

# LINGUAGEM E EMOÇÕES

## Evidências empíricas a partir das investigações atuais

Ana Teberosky  
Barcelona, 2016

### Índice

<b>Introdução: A emoção</b>	<b>02</b>
Em que consiste a cognição social e a Teoria da mente?	03
<b>1. O desenvolvimento de intenção, emoções e crenças</b>	<b>06</b>
<b>2. Da “Teoria da espécie” à “Teoria da mente”</b>	<b>07</b>
De desejos e emoções	08
Dos estados mentais e dos jogos de ficção	10
A linguagem e os jogos de ficção	10
<b>3. Especificamente, das emoções</b>	<b>12</b>
Componentes da emoção	12
A expressão das emoções e sua multimodalidade	13
<b>4. Falar das emoções</b>	<b>14</b>
<b>O léxico das expressões emocionais</b>	<b>15</b>
Os provérbios e as emoções	16
Da somatização, o corpo e as emoções	17
Do movimento e das emoções	17
A gramática e as expressões emocionais	17
A intervenção da linguagem nas emoções	18
<b>5. O “linguajar” e as emoções</b>	<b>21</b>
Implicações sobre o papel da linguagem nas emoções	21
<b>6. As emoções e a narração</b>	<b>22</b>
<b>7. O presente conto</b>	<b>26</b>
<b>8. Conclusões</b>	<b>27</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>28</b>

## Introdução: a emoção

“Emoção” é o termo que se usa para fazer referência a uma classe de estados internos e de experiências pessoais. Os estados são inferidos a partir de transformações somáticas e neurofisiológicas que implicam manifestações faciais, corporais e de conduta, as experiências são uma interpretação e avaliação do estado emocional (1). Ambos, os estados e as experiências, requerem certa atenção, tanto às situações que os provocam como à percepção das transformações corporais e de conduta. Mas a interpretação requer também memória autobiográfica baseada na habilidade cognitiva de recordar as experiências pessoais, os objetos e os eventos, e certo grau de conhecimento de si mesmo, ou consciência do eu, que reúna informação sobre o que a pessoa é, o que era ou pode ser.

A atenção requerida pode ser mínima, dependendo do tipo de emoção e da intensidade, por exemplo no caso do medo, mas pode ser mais alta, no caso da vergonha. Chegando a este ponto é necessário fazer uma diferenciação, porque uma vez que passamos do conceito elementar e cotidiano de emoção, que tipicamente se relaciona com o medo, a ira, o amor ou aborrecimento, a discussão científica se baseia em critérios para categorizar o domínio emocional. Enquanto uns defendem uma distinção entre emoções básicas e complexas, outros apelam à avaliação e aos aspectos cognitivos e culturais (2). Para as emoções básicas, a consciência não é necessária, mas as emoções complexas requerem certa habilidade cognitiva, por exemplo uma autoimagem (2). A habilidade cognitiva facilita que os sujeitos sejam capazes de perceber, discriminar, individualizar, associar, recordar, comparar as experiências emocionais e atribuir a elas uma denominação linguística. Assim, quando uma pessoa diz “sou feliz” ou “estou contente”, faz uma avaliação de seu estado do tipo reflexiva. A reflexão sobre seu próprio estado deriva de uma consciência do eu, ainda que emoções não sejam apenas uma questão individual, mas também social, e não somente uma questão interna, mas também externa. As transformações, as experiências e condutas são influenciadas pelos outros e pela cultura da comunidade.

O individual ou social serve para diferenciar as emoções individuais das que se constituem em um marco social quando se interage com outras pessoas, a questão interna e externa serve para diferenciar a experiência de sensações endógenas, como a sensação de mal estar corporal ou a ansiedade, da expressão mais exógena das emoções (3). A expressão emocional se observa na cara, na voz, no corpo e nas atividades das pessoas. Porém, nem sempre há correspondência entre a expressão e as experiências. A expressão pode ser camuflada quando há discrepância entre emoção real e emoção expressa; pode ser dissimulada, como se exemplifica na expressão com “cara de paisagem”, e pode ser controlada, por exemplo, pela socialização familiar e cultural que tolera ou não certas expressões.

Na descrição anterior, usamos as noções de estado, experiência e expressão emocionais, a elas devemos agregar as noções de situações com as quais se relacionam as emoções e de léxico linguístico que servem para denominá-las. Mas esta descrição não estaria completa sem a apelação aos desejos que constituem as metas que guiam a ação, e sua consecução serve para predizer a ação conseqüente e as emoções associadas (4).

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- <sup>1</sup> Lewis, 2008.
- <sup>2</sup> Clore y Ortony, 2013; Engelen, *et al.*, 2009.
- <sup>3</sup> Arias, 2008; Lewis, 2008.
- <sup>4</sup> Arias, 2008.

Os diferentes aspectos implicados no conceito de emoção levaram Wierzbicka (5) a propor uma diferenciação tipográfica. Assim, em nossa descrição anterior diferenciamos estado, experiência e expressão emocional – e aplicando a proposta de Wierzbicka de distinções tipográficas para estes três níveis de análise teríamos, por exemplo, o estado de IRA (o que uma pessoa sente), a experiência de “ira” (a memória de) e a expressão com a palavra ira (a linguagem). Desta forma, pode-se diferenciar os fenômenos (internos e corporais que dão lugar às sensações), das conceitualizações que são moldadas pela cultura, das palavras que também são artefatos culturais que evoluem em uma determinada sociedade e que são compartilhados pelas pessoas que vivem nela.

Estes componentes da noção de emoção nem sempre apresentam uma correspondência um a um, pode haver discrepância entre a emoção real e a emoção expressa. Mas as emoções não somente respondem a estímulos da situação, respondem também a desejos internos que não são observáveis diretamente, mas que são inferidos como parte do estado mental e requerem também atenção, assim como a memória das experiências pessoais. Por outro lado, certas emoções também envolvem crenças, conceitos, ideias e não apenas desejos. Quer dizer que não podem ser interpretadas somente em termos de desejos e ações já que implicam crenças, como a surpresa, o sarcasmo ou a ironia (como veremos mais adiante). Portanto, grande parte da compreensão de desejos e predição emocional requer uma explicação que apele a essa nova linha de Cognição Social denominada “Teoria da Mente”.

## Em que consiste a cognição social e a Teoria da mente?

A cognição social se define como a capacidade de compartilhar, compreender, antecipar e controlar ou comportamento dos outros (6). A Teoria da mente consiste em uma série de capacidades sociais que dão lugar a um tipo particular de conhecimento expresso em diferentes circunstâncias. Por exemplo, com frequência dizemos “sabemos que hoje é segunda-feira”, “cremos que o trem sai às 2 da tarde”, “nos preocupa que a data limite seja sexta-feira, dia 30” ou “desejamos ser aprovados no exame”. Ou seja, explicamos o comportamento e as características próprias e dos outros em termos de conhecimentos, crenças, preocupações, desejos, etc.

Segundo a filosofia, nestes exemplos estamos usando “atitudes proposicionais”, conceito que designa a relação entre uma pessoa e a proposição dos estados mentais que se formulam para explicar a ação ou a conduta, tanto para nós mesmos como para os outros (7). Segundo a psicologia, estamos descrevendo uma perspectiva sobre a (8) relação entre a mente e a atuação própria e dos outros. Esta atuação relaciona-se com os conhecimentos, as crenças, os desejos, etc. e foi analisada a partir dos estudos de Premack e Woodruff, com chimpanzés. Estes investigadores reportaram um estudo que comprovava que os chimpanzés não tinham o conceito de crença nem a compreensão da mente dos outros, que careciam do que denominaram uma “Teoria da mente”.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>5</sup> Wierzbicka, 1999<sup>a</sup>.

