

## A concepção infantil da emoção

P. L. HARRIS (\*)

T. OLTHOF (\*\*)

### *Emoção e metacognição*

Se olharmos para a história da psicologia do desenvolvimento nos últimos vinte anos, é claro que o nosso ponto de vista sobre o desenvolvimento cognitivo tem sido dominado, devido à influência de Piaget, pela investigação sobre a compreensão pela criança dos conceitos físicos fundamentais, tais como a conservação da matéria ou a reversibilidade de certas transformações espaciais. Sabemos muito menos como é que a criança entende os conceitos psicológicos.

Recentes investigações sobre o desenvolvimento da memória começaram a reformular o equilíbrio, tendo emergido o seguinte quadro: a criança pequena tende quer a ignorar as limitações da sua memória, quer a ser injustificadamente passiva na codificação de materiais que lhe são difíceis de recordar. Nada disto é surpreendente já que a memória da criança normalmente funciona de maneira despreocupada, particularmente em relação a material pleno de significado. Todavia, no decurso do desenvolvimento, a criança desenvolve o co-

nhecimento dessas limitações que existem, desenvolve estratégias que podem ser adoptadas para ultrapassar essas limitações, e também os estados mentais internos que assinalam o funcionamento fluente ou contínuo do próprio mecanismo mnemónico da criança (Flavell e Wellman, 1977; Harris, 1978).

Descreveremos, neste capítulo, um tipo semelhante de desenvolvimento em relação à emoção. As crianças mais pequenas que testámos, nomeadamente com 6 anos, concebem as emoções de uma simples forma S-R, em que S representa algumas situações familiares produtoras de emoção, e R o conjunto de reacções comportamentais e fisiológicas a essa situação.

Nesta idade, as crianças normalmente evitam referências a estados mentais que medeiam entre a situação e as reacções que ela provoca. Pelo contrário, as crianças de 11 anos adoptam uma teoria, de três factores, mais complexa. Embora ainda longe da articulação entre situações particulares e reacções emocionais, elas também se referem a estados mentais ocasionais. Esta mudança com a idade tem ramificações pelo modo como as crianças concebem diversos aspectos-chave da emoção: as chaves e a fiabilidade com que a emoção pode ser iden-

---

(\*) Universidade de Oxford.

(\*\*) Universidade Livre de Amsterdão.

tificada, as estratégias que podem ser desenvolvidas para regular a intensidade ou a manifestação da emoção, os efeitos da emoção noutros domínios psicológicos tais como o pensamento e as atitudes sociais e, por fim, a duração de uma reacção emocional. Estas ramificações são tratadas adiante.

### Identificação

Uma das questões mais duradouras na psicologia da emoção tem sido a de saber como é que o sujeito consegue identificar as suas emoções. Esta questão preocupou James (1980), Cannon (1929), Freud (1937) e Schachter (1975), e as suas respostas não são, de modo algum, coincidentes. *Grosso modo*, podemos dizer que o sujeito pode ter em conta três classes de chaves. Em primeiro lugar, a emoção é normalmente (mas não sempre) induzida por um confronto com uma dada situação, muitas vezes de natureza social. Em segundo lugar, a emoção é frequentemente acompanhada por um conjunto de reacções comportamentais e fisiológicas da parte do sujeito. Em terceiro lugar, e talvez mais discutível do ponto de vista científico, há a possibilidade de a emoção ser acompanhada por um conjunto de distintos estados conscientes.

O leigo é levado a afirmar — pensamos nós — que identifica as suas emoções através de um exame introspectivo desses estados conscientes, mais do que pela situação que lhes deu origem ou pelas reacções comportamentais e fisiológicas que os acompanham. Tome-se, por exemplo, o célebre episódio do início de *A la recherche du temps perdu* de Proust. Oferecem a Proust, que estava num estado de semi-invalidez, uma chávena de chá e um bolo. Ao provar o bolo molhado no chá, sentiu-se invadido por um sentimento de extrema felicidade, um sentimento perfeitamente desmedido face à simples experiência sensorial por que acabara

de passar. Através de um activo processo de reconstrução, e da experiência de molhar o bolo no chá, Proust remonta à emoção de uma experiência similar ocorrida anos atrás, associada, no seu espírito, à segurança da infância. Esta onda emocional não foi acompanhada de qualquer reacção comportamental ou fisiológica e era aparentemente independente — pelo menos naquelas proporções — da situação detonadora, i. é, beber chá e comer bolo. O facto de Proust ainda ser capaz de identificar o seu estado emocional como de extrema felicidade só é explicável se estivermos preparados para postular a existência de distintos estados conscientes, associados às diferentes emoções que identificamos na linguagem. Esse postulado é (como afirmámos atrás) algo que o leigo está bastante apto a realizar.

As psicologias clássicas da emoção, pelo contrário, têm tendido a dar pouca importância ao papel da experiência consciente, ou, pelo menos, a encará-la mais como um subproduto do processo de identificação do que como uma pré-condição. Têm afirmado que são os estados comportamentais e fisiológicos (James, 1890) ou a combinação da excitação fisiológica e da avaliação situacional (Schachter, 1975) que fornecem as bases para identificação pelo sujeito da sua própria emoção.

A nossa própria investigação mostrou que, por volta dos 11 anos, os estados mentais conscientes são referidos como a chave principal para a identificação da emoção pelo próprio, ao passo que as crianças mais pequenas se centram na situação que desencadeou a emoção. No sentido de descobrir quais as chaves que as crianças julgam usar, nós (Harris, Olthof e Meerm Terwoegt, no prelo) entrevistámos crianças de três grupos de idade — 6, 11 e 15 anos — acerca do seu conceito de uma emoção positiva (felicidade) e de uma emoção negativa (cólera para metade das crianças, e medo para a outra metade). Perguntámos inicialmente

às crianças como é que elas sabem que emoção sentem — se, por exemplo, estão a sentir-se felizes ou receosas. As respostas podem classificar-se como referindo-se: a uma situação que origina uma dada emoção («Estou feliz quando é o meu dia de anos»); a reacções comportamentais («Se estou zangado, dou um murro na mesa ou coisa parecida»); a reacções fisiológicas («Quando estou com medo, fico com dores de cabeça»); ou, finalmente, a um estado mental («Se se está feliz, então pensa-se em tudo o que é bom»). Observando a distribuição das respostas dos três grupos etários por estas categorias, são visíveis duas mudanças. A referência a factores situacionais foi mais frequente entre as crianças de 6 anos mas mais rara entre as de 11 e 15 anos. A referência a um estado mental seguiu precisamente o padrão oposto, sendo rara entre as crianças de 6 anos mas frequente nos dois grupos mais velhos. As outras duas categorias (reacções comportamentais e fisiológicas) foram citadas com igual frequência pelos três grupos de idades.

Esta específica mudança ligada à idade fornece o primeiro elemento de prova para que, em vez de um modelo S-R de dois factores, se adopte um modelo mentalístico de três factores como o delineado na introdução. As crianças mais pequenas concebem as emoções como um conjunto de reacções comportamentais e fisiológicas a uma situação externa. Raramente referem qualquer estado mental que medeie ou acompanhe estas diferentes reacções. Que as crianças pequenas têm consciência destas ligações S-R é também evidente no trabalho de outros investigadores. Borke (1971), por exemplo, mostrou que as crianças, desde a idade dos 4 anos, conseguem identificar, de entre várias expressões faciais (feliz, triste, zangado, receoso), qual seria a reacção apropriada a diversos episódios (estar numa festa de anos, perder um animal de estimação, etc.) contados sob a forma de história. Mesmo quando as crianças pequenas não

compreendem totalmente uma emoção, as suas observações sugerem que, apesar disso, lhes prestam particular atenção. Harter (1979), por exemplo, relata que uma criança de 5 anos definiu orgulho como «É quando eu estou mesmo a fazer uma coisa boa como construir.» Interrogado sobre o significado de envergonhado, ela respondeu: «Não tenho a certeza, mas penso que é quando alguém não tem um amigo.» Por outro lado, cerca dos 11 anos, as crianças, embora presumivelmente já conscientes da ligação entre situações concretas e reacções emocionais, especificam os estados mentais intervenientes na medida em que os considera a chave primária da sua própria emoção.

