

Descrições Emocionais e Comportamentais de Eventos por Crianças Pré-Escolares¹

Gabriela Pavarini

Universidade de Cambridge, Cambridge, Inglaterra

Débora de Hollanda Souza²

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, Brasil

Resumo: Crianças em idade pré-escolar já se interessam pelos estados mentais alheios. O presente estudo teve por objetivo investigar se o interesse por estados mentais alheios se reflete nas preferências de crianças entre quatro e seis anos de idade por descrições emocionais e/ou comportamentais de eventos e se há correlação entre essas preferências e sua compreensão emocional. Trinta e sete crianças (21 meninas e 16 meninos) foram solicitadas a descrever quatro cenas de filmes e foram avaliadas quanto à compreensão de emoções. Os resultados revelaram um efeito de idade para a frequência de descrições emocionais, $F(2, 34) = 6,7, p < 0,01$, bem como uma correlação entre a frequência de descrições emocionais e o nível de compreensão emocional dos participantes, ($r = 0,55, p < 0,001$). Esses dados são consistentes com evidências de um aumento na produção espontânea de termos emocionais no período pré-escolar.

Palavras-chave: cognição social, desenvolvimento emocional, pré-escolares

Preschool Children's Emotional and Behavioral Descriptions of Events

Abstract: Preschool children already show interest in other people's mental states. The goal of the present research was to investigate if this interest is reflected in four to six year-old children's preferences for either emotional or behavioral descriptions of events, and whether there is a correlation between those preferences and their emotion understanding. Thirty-seven children (21 girls and 16 boys) were asked to describe four different movie scenes and their understanding of emotions was assessed. The results revealed an effect of age on the frequency of emotional descriptions, $F(2, 34) = 6.7, p < 0.01$, as well as a correlation between the frequency of emotional descriptions and participants' level of emotion understanding ($r = 0.55, p < 0.001$). These results are consistent with evidence suggesting an increase in the spontaneous production of emotion terms in the preschool years.

Keywords: social cognition, emotional development, preschool students

Descripciones Emocionales y Factuales de Eventos por Niños Preescolares

Resumen: Niños en edad preescolar se encuentran interesados en los estados mentales ajenos. El objetivo del presente estudio fue investigar si este interés se refleja en la tendencia de los niños de cuatro a seis años a describir eventos en términos emocionales o de comportamiento, y si hay correlación entre estas preferencias y la comprensión emocional de los niños. A 37 niños (21 niñas y 16 niños) se les pidió que describieran escenas de cuatro películas y se evaluó la comprensión de las emociones. Los resultados revelaron un efecto de la edad sobre la frecuencia de las descripciones emocionales $F(2, 34) = 6,7, p < 0,01$ y una correlación entre la frecuencia de las descripciones emocionales y el nivel de comprensión de las emociones por los participantes ($r = 0,55, p < 0,001$). Estos datos son consistentes con evidencias del aumento en la producción espontánea de términos emocionales en el período preescolar.

Palabras clave: cognición social, desarrollo emocional, pre escolares

Uma visão compartilhada por muitos psicólogos do desenvolvimento é a de que as crianças, durante a primeira infância, focam-se mais em aspectos externos das ações humanas e, gradativamente, tornam-se mais atentas a seus

aspectos internos, tais como intenções e emoções (Piaget, 1966). No entanto, os estudos na área de Teoria da Mente têm demonstrado que, bem mais cedo do que Piaget imaginava, as crianças se interessam pelos estados mentais das outras pessoas e explicam o comportamento humano com base na interpretação que deles fazem (Harris, 2006; Wellman, 1990; Wimmer & Perner, 1983).

Pesquisas sobre as habilidades perceptuais de bebês (Woodward, 1998, 2009) têm revelado que, mesmo antes de apresentarem avanços significativos na linguagem, as crianças já são capazes de compreender alguns aspectos da ação intencional. Woodward (1998), por exemplo, observou que bebês de seis meses fixavam o olhar em um objeto quando esse estava sendo puxado por uma mão, mas não quando puxado por uma garra mecânica. Tais resultados indicam que

¹ Resultados preliminares deste estudo foram apresentados na XXXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. As autoras agradecem à Laura Teixeira e à Eveline Jacob, pela ajuda na construção dos instrumentos utilizados; à Dr^a Elisabeth Joan Barham, pelas gentis sugestões para a análise dos dados; e a todas as crianças que participaram do estudo, bem como às professoras e coordenadoras da creche, que tornaram possível a realização do projeto. Apoio: CNPq.