<sup>6</sup> Nadel, 2002.

<sup>7</sup> de Villiers y de Villiers, 2003.

<sup>8</sup> Premack y Woodruff, 1978.

As ideias anteriores serviram de base para a investigação de Josef Perner e Heinz Wimmer que utilizaram o método de “inesperada transferência” na localização de um objeto para a compreensão infantil de falsa crença (9). Por exemplo, depois que as crianças descobriram que uma caixa de biscoitos na realidade continha lápis em lugar de biscoitos, perguntava-se a elas o que uma nova criança que não havia visto o interior da caixa poderia pensar sobre o que ela continha. Os pré-escolares menores diziam “lápis”; os maiores, com uma melhor compreensão das crenças, diziam “biscoitos”.

Ter uma “Teoria da mente” implica o uso de tais atribuições de atitudes proposicionais em nossa compreensão da conduta própria e da dos outros. Quando usam “compreender” os estudos se referem à predição de como a pessoa vai atuar, à explicação do porque atuou dessa maneira ou à descrição do comportamento em termos psicológicos. As funções de explicar e descrever se encontram restritas à linguagem, mas a predição não tem por que ser verbal: em geral, podemos antecipar a própria atuação e reação e a dos outros, assim como suas consequências, sem recorrer sempre à linguagem.

No entanto, em algumas situações, o observador e o observado não compartilham a predição, a explicação ou a descrição. O observador não compartilha o objeto de desejo, o medo ou a crença do observado e, portanto, pensa que existe um mal entendido, uma percepção errônea, uma falsa crença na visão de mundo do observado (10). Premack e Woodruff argumentaram que a verdadeira prova de que uma pessoa tem uma “Teoria da mente” se dá nestas situações de discrepância. Quando para o observador a pessoa observada está se comportando com base em uma premissa falsa, podem ser vistas as limitações de atitudes proposicionais: “ele acreditava que era assim e por isso o fez”, “tinha medo e sentia horror, por isso”, etc. – diante do que o observador se distancia e diverge do observado. Atuando desta maneira, o observador percebe quão inconsistente pode ser a verdade sobre o mundo.

Antes afirmávamos que os desejos e crenças e a predição emocional fazem parte do estado mental, porque o mundo mental interior é habitado por intenções, crenças, desejos, emoções, pensamentos, percepções. A investigação sobre a “Teoria da mente” demonstrou ser de sumo interesse não só para os psicólogos do desenvolvimento, mas também para os investigadores e praticantes de outros campos, tais como a filosofia, a psiquiatria, a neuropsicologia, a psicologia social, a psicologia clínica –, comparada e cultural, e a educação (11).

A diversidade de funções para os que usam os conteúdos mentais é exemplificada na tabela 1.

**TABELA 1. FUNÇÕES, EXEMPLOS E TIPO DE EXPRESSÃO DOS ESTADOS MENTAIS**

FUNÇÕES	EXEMPLOS	ESTRUTURA
Expressar intenções e planos mentais	<p><i>“Creio que desenharei um carro”.</i></p> <p><i>“Vamos jogar bola”.</i></p>	Predicados de tipo epistêmico: saber, pensar, crer, etc.
Explicitar conhecimento ou desconhecimento	<p><i>“Sei como fazer para que funcione”.</i></p> <p><i>“Não tenho certeza de que sei como fazer para consertá-lo”.</i></p>	Predicados de tipo epistêmico: saber, pensar, crer, etc.
Expressar dúvidas ou incerteza	<p><i>“Não estou segura de que hoje vai chover”.</i></p> <p><i>“Não creio que chegue a tempo”.</i></p>	Verbos com conteúdo de evidência relativos à fonte de informação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>9</sup> Wimmer y Perner, 1983.

<sup>10</sup> Premack y Woodruff, 1983.

<sup>11</sup> Flavell, 2004.

FUNÇÕES	EXEMPLOS	ESTRUTURA
Expressão de dúvida e indecisão	<i>"Não sei sei vejo um filme ou leio um pouco".</i>	Predicados volitivos: desejar, querer, sonhar, etc.
Explicitar hipóteses	<i>"Acho que seria melhor voltar agora". "Talvez se trate de um erro".</i>	Palavras funcionais de conteúdo modal: talvez, todavia, etc.
Formular opiniões	<i>"Penso que é um erro". "Não vejo assim".</i>	Predicados de tipo epistêmicos: saber, pensar, crer, etc.
Expressar o pensamento	<i>Pergunto-me se você fez bem". "Ainda estou remoendo o tema do colégio".</i>	Verbos com conteúdo de evidência, relativos à fonte de informação inferencial. Palavras funcionais de conteúdo modal: talvez, todavia, etc.
Raciocinar de forma explícita	<i>"Pensei que seria melhor que não fôssemos".</i>	Predicados de tipo epistêmico: saber, pensar, etc..
Esclarecer o significado pretendido	<i>"O que queria dizer era que não levante a voz". "O que tentava expressar era que acho melhor que voltemos hoje".</i>	Verbos auxiliares e semiauxiliares modais: poder, ter que, ser possível, querer, etc.
Indicar a fonte do conhecimento	<i>"Pensei isso com base no que me explicaram".</i>	Verbos com conteúdo de evidência, relativos à fonte de informação: pensamento: dedução, etc.
Expressar o desacordo	<i>"Não estou de acordo com o que você diz".</i>	Predicados volitivos: desejar, querer, sonhar, etc.
Diferenciar pontos de vista	<i>"Sua visão sobre o tema é diferente". "Você e eu pensamos diferente".</i>	Predicados epistêmicos: saber, pensar, crer, etc.

## 1. O desenvolvimento das intenções, emoções e crenças

As emoções e suas expressões se manifestam desde muito cedo nas crianças, mas de forma diversificada em função das situações que vivem. Por exemplo, o medo se manifesta de forma diferente nos bebês ou nas crianças maiores: aos 8 meses os bebês demonstram medo frente às pessoas não familiares e estranhas; quando têm 1 ano demonstram medo frente a diminuição da luz (ou ao escuro);, aos 2 anos quando ocorre um evento; aos 10 anos as crianças apresentam medo em uma situação particular, como um exame; aos 12 anos têm medo do dentista; e aos 15 anos temem quando descobrem um gânglio (12). Entretanto, para compreender esse processo devemos ampliar um pouco a descrição do desenvolvimento.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>12</sup> Lewis, 2008.

## 2. Da “Teoria da espécie” à “Teoria da mente”

Um dos primeiros desenvolvimentos nos bebês é o que se denomina Teoria da espécie, que consiste na distinção entre entidades animadas e inanimadas. Esta distinção é anterior à aprendizagem da linguagem, ou seja, os bebês até os 3 meses podem reconhecer os objetos através de índices de automação, ou que propõem a si mesmos, o que os leva a diferenciar entre objetos e humanos ou animais. Esta capacidade lhes permite reconhecer a sua própria espécie e dirigir-se aos outros para estabelecer relações de apego, de identificação e de empatia <sup>(13)</sup>.

Um aspecto desta capacidade é a filiação, outro é a hierarquia, o estatuto e nível que lhes permite, por exemplo, reconhecer os iguais e os mais velhos de sua própria espécie. Um terceiro aspecto é o intercâmbio social e o desenvolvimento de emoções de natureza moral, por exemplo conviver com os outros em grupo, desenvolver a empatia, ter o sentido da justiça, reparar conflitos, ajudar ou desenvolver emoções, como a generosidade e a gratidão <sup>(14)</sup>.