Esta mudança com a idade na conceptualização da emoção implica que os dois grupos de idades diferirão nas suas noções acerca da precisão com que a emoção pode ser identificada. Se uma componente mental interna não é atribuída à emoção pelas crianças pequenas, elas estarão menos preocupadas em identificar erradamente a emoção de outrem. Por exemplo perguntámos às crianças se, algumas vezes, elas não eram capazes de reparar se o pai ou a mãe estavam zangados ou felizes. Embora uma minoria das crianças mais pequenas tenha concordado que isto podia acontecer, isso podia dever-se ao facto de não estarem presentes («Eu estou sempre com a minha mãe, se estou com o meu amigo, então não sei») ou de não repararem («Eu não olho para eles muitas vezes»). Pelo contrário, as crianças mais velhas foram sensíveis ao facto de a visibilidade da emoção depender não só do observador, mas também do observado, já que este pode não revelar a sua emoção: «Eles guardam-na dentro deles e então não se consegue vê-la», tal como um de 11 anos o exprimiu.

A ideia das crianças de 6 anos de que uma dada emoção está ligada a uma dada situação comporta uma implicação adicio-

nal que Harter (1979) examinou em pormenor: as crianças mais pequenas consideram difícil que uma situação dê origem a duas emoções distintas e até opostas. Para usar um exemplo prosaico: uma criança pequena pode considerar difícil admitir que está feliz porque desejava muito uma bicicleta, mas que também está triste porque queria um modelo mais caro e vistoso.

Harter investigou quatro emoções — feliz, triste, zangado e receoso — e concluiu que, para qualquer destas quatro emoções, se podia encontrar uma progressão directa relativa à idade. Antes dos 6-7 anos, as crianças não conseguiam de forma alguma conceber duas emoções simultâneas. Por volta dos 6-7 anos, começavam a conceber duas emoções, mas apenas como produto de duas situações sequenciais. Finalmente, cerca dos 9 anos, as crianças conseguiam conceber duas emoções que surgiam não só sucessivamente, mas também simultaneamente. Para ilustrar esta distinção entre sucessivo e simultâneo, comparem-se os dois exemplos seguintes: «Fiquei *furioso* quando o meu irmão foi mexer nas minhas coisas e as desmanchou (muito zangado), e depois fiquei muito *feliz* quando o Peter as voltou a pôr como estavam»; «Quando fui andar a cavalo sozinho estava *contente* porque é bom estar longe dos meus irmãos e das minhas irmãs, mas sentia-me *só* porque não tinha ninguém com quem falar.»

Temos, assim, duas mudanças ligadas à idade que se processam aproximadamente ao mesmo tempo. As crianças de 6-7 anos identificam basicamente a emoção por referência à situação detonadora e relacionam situações e emoções de forma biunívoca. As crianças de 9-11 anos identificam a emoção basicamente por referência a um estado mental interno e relacionam situações e emoções de forma unívoca. É-se levado a concluir que estas duas mudanças estão relacionadas. Uma possibilidade intrigante é a de as emoções síncronas — particularmente as síncronas e conflituosas — serem

mais o motor do que o produto do conhecimento de uma componente mental interna. Na medida em que a criança responde com duas emoções distintas à mesma situação, é levada a aperceber-se de que não é a situação em si que gera uma emoção, mas é a avaliação que ela própria faz da situação que gera essa emoção. O dilema da criança é análogo àquele que nós experimentamos quando olhamos para uma figura perceptualmente ambígua. Quando o estímulo permanece constante, somos forçados a apercebermo-nos do papel desempenhado pelos nossos próprios processos perceptivos. Na medida em que a criança observa em si própria o aparecimento de emoções contraditórias na mesma situação, será levada a aperceber-se da contribuição dos seus próprios processos mentais para a interpretação dessa situação. A questão de saber como é que surge o conhecimento, pela criança, da componente mental interna da emoção constitui um ponto-chave no desenvolvimento do conhecimento da emoção, dado que nele se apoiam muitas das mudanças que iremos descrever. Voltaremos, por conseguinte, a ele para uma análise mais aprofundada.

### *Estratégias*

Já vimos, atrás, o discernimento que a criança tem acerca da precisão com que o estado emocional de outrem pode ser identificado, ponto esse que introduz a noção de regras de conduta relativas à emoção. A compreensão destas regras pelas crianças foi examinada de uma forma mais directa com perguntas como as seguintes: «Imagina que tiveste uma discussão com um amigo. Conseguias fazer de conta que não estavas mesmo zangado?» A maioria das crianças mais pequenas concordaram que essa simulação seria possível, desde que se procedesse de formas que usualmente não estão associadas a uma discussão — com aspecto

amigável ou sorrindo, por exemplo. Assim, para as crianças mais pequenas, a simulação conduziu a uma contradição deliberadamente criada entre a situação e a resposta. As crianças mais velhas disseram que sim, mas acrescentaram, com frequência, outras considerações. Em lugar de verem a simulação apenas como uma contradição entre a situação e a resposta, como as crianças mais pequenas, aperceberam-se da possibilidade de contradição entre o comportamento de uma pessoa e a sua experiência mental interna. Algumas falaram de como a emoção interior de uma pessoa podia, não obstante, revelar-se. «Eu acho que tento escondê-la, mas acho que ela acaba por vir cá para fora», disse uma das crianças. Outras centraram-se na re-orientação da experiência mental interior: «Não debes pensar mais nisso, senão tornas a sentir-te infeliz.»

Saarni (1979) também se debruçou sobre o conhecimento das regras de conduta pelas crianças. Contou, a crianças de 6, 8 e 10 anos, histórias simples acerca de situações em que se podia invocar uma regra de conduta socialmente aprovada. Uma das histórias, por exemplo, era acerca de uma criança que recebia um presente decepcionante, caso em que a apropriada regra de conduta seria sorrir apesar da decepção. Pediu-se aos sujeitos, no fim de cada história, para escolherem uma foto que mostrasse a expressão facial adequada e que justificassem as suas respostas. Registou-se, entre os diversos tipos de histórias, uma clara mudança segundo a idade, em que, sobretudo as de 10 anos, adiantavam regras de conduta mais espontaneamente que as de 6 ou 8 anos. Saarni (1979) tentou ainda descobrir se as crianças refeririam regras de conduta em resposta a uma pergunta directa: «Ele (ela) poderia ter outro ar?» [«Could he (she) look another way?» (N. R.)] Se isto conduziu a um aumento marginal da tendência das crianças mais pequenas para referirem uma regra de conduta,

o efeito principal foi induzir as mais velhas a referirem de novo a regra de conduta inicialmente invocada e a dizerem que a criança da história podia deixar transparecer aquilo que realmente sentia. As crianças mais pequenas pareciam, assim, ter um menor discernimento da aplicabilidade das regras de conduta quando comparadas com as de 10 anos. Taylor e Harris (1980a) investigaram o conhecimento das regras de conduta em rapazes de 7-8 e de 10-11 anos, usando um processo idêntico ao de Saarni (1979). Detectaram um acentuado aumento com a idade no uso espontâneo de uma regra de conduta, confirmando os resultados de Saarni, e descobriram também que a tendência de desenvolvimento era consideravelmente retardada entre as crianças desajustadas de idades comparáveis ao grupo normal.