² Endereço para correspondência:
Universidade Federal de São Carlos. Departamento de Psicologia.
Rodovia Washington Luís, Km 235. CEP 13.565-905. São Carlos-SP,
Brasil. E-mail: debhsouza@uol.com.br

as crianças dessa idade já fazem uma distinção entre seres humanos e objetos inanimados e parecem preferir as ações realizadas por agentes humanos.

Em estudos mais recentes utilizando o paradigma da habituação visual (Woodward, 2005, 2009), bebês foram habituados a um evento durante o qual uma mão tentava alcançar um objeto (exemplo, uma bola) que ficava ao lado de outro objeto (exemplo, um ursinho de pelúcia). Em seguida, a posição dos objetos era trocada e os bebês participavam em dois tipos de teste. No primeiro, a mão fazia o mesmo movimento na mesma direção, alcançando assim um objeto novo (o ursinho de pelúcia); no segundo, a mão fazia um movimento em uma direção nova, mas alcançava o mesmo objeto da fase anterior (a bola). Mesmo os bebês de cinco meses já apresentavam duração de olhar maior para o evento que ilustrava uma mudança de intenção (primeiro teste) do que para o evento do segundo teste, que envolvia somente mudança física.

Há evidências também de que bebês entre nove e dezoito meses já demonstram ter expectativas diferentes sobre a intenção ou ação de um indivíduo dependendo de seu estado emocional aparente (Barna & Legerstee, 2005; Meltzoff, 1995). Mais especificamente, eles esperam que alguém que parece feliz ao observar um objeto vá se aproximar dele ao passo que alguém que parece sentir desgosto ou aversão em relação a esse irá se distanciar. Muitos pesquisadores argumentam que essas habilidades são precursoras importantes de uma teoria da mente (Legerstee, 2005).

Os resultados mencionados revelam também que bebês apresentam uma compreensão inicial de que tanto ações como emoções podem ser direcionadas para determinado objeto. Pesquisadores argumentam que essas habilidades são precursoras importantes de uma teoria da mente (Legerstee) e formam a base para uma compreensão mais explícita de estados mentais que emerge ao final do período pré-escolar (Legerstee, 2005; Low, 2010). Parece que “os bebês nascem *preparados* para interagir com pessoas” (Barna & Legerstee, 2005, p. 65, grifo dos autores) e, desde muito cedo, estão atentos a informações contextuais que facilitam a tarefa de inferir os estados mentais alheios.

Com base nessas evidências, é possível supor que crianças de idade pré-escolar preferem descrições “mentalistas”, ou seja, descrições que incluem os estados mentais (exemplo, intenções, emoções ou crenças) dos agentes da ação a descrições “comportamentais” de ações humanas. Lillard e Flavell (1990) encontraram suporte para essa proposta. No estudo desenvolvido por estes pesquisadores, participantes de três anos observavam três figuras de uma criança realizando uma ação, sem que sua expressão facial fosse visível (exemplo, um menino sentado de costas limpando leite derramado no chão). Doze diferentes conjuntos de figuras foram apresentados a todos os participantes. O experimentador descrevia uma das três figuras

para a criança em termos comportamentais (exemplo, “Ele está limpando o leite que ele derramou”) e outra utilizando estados mentais (exemplo, “Ele está triste porque derramou o leite”). Em seguida, a criança era solicitada a descrever a terceira imagem. Os autores identificaram que, na maioria das tentativas (58%), os participantes preferiam caracterizar as ações em termos de estados mentais (exemplo, “Ele está triste porque derramou o leite”) do que em termos comportamentais.

Youngstrom e Goodman (2001), em uma replicação deste estudo, observaram a mesma tendência em crianças entre três anos e três anos e onze meses. Esta preferência por descrições mentalistas foi presente tanto para descrições de figuras ilustrando ações de crianças (60,8%) quanto para figuras de adultos (63,1%).