Estes últimos sentimentos altruístas são exclusivos dos seres humanos, ainda que as reações de espécie sejam compartilhadas por muitos animais. Também os rudimentos da “Teoria da mente” são compartilhados com alguns mamíferos que reagem à conduta de seus congêneres em termos não só de ação, mas também de objetivos e intenções. Porém, os seres humanos são os únicos a elaborarem uma Teoria mental que lhes permite ler a mente dos outros e conhecer seus objetivos, intenções, desejos e crenças. Isto requer interpretar os outros não apenas por sua ação e expressão, mas também por seus estados internos, capacidade que se adquire como parte do processo de vida social. Desde muito pequenas, as crianças se dão conta de que determinados estados internos se devem a seus próprios desejos e crenças, entre eles as emoções. Ou seja, se dão conta de que as emoções são experiências subjetivas. Deste conhecimento derivam muitos outros, como a identificação de expressões faciais, o controle emocional, a categorização, a classificação emocional e a regulação emocional <sup>(15)</sup>.

Os adultos compreendem esta capacidade infantil graças a observação das crianças quando reconhecem que os outros e elas mesmas agem para conseguir algum objetivo, isto é, quando reconhecem a intencionalidade da ação. Assim, os pequenos de 2 anos podem perseguir ou modificar suas ações em função da resposta materna (às vezes, em função da expressão facial de sua mãe). Aos 3 anos reagem com expressões de alegria quando conseguem o que buscavam. Também nos damos conta quando vemos que as crianças, desde os 3 anos, compreendem e usam termos, tais como querer, medo, triste, contente ou bravo quando ocorre alguma situação. Aos 4 anos, quando escutam um conto, podem compreender os estados internos dos personagens e quando se explica a elas a emoção que um personagem sente são capazes de descrever uma situação apropriada que provocou tal emoção.

Na descrição anterior, há marcos na aquisição da compreensão das emoções no desenvolvimento. Trata-se de uma descrição que relaciona

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>13</sup> Boyd, 2009.

<sup>14</sup> Lewis, 2008.

<sup>15</sup> Arias, 2008; Sidera, 2009.

o conhecimento das emoções com alguns sinais externos, como a cara da mãe ou uma situação particular. Em geral, nessas descrições se trata de estabelecer uma relação entre um estímulo e uma resposta. A investigação posterior sobre a compreensão emocional recorreu a modelos menos simples de resposta a sinais externos e indagou sobre a duração das respostas emocionais para além do acontecimento que a havia provocado. Assim, postulou-se a “Teoria da mente” como uma relação com processos psicológicos internos e não apenas com estímulos. Ainda que desde muito cedo as crianças possam apreciar o medo e a alegria, somente aos 5 ou 6 anos entendem a surpresa como outra emoção. Esta diferença se deve a que, enquanto a alegria é conseguida a partir da satisfação de um desejo, para interpretar a surpresa é necessário levar em conta o que a própria ou outra pessoa crê e o que se modificou ou falhou quanto à sua crença. Ou seja, um tipo de representação de segunda ordem, ou “pensar sobre o pensar”, como pensar sobre a crença ou os pensamentos.

Numerosos estudos descreveram uma transformação na capacidade cognitiva infantil, tanto ao conceitualizar um estado interno como ao representar recursivamente este pensar sobre o pensar. Nas tarefas que usam o método de “transferência inesperada” na localização de um objeto (que mudou de lugar), mostra-se que a superação da falsa crença se dá ao redor dos 4 anos de idade (16). Os investigadores afirmam que esta transformação na compreensão se desenvolve ao longo dos anos pré-escolares e se caracteriza de maneira diferente em distintas idades. Ou seja, aos 4 anos de idade as crianças chegam a adquirir uma teoria de “primeira ordem” de entendimento da mente (Pensa que X está na caixa), enquanto que até os 5 e 6 anos, as crianças chegam a adquirir uma “teoria de segunda ordem” da mente (Penso que ela acha que X está na caixa) (17), isto é, a compreensão da mente se torna mais recursiva quando as crianças crescem (penso que acha). Além disso, a linguagem contribui de maneira importante para a “Teoria da mente” e para a compreensão desta relação recursiva implícita, tornando-a explícita (18).

## De desejos e emoções

A tarefa própria dos estudos de “Teoria da mente” relaciona-se com as crenças e, até recentemente, não se deu importância ao estudo dos desejos e das emoções relacionadas com eles. Mas agora se sabe que, entre os 3 e os 3 anos e meio, as crianças são capazes de fazer predições da ação de acordo com os desejos e que estas predições são anteriores às realizadas com base nas crenças e na conduta (19). Nos estudos de Harris e colaboradores (20), as crianças de 3 e 4 anos demonstraram compreensão do papel dos desejos na predição emocional. Por exemplo, eram capazes de predizer que alguém estaria contente quando via o conteúdo desejado em um recipiente e triste quando o conteúdo não era o desejado. Entretanto, eram incapazes de relacionar as crenças com as emoções. Nesse estudo, foi contada às crianças de 4 a 6 anos uma história sobre um animal de pelúcia que gostava de Coca-Cola e odiava leite. Um dia, o animal de pelúcia saiu para caminhar e o conteúdo de sua garrafa de Coca-Cola foi substituído por leite. Quando voltou, como tinha muita sede, o bebeu. Foram feitas duas perguntas às crianças: “como o urso se sentia antes de abrir a garrafa?” e “como se sentiu depois de ter bebido o líquido da garrafa camuflada?”. Destas duas perguntas, a segunda era mais fácil, pois para respondê-la as crianças tinham de refletir sobre o que o animal bebeu e sobre o que queria: queria Coca-Cola e se desiluiu porque não era essa a bebida. Em compensação, a primeira pergunta era mais

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 16 Astington, 1998.
- 17 Lewis, 2008; Astington y Baird, 2005.
- 18 San Juan y Astington, 2012.
- 19 Wellman y Woolley, 1990.
- 20 Harris, Johnson, Hutton Andrews y Cooke, 1989.



difícil porque as crianças tinham que refletir sobre o que o animal queria, seus desejos e também sobre suas crenças: acreditava que era Coca-Cola quando na realidade era leite. Ou seja, deviam levar em conta as crenças errôneas. Esta segunda pergunta implicava a “Teoria da mente”.

As emoções têm em comum com outros aspectos do domínio mental algumas características: a impossibilidade de serem percebidas diretamente, necessitando de alguma forma de exteriorização, o fato de serem influenciáveis e de terem uma duração temporal (21). Mas são específicas no sentido de que formam parte do domínio corporal, porque implicam reações fisiológicas e expressões faciais e corporais. Do ponto de vista evolutivo, inicialmente a compreensão das emoções é meramente situacional e está ligada à experiência direta: as crianças são capazes de reconhecer que determinadas emoções podem ser causadas por fatos determinados. Até os 18 meses, as crianças parecem entender que as pessoas têm preferências ou desejos. A partir dos 3 anos, já são capazes de prever as ações e explicar as emoções próprias e alheias em relação a outros estados mentais, como os desejos e sua satisfação.

Apresentamos na continuação um resumo dos momentos marcantes do desenvolvimento emocional, de acordo com vários autores (22):

**- Entre umas poucas semanas e 18 meses:** imitação das ações de outros. Meltzoff e Moore (23) demonstraram que a imitação se desenvolve na capacidade de fazer as coisas mostradas por alguém que se apresenta como modelo.