Vemos assim que, para crianças normais, há provas consistentes, em três estudos, de que há, entre os 6 e os 11 anos, um marcado progresso na consciência da possível discrepância entre a emoção sentida e a conduta exterior. Por que razão as crianças mais velhas invocam mais vezes as regras de conduta? Uma possibilidade seria as crianças mais pequenas não poderem conceber uma simulação. Esta explicação parece improvável devido aos resultados de Harris *et al.* (no prelo): as crianças mais pequenas sabem como simular, comportando-se diferentemente numa situação normal ou numa situação particular. Mais plausível seria a explicação seguinte: em virtude do seu conhecimento de uma componente mental interna, as crianças mais velhas têm uma noção diferente da simulação. Esta aparecer-lhes-ia ligada ao esconder do estado mental interior em relação aos outros. As crianças mais pequenas encaram a emoção mais ou menos como um estado publicamente observável, pelo que também podem encarar a simulação como um desvio, publicamente observável, do comportamento

normal. Sem dúvida que a forma-padrão de simulação entre crianças de cerca de 6 anos é o jogo de simulação, o qual é um faz-de-conta colectivo. Em resumo: as crianças mais pequenas podem saber o que constitui um desvio sem que saibam como o realizar deliberadamente.

O controlo estratégico pode ser dirigido não somente para a manifestação exterior da emoção, como para a própria experiência. A fim de provar o conhecimento pelas crianças de tais estratégias, perguntámo-lhes se alguém pode alterar a maneira como realmente se sente e, se sim, como. Por exemplo: «se tivesses regressado de um feriado maravilhoso e te sentisses triste, conseguirias fazer alguma coisa para deixares de te sentir assim?» ou «se tivesses acabado de brigar com o teu amigo, conseguirias fazer qualquer coisa para deixares de te sentir zangado?» Várias crianças dos três grupos etários referiram a simples estratégia de alterar a situação. Por exemplo: para se ficar novamente feliz, devia-se chamar alguns amigos e brincar com eles. Por outro lado, a utilização de estratégias mentais só foi quase exclusivamente encontrada entre crianças dos dois grupos mais velhos, sobretudo como forma de se ficar mais bem disposto. Uma estratégia mental tinha como consequência alterar o estado interior do indivíduo sem mudar necessariamente a sua situação externa. Por exemplo, como sugeriu uma criança de 15 anos, «pensar em qualquer coisa agradável, boas recordações».

Estas mudanças com a idade na intervenção estratégica ajustam-se às mudanças detectadas na identificação da emoção. Se as crianças mais pequenas pensam a emoção como uma resposta que é motivada por uma situação externa, é perfeitamente adequado que os seus esforços terapêuticos sejam dirigidos para essa situação. Se, por outro lado, as crianças mais velhas consideram que a emoção é provocada por uma situação externa mas também mediada por um estado mental interno, é razoável que os

seus esforços terapêuticos se dirijam quer para a situação em causa, quer também para o estado mental interior.

### *Os efeitos e a evolução da emoção*

O aparecimento da emoção tem efeito sobre outros processos psicológicos. Por exemplo, a felicidade tende a encorajar o comportamento altruísta para com os outros, ao passo que a emoção negativa tende a inibi-lo (Underwood, Froming e Moore, 1977). A felicidade tende também a promover bons resultados em tarefas cognitivas, enquanto a emoção negativa os contraria (Masters, Barden e Ford, 1979). Por fim, uma reacção emocional, quer seja positiva ou negativa, face a um episódio, torna-o mais fácil de recordar do que uma reacção neutral (Bartlett e Santrock, 1979). A nossa investigação mostra que as crianças conhecem estes efeitos da emoção desde uma idade relativamente baixa. Assim, a maioria das crianças no grupo de 6 anos estudado por Harris *et al.* (no prelo) afirmaram que a felicidade deixa uma pessoa bem disposta, e uma emoção negativa a deixa má disposta. Identicamente, a maioria do mesmo grupo etário afirmou que a felicidade facilitava o fazer de um desenho na escola, enquanto uma emoção negativa o dificultaria. Por fim, Taylor e Harris (1980b) descobriram que a maioria dos rapazes de 7-8 anos que interrogaram, pensavam que as crianças que reagiam de uma forma divertida ou furiosa ao facto de serem lançadas à água num passeio de barco, se recordariam mais provavelmente do episódio, algum tempo depois, do que as que reagiam de forma neutral.

Não obstante o precoce conhecimento destes efeitos da emoção, Harris *et al.* (no prelo) chegaram à conclusão de que os grupos mais jovens raramente eram capazes de explicar essas influências. Por exemplo,

quando solicitadas a explicar por que razão a felicidade poderia ajudar a desenhar melhor, a maioria das crianças mais pequenas disse não saber a razão ou mostrou-se incapaz de encontrar uma resposta. Ao invés, muitas das crianças mais velhas explicaram que a felicidade ajuda a imaginação, ao passo que uma emoção negativa seria dispersora. Confirma-se, assim, que as crianças mais jovens, ao contrário das mais velhas, tendem a abster-se de referências a acontecimentos mentais interiores na sua «teorização» sobre a emoção.

Uma reacção emocional, e os seus efeitos associados, tem uma evolução apreciavelmente uniforme: desvanece-se com a distância temporal da situação que a provocou. Taylor e Harris (1980b) investigaram se rapazes de 7-8 e 10-11 anos se aperceberiam deste declínio. Mostraram aos sujeitos um conjunto de gravuras que continham um rapaz que acabava de ser derrotado numa luta, e o mesmo rapaz em diversos momentos após a luta — ao pequeno-almoço, ao almoço, ao cair da tarde e assim por diante. As gravuras foram alinhadas em fila e o trabalho das crianças consistia em escolher uma expressão facial apropriada (de entre um conjunto de seis) para acompanhar cada situação. Taylor e Harris (1980b) concluíram que os rapazes de ambos os grupos etários produziram um padrão idêntico: uma expressão facial fortemente negativa imediatamente após a luta e, à medida que o dia decorria, expressões faciais crescentemente neutrais ou mesmo positivas.

Numa questão posterior, Taylor e Harris (1980b) descreveram um episódio mais complexo: dois rapazes, Tom e Bill, haviam sido afastados da equipa de futebol; Tom ficou muito, muito aborrecido porque o futebol era o único desporto que sabia jogar, mas Bill ficou menos aborrecido porque podia tentar outro desporto. Tal como na

questão anterior, foi usado um conjunto de gravuras que representavam os rapazes referidos no episódio em vários momentos posteriores: a despirem os equipamentos, a almoçarem, a tomarem chá, etc. Pediu-se aos rapazes que escolhessem uma expressão facial para cada situação, alternadamente para Bill e para Tom. Os resultados mostraram que cada grupo tinha noção de que a reacção emocional dos dois rapazes registaria um declínio com o decorrer do tempo. Além disso, mostraram também saberem que, para cada situação ao longo do tempo, a reacção de Tom seria mais negativa do que a de Bill.