Ambos os estudos descritos sugerem a tendência de crianças pré-escolares para descrever ações em termos mentalistas. É possível que conforme se desenvolvam e adquiram uma compreensão mais sofisticada de estados mentais, esses conceitos se tornem cognitivamente mais disponíveis, aumentando a propensão a descrições mentalistas de ações humanas. Nos dois estudos mencionados, descrições mentalistas e comportamentais foram consideradas de forma mutuamente exclusiva. Em produções linguísticas espontâneas, no entanto, descrições mentalistas podem ser utilizadas em conjunto com descrições comportamentais (exemplo, “Ele está segurando a mão de sua mãe porque está com medo do cachorro”). Portanto, o presente estudo adotou metodologia mais flexível (sem modelo), permitindo que a criança se referisse a um ou mais aspectos em uma mesma resposta. A quantidade de referências a emoções, comportamentos, e a ambos os aspectos foram tratadas como variáveis distintas, que podem ser diferencialmente relacionadas à idade ou à compreensão emocional.

Um segundo aspecto inovador do presente estudo foi a utilização de cenas de vídeos, em vez de figuras, mostrando eventos acompanhados de mudanças nos estados emocionais dos personagens. Embora as figuras utilizadas nas pesquisas anteriores ilustrassem eventos/ações (exemplo, uma criança tirando um livro da estante), a utilização de cenas dinâmicas envolvendo interações sociais se aproxima mais dos eventos que as crianças presenciam e descrevem em situações naturais. Além disso, enquanto os estudos anteriores se focaram em diferentes estados mentais (exemplo, pensar, escolher, querer), este se volta para descrições emocionais.

O presente estudo teve por objetivo investigar se o interesse por estados mentais alheios se reflete nas preferências de crianças entre quatro e seis anos de idade por descrições emocionais e/ou comportamentais de eventos e se há correlação entre essas preferências e sua compreensão emocional. Considerando que a capacidade de identificar emoções e suas causas tem sido relacionada a resultados positivos para as crianças, como maior preferência social

(Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990) e julgamento moral mais sofisticado (Lane, Wellman, Olson, LaBounty, & Kerr, 2010), acredita-se que os resultados deste estudo possam ser relevantes para o planejamento de intervenções visando a promover o desenvolvimento emocional no período pré-escolar.

Método

Participantes

Trinta e sete crianças pré-escolares participaram do estudo e foram divididas em três grupos etários com idades médias de: 3,9 anos ($DP = 0,21$, $n = 12$); 4,8 anos ($DP = 0,22$, $n = 15$) e 6 anos ($DP = 0,35$, $n = 10$). O grupo de crianças mais novas era composto por seis meninos ($M = 3,84$, $DP = 0,19$) e cinco meninas ($M = 3,96$, $DP = 0,21$); o grupo com média de 4,8 anos por dez meninos ($M = 4,90$, $DP = 0,20$) e cinco meninas ($M = 4,71$, $DP = 0,22$) e o grupo de 6 anos por dois meninos ($M = 5,7$, $DP = 0,41$) e oito meninas ($M = 6,12$, $DP = 0,31$). As crianças foram selecionadas na creche de uma universidade pública em uma cidade de médio porte no interior de São Paulo.

Instrumentos

Preferência por descrições emocionais ou comportamentais de eventos. Elaborado por Pavarini e Souza (2010), o procedimento consistia em apresentar às crianças, individualmente, dois breves vídeos, com atores infantis, editados a partir de dois filmes de longa-metragem de circuito comercial. Cada vídeo exibia uma cena durante a qual o personagem principal expressava alegria, seguida de outra em que a emoção aparente era de tristeza. A ordem de apresentação dos filmes foi randomizada dentro de cada grupo de idade.

Em um dos materiais, o personagem principal era do sexo feminino, e no outro, do sexo masculino. O vídeo da personagem do sexo feminino (2 min 10 s de duração) mostrava a história de uma menina, Caren, torcendo pela sua égua, Sônia, em uma corrida de cavalos. Na primeira cena, a égua ultrapassava todos os concorrentes, ficando em primeiro lugar. Na cena seguinte, porém, o animal sofria um acidente no meio da pista de corrida, e a garota aproximava-se para ver o que havia acontecido. O vídeo do personagem do sexo masculino (2 min 50 s de duração), por sua vez, apresentava a história de um menino, Willie, em sua festa de aniversário. Na primeira cena, ele ganhava vários presentes, incluindo um cachorro de estimação. Em seguida, no entanto, o pai pegava o cão de volta e dizia que o Willie não poderia ficar com ele.