**> Aos 9 meses:** começo de reconhecimento da intencionalidade, direção da atenção em relação ao cuidador para que o guie e reconhecimento de expressões faciais com resposta a elas (por exemplo, ao medo).

**> De 12 a 18 meses:** empatia ou sensação de sentir uma emoção que o outro sente e ajudar os outros. A investigação mostra que a empatia se desenvolve a partir do contágio emocional e se converte em uma capacidade de sentir o que outros sentem, a convir com os que demonstram sinais de tristeza ou dor e, se for necessário, ajudá-los. Também demonstram intenção de incomodar os outros.

**> De 12 a 18 meses:** saber que a própria criança e os demais são agentes. Tomasello e Rakoczy (24) afirmam que se trata de uma capacidade crítica que nos diferencia dos macacos.

**> De 18 a 24 meses:** realizar o jogo simbólico e o jogo baseado em papéis. Uma criança de dois anos de idade pode pegar uma banana e usá-la como um telefone para falar com seu amigo.

**> Aos 3 anos:** começam a construir ações em termos de desejos e a observar os outros como agentes que perseguem seus próprios objetivos individuais, a considerar que estes agentes podem estar contentes se conseguem esses objetivos e tristes se não os conseguem.

**> Aos 3 anos:** compreensão dos modelos. DeLoache (25) mostrou que aos 3 anos, e não antes, as crianças podiam encontrar um brinquedo escondido em um quarto quando se mostrava a elas um brinquedo em miniatura que se ocultava em uma pequena sala usada como modelo. Nessa idade, as crianças também compreendem que as imagens são representações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>21</sup> Sidera, 2009.

<sup>22</sup> DeLoache, 2000; Leslie, 1987; Oatley, 2013; Tomasello y Rakoczy, 2003; Veneziano, 2005.

<sup>23</sup> Meltzoff y Moore, 1995.

<sup>24</sup> Tomasello y Rakoczy, 2003.

<sup>25</sup> DeLoache, 2000.

> **Entre 4 e 5 anos:** desenvolvimento da “Teoria da mente”, e da perspectiva própria e dos outros. Wimmer e Perner (26) descobriram que dos 4 aos 5 anos as crianças eram capazes de saber o que outra pessoa sabe, mesmo quando isto não coincidia com o que elas mesmas acreditavam. Começam a compreender que os motivos dos agentes não são sempre de boa fé, que selecionam ações em termos de suas crenças. Começam a compreender que as crenças, e não só os desejos, fazem parte das emoções.

> **Aos 6 anos:** entendem que há diferenças entre a expressão e a emoção real e começam a compreender a privacidade das emoções.

> **Entre 6 e 8 anos:** reconhecem que a conduta pode levar a uma má consciência, a reconhecer o orgulho de ter feito algo socialmente bom, ao desenvolvimento do sentimento de culpabilidade e da vergonha, e a diferenciar entre o correto e o errôneo.

> **Entre 8 e 9 anos:** quando se pede que inventem, descrevam ou desenhem episódios e atribuam emoções aos personagens, as crianças têm tendência a expressar somente um tipo de emoção.

> **Entre 9 e 11 anos:** já podem reconhecer que a mesma situação pode provocar sentimentos opostos e começam a compreender que é possível mudar de emoções e a estabelecer as relações entre pensamento e emoções.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>26</sup> Wimmer y Perner,1983.

<sup>27</sup> Piaget, 1961.

<sup>28</sup> Leslie, 1987.

<sup>29</sup> Veneziano, 2005.

<sup>25</sup> DeLoache, 2000.

## Dos estados mentais e dos jogos de ficção

Sabemos que o jogo simbólico de “fazer- como -se” marca a entrada no mundo da ficção (<sup>27</sup>) e começa aos 2 anos com o jogo de fazer de conta que se toma chá ou o jogo da casa de bonecas, até os jogos mais teatrais e dramáticos. Este jogo simbólico, junto com o desenvolvimento das emoções, é considerado como parte das habilidades de interpretação intencional dos estados mentais (28). No caso das condutas de ficção, Leslie já havia feito as seguintes observações: (I) aos 3 anos as crianças podem diferenciar entre fatos reais e ficção; (II) no caso das habilidades de ficção, a produção e a compreensão se dão simultaneamente, porque têm um mecanismo cognitivo comum; (III) há um certo isomorfismo estrutural entre a ficção e a compreensão de estados mentais, já que ambos implicam processos de substituição.

## A linguagem e os jogos de ficção

As relações entre a linguagem e os jogos de ficção devem ser interpretadas em dois sentidos. Em primeiro lugar, existem relações evolutivas entre a linguagem e os jogos de ficção; e em segundo lugar, há uso da linguagem nos jogos de ficção (<sup>29</sup>). No que diz respeito ao primeiro aspecto, trata-se de uma convergência entre ambos os domínios (linguagem e ficção). Por exemplo, os primeiros atos de ficção da criança são sobre si mesmo (fazer ver que está comendo) e aparecem ao mesmo tempo em que as primeiras palavras. As atividades de ficção que implicam outras pessoas e a utilização de objetos substitutos coincidem com as primeiras combinações entre palavras. Porém, além destas convergências, a perspectiva de investigação construtivista propõe uma relação de causalidade recíproca entre a linguagem e o desenvolvimento dos estados mentais como parte das habilidades de cognição social.

Tomasello<sup>(30)</sup> mostra que a atenção conjunta e os contextos interativos de comunicação de intenções são um marco para a aprendizagem da linguagem. Por sua vez, o uso da linguagem enriquece o desenvolvimento de aspectos mentais na interação comunicativa sobre desejos, emoções, crenças e pensamentos. E a aquisição de habilidades linguísticas ajuda no desenvolvimento de aspectos representacionais<sup>(31)</sup>.

Quanto ao uso da linguagem nos jogos, a linguagem intervém na discussão acerca dos pensamentos e emoções dos personagens e dos objetos imaginários. Por exemplo, para denominar objetos, para organizar e negociar a atribuição de papéis aos participantes, para anunciar a realização de planos que programem o que vai acontecer e para recordar o que aconteceu nas situações de fantasia compartilhada<sup>(32)</sup>. As situações em que a linguagem intervém são de três tipos: em primeiro lugar, a situação de substituição de objetos se completa com a dupla identidade dos objetos que intervém no jogo. É o caso da identidade de uso convencional de um objeto e da identidade adquirida na ficção, a que as crianças reagem não apenas com ações adequadas à dupla identidade, mas também com nomes que denominam os objetos na substituição de identidades. Assim, por exemplo, uma bola como se fosse uma maçã ou uma banana como se fosse um telefone<sup>(33)</sup>.

Em segundo lugar, devemos assinalar as verbalizações que criam situações significativas de ficção através de atos performativos nas condições do jogo<sup>(34)</sup>. No caso da produção de possibilidades, consistem as possibilidades ou alternativas do tipo “como teria sido” (o ponto alternativo aos eventos reais no passado, ou contrafactual) ou “como poderia ser” (o ponto alternativo aos eventos do futuro ou futuro hipotético de tipo pré-factual). No caso dos atos performativos, consistem atos de criação da situação de ficção em expressões do tipo “eu era a princesa e você a mãe”, em que as crianças reagem ao enunciado performativo que cria a situação de ficção.

E em terceiro lugar, a compreensão e produção da diferença entre significação literal e significação hipotética através de recursos a contrafactuais e de futuro hipotético<sup>(35)</sup>. A situação de “como se fosse” já é uma situação que trabalha sobre alternativas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>30</sup> Tomasello, 2003.

