta da vida real não existe a compreensão de crença falsa antes dos 6 anos de idade.

Os estudos deixam claro a importância do faz-de-conta para a teoria da mente, embora mostrem controvérsias sobre quando, no desenvolvimento da criança, tal atividade possa ser considerada metarrepresentacional.

Observações finais

Não há como negar, que a percepção infantil, sobre o brincar, é altamente influenciada pela marca cultural, integrando funções psicológicas do indivíduo dentro da organização histórica do grupo social a que pertence com as interações e trocas.

A criança não conseguiria fazer a brincadeira de faz-de-conta apenas usando a livre fantasia, ainda que imite os adultos, ela sempre parte de significados culturalmente construídos. É a cultura que lhe transmite os primeiros brinquedos. Eles lhes são entregues como objetos de valor e através da força da imaginação as crianças os transformam em algo admirável.

Brincando a criança procura satisfazer seus desejos irrealizáveis naquele momento e através de um mundo imaginável conseguem concretizá-los. Podemos entender o brincar como uma atividade prática, onde o mundo infantil é transformado, renegociando e redefinindo a realidade. A brincadeira de faz-de-conta pode ser solitária ou não, mas terá sempre como pano de fundo a integração com uma cultura específica. O brinquedo valoriza o imaginário em detrimento do estrito realismo. Ela está sempre amparada no presente, tentando resolver o passado e projetando para o futuro.

Alguns autores acreditam que crianças pequenas não conseguem realizar as tarefas de falsa crença por não possuírem as habilidades linguísticas necessárias em matéria de linguagem e não por não ter o conceito da crença insuficientemente desenvolvido. Essa também seria mais uma área necessitando de pesquisas. O uso da linguagem em situações lúdicas é, assim, fundamental na educação infantil, pois favorece o desenvolvimento da teoria da mente na criança, essencial para o relacionamento social.

Fica claro também, a importância da brincadeira de faz-de-conta para a “teoria da mente”, embora alguns teóricos da área de “Teoria da Mente” entendem que ela seria apenas um início do surgimento de uma teoria da mente no âmbito da aceitação do modelo metarrepresentacional, como processo cognitivo. Questionam eles, quando no desenvolvimento cognitivo, essa atividade pode ser considerada metarrepresentacional, interna e secundária, representações de representações. Alguns deles entendem que isso indicaria um entendimento da natureza da mente, uma compreensão precoce de que elas têm representações mentais da realidade. Podemos inferir que os resultados de estudos não invalidam o modelo metarrepresentacional ligando o faz-de-conta e a teoria da mente, com a aparência-realidade e crença falsa. A questão que os teóricos colocam é a idade em que isso ocorre.

Uma vez que se detectam várias formas de pensar a “teoria da mente, vinculadas a diferentes formas e relacionadas a diversas funções cognitivas e emocionais, faz-se necessários estudos longitudinais, intervenção e observação de crianças para a elucidação dessa questão, o que seria de muita valia para o processo educacional.

Há que ser mencionada a necessidade premente de mais pesquisas envolvendo o processo de desenvolvimento da teoria da mente em crianças aqui no Brasil, importantes para o campo de estudos da psicologia e da educação. Há muito ainda por esclarecer sobre essa relação da teoria da mente e as dimensões do desenvolvimento infantil.

Enfim, por ser a brincadeira de faz-de-conta impulsionadora do desenvolvimento infantil, com suas inúmeras habilidades, envolvendo a compreensão dos estados mentais e sua importância na compreensão do mundo de parte de crianças pequenas, suas propostas educacionais têm sido reconhecidas como de especial importância no contexto da sala de aula.

A pré-escola, que tem como objetivos levar a criança a aprender, recordar, imaginar, etc. mesmo que muitas delas ainda não possuam uma “teoria da mente” elaborada o suficiente, deve trabalhar para que seus alunos elaborem uma “teoria da mente”, usando para isso o recurso da conversação cotidiana, o que é conseguido com muito êxito através da brincadeira de faz-de-conta.

Referências Bibliográficas

- BETHLEIM B.** Uma vida para o seu filho. Rio de Janeiro: Campus, 1988
- BONTEMPO, E.** A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. 3º cap. In: Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Ed.Cortez, 2003.
- BREHERTON & BEEGLY, Sperr T.M. & Carraro L.** Desenvolvimento Sociocognitivo. São Paulo: Vetor Editora, 1982.
- BRUNER J.** Culture and human development: a new look. Human Development, v. 33, p. 344-355, 1990.
- BRUNER J.** Meaning and self in cultural perspective In.:D. Barkhurst & C. Sypnowich (Eds.), The social self (pp. 18-29). London: Sage Publications, 1995.
- BRUNER J.** Atos de Significação Porto Alegre: Artmed. 1997a.
- BRUNER J.** A Cultura da Educação. Porto Alegre: Arte Médicas, 2001.
- DELEAU M. MALUF M.R. PANCIERA S.D.P.** Desenvolvimento Sociocognitivo, Vetor Editora, São Paulo, 2008.
- DOMINGUES, S.F.S.** Teoria da mente: um procedimento de intervenção aplicado em crianças de 3 a 4 anos. Tese de doutorado .Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.
- FLAVELL J.H. MILLER, H.P. & MILLER, S.A.** Desenvolvimento Sociocognitivo. Porto Alegre 1999.
- Jou, G., SPERB, T.M.** Teoria da mente: diferentes abordagens. São Paulo: Psicologia, 1999.
- Jou, G., SPERB, T.M.** O contexto Experimental e a Teoria da Mente. Psicologia Reflexão e Crítica. Vol. 17 (2) Porto Alegre, 2004.
- Jou, G., SPERB, T.M.** A Metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem in: Psicologia, Reflexão e Crítica, vol. 19, nº2. Porto Alegre, 2006.
- OLIVEIRA, Z.R. de.** Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora 2007.
- PIAGET J.** A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PIAGET J.** Aprendizagem e Conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET J. A Epistemologia Genética: Sabedorias e Ilusões da Filosofia: Problemas de Psicologia Genética. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

RODRIGUES M. C. Concepções docentes pré-escolares sobre teorias da mente e sociocognitiva aplicadas: histórias infantis. Tese (Doutorado de Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas. 2004.

SIAULYS, M.O.C. Brincar para Todos. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

SOUZA, D.H. De onde e para onde? As interfaces entre linguagem e teoria da mente e desenvolvimento social. In Desenvolvimento Sociocognitivo Estudos Brasileiros sobre Teoria da Mente. São Paulo: Vetor, 2008.

SPERB, T.M. & CARRARO, L.. A relação entre o faz-de-conta e a teoria da mente. In.: Desenvolvimento Sociocognitivo Estudos Brasileiros sobre Teoria da Mente. São Paulo: Vetor 2008.

TOMASELLO M. Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. História Del desarrollo das funciones psíquicas superiores. La Habana: Ed.Científico Técnica, 1987.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.