Após assistirem a cada uma das quatro cenas, perguntava-se à criança: “O que está acontecendo na história?”. Caso ela fizesse referência às ações dos personagens ou a algum aspecto da situação (exemplo, “O Willie ganhou

um cachorrinho de presente”), perguntava-se, em seguida, (1) “Como o(a) menino(a) do filme está se sentindo?”. Se a criança respondesse à primeira pergunta referindo-se à emoção do personagem (exemplo, “O Willie ficou feliz”), a experimentadora seguia com a pergunta: “Por que ele está (estado emocional)?”. Uma terceira possibilidade era a criança responder à pergunta inicial fazendo referência tanto a aspectos situacionais/comportamentais quanto a estados emocionais (exemplo, “O Willie está feliz porque ganhou um cachorrinho”).

Após cada série de perguntas, a experimentadora pedia que a criança relatasse como ela mesma estava se sentindo. Além disso, ao final de cada vídeo, os participantes eram, ainda, solicitados a inventar um final para a história. Os dados referentes a essas questões foram utilizados para avaliar a empatia e a motivação pró-social das crianças (para uma análise desses dados, consulte Pavarini & Souza, 2010).

A pontuação das crianças foi calculada com base na resposta à pergunta “O que está acontecendo na história?” (1). As respostas às questões: “Como o menino(a) do filme está se sentindo?” e “Por que ele(a) está (estado emocional)?” foram utilizadas como medidas de controle que foram úteis para verificar se, de fato, todas as crianças seriam capazes de identificar tanto as ações quanto as emoções dos personagens, quando questionadas diretamente. Todas as crianças participantes foram capazes de identificar ambos os aspectos, indicando que medimos a preferência das crianças por uma descrição e por outra e não a compreensão da história ou das emoções dos personagens.

Cada resposta das crianças à pergunta “O que está acontecendo na história?” foi pontuada separadamente para cada uma das seguintes categorias alvo: referência à emoção, referência à ação, e referência à emoção e à ação na mesma resposta. Para a categoria *ação*, as crianças receberam um escore de 0 (não há referência às ações dos personagens ou quaisquer aspectos da situação) ou 1 (há pelo menos uma referência), em cada resposta. A mesma pontuação foi utilizada para a categoria *emoção*, sendo que a pontuação 0 foi atribuída quando não havia referência à emoção, e 1 quando havia ao menos uma referência à emoção ou a qualquer outro estado mental. Apenas duas crianças fizeram alusão a outros estados mentais: “O menino *adorou* o cachorro” e “A Sônia... *quis* ganhar”. As duas respostas foram pontuadas dado que são referências que se contrapõem a descrições comportamentais. A mesma regra foi aplicada para a pontuação na categoria *emoção + ação*, sendo que 1 ponto foi atribuído quando a criança fazia referência aos dois aspectos e 0 quando ela referia nenhum ou apenas um deles.

Assim, se a criança respondesse, por exemplo, “A Sônia está ganhando a corrida”, seria atribuído 0 para a categoria *emoção*, 1 ponto para a categoria *ação* e 0 para a categoria *emoção + ação*. Se a resposta fosse “A Caren ficou feliz”, atribuir-se-ia 1 ponto para *emoção*, 0 para *ação*

e 0 para *emoção + ação*. Já se a resposta fosse “A Caren está feliz porque a Sônia está ganhando”, seria atribuído 1 ponto para todas as categorias. Como havia quatro cenas, o escore máximo das crianças em cada categoria foi de 4 pontos.

Compreensão de emoções. Duas tarefas que fazem parte da Escala de Teoria da Mente elaborada por Wellman e Liu (2004) foram utilizadas. As tarefas foram traduzidas pelas pesquisadoras do presente estudo, assim como algumas adaptações (exemplo, utilização de fantoches e figuras ilustrativas), tendo em vista as evidências de que o uso de tais recursos diminui as demandas cognitivas da tarefa e facilita a compreensão das perguntas alvo (Domingues & Maluf, 2008). Embora a pesquisa sobre teoria da mente tenha avançado significativamente nos últimos anos (Maluf, Gallo-Penna, & Santos, 2011; Sperb & Maluf, 2008), ainda não há registro de um estudo de validação desta escala para a população brasileira.