Uma outra constatação foi, de certo modo, inesperada. O grupo de rapazes normais de 10-11 anos produziu uma série com um declínio suave na reacção emocional de Tom e Bill. Pelo contrário, o grupo de rapazes normais com 7-8 anos e também os grupos de rapazes deficientes produziram séries com um declínio global mas contendo uma significativa descontinuidade. A quarta gravura das séries representava Tom e Bill a lavarem os dentes antes de se deitarem, e os três grupos escolheram uma expressão facial relativamente negativa para acompanhar esta gravura, mais negativa do que a anterior, que representava Tom e Bill a tomarem chá. Qual a razão desta clara ruptura no declínio geral do efeito negativo? Duas possibilidades se apresentam. A primeira é que é possível que a hora de ir para a cama seja considerada uma ocasião para introspecção, para rever os acontecimentos do dia, de forma que o facto de já não fazer parte da equipa fosse lembrado e revivida a emoção que lhe está associada. Em segundo lugar, e mais simplesmente, pode acontecer que lavar os dentes e/ou ir para a cama sejam encarados como factos desagradáveis e, por isso, mercedores de uma expressão facial negativa. Todos os resultados posteriormente apresentados até agora vêm mais em apoio desta segunda interpretação que da primeira. Mais espe-

cificamente: a criança mais imatura pensa, em geral, a emoção como relacionada com uma dada situação e, assim, a hora de ir dormir está associada a uma reacção emocional determinada. Não pensa, geralmente a emoção em termos mentais e que um determinado período do dia possa ser mais apropriado para reviver uma emoção, independentemente da situação que lhe deu origem.

Algumas investigações recentes, realizadas em Amsterdão, detiveram-se mais directamente sobre esta questão (Van Eck, 1980; Olthof, Van Eck e Meerum Terwoegt, 1980). Baseando-se nas conclusões de Harris *et al.* (no prelo), partiu-se do princípio de que as crianças de 6 anos consideravam que o estado emocional era ditado por cada situação, pelo menos sempre que uma situação possuía uma carga emocional. Por outro lado, na medida em que as crianças mais velhas concebem a emoção como um estado mental que não está ligado a uma situação específica, pressupôs-se que consideravam o estado emocional como resultado de um conjunto de reacções, ligadas a situações passadas e actuais. Para testar estes pressupostos, pediu-se às crianças que mostrassem como se sentiriam numa determinada situação, escolhendo uma expressão facial esquemática; essa situação era precedida de uma ou duas outras situações, uma emocionalmente neutra nas condições de controlo ou uma emocionalmente carregada nas condições experimentais. Previu-se que as crianças de 11 anos, particularmente nas condições experimentais, fossem influenciadas pela situação inicial na escolha da expressão facial perante a consequente situação-objectivo, enquanto as crianças de 6 anos escolheriam uma expressão fácil correspondente a cada situação sem influência da carga afectiva da situação inicial. Por exemplo: na escolha da expressão facial adequada à reconstituição de um *puzzle* no seu quarto, as crianças mais velhas teriam maior propensão a serem influencia-

das por saberem que a situação precedente envolvia uma reprimenda da mãe. Os resultados dos testes forneceram um forte apoio a estes pressupostos. As crianças mais novas foram, em mais larga medida, dominadas pela situação-objectivo ao fazerem a sua escolha da expressão facial do que as crianças mais velhas; além disso, e como se esperava, esta diferença segundo a idade foi especialmente vincada nas condições experimentais, em que a situação inicial tinha uma carga emocional e, portanto, maior propensão a exercer influências subsequentes.

Estes elementos sugerem que o desvio relativamente a um declínio suave na emoção negativa, que foi observado por Taylor e Harris (1980b) é provavelmente devido ao facto de as crianças mais pequenas considerarem a emoção como resultado de uma situação produzida — neste caso, a emoção negativa associada ao ir para a cama. De um modo mais geral, os resultados confirmam claramente o pressuposto — surgido a partir do estudo de entrevistas de Harris *et al* (no prelo), de que as crianças mais velhas, dada a sua concepção mental da emoção, imaginariam mais facilmente a transferência de uma reacção emocional para uma situação posterior com uma valência emocional diferente.

No entanto, os resultados obtidos por Taylor e Harris (1980b), por Van Eck (1980), e por Olthof *et al* (1980) deixam algumas questões importantes por responder. A mais importante, de entre todas, é a que se pode designar por «a aritmética da emoção». Na medida em que a criança mais velha se apercebe que uma reacção emocional anterior influencia uma reacção subsequente, como é que esta influência é exactamente conceptualizada? Uma simples possibilidade é a de a emoção ser concebida como uma escala que vai desde o muito negativo, passando pelo neutro, até ao muito positivo. O estado emocional de um indivíduo poderia, então, ser considerado como a média de dois pon-

tos na escala, sendo um o estado «de partida» do indivíduo, ou seja, o estado em que se começa a envolver numa dada situação, e o segundo ponto a sua reacção emocional a essa situação particular. A hipótese de uma aritmética alternativa acarretaria os riscos de anulação e substituição. Mais especificamente, o estado emocional de um indivíduo pode ser avaliado como o equivalente ao ponto da escala com que «entra» numa certa situação, ou, então, o equivalente ao ponto da escala provocado por essa situação, qualquer que seja o ponto que constitui o desvio maior em relação ao neutro. O estado emocional de um indivíduo seria, então, uma função directa da sua reacção a uma situação prévia, até deparar com uma nova situação, de carga emocional suficientemente forte, que anule ou substitua a anterior. É evidente que, dada a existência de um certo tipo de habituação endógena, as possibilidades de anulação e substituição irão aumentando com o decorrer do tempo.

A questão da aritmética emocional assemelha-se, em muitos aspectos, às questões levantadas por Anderson e os seus colegas (Anderson, 1978) na sua pesquisa sobre a chamada álgebra cognitiva. Anderson interrogava-se sobre a forma como o ser humano, dados um ou mais elementos de informação sobre os quais deverá fazer um juízo, integra esses objectos de informação por forma a realizar esse juízo. Por exemplo: se lhe é dado saber que uma certa pessoa tem uma determinada aptidão e despende um certo esforço, de que forma combina estas duas informações para calcular a capacidade de realização dessa pessoa? Ou, por outro lado, se uma pessoa é impetuosa e prática, até que ponto pode ser considerada amigável? Embora Anderson (1978) tenha defendido que uma pessoa combina, em geral, duas fontes de informação pela média dos respectivos valores, Harris e Hampson (1980) conseguiram fundamentar o uso da regra de anulação e substituição no julga-

mento da personalidade de outra pessoa. Qualquer que seja a generalidade da regra da média, é claro que o método geral de pesquisa delineado por Anderson (1978) pode ser remetido para a questão da aritmética emocional.

Justifica-se, ainda, um comentário final sobre a questão da aritmética emocional. Até aqui, detive-me apenas no juízo das crianças sobre a forma de integração de duas reacções emocionais. Uma outra área de investigação, igualmente importante, incide, não sobre o juízo da criança, mas sobre o próprio processo de integração. Investigações recentes sobre a micro-estrutura da expressão facial sugerem que se encontram, com frequência, entre os adultos, gradações de mais do que uma expressão facial básica (Ekman e Oster, 1979). Não é ainda claro como é que essas gradações foram geradas. Deverão ser encaradas como uma espécie de média entre duas expressões faciais? Seja qual for a resposta a esta questão, a existência de tais gradações indica que uma forma pura do modelo de anulação e substituição, embora possa constituir um modelo viável para explicar a integração emocional aos 6 anos de idade, não se pode considerar um modelo completamente adaptado à forma como a integração emocional se processa de facto.

As observações já feitas indicam em que direcção se deve encaminhar o trabalho subsequente sobre o conhecimento da emoção pelas crianças. Daremos, em seguida, um breve relance sobre o quadro obtido até ao momento. Por fim, far-se-á a discussão dos factores que podem alterar o conceito de emoção das crianças.