<sup>31</sup> Beck, Robinson, Carroll y Apperly, 2006.

<sup>32</sup> Astington y Jenkins, 1995.

<sup>33</sup> Wyman, Rakoczy y Tomasello, 2009.

<sup>34</sup> Rakoczy, 2008.

<sup>35</sup> Beck, et al., 2006; Rakoczy 2008.

*\* São conhecidos como performativos (do inglês, traduzido para o espanhol como realizativo) aqueles atos que não apenas descrevem um fato, mas que ao enunciá-lo o realizam. Por exemplo, quando o juiz diz “os declaro marido e mulher”, ao dizer isso, o está realizando.*

### 3. Especificamente das emoções

Ao passo que nos primeiros anos de vida se desenvolvem as situações que implicam respostas afetivas, estados emocionais e respostas a estímulos ambientais, a partir da segunda metade do segundo ano e durante o terceiro se pode falar de experiências emocionais com emoções discretas e individualizadas que implicam certa autoconsciência<sup>(36)</sup>. A partir dos 3 anos e do desenvolvimento da experiência emocional, pode-se falar dos fatos emocionais passados. Porém, é somente aos 4-5 anos que as crianças começam a incorporar as crenças para explicar as emoções, os pensamentos e os pontos de vista. Em outras palavras, reconhecem que são as crenças (equivocadas ou acertadas) sobre uma situação que determinam uma emoção e não a própria situação. Entretanto, somente ao redor dos 6-8 anos alcançam compreensão reflexiva sobre a ambigüidade entre as produções linguísticas e os fatos, como se pode observar na Tabela 1. Nelson<sup>(37)</sup> denomina esta trajetória evolutiva “estar no caminho da comunidade de mentes”.

Como comentamos, certas emoções e expressões requerem autoconsciência e memória autobiográfica, além de uma relação com um padrão social standard. Entre as emoções autoconscientes, segundo Lewis<sup>(38)</sup>, estaria o arrependimento e a culpa, que são o fruto de um complexo conjunto de atividades cognitivas que relacionam as ações individuais com um padrão comum social e cultural. A culpa ou o arrependimento se produzem quando os indivíduos avaliam sua conduta como uma falha em relação a “o que deveria ser”. Relacionadas com um padrão social estão as emoções e expressões que requerem uma referência social, tais como o rubor, a empatia, o ciúmes, o orgulho, a vergonha, a arrogância, o arrependimento e também a culpa. Por exemplo, sentir vergonha porque te viram fazer algo proibido. Por outro lado, outras emoções são mais reativas a determinados estímulos, como reagir com medo ante um animal de grande tamanho. Ou seja, certas experiências emocionais requerem a memória, uma avaliação cognitiva das emoções e um ambiente social. Também a arrogância e um orgulho exagerado são o resultado de uma avaliação do êxito com relação a um padrão que, em casos extremos, pode chegar à grandiosidade ou ao narcisismo. Por isso, os estudos afirmam que as emoções são formadas por um complexo conjunto de componentes de memória, atenção, aspectos corporais e situacionais, linguagem e padrões sociais e culturais.

#### Componentes da emoção

Um bagagem considerável de investigação demonstrou que vários componentes da compreensão das emoções se desenvolvem durante a infância: o reconhecimento das emoções a partir de expressões, a compreensão do papel das causas externas, os desejos, as crenças e as recordações, a compreensão do controle de emoções expressas ou bem experimentadas, a compreensão da natureza mista das emoções e a compreensão das emoções morais ou sociais. O Test of Emotion Comprehension (TEC, 39) permite medir a compreensão que as crianças têm destes componentes entre os 3 e os 12 anos, utilizando uma série de itens de opção obrigatória.

Cada bloco avalia um componente das emoções, como os seguintes:

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>36</sup> Lewis, 2008.

<sup>37</sup> Nelson, 2005.

<sup>38</sup> Lewis, 2008.

<sup>39</sup> Pons, Lawson, Harris y de Rosnay, 2000.

- 1) reconhecer as emoções a partir das **expressões** faciais próprias e alheias (por exemplo, reconhecer a cara de uma pessoa feliz);
- 2) prestar atenção às reações físicas endógenas;
- 3) compreender as **causas externas** das emoções (como atribuir uma emoção a um personagem empurrado por um monstro);
- 4) compreender as emoções baseadas em **desejos** (como atribuir uma emoção a dois personagens em uma mesma situação, mas com desejos opostos);
- 5) compreender as emoções baseadas em **crenças** (por exemplo, atribuir uma emoção a um coelho que está desfrutando de uma cenoura, mas que não sabe que há uma raposa escondida atrás dos arbustos);
- 6) compreender a influência de uma **recordação** em um estado emocional;
- 7) compreender a possibilidade de **regular** uma emoção experimentada (como pensar em outra coisa quando se está triste para deixar de sentir-se triste);
- 8) compreender a possibilidade de **esconder** um estado emocional aparente ou verdadeiro (como atribuir uma emoção a um personagem que está sorrindo para esconder a do causada por uma criança que caçoa dele);
- 9) compreender as **emoções mistas** (por exemplo, atribuir uma emoção a um personagem que acaba de receber uma bicicleta, mas que tem medo de cair e se machucar);
- 10) compreender as **emoções morais** (como atribuir uma emoção a um personagem que fez uma maldade e que não a confessa a sua mãe).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>40</sup> Sidera, 2009.

<sup>41</sup> Sidera, 2009.

## A expressão das emoções e sua multimodalidade

Quanto à expressão das emoções, comentamos que a relação entre a expressão e a emoção não costuma ser direta, posto que pode haver exageros, mimetizações, desmascaramentos, controles e simulações individuais e influências culturais. Estas estratégias expressivas são mais tardias no desenvolvimento porque implicam uma relação entre o estado interno e a expressão externa, ainda que as formas culturais apareçam muito precocemente. Sidera <sup>(40)</sup> recorda que, por exemplo, o exagero foi proposto como a primeira forma de diferenciação entre o estado interno e a expressão externa. Por outro lado, o controle faz parte das regras que regulam a expressão das emoções, que variam em diferentes culturas. É evidente que a cultura é uma fonte de variação importante no comportamento expressivo, embora em todas as culturas a expressão emocional seja multimodal: as crianças e os adultos expressam emoções através de olhares, toques, sorrisos, gestos, vocalizações, ações em um processo de ritmo e movimento que caracteriza a interação precoce.

Tanto o exagero como o controle da expressão emocional implicam distinguir entre emoção e expressão. Esta distinção está relacionada com a diferença entre ficção e realidade. Aos 3 anos as crianças começam a entender que um monstro pode “parecer” que é bom, mesmo que sua aparência seja monstruosa. Sem perder este contexto multimodal, adultos e crianças começam a falar das emoções e a colocar seus sentimentos em palavras <sup>(41)</sup>.

## 4. Falar das emoções

Para falar das emoções podemos recorrer a todos os níveis da língua: léxico, fonética, gramática, discurso, além dos aspectos semióticos antes mencionados (42). Podemos recorrer ao léxico porque a língua dispõe de termos familiares, de pronomes, de formas de dirigir-se ao outro, de diminutivos e aumentativos, de palavras inventadas, de onomatopeias, de verbos mentais, etc. que têm uma dimensão afetiva. A língua dispõe também de procedimentos retóricos, como as metáforas e as comparações (“meu coração se partiu”, “é a menina dos meus olhos”) que indicam a somatização (corporização) das emoções em nossa sociedade. No nível sintático, pode-se recorrer a comparações, a modalidades, a construções passivas, a construções completivas (como as requeridas pelos verbos de comunicação, de percepção e pelos verbos de estado ou de atos mentais, como em “penso que...”, “creio que...”, “sinto que...”, etc.), a deslocamentos, exageros ou diminuições com advérbios quantitativos, etc. que expressam um ponto de vista afetivo. No nível do discurso, nas conversações e nas histórias pessoais há muitos mecanismos comunicativos para expressar mensagens subjetivas.