A primeira (tarefa de crença-emoção) foi utilizada para avaliar se a criança seria capaz de identificar corretamente a emoção de um indivíduo que tem uma crença falsa. A tarefa consistia em uma breve interação entre a criança, a pesquisadora e um fantoche (interpretado pela última). Apresentava-se à criança um fantoche, chamado Zé, e uma caixa de Sucrilhos. Zé saía “para brincar” e a pesquisadora abria a caixa junto com a criança e identificava que, na verdade, a caixa continha pedrinhas, e não cereal. A pesquisadora fechava a caixa e o Zé voltava na “hora do lanche”. A criança era requerida a identificar a crença (“O que o Zé acha que tem aqui dentro?”; “O Zé sabe que tem pedrinha aqui dentro?”) e a emoção (“Então, como o Zé se sente quando ele recebe a caixinha? Feliz ou triste?”) do fantoche antes de abrir a caixa. Em seguida, a caixa era aberta e a criança era solicitada a identificar “Como o Zé se sente depois de olhar lá dentro? Feliz ou triste?”. O escore para essa tarefa variava de 0 a 2 pontos, sendo que 1 ponto era atribuído se a criança identificasse corretamente a crença do personagem e mais 1 ponto se a criança respondesse corretamente ambas as perguntas referentes às emoções do fantoche.

A segunda tarefa (tarefa de emoção aparente-real) avaliava se a criança compreendia que um indivíduo pode aparentar sentir uma emoção (exemplo, alegria) quando, na verdade, sente outra (exemplo, tristeza). A pesquisadora apresentava cartões com ilustrações às crianças, enquanto relatava a história de um menino, João, que estava em um grupo de amigos quando Rosinha contou uma piada “que fazia o João de bobo”. Todos os outros amigos começaram a rir, menos João, que não gostou da piada. A pesquisadora, então, dizia que o João não queria mostrar o que estava sentindo, senão as crianças falariam que ele é chorão, e então ele “tentou esconder como se sentia”. A pesquisadora então fazia algumas perguntas de controle de compreensão da história, seguidas das perguntas-chave: (1) “Como o João realmente se sentiu por dentro, de verdade, quando a

Rosinha contou a piada? Ele se sentiu feliz, mais ou menos ou triste? Por quê?”; e (2) “Como o João parecia se sentir por fora? O que o rosto dele estava mostrando? Feliz, mais ou menos ou triste? Por quê?”. Quando a criança discriminava entre a emoção real do personagem e a emoção aparente, recebia 1 ponto. Se ela não conseguisse fazer a distinção entre a emoção real e aparente, ou seja, se ela desse respostas erradas às perguntas ou a justificativa não fosse condizente com a discriminação entre as duas emoções, não pontuava. Um escore geral de compreensão de emoções (entre 0 e 3 pontos) foi calculado mediante a soma dos escores para ambas as tarefas.

Procedimento

Coleta de dados. Foram realizadas sessões individuais de aproximadamente 20 minutos com os participantes a fim de aplicar o material relativo à preferência por descrições emocionais ou comportamentais de eventos. As tarefas foram aplicadas pela primeira autora em uma sala da creche em que as crianças estudavam, e a ordem de apresentação foi aleatória.

Análise dos dados. As seguintes análises estatísticas foram realizadas: (a) Análise de variância (ANOVA) para testar um possível efeito da idade para a utilização de descrições emocionais e comportamentais, e (b) Testes de correlação de Pearson para testar possíveis associações entre o tipo de descrição adotado e o nível de compreensão de emoções.

Considerações Éticas

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (parecer nº 161/2006) e todos os cuidados éticos que regem pesquisas com seres humanos foram respeitados.

Resultados

As médias de referências à emoção, à ação e à emoção *mais* ação estão representadas na Figura 1. Os resultados não indicaram um efeito significativo de idade para a quantidade de referências à ação dos personagens, $F(2,34) = 0,89$, $p = 0,42$. Entretanto, observou-se um efeito significativo para emoção, $F(2,34) = 6,71$, $p < 0,01$, e análises *post-hoc* revelaram que as crianças de 3,9 anos fizeram menos referência às emoções dos personagens que aquelas dos demais grupos ($p < 0,01$). Observou-se, ainda, um efeito de idade na quantidade de respostas que se referiam à ação e à emoção simultaneamente, $F(2,34) = 6,82$, $p < 0,01$. Análises *post-hoc* indicaram que as crianças de seis anos se referiram mais a ambos os aspectos em simultâneo do que as crianças do grupo mais novo ($p < 0,01$) e as do grupo com média de idade de 4,8 anos ($p < 0,05$).