### *Conclusões gerais*

Os resultados que obtivemos, assim como os obtidos por outros investigadores, são compatíveis com a afirmação de que as crianças mais pequenas têm uma teoria

S-R, relativamente simples, da emoção, na qual o S representa as diversas e frequentes situações (tais como receber um presente, ou tirarem-lhe um brinquedo), e o R representa um conjunto de respostas não-mentais, incluindo expressões faciais e diversas reacções comportamentais e psicológicas. As crianças mais velhas introduzem um termo novo nesta teoria simples — uma experiência mental interior; a inclusão desta componente mental conduz as crianças mais velhas a conclusões de certo modo diferentes no que se refere à identificação, regulação e efeitos da emoção. As crianças mais crescidas consideram mais problemática a identificação das emoções de outra pessoa na medida em que esta pode não as deixar transparecer no seu comportamento público. Admite-se que as crianças mais novas possam conceber situações em que uma pessoa não se aperceba do estado emocional de outra, mas tal dever-se-á exclusivamente à localização ou à desatenção do observador, e não à «opacidade» do observado. Além disso, para as crianças mais velhas, a emoção está menos dependente de cada situação considerada isoladamente. Em primeiro lugar, outros processos psicológicos — em particular, o processo de pensamento individual — podem redirigir o curso de uma experiência emocional; em segundo lugar, certas situações podem provocar, simultaneamente, mais do que uma emoção; e, em terceiro lugar, a reacção emocional de uma pessoa a uma dada situação pode ser influenciada por outra emoção anteriormente desencadeada. Por fim, embora as crianças mais pequenas conheçam os efeitos da emoção nos seus aspectos cognitivo e social, apenas as mais velhas interpretam estes efeitos em termos mentais.

A atenção crescente das crianças mais velhas aos processos psicológicos internos não é, deve-se salientar, peculiar da compreensão infantil da emoção. Livesly e Bromley (1973) pediram a crianças dos 7 aos 15 anos para escreverem uma descrição livre de si

próprias e de um conjunto de outras pessoas. Os resultados mostraram que a proporção de depoimentos psicológicos aumentava acentuadamente entre os 7 anos e meio e os 8 anos e meio. As crianças de 7 anos tendiam a concentrar-se em qualidades não psicológicas, como aparência e posses, apesar de terem sido instruídas para não o fazerem.

Um resultado semelhante foi obtido por Flapan (1968), que apresentou, a crianças entre os 6 e os 12 anos, uma interacção em filme para elas descreverem e interpretar. As maiores diferenças segundo a idade ocorreram no intervalo dos 6 aos 9 anos e consistiram normalmente num desvio da interpretação baseada em factores de situação para interpretações fundadas em factores psicológicos como pensamentos, sentimentos e percepções de outras pessoas.

Em que ponto nos encontramos quanto à explicação da concepção crescentemente mental da emoção por parte das crianças? Penso que existem, pelo menos, três modelos de desenvolvimento plausíveis; para caracterizar as diferenças entre estes três modelos, passarei a designá-los por solipsístico, behaviourista e sociocêntrico.

#### *Três modelos para a mudança no contexto do desenvolvimento*

O modelo solipsístico considera que o conhecimento da criança acerca da emoção se baseia, fundamentalmente, na sua própria observação. Em primeiro lugar, a criança aperceber-se-á de certas correlações entre dadas situações e as suas reacções comportamentais e psicológicas. Gradualmente, a criança poderá também aperceber-se de certos estados conscientes que acompanham essas reacções. Como já se apontou atrás, essa percepção introspectiva pode ser facilitada por situações que provoquem conflitos emocionais. Por outro lado, a consciência introspectiva pode ser facilitada

tada por situações que provoquem emoções contraditórias. Por outro lado, a consciência introspectiva pode ser facilitada na medida em que a criança se veja a meditar sobre uma situação passada e, possivelmente, detecte ainda algumas das reacções comportamentais e psicológicas. Na ausência da situação real, a criança pode ser crescentemente levada a atribuir essas reacções, não à situação original, mas ao subsequente estado mental. De acordo com o modelo solipsístico teríamos, então, que a mudança de um modelo S-R para um modelo mais mental da emoção se processa através da observação que a criança faz de que as suas reacções podem ser mais correctamente atribuídas aos seus estados mentais (reais ou supostos), do que à situação concreta em que se encontra.

O modelo behaviourista assemelha-se, em certos aspectos, ao modelo solipsístico. Pressupõe que a criança está activamente empenhada em explicar o comportamento. Difere, contudo, do modelo solipsístico ao acentuar que, mais do que o seu próprio comportamento, é o comportamento das outras pessoas que fornece a maioria dos dados à criança. Podemos supor que, inicialmente, a criança se apercebe de certas correlações entre situações específicas e as reacções de outras pessoas a essas situações. Gradualmente, a criança pode notar que tais reacções ocorrem na ausência de uma situação que as provoque ou depois de essa situação ter terminado. Por exemplo: o pai continua a manifestar-se zangado bastante tempo depois de ter visto o boletim da escola, ou o irmão mais novo que continua atemorizado muito tempo depois de o grande cão ter desaparecido. Nesses casos, a criança pode ser cada vez mais tentada a atribuir as reacções a qualquer estado mental persistente e não à situação em si.

O modelo sociocêntrico está centrado na comunidade, em particular na comunidade oral, como fonte de dados ou ideias sobre a emoção. A comunidade oral oferecerá à

criança explicações sobre o seu comportamento e o de outras pessoas em termos de referências orais à emoção. Inicialmente, a criança pode ser levada a referenciar essas opiniões aos aspectos não mentais da emoção, às reacções comportamentais ou psicológicas que manifesta ou à situação que as provocou. No entanto, a criança iria gradualmente constatando que essas referências se faziam na ausência de quaisquer reacções evidentes e distanciadas da situação que poderia ter dado origem a essas reacções. Deste modo, um dos pais pode explicar parte do seu comportamento à criança em termos do seu estado de ansiedade ou tristeza, mesmo que a criança não se tenha apercebido da situação que o provocou, nem de quaisquer sinais evidentes de ansiedade ou tristeza no progenitor. Da mesma forma, os adultos podem justificar à criança a sua emoção com base numa situação prévia em que ela se encontrava ou em subtis indícios de comportamento dos quais ela não se apercebera. Deste modo, a comunidade oral poderia, como Skinner (1971) havia sugerido, conduzir a atenção da criança para os aspectos mentais internos da emoção e essas referências poderiam verificar-se na ausência de factores situacionais ou comportamentais acessórios dessa componente mental. E assim, gradualmente e com os ensinamentos da comunidade oral, o conceito de emoção da criança ir-se-ia centrando no seu aspecto mental.

Como poderemos distinguir entre os vários modelos? Penso que existem duas fontes de dados que poderão ajudar-nos a fazê-lo. Por um lado, é possível examinar até que ponto os três modelos nos permitem explicar, do ponto de vista psicológico, outros aspectos do desenvolvimento da criança. Esses dados, no entanto, não são definitivos se considerarmos que é muito provável que a compreensão da criança acerca dos diversos domínios do conhecimento psicológico se processa sob diversas formas. A segunda fonte de dados é a observação da combina-

ção de referências culturais. Infelizmente, foram escassos, até ao momento, os estudos de combinação de referências culturais acerca do desenvolvimento da emoção. Indicarei, a seguir, como tais dados podem, em princípio, trazer alguma luz sobre os modelos de desenvolvimento já descritos.

Partindo, em primeiro lugar, das conclusões sobre o desenvolvimento, podemos verificar que, embora a criança comece a adoptar uma interpretação mais mental, tanto da emoção como da personalidade, por volta dos 7-8 anos, existem provas de uma compreensão bastante mais precoce de estados mentais noutros domínios. As provas mais evidentes surgem, talvez, dos estudos sobre a compreensão infantil da percepção visual. Flavell, Green e Wilcox (1980), descobriram que a maior parte das crianças com 4 anos e meio, a quem foram aplicados testes, sabia que a claridade com que é possível ver um objecto depende da distância a que este se encontra do observador. A capacidade para avaliar em que condições um objecto estaria visível ou oculto para um dado observador aparece ainda mais cedo, entre os 2 anos e meio e os 3 anos e meio (Flavell, Shipstead e Croft, 1978).