As emoções constituem um domínio dentro das línguas que se reflete basicamente na estrutura do léxico. Da mesma forma que outros domínios, as emoções podem ser conceitualizadas de muitas maneiras. Uma delas, bastante universal, consiste nos contrastes entre emoções “boas” e “más” (43) Porém, como também há certos conceitos de emoções que são neutros (como a surpresa ou o espanto), Wierzbicka propõe três categorias:

### > Positiva, negativa e neutra.

Entre os sentimentos negativos resulta útil distinguir entre os que estão orientados para o futuro e os que estão orientados para o passado. Assim,

- > Para o passado → TRISTEZA
- > Para o presente → HORROR
- > Para o futuro → MEDO

Outra distinção útil, segundo Wierzbicka, consiste em distinguir entre o que ocorre em geral e o que ocorre a mim:

- > Penso que algo mau me aconteceu  
→ DESESPERO, DOR
- > Penso que algo mau está me acontecendo  
→ DOR, AFLIÇÃO
- > Penso que algo mau pode me acontecer  
→ TERROR, PÂNICO

expressão na língua. Por estarem presentes e constituírem um domínio nas línguas, é evidente que têm influência no desenvolvimento das emoções e dos estados mentais em geral. Esta influência pode ser apreciada tanto na compreensão e uso por parte da criança como pelo emprego no ambiente social de criação (44).

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>42</sup> Besnier, 1990.

<sup>43</sup> Wierzbicka, 2002.

<sup>44</sup> Resches, Serrat, Rostan y Esteban, 2010.

## O léxico das expressões emocionais

Todas as línguas têm algumas palavras que descrevem as emoções, como medo, vergonha, surpresa, etc. Tais palavras podem ser combinadas entre si, por exemplo “senti medo e pensou que isso lhe provocava raiva”. Frequentemente pensamos em falar das emoções mais comuns, como feliz, triste, raivoso, etc. Porém, há muitas outras palavras de sentimentos que as crianças devem aprender a expressar, como as seguintes:

<i>alegre</i>	<i>confundido,</i>	<i>humilde,</i>
<i>abatido,</i>	<i>confuso,</i>	<i>importante,</i>
<i>aborrecido,</i>	<i>cuidadoso,</i>	<i>incômodo,</i>
<i>agitado,</i>	<i>culpa,</i>	<i>infeliz,</i>
<i>aflito,</i>	<i>culpável,</i>	<i>indiferente,</i>
<i>alerta,</i>	<i>desgraçado,</i>	<i>inteligente,</i>
<i>amável,</i>	<i>descontente,</i>	<i>intrometido,</i>
<i>amado,</i>	<i>desencantado,</i>	<i>justo,</i>
<i>amoroso,</i>	<i>desgostoso,</i>	<i>mau,</i>
<i>amistoso,</i>	<i>enamorado,</i>	<i>medo,</i>
<i>animado,</i>	<i>enfadado,</i>	<i>medroso,</i>
<i>atrevido,</i>	<i>entristecido,</i>	<i>nervos,</i>
<i>calado,</i>	<i>especial,</i>	<i>orgulhoso,</i>
<i>calmo,</i>	<i>frio,</i>	<i>preocupado,</i>
<i>capaz,</i>	<i>frustrado,</i>	<i>querido,</i>
<i>caprichoso,</i>	<i>forte,</i>	<i>relaxado,</i>
<i>cauteloso,</i>	<i>furioso,</i>	<i>responsável,</i>
<i>covarde,</i>	<i>hábil,</i>	<i>satisfeito,</i>
<i>coibido,</i>	<i>tímido,</i>	<i>sensível,</i>
<i>confiante,</i>	<i>tonto,</i>	<i>sereno,</i>
<i>sério,</i>	<i>triste,</i>	
<i>simpático,</i>	<i>vivo,</i>	
<i>tenaz,</i>	<i>vergonhoso,</i>	
<i>temor,</i>		
<i>temeroso,</i>		
<i>tenso,</i>		

Este léxico pode ser graduado, ou seja, pode aumentar ou diminuir em intensidade semântica, com o que se consegue a figura literária da gradação (45). Assim, no que diz respeito aos sentimentos positivos e negativos podemos obter o seguinte:

- > Feliz, alegre, jubiloso, otimista.
- > Confiante, seguro, tranquilo, otimista.
- > Confiável, infatigável, valente, heroico.
- > Sincero, direto, honesto, franco.
- > Aflito, enfadado, irritado, furioso.
- > Molesto, descontente, desgostoso.
- > Cansado, esgotado, abatido.
- > Sensível, triste, abatido, taciturno, melancólico.
- > Inútil, indefeso, impotente.

Além do léxico, todas as línguas têm palavras especiais, as interjeições, utilizadas para expressar as emoções. Porém, nem todas as emoções e sim aquelas que se (46) denominam “sentimentos cognitivamente baseados”, ou seja, sentimentos vinculados com pensamentos específicos, tais como, os seguintes:

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>45</sup> Kaplan, 2007; Wierzbicka, 2002.

<sup>46</sup> Wierzbicka, 1999b.



**oh!:** assombro, admiração.

**Ai!:** dor

**Eh!:** aceitação, admiração.

**Credo!:** asco, desagrado

**Olá!:** saudação, boas vindas

**Xi!:** rechaço, desaprovação.

**Ó!:** advertência, saudação.

**Ui!:** ssombro, surpresa.

**Tomara!:** desejo

**Puxa!:** surpresa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>57</sup> Najshón, 1985.

E também expressões emocionais, como:

*Atenção! Cuidado! Bravo! Magnífico! Ouça! Veja! , Estupendo!  
Formidável! Oras bolas! Caramba! Diabos! Nossa! Anda! Etc.*

As línguas também têm antônimos ,porque muitas das emoções se expressam de forma bipolar e recorrem a palavras antônimas (amor/ ódio, simpatia/antipatia, tristeza/alegria, etc.).

## Os provérbios e as emoções

Além disso, existem muitas frases feitas e provérbios que fazem alusão aos estados ou experiências emocionais. Os seguintes são alguns exemplos, classificados segundo o tipo de emoção:

### Amor

Amor com amor se paga.

Quem ama o feio, bonito lhe parece.

O amor é como a lua, quando não cresce minguia.

O amor entra pela janela e sai pela porta.

### Desprezo

A maior vingança é o desprezo.

### Desejo

A quem nada deseja, nada falta.

Não se deseja o que olhar não veja.

### Ódio

O ódio costuma mostrar o que o amor oculta.

Loucura é pagar amizade com ódio.

### Tristeza

Tristeza não tem fim,felicidade, sim.

A tristeza é a sombra do diabo.

### Amizade

A viagem é mais rápida quando se tem boa companhia.

É na necessidade que se conhece o amigo.

Diga-me com quem andas e te direi quem és.

### Raiva

Calma e tempo fazem mais que força e raiva.

Morta a cobra, morto o veneno.

### Medo

Cachorro mordido por cobra tem medo de linguíça.

### Confiança

A vida e a confiança só se perdem uma vez.