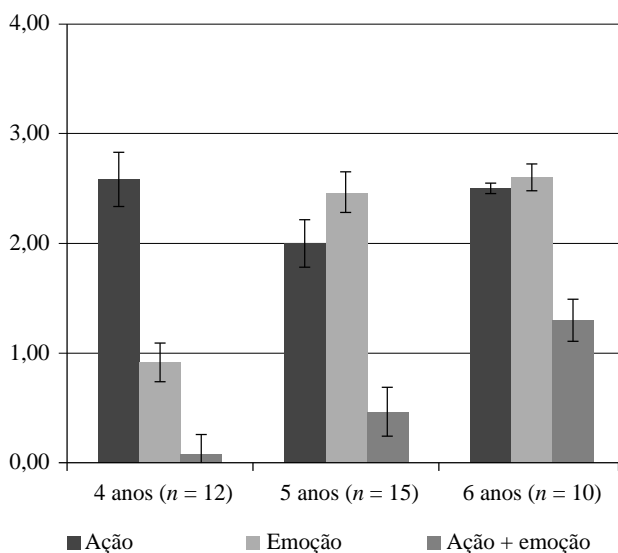


Figura 1. Quantidade média de referências à ação, emoção e ação mais emoção para cada grupo de idade.

Em relação à compreensão de emoções (pontuação entre 0 e 3 pontos), a média do desempenho das crianças mais novas foi de 0,67 ($DP = 0,89$), a do segundo grupo foi de 2,13 ($DP = 0,99$) e, para o grupo de seis anos, a média foi de 2,80 ($DP = 0,42$). O escore geral das crianças nas tarefas de teoria da mente apresentou correlação significativa com a frequência de descrições emocionais ($r = 0,55, p < 0,001$) e de descrições utilizando ambas as propriedades ($r = 0,41, p < 0,05$). A quantidade de descrições que se referiam às ações dos personagens, no entanto, não se correlacionou com o desempenho das crianças nas tarefas de teoria da mente ($r = -0,19, p = 0,43$).

Discussão

Os resultados do presente estudo revelaram que as crianças mais velhas (entre cinco e seis anos), em comparação com as do grupo mais novo ($M = 3,9$ anos), mostraram-se mais propensas a utilizar descrições que incluem referências tanto à emoção quanto ao comportamento dos personagens. Não foi encontrado, no entanto, um efeito de idade sobre a quantidade de descrições comportamentais apenas. Os resultados indicaram, ainda, que tanto as descrições emocionais quanto aquelas que se referiam à emoção e ação simultaneamente apresentaram correlação positiva com o grau de compreensão de emoções pelas crianças, o que não ocorreu com as referências à ação.

Esses resultados são consistentes com a literatura sobre Teoria da Mente, que sugere que, durante o período pré-escolar, o vocabulário referente às emoções apresenta notável expansão. Além disso, ao final do período pré-escolar, as crianças também discutem sobre emoções mais frequentemente e de maneira mais complexa (Fabes, Eisenberg, Hanish, & Spinrad, 2001; Wellman, Harris, Banerjee, & Sinclair, 1995). Essas evidências, obtidas por meio da análise de produções linguísticas espontâneas das crianças, somam-se

às de estudos experimentais indicando uma compreensão de emoções e decodificação de expressões faciais cada vez mais elaboradas ao longo da idade pré-escolar (Gosselin, 2005; Pons, Harris, & de Rosnay, 2004; Widen & Russell, 2008). Possivelmente, à medida que as crianças adquirem uma compreensão cada vez mais sofisticada de mente humana, seus conceitos ou esquemas relacionados às emoções se tornam mais disponíveis cognitivamente. Assim, é compreensível que as crianças também se tornem gradativamente mais propensas a se atentarem aos estados emocionais das pessoas quando são solicitadas a observar e descrever eventos.

As respostas que se referem a ambos os conceitos simultaneamente (emoção e ação) revelam tendência a tentar estabelecer relações de causa e efeito entre comportamentos e emoções (exemplo, “o menino está triste *por que* o pai tirou o cachorro dele”). Uma compreensão de emoções mais sofisticada provê uma base mais sólida de conhecimento (isto é, uma “teoria das emoções”) que permite que as crianças espontaneamente formulem hipóteses sobre causas externas que possam eliciar diferentes estados emocionais. A partir dos cinco anos, por exemplo, as crianças demonstram uma teoria mais elaborada sobre agentes eliciadores de emoções, incluindo traços de personalidade como possíveis causas psicológicas (Yuill & Pearson, 1998). A própria maneira como as crianças descrevem a si mesmas e os seus pares torna-se mais complexa e acompanhada por um maior reconhecimento da variabilidade temporal e situacional do comportamento das outras pessoas (Leahy, 1976).