Se nos interrogarmos sobre o modo como a criança se apercebeu tão precocemente destes factos psicológicos, não se afigura plausível que o possamos explicar em termos de ensinamentos verbais explícitos dados pelos adultos. Pode-se conceber que os adultos lhes tenham fornecido alguns ensinamentos indirectos, levando, por exemplo, a criança a aproximar-se para poder observar qualquer coisa. No entanto, essas experiências não parecem adequadas para ajudar a criança a entender a relação entre claridade e distância, a menos que o objecto se torne, de facto, mais claro à medida que a criança se aproxima dele. Isto contribui para se poder afirmar, de acordo com o modelo solipsístico, que a criança consegue fazer introspecção dos seus estados mentais

e pode detectar uma correlação inversa entre claridade e distância.

Os outros dois modelos — o behaviourista e o sociocêntrico — não oferecem, na verdade, uma explicação plausível para um conhecimento tão precoce. Por exemplo: parece improvável que a criança consiga deduzir a relação entre distância e claridade pela simples observação do comportamento de outras pessoas. Da mesma forma, não é claro o modo como as expressões verbais da comunidade oral podem ajudar a criança, a menos que, como dissemos atrás, ela possua algum conhecimento baseado na sua própria experiência, com o qual consiga interpretar essas expressões verbais.

O modelo solipsístico sugere também uma explicação para a precocidade da compreensão pela criança da percepção visual relacionada com outros domínios. Os estados psicológicos são diversamente avaliados pela consciência, de tal forma que estamos, por exemplo, geralmente desprevenidos em relação aos processos mentais envolvidos na associação mnemónica, mas facilmente atentos ao que estamos a observar e se podemos ver claramente ou com dificuldade. Ajustando-se a estas observações, as conclusões sobre o desenvolvimento indicam que — não obstante as crianças entre os 2 e os 4 anos evidenciem discernimento dos efeitos da distância e da oclusão na visibilidade (Flavell *et al.*, 1980, 1978) — o desenvolvimento da compreensão sobre a recuperação da memória por meio de associação (Flavell e Wellman, 1977) só surge muito mais tarde.

Assim, o modelo solipsístico permite-nos explicar de que forma a criança chega à compreensão de alguns factos básicos sobre a percepção visual, o que seria difícil de inferir a partir do comportamento de outras pessoas ou das expressões verbais da comunidade oral. Se assumirmos, igualmente, que certos estados mentais são avaliados de forma diferente pela consciência, poderemos explicar o processo pelo qual a criança apreende certos factos psicológicos mais

rapidamente do que outros. O modelo solipsístico fornece, pois, uma explicação atraente da mudança para uma concepção mental da emoção, pela forma como esse modelo pode ser alargado a outros domínios psicológicos.

No entanto, e como já advertimos anteriormente, pode-se argumentar que o conhecimento sobre a emoção não se adquire necessariamente do mesmo modo que o conhecimento sobre a percepção visual ou a recuperação da memória. Na realidade, esse argumento adquire uma particular importância se se considerar que as situações que provocam emoções, as regras para desencadear a emoção, a forma como se fala da emoção e, possivelmente, o modo como se sente a emoção — tudo isso apresenta uma vincada variação segundo a cultura. Os estados emocionais podem não apresentar as mesmas regularidades face ao conhecimento consciente que, por exemplo, os estados perceptivos. Para que se tenha uma ideia do alcance da variação segundo a cultura, examinaremos duas etnografias recentes que apresentam um contraste notável.

Rosaldo (1980) descreve uma pequena povoação de Ilongots, que habitam uma zona de floresta a cerca de 100 milhas a norte de Manila, nas Filipinas. Os Ilongots são caçadores e horticultores sem qualquer dependência do comércio no que toca a bens de subsistência. A cerca de 1500 milhas para sudoeste, para lá do Mar da China, nas húmidas florestas tropicais da Malásia peninsular, vivem os Chewong, descritos por Howell (no prelo) como um pequeno grupo aborígene de astuciosos agricultores e caçadores. Os dois grupos são muito semelhantes no que respeita à sua ecologia e economia básica.

Os Ilongots eram — mas, tanto quanto se sabe, deixaram de o ser — caçadores de cabeças. Na realidade, a caça de cabeças parece ter desempenhado um papel central na cultura ilongot até cerca dos anos 70, quando

a intromissão do mundo exterior, sob a dupla forma de tropas governamentais e zelosos missionários, os levou ao abandono dessa prática. Rosaldo (1980) interpreta a caça de cabeças no âmbito de um conjunto mais vasto de atitudes dos Ilongots em relação à emoção e, em particular, à cólera. Para o Ilongot, *si liget* ou «encolerizar-se» não está simplesmente conotado com a existência de um estado mental passageiro, mas com uma potencialidade mais duradoura. *Liget* ou cólera está associada a potência, energia e vitalidade. Apesar de a cólera, no Ilongot, ser provocada como entre nós, pelo insulto e pela decepção, esses incidentes servem-lhe mais como justificações acidentais do que como agentes detonadores da cólera que conduz à caça de cabeças. *Liget* e a vitalidade dela decorrente é, em primeiro lugar, associada aos homens e, em particular, aos jovens solteiros. A caça de cabeças é organizada em termos de colaboração entre dois grupos mutuamente dependentes. Por um lado, considera-se que os jovens solteiros têm a necessária *liget*, a vitalidade colérica que transforma homens em assassinos. Por outro lado, parte-se do princípio de que lhes falta o saber para planear e organizar um ataque repentino — o qual podem adquirir sob a orientação dos mais velhos, que já antes deles caçaram cabeças. Reciprocamente, podem incutir, de novo, nos mais velhos a vitalidade perdida da sua juventude, no decorrer da colaboração entre os dois grupos num ataque rápido e bem sucedido, no qual o acto final de matar constitui o cerne e um escape potencial da *liget*. Estes apontamentos apenas permitem sugerir o padrão cultural que Rosaldo (1980) afirma ter apreendido. Eles indicam, no entanto, que a *liget* ocupa um lugar central na cultura ilongot devido à sua associação com a actividade de caçar cabeças. Na realidade, a comunidade celebra os que possuem *liget* e a mais dramática manifestação dessa *liget* — o ataque fulminante e bem sucedido dos caçadores de cabeças.

Os Chewong oferecem um exemplo de cultura na qual muitas formas de manifestação emocional foram suprimidas. Howell (no prelo) assinala que, crescendo ao facto de terem um vocabulário empobrecido para se referirem aos estados interiores, «raramente utilizam qualquer tipo de gestos e as suas faces poucas alterações registam enquanto falam ou escutam. O estranho choca constantemente com o seu comportamento retraído, mesmo em reuniões e festejos, e com o facto de aparentarem nunca “perder o controlo”». Mais importante ainda, e em contraste com os Ilongots, é o uso constante, pelos Chewong, de regras (normalmente associadas a uma palavra isolada) para a supressão de diversos estados emocionais. Por exemplo, *punen* está associada a várias regras, uma das quais é a de que um acontecimento agradável — como um bom repasto no fim de um dia de caça — não deve ser oralmente antecipado. *Punen* tanto é utilizada para se referir à transgressão em causa (i. é, a antecipação oral), como às consequências da transgressão, que envolvem geralmente uma qualquer intervenção sobrenatural, a qual pode acarretar doença ou infortúnio. Do mesmo modo, *tola* é para quem mostrar falta de respeito, for excessivamente íntimo ou rir, e o transgressor sofrerá de inchaços nas ancas e no baixo ventre. Howell (no prelo) descreve como os adultos usam estas palavras como meios de socialização. Se, por exemplo, uma criança começa a tornar-se turbulenta, um adulto pode repreendê-la exclamando «*tola!*». Para os Chewong, a manifestação da emoção não parece ser ocasião para celebrar, antes estará carregada de perigos. Referem-se menos aos estados mentais que acompanham a emoção e a sua manifestação, do que à necessidade de supressão emocional, sob pena de doenças e desgraças.