Na confiança está o perigo.

### Esperança

A esperança é a última que morre

Enquanto houver vida, há esperança

### Felicidade, alegria

Não há bem que sempre dure, nem mal que nunca acabe.

Dinheiro não traz felicidade.

As grandes alegrias merecem partilha.

### Prudência

Um homem prudente vale mais do que dois valentes.

### Vergüenza

Antes vergonha na cara do que mágoa no coração.

Muito medo, pouca vergonha.

### Culpa

Quem não tem culpa, que atire a primeira pedra.

Mede-se a culpa pelo arrependimento.

O culpado de todos desconfia.

### Ciúmes

O ciúmes infinito às vezes acorda a curiosidade que está adormecida.

Da vida, amor é o mel, do amor, o ciúmes é o fel.

### inveja

A inveja é a irmã gêmea do ódio.

O invejoso emagrece só de ver a gordura alheia.

### Vingança

A vingança é uma pedra que se volta contra quem a atira.

### Sabedoria

Macaco velho não põe a mão em cumbuca.



## Da somatização, do corpo e das emoções

Comentamos que o corpo está presente nas emoções, não somente pelas mudanças fisiológicas, mas também pelas referências metafóricas, como as seguintes:

*O que os olhos não veem o coração não sente.*

*O olho do dono engorda o gado.*

*Em terra de cegos, quem tem olho é rei.*

*Pimenta nos olhos do outro é fresco.*

*O amor é cego.*

*O pior cego é o que não quer ver.*

*Cabeça vazia, oficina do diabo.*

*Quando a cabeça não pensa, o corpo padece.*

*O coração tem razões que razão desconhece.*

*Entra por um ouvido e sai pelo outro.*

*A cara é o espelho da alma.*

*Quem vê cara não vê coração.*

*Quem tem boca vai a Roma.*

*Pela boca morre o peixe.*

*Em boca calada não entra mosquito.*

*Quem vê a barba do vizinho arder põe a sua de molho.*

## Do movimento e as emoções

Por outro lado, também falamos com frequência de emoções em termos de movimentos de corpo. Isto pode resultar evidente se pensamos que a etimologia do termo emoção vem do latim motio, movimento (47). Em um nível fundamental, este vocabulário implica que vemos e experimentamos as emoções das pessoas através dos movimentos de seu corpo todo (cara, gesto, vocal e postural) e, do mesmo modo, representamos as nossas próprias emoções pela alteração de nossas vozes, corpos em movimento, músculos faciais, gestos, ou formas de tocar ou de desconectar com as outras pessoas (48). Por exemplo, falamos as seguintes expressões:

“Está mexido”.

“Está tocado” .

“Está desgarrado” .

“É um turbilhão” .

“Sua vida gira em torno dela” .

“Por ela perdeu a cabeça” .

“Vou levantar o seu ânimo” .

“Está com o ânimo nos pés” .

“Perdeu o ímpeto” .

“Sua relação está em boa forma” .

“Sua relação está decaindo” .

“Vai ladeira abaixo”,.

“Caiu em suas redes”.

“Pisar forte”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>47</sup> Rey, 1994.

<sup>48</sup> Jensen y Pedersen, 2016.

<sup>49</sup> Islas, 2004.

## A gramática e as expressões emocionais

As construções com verbos mentais fazem referência ao uso de léxico verbal com significado mental ou emocional e a formas gramaticais que afetam o uso de complemento, o tempo e o modo de ver a ação desenvolvida pelo tempo verbal. A etiqueta de “verbos mentais” faz referência a situações ou eventos em que participa uma mente ou participante humano (como no caso de crer, ignorar, reconhecer, gostar, etc.). Segundo Islas (49), os verbos mentais podem ser classificados em: verbos de “atitude mental”, como ignorar, desconfiar, reverenciar; verbos “de mudança de atitude mental”, como persuadir, convencer, desalentar; verbos “de juízo”, como exaltar, censurar; verbos “de transferência de conhecimento”, como ensinar, explicar, mostrar; verbos “de cognição”, como reconhecer, saber, pensar; verbos “de mudança de estado psicológico”, como desanimar-se, interessar-se; e verbos “de emoção”, como temer, amar, sofrer.

No uso destes verbos, o modo se modifica em algumas expressões emocionais. Por exemplo, com aqueles que expressam sentimentos ou emoções, há duas possibilidades em português (assim como em espanhol), o subjuntivo ou o infinitivo:

1) Se aquele que provoca o sentimento é uma terceira pessoa ou algo diferente do sujeito que experimenta, emprega-se o subjuntivo:

*Exemplo: “Estou cansada de que **chegue** sempre tarde”.*

2) Se aquele que causa a emoção é o próprio sujeito que a experimenta, usa-se o infinitivo:

*Exemplo: “Estou cansada de **chegar** tarde em todos os lugares. Tenho que mudar isso”.*

Para o uso do modo subjuntivo é necessário que exista um verbo na cláusula principal que expresse emoção, seja no presente ou em tempos do passado (indefinido, imperfeito). Assim, as emoções podem dar lugar a um subjuntivo na cláusula dependente, por exemplo:

- |                      |                           |
|----------------------|---------------------------|
| > esperança, alegria | > aborrecimento, diversão |
| > medo, tristeza     | > esgotamento, felicidade |
| > surpresa, angústia | > inveja, medo            |
| > tristeza, vergonha | > orgulho, raiva          |
| > enfado, cansaço    | > temor, surpresa, etc.   |
| > lamento, confusão  |                           |

*Exemplos:*

- Minha namorada **teme** que eu **goste** de sua irmã.
- Minha namorada **temia** que eu **gostasse** de sua irmã.
- Irrita-me que as pessoas escrevam nos livros da biblioteca.
- Irritou-me que as pessoas **escrevessem** nos livros da biblioteca.
- Minha mãe espera que eu seja aprovado no exame.**
- Minha mãe esperava que eu fosse aprovado no exame.**
- É** melhor que me **prepare** para o exame de 6ª feira.
- Era necessário que me **preparasse** para o exame de 6ª feira.
- É interessante que **diga** isso.
- Foi** vital que **dissesse** isso.

Nos quatros últimos exemplos, utilizou-se uma frase impessoal, com expressões do tipo é necessário, é importante, é vital, etc.

## A intervenção da linguagem nas emoções

O fato de que as pessoas têm interações com outras pessoas mediante a linguagem, em situações comunicativas, dá lugar a que o desenvolvimento emocional se nutra de certas habilidades linguísticas da situação onde se produz o episódio emocional<sup>(50)</sup>. Por um lado, para entender e expressar as emoções próprias e de outras pessoas, é necessário a linguagem de tipo expressiva e receptiva para saber comunicar linguisticamente o que ocorre. Ainda que na situação de comunicação não intervenham apenas os aspectos

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- <sup>47</sup> Rey, 1994.
- <sup>48</sup> Jensen y Pedersen, 2016.
- <sup>49</sup> Islas, 2004.
- <sup>50</sup> Andrés y Clemente, 2008; 2010.

verbais, mas também os não verbais para inferir os estados mentais de um interlocutor através de pistas corporais, gestuais e faciais, a linguagem serve para nomear e expressar as emoções.