De fato, a teoria da mente não se limita a uma habilidade de identificar estados mentais, mas refere-se também à compreensão de como esses estados se interrelacionam, por um lado, e se relacionam ao comportamento humano, por outro (Carpendale & Lewis, 2006). As crianças podem apresentar não apenas diferentes níveis de habilidade para teorizar sobre a relação entre comportamento e estados mentais, como também diferenças na tendência a fazê-lo (isto é, diferenças motivacionais). No presente estudo, o grupo de crianças mais velhas, que apresentava uma teoria de mente mais elaborada, também parecia apresentar maior motivação para explorar as causas subjacentes aos estados emocionais alheios.

Embora seja lógico pensar que uma teoria da mente mais sofisticada torne as crianças mais propensas a descreverem eventos usando uma linguagem mais mentalista, é possível que a relação seja bidirecional. A atenção diferencial aos estados emocionais das outras pessoas ao observar eventos possivelmente também propulSIONA o desenvolvimento de uma compreensão de emoções mais sofisticada. De fato, a utilização espontânea de termos mentais por crianças de cinco a sete anos durante a leitura de um livro parece ser preditora de um desempenho superior em tarefas de teoria da mente (Symons, Peterson, Slaughter, Roche, & Doyle, 2005). Entretanto, estudos longitudinais ou com delineamentos experimentais deveriam investigar de forma mais aprofundada os fatores que podem inibir ou promover a motivação para identificar e teorizar sobre os estados mentais alheios.

Um desses fatores parece ser o tipo de relacionamento com a pessoa alvo. Observa-se, por exemplo, uma inibição da motivação para teorizar sobre estados mentais quando o alvo é alguém de quem não se gosta (O'Connor & Hirsch, 1999). Esses resultados são relevantes, uma vez que uma maior disposição para identificar emoções e causas emocionais do comportamento parece ser essencial à competência social na infância. Fabes et al. (2001), por exemplo, analisaram a utilização de termos emocionais por crianças pré-escolares em observações naturalísticas de interações com seus pares. Os resultados revelaram que um vocabulário mais amplo, maior quantidade de referências às emoções dos outros e a utilização deste vocabulário para funções sociais são preditores de maior preferência social. É possível, portanto, que as diferenças individuais na utilização de descrições emocionais e/ou comportamentais de eventos revelem diferenças em vários aspectos do ajustamento social das crianças.

Conclusão

Os resultados sugerem que, durante o período pré-escolar, as crianças se tornam mais propensas a descrever eventos referindo-se aos estados emocionais dos envolvidos e, posteriormente, mais propensas a integrar descrições comportamentais e emocionais. Este segundo padrão revela uma utilização *funcional* da teoria da mente: a criança não apenas reconhece um aspecto e/ou outro em uma dada situação, mas também identifica uma relação de causalidade entre estado mental e comportamento (exemplo, “O Willie está feliz *porque* ganhou um cachorrinho”). Além disso, o presente estudo sugere que essas mudanças estão associadas a uma compreensão mais elaborada das emoções e de como estados emocionais se conectam a crenças e ações humanas.

Embora esses resultados representem contribuição importante para a área de pesquisa sobre desenvolvimento sociocognitivo no Brasil, algumas limitações do estudo devem ser levadas em consideração, particularmente o limitado tamanho da amostra, o delineamento transversal, e o caráter correlacional da investigação. Esses fatos restringem a generalização dos resultados e a possibilidade de estabelecer relações de causa e efeito entre as variáveis. Este estudo, entretanto, fornece linhas norteadoras para futuras investigações. Espera-se, em especial, que pesquisas futuras possam explorar preferências por descrições emocionais e/ou comportamentais utilizando delineamentos longitudinais e múltiplas metodologias, bem como explorar as implicações dessas preferências para o funcionamento social infantil.