Podemos resumir a diferença entre os Ilongots e os Chewongs dizendo que os Ilongots celebram a manifestação da emoção,

ao passo que os Chewong apreciam a sua supressão. Contudo, isto tem muito de ultra-simplificação. Howell (no prelo) assinala uma causa de orgulho entre os Chewongs adultos: um filho receoso e tímido. Aparentemente, o receio e a timidez não são suprimidos mas positivamente encorajados pelos adultos, que escarnekem das crianças com histórias de um malaio que pode aparecer para as levar para longe, ou de um tigre que está à espreita. Por outro lado, embora Rosaldo (1980) não discuta detalhadamente o assunto, é do jovem receoso que se escarnece entre os Ilongots. Todavia, o Ilongot e o Chewong não se diferenciam tanto na ênfase ou supressão das manifestações como na natureza das emoções que escolhem para a supressão e a manifestação. Para o Ilongot, a paixão e, em particular, a cólera, é desencadeada e o medo é suprimido; para o Chewong é o contrário que é verdadeiro.

Que impacte pode ter essa variação cultural no desenvolvimento da compreensão infantil da emoção nestas duas culturas? Desnecessário será dizer que não se dispõe de quaisquer elementos sistematizados. No entanto, com base nos três modelos descritos atrás, poderemos chegar a algumas hipóteses mutuamente exclusivas. O modelo solipsístico, recorde-se, advoga que a criança se serve dos seus próprios estados psicológicos como primeira base de dados para atingir conclusões sobre a emoção. Na medida em que os Chewong e os Ilongots apenas se distinguem nas suas regras de conduta, as crianças de qualquer destas culturas deveriam adquirir uma concepção mental da emoção aproximadamente do mesmo nível. As crianças, em ambas as culturas, passariam presumivelmente por situações de cólera e de medo, embora se pudesse esperar que soubessem controlar essas emoções. Além disso, poderiam ter a experiência dessas emoções na mesma situação, ou da emoção após o desaparecimento da situação que a provocou. Poder-se-ia, assim,

esperar que a compreensão infantil de ambas as emoções se desenvolvesse aproximadamente ao mesmo nível em cada uma das culturas. A única fonte de variação reside na experiência diferencial das crianças de uma combinação deficiente entre estado interior e manifestação exterior nas duas culturas. No seio dos Ilongots seria mais frequente uma combinação deficiente deste tipo no que respeita ao medo, ao passo que ocorreria o inverso entre os Chewong, onde seria mais frequente relativamente à cólera. Consequentemente, poderemos também esperar que as crianças Ilongot atinjam uma concepção mental do medo anteriormente à da cólera, ao invés do que sucederá entre as crianças chewong.

O modelo behaviourista pressupõe que a criança se serve do comportamento de outras pessoas como primeira base de dados para construir uma teoria da emoção. Na medida em que a criança é levada a adoptar uma teoria mental como resultado da observação de reacções emocionais separadas da situação original que as desencadeou, poderíamos esperar que as regras de conduta tivessem um vincado impacto nas conclusões da criança. Entre os Ilongots, a criança observaria com frequência que a cólera se manifestava muito tempo depois de terem desaparecido as circunstâncias que a provocaram, ou até na ausência de qualquer verdadeira provocação. Pelo contrário, as crianças chewong ver-se-iam confrontadas com reacções de medo dos animais e de outros objectos tabus, aparentemente desproporcionadas face à situação existente. E, deste modo, a criança ilongot atingiria uma concepção mental da cólera antes de chegar à mesma concepção do medo, enquanto a criança chewong se desenvolveria de forma oposta. Estas duas hipóteses são obviamente a completa oposição das possibilidades delineadas anteriormente no que respeita ao impacto das regras de conduta numa criança que se conduzisse de acordo com o modelo solipsístico.

Que hipóteses colocaria o modelo socio-cêntrico? Numa primeira aproximação, poderá afigurar-se que levantaria hipóteses semelhantes às do modelo behaviourista. Mais concretamente, acentuaria a atenção da criança nas ocasiões em que a emoção se desencadeasse desligada da situação que a provocara. Isto seria particularmente verdadeiro quando se tratasse da cólera entre os Ilongots, e do medo entre os Chewongs. Contudo, relembramos que o modelo socio-cêntrico explicava a aquisição de uma concepção mental da emoção ao postular que a criança estaria exposta a referências à emoção na ausência quer da situação original, quer de indícios comportamentais da própria emoção. Só desta forma seria possível que a criança viesse a considerar palavras sobre emoção como relacionadas com um estado mental interior, como opostas aos factores situacionais e às reacções comportamentais e psicológicas que, normalmente mas nem sempre, acompanham esses estados mentais internos. Um exame das etnografias de Howell (no prelo) e Rosaldo (1980) sugere que as palavras sobre a emoção, no interior destas culturas, podem nunca vir a adquirir uma tão pura característica mental. É certo que Leff (1977) apresentou elementos sugerindo que as línguas indo-europeias podem apresentar diferenças ao referirem mais a experiência cognitiva da emoção do que as respectivas reacções comportamentais e fisiológicas. Na medida em que as línguas dos Ilongots e dos Chewongs não se referem aos estados mentais internos mas a indícios visíveis de emoção, esperar-se-ia que as crianças de ambas as culturas só lentamente adoptassem uma teoria mental da emoção, em relação quer à cólera, quer ao medo.

Em conclusão, apresentámos provas da mudança na forma como as crianças — ou, pelo menos, as crianças na Inglaterra e na Holanda — concebem a emoção. Algures entre os 6 e os 11 anos, essas crianças adoptam uma concepção mental da emoção.

Contudo, como noutras áreas da psicologia do desenvolvimento, é consideravelmente mais fácil descrever as mudanças que ocorrem do que determinar como é que elas se processam. O exame de duas culturas marcadamente diferentes sugere que o psicólogo pode ter que colaborar com o antropólogo no sentido de descobrir como surgem essa mudança e se, de facto, ela existe fora da comunidade linguística indo-europeia.