Referências

- Barna, J., & Legerstee, M. (2005). Nine- and twelve-month-old infants relate emotions to people's actions. *Cognition and Emotion*, 19(1), 53-67. doi:10.1080/02699930341000021
- Carpendale, J. I. M., & Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Malden, MA: Blackwell.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61(4), 1145-1152. doi:10.2307/1130882
- Domingues, S. F. S., & Maluf, M. R. (2008). Compreendendo estados mentais: Procedimentos de pesquisa a partir da tarefa original de crença falsa. In T. M. Sperb & M. R. Maluf (Orgs.), *Desenvolvimento sociocognitivo: Estudos brasileiros sobre teoria da mente* (pp. 11-31). São Paulo: Vetor.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Hanish, L. D., & Spinrad, T. L. (2001). Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to likability. *Early Education & Development*, 12(1), 11-27. doi:10.1207/s15566935eed1201_2
- Gosselin, P. (2005). Le décodage de l'expression faciale des émotions au cours de l'enfance. *Psychologie Canadienne*, 46(3), 126-138. doi:10.1037/h0087016
- Harris, P. L. (2006). Social cognition. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & D. Kuhn & R. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 811-858). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Lane, J. D., Wellman, H. M., Olson, S. L., LaBounty, J., & Kerr, D. C. R. (2010). Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 871-889. doi:10.1348/026151009X483056
- Leahy, R. L. (1976). Developmental trends in qualified inferences and descriptions of self and others. *Developmental Psychology*, 12(6), 546-547. doi:10.1037/0012-1649.12.6.546
- Legerstee, M. T. (2005). *Infants' sense of people: Precursors to a theory of mind*. New York: Cambridge University Press.
- Lillard, A. S., & Flavell, J. H. (1990). Young children's preference for mental state versus behavioral descriptions of human action. *Child Development*, 61(3), 731-741. doi:10.2307/1130958
- Low, J. (2010). Preschoolers' implicit and explicit false-belief understanding: Relations with complex syntactical mastery. *Child Development*, 81(2), 597-615. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01418.x
- 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. doi:10.1037/0012-1649.31.5.838
- O'Connor, T. G., & Hirsch, N. (1999). Intra-individual differences and relationship-specificity of mentalising in early adolescence. *Social Development*, 8(2), 256-274. doi:10.1111/1467-9507.00094
- Maluf, M. R., Gallo-Penna, E. C., & Santos, M. J. (2011). Atribuição de estados mentais e compreensão conversacional: Estudo com pré-escolares. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 21(48), 41-50. doi:10.1590/S0103-863X2011000100006

- 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. doi:10.1590/S1413-73722010000300019
- Piaget, J. (1966). *O nascimento da inteligência na criança* (A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organizations. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152. doi:10.1080/17405620344000022
- Sperb, T. M., & Maluf, M. R. (2008). *Desenvolvimento sociocognitivo: Estudos brasileiros sobre teoria da mente*. São Paulo: Vetor.
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1), 81-102. doi:10.1348/026151004X21080
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press.
- Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M., & Sinclair, A. (1995). Early understandings of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion*, 9(2-3), 117-149. doi:10.1080/02699939508409005
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive Development*, 23(2), 291-312. doi: 10.1016/j.cogdev.2008.01.002
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128. doi:10.1016/0010-0277(83)90004-5
- Woodward, A. L. (1998). Infants selectively encode the goal object of an actor's reach. *Cognition*, 69(1), 1-34. doi:10.1016/S0010-0277(98)00058-4
- Woodward, A. L. (2005). The infant origins of intentional understanding. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 33, pp. 229-262). Amsterdam: Elsevier.
- Woodward, A. L. (2009). Infant's grasp of others' intentions. *Current Directions in Psychological Science*, 18(1), 53-57. doi:10.1111/j.1467-8721.2009.01605.x
- Youngstrom, E. A., & Goodman, S. (2001). Children's perceptions of other people: Mentalistic versus behavioristic descriptions of peers and adults. *Developmental Science*, 4(2), 165-174. doi:10.1111/1467-7687.00162
- Yuill, N., & Pearson, A. (1998). The development of bases for trait attribution: Children's understanding of traits as causal mechanisms based on desire. *Developmental Psychology*, 34(3), 574-586. doi:10.1037/0012-1649.34.3.574

Gabriela Pavarini é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e do Desenvolvimento da Universidade de Cambridge, Inglaterra.

Débora de Hollanda Souza é Professora Adjunta do Departamento de Psicologia do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.

Recebido: 22/10/2010

1ª revisão: 03/06/2011

2ª revisão: 13/06/2011

Aceite final: 12/11/2011

Como citar este artigo:

Pavarini, G., & Souza, D. H. (2012). Descrições emocionais e comportamentais de eventos por crianças pré-escolares. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(52), 347-353. doi:http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272253201306