#### REFERÊNCIAS

- ANDERSON, N. (1978) — «Cognitive Algebra: Integration Theory Applied to Social Attribution», in *Cognitive Theories in Social Psychology*, ed. L. Berkowitz. Academic Press, Nova Iorque.
- BARTLETT, J. C. e SANTROCK, J. W. (1979) — «Affect Dependent Episodic Memory», in *Young Children*, *Child Development*, 50: 513-518.
- BORKE, H. (1971) — «Interpersonal Perception of Young Children: Egocentrism or Empathy?», *Development Psychology*, 5: 263-269.
- CANNON, W. B. (1929) — *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage*. 2.<sup>a</sup> ed., Appleton, Nova Iorque.
- ECK, O. (1980) — «Ontwikkeling van Kognitie over Emotie», relatório interno Free University, Amsterdão.
- EKMAN, P. e OSTER, H. (1979) — «Facial Expression of Emotion», *Annual Review of Psychology*, 30: 527-554.
- FLAPAN, D. (1968) — *Children's Understanding of Social Interaction*, Teacher's College Press, Nova Iorque.
- FLAVELL, J. H., FLAVELL, E. R., GREEN, F. L., e WILCOX, S. A. (1980) — «Young Children's Knowledge about Visual Perception: Effects of Observer Distance from Target on Perceptual Clarity of Target», *Developmental Psychology*, 16: 10-12.
- FLAVELL, J. H., SHIPSTEAD, S. G., e CROFT, K. (1978) — «Young Children's Knowledge about Visual Perception: Hiding Objects from Others», *Child Development*, 49: 1208-1211.
- FLAVELL, J. H. e WELLMAN, H. (1977) — «Metamemory», in *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*, eds. R. V. Hail e J. W. Hagen, Lawrence Erlbaum Associates.
- FREUD, S. (1937) — *Ego and Mechanisms of Defence*. Hogarth, Londres.
- HARRIS, P. L. (1978) — «Developmental Aspects of Children's Memory», in *Aspects of Memory*, ed. M. M. Gruneberg e P. Morris, Methuen, Londres.
- HARRIS, P. L. e HAMPSON, S. E. (1980) — «Processing Information within Implicit Personality Theory», *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 19: 235-242.
- HARRIS, P. L., OLT Hof, T., e MEERUM TERWOGT, M. (no prelo) — «Children's Knowledge of Emotion», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- HARTER, S. — «Children's Understanding of Multiple Emotions: A Cognitive Developmental Approach», dirigido ao Ninth Annual Symposium of the Jean Piaget Society, Maio-Junho de 1979, Filadélfia, Pensilvânia.
- HOWELL, S. (no prelo) — «Rules not Words», in *Indigenous Psychologies*, eds. P. Heelas e A. Lock, Academic Press, Londres.
- JAMES, W. (1890) — *The Principles of Psychology*, Holt, Nova Iorque.
- LEFF, J. (1977) — «The Cross-Cultural Study of Emotions», *Culture Medicine and Psychiatry*, 1: 317-350.
- LIVESLEY, W. J. e BROMLEY, D. B. (1973) — *Person Perception in Childhood and Adolescence*, Wiley, Londres.
- MASTERS, J. C., BARDEN, R. C. e FORD, M. E. (1979) — «Affective States, Expressive Behaviour, and Learning in Children», *Journal of Personality and Social Psychology*, 37: 380-390.
- OLT Hof, T., ECK, O. van, e MEERUM TERWOGT, M. (1980) — «Assessment of Children's Knowledge of Emotion without Requiring Active Language Use», relatório interno, Free University, Amsterdão.
- ROSALDO, M. Z. (1980) — *Knowledge and Passion*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SAARNI, C. (1979) — «Children's Understanding of Display Rules for Expressive Behaviour», *Development Psychology*, 15: 424-429.
- SCHACHTER, S. (1975) — «Cognition and Peripheralist — Centralist Controversies in Motivation and Emotion», in *Handbook of Psychobiology*, eds. M. S. Gazzaniga e C. Blakemore, Academic Press, Londres.
- SKINNER, B. F. (1971) — *Beyond Freedom and Dignity*, Knopf, Nova Iorque.

TAYLOR, D. e HARRIS, P. L. (1980a)—  
«Knowledge of Control Strategies for Emotion among Normal and Emotionally-Maladjusted Boys», relatório interno, Department of Social Psychology, London School of Economics.

TAYLOR, D. e HARRIS, P. L. (1980b)—  
«Knowledge of the Relation between Emotion

and Memory in Normal and Emotionally-Maladjusted Boys», relatório interno, Department of Social Psychology, London School of Economics.

UNDERWOOD, B., FROMING, W. J. e MOORE, B. S. (1977)—«Mood, Attention and Altruism: A Search for Mediating Variables», *Developmental Psychology*, 13: 541-542.

**Foot, H.C., Chapman, A. J. & Wade, F. M.**  
(Eds) (all of the Department of Applied  
Psychology, University of Wales Institute  
of Science and Technology [UWIST],  
Cardiff)

# ROAD SAFETY:

## A Review of Research and Practice



003 060054 5 Hback ca 230pp £12.50 (UK price) £14.75 (Overseas price) August 1981

This book brings together, in a single volume, up-to-date, international research relating to the most important aspects of road safety. The papers provide comprehensive coverage of all aspects of road safety, and are contributed by a wide range of international experts with the result that the volume represents many points of view — some conventional, some speculative, and some distinctly controversial. Although primarily psychological in nature, the contents of the book span a wide range of topics including ergonomic/engineering aspects of road safety, the education of children in road safety, cross-national differences in road safety practice — and it explores road safety in relation to road users, both vehicles (including studies on cycles and motorcycles), and the pedestrian (including children, the elderly and the handicapped), touching on matters of major importance to the medical practitioner. Presented as a series of review chapters, this volume will appeal to a wide audience concerned with both the academic and practical considerations of road safety.

**Contents** Section 1: ROAD SAFETY: PAST, PRESENT AND FUTURE: Highway Safety: Past and Future, *E. J. Cantilli* — The Organization of Road Safety in Britain, *C. Dean* — Section 2: METHODS AND ANALYSES: The Usefulness of Hospital In-Patient Data for Road Safety Studies, *J. P. Nicholl* — Driver Gap Acceptance as a Measure of Accident Risk, *M. R. C. McDowell, J. Darzentas & J. Wennell* — Methods of Measuring Driver-Performance under the Influence of Alcohol, Drugs, and Fatigue, *H.-P. Willumeit, U. Kramer & W. Neubert* — Engineering Programmes for Accident Reduction, *K. W. Huddart & J. D. Dean* — Pedestrian Injuries: The Influence of Vehicle Design, *S. J. Ashton* — Section 3: ROAD USER EDUCATION AND ATTITUDES: Designing Road Safety Teaching and Publicity Materials for Children, *D. Sheppard* — Traffic Education for Young Children, *T. Rothengatter* — Child Cycling Behaviour and the Effects of Safety Instruction, *A. Risk* — Improving Parental Road Safety Practice and Education with Respect to Pre-School Children, *C. S. Downing* — Handicapped People in Traffic, *W. Böcher & M. Geiler* — Discrimination against Minority Groups: The Elderly and the Handicapped, *V. I. van der Does* — Driver Improvement: An Approach to Road Safety, *G. Kroj* — Section 4: PEDESTRIAN BEHAVIOUR: A Strategic Approach to Child Pedestrian Safety, *C. I. Howarth & A. Lightburn* — Child Pedestrian Behaviour, *A. J. Chapman, N. P. Sheehy, H. C. Foot & F. M. Wade* — Elderly Pedestrians and Road Safety, *J. R. Wilson & A. M. Rennie* — Traffic Signs for Pedestrians, *P. W. Nel* — On the Perceptual Separation of Pedestrians and Motorists, *A. Rapoport* — Section 5: DRIVER BEHAVIOUR: The Effects of Ageing on Driver Abilities, Accident Experience, and Licensing, *T. W. Planek* — Personal Perceptions of Fatigue, *T. M. Nelson* — Alcohol, Other Drugs and Driving, *H. M. Simpson & R. A. Warren* — Effects of Long-Duration Car Driving on Stress Cognition, *C. G. Hoyos, H. Galsterer & E. Stotz* — Undesirable Driving Practices in Great Britain, *T. Wilson* — Risk of Accident Involvement for Motorcyclists, *B. W. E. Bragg* — A Behavioural Theory of Driving and Accident Causation, *A. Risk* — SUBJECT INDEX.

**PRAEGER**  
SPECIAL STUDIES

Order from your bookseller, or in case of difficulty, direct from the publishers:

1, St Anne's Road, Eastbourne, East Sussex BN21 3UN, U.K.  
Telephone: (0323) 638221