Evidentemente, a linguagem intervém nas situações de comunicação das emoções, mas não somente: também na percepção, na categorização e individualização das mesmas<sup>(51)</sup>. E mais, posto que diferentes linguagens contenham diferentes palavras ou definam as palavras de maneiras diferentes, esse léxico influi em como as pessoas interpretam a realidade afetiva. Nas últimas investigações, explorou-se o fato de que a linguagem ajuda os seres humanos a adquirirem conhecimentos e a utilizarem conceitos que dão sentido a suas experiências e percepções. Também se indagou sobre a função da linguagem na aquisição dos conceitos emocionais e na interpretação das percepções e experiências emocionais<sup>(52)</sup>. A ideia de que a linguagem vai além da descrição da emoção é consistente com as teorias psicológicas construcionistas da emoção. Tais teorias pertencem a uma família de teorias que concebe as emoções como “compostos” psicológicos que resultam da combinação de elementos psicológicos mais básicos que não são em si mesmos especificamente emocionais.

Em contraste com o ponto de vista naturalista da emoção, prediz-se que o conhecimento do conceito apoiado pela linguagem desempenhe um papel constitutivo nas emoções. Nos últimos anos, os estudos sobre a linguagem e a emoção documentam diversas formas em que a linguagem influi nas percepções experiências emocionais. Por exemplo, documentou-se que as pessoas com diminuição ou dificuldade de identificar, entender e expressar sentimentos (denominado alexitimia) têm também dificuldades para compreender e perceber as emoções nos rostos<sup>(53)</sup>. Sem ter acesso ao significado das palavras emocionais, tais como “desgosto”, “ira”, “medo” ou “tristeza”, os indivíduos percebem as expressões faciais emocionais (narizes enrugados, cenho franzido, olhos muito abertos) como meramente desagradáveis. Estes achados sugerem que o acesso ao significado das palavras emocionais (e os conceitos que representam) é um componente essencial da compreensão do significado discreto das expressões faciais emocionais.

Por outro lado, do ponto de vista do desenvolvimento, um grande número de autores demonstrou que as crianças com melhores capacidades linguísticas para denominar e diferenciar as emoções, também apresentam melhor compreensão emocional<sup>(54)</sup>. Essas capacidades linguísticas se expandem à medida que as crianças pequenas adquirem palavras para as emoções específicas e recebem retroalimentação sobre as conceitualizações de seus próprios estados afetivos e dos estados dos demais através da comunicação com os adultos. De fato, há muita evidência consistente com a ideia de que a comunicação com os pais sobre as emoções durante a primeira infância é essencial para que as crianças desenvolvam conhecimentos complexos acerca das categorias de emoções relevantes para a sua cultura. A implicação destas investigações é que as capacidades dos pais quanto à conceitualização emocional podem ser transferidas a seus filhos. As crianças, cujas mães usam mais termos de emoção aos 18 meses de idade de seus filhos, produzem mais termos de emoção aos 24 meses<sup>(55)</sup>.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- <sup>51</sup> Lindquist, Barret, Bliss-Moreau y Rusell, 2006.  
<sup>52</sup> Lindquist, MacCormack y Shablack, 2015.  
<sup>53</sup> Lindquist, MacCormack y Shablack, 2015.  
<sup>54</sup> Pons, Lawson, Harris y de Rosnay, 2003.  
<sup>55</sup> Lindquist, MacCormack y Shablack, 2015.

As explicações dos estados internos dos pais servem como andaimes da capacidade das crianças para identificar e descrever as mesmas experiências em si mesmas e nos outros. Pelo contrário, os pais que não possuem conhecimentos conceituais sobre a emoção, ou que têm dificuldades para comunicar este conhecimento (que se denomina alexitimia), provavelmente não ajudam seus filhos no desenvolvimento do conhecimento conceitual sobre a emoção.

## 5. O “linguajar” e as emoções

“Linguajar” é um termo que Maturana <sup>(56)</sup> cunhou para se referir à linguagem como atividade relacionada com a ação, a emoção e a intersubjetividade, diferentemente da linguagem como sistema. Da perspectiva da atividade, a emoção é uma dimensão da dinâmica de interação cara a cara que inclui falar, escutar, olhar, gesticular, imitar, tocar, exibir expressões faciais, posturais e de movimentos. Para Maturana, a linguagem como fenômeno não ocorre somente na cabeça, nem consiste em um conjunto de regras, mas tem lugar no espaço das relações humanas e pertence ao âmbito das coordenações de ação. Se minha estrutura de ação se modifica, muda meu modo de estar em relação com os demais e, portanto, muda meu “linguajar” (diz Maturana). A linguagem se constitui e flui nas coordenações consensuais da ação, não na cabeça ou no cérebro, ou na estrutura da gramática ou do dicionário.

Porém, as dimensões emocionais também podem ser expressas no uso da linguagem através do léxico, das petições, repetições, perguntas e respostas e diálogo do discurso em geral <sup>(57)</sup>. Portanto, se ampliamos a perspectiva, o papel da linguagem nas emoções não se reduz à comunicação, faz parte da percepção e conceitualização emocional. E se seguimos ampliando o foco, vemos que quando colocamos a linguagem na relação intersubjetiva e não no cérebro, a emoção e o corpo fazem parte da conduta social de interação.

### Implicações sobre o papel da linguagem nas emoções

Alguém poderia perguntar se é possível identificar uma emoção sem a palavra que a designa. Por exemplo, em português (de Portugal e do Brasil) se usa o termo saudade com significado pessoal e coletivo como expressão de uma experiência emocional. Saudade se define como uma emoção de nostalgia e de ausência, a meio caminho entre a felicidade e a dor <sup>(58)</sup>. Pode-se sentir saudade de uma pessoa, uma coisa, um período de tempo, quase qualquer coisa que faz com que alguém sinta essa sensação de anseio. Existe esta sensação em outros idiomas e culturas, mas não existe um termo para isso.

Em outras culturas também há termos com significados pessoal e coletivo não traduzíveis totalmente, por exemplo *seny*, em catalão, que é algo mais que *sensatez* e que tem seu antônimo na palavra *rauxa*. Algo semelhante se passa com *angst*, um conceito peculiar do alemão, com significado próprio dificilmente traduzível, como afirma Wierzbicka <sup>(59)</sup>. Em inglês foi traduzido por *angst* (*angústia*), mas carece da condição existencial de profunda ansiedade e alienação que tem na cultura alemã. A forma com que a linguagem denomina as emoções e, as organiza e divide diversamente.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>56</sup> Maturana, 1992.

<sup>57</sup> Jensen, 2014.

<sup>58</sup> Silva, 2012.

<sup>59</sup> Wierzbicka, 1999b.

<sup>2</sup> Maturana utiliza o termo “linguajar” e não “linguagem”, reconceitualizando esta noção, enfatizando seu caráter de atividade, de comportamento e evitando assim a associação com uma “faculdade” própria da espécie, como tradicionalmente se faz. (Nota desta edição)

## 6. As emoções e a narração

Se as emoções são centrais para os indivíduos, também o são na experiência da ficção narrativa. Por exemplo, o estado de ânimo pode influir na escolha do livro antes de ler, essa escolha se baseia em parte no objetivo de modificar ou manter um estado emocional. Uma vez escolhido um livro, o próprio relato atua para evocar e transformar as emoções, tanto de forma direta, através dos eventos e dos personagens representados, ou através da evocação de recordações emocionais próprias. Uma vez evocadas pela história, estas emoções podem, por sua vez, influir na experiência da narração. Por último, as emoções experimentadas durante a leitura podem ter consequências após o fechamento do livro <sup>(60)</sup>.

As emoções e a literatura de ficção interagem porque ler narração pode ser, em si mesma, uma experiência emocional <sup>(61)</sup>. Uma boa novela com frequência provoca verdadeira tristeza, inclusive lágrimas, quando um personagem morre ou se encontra em dificuldades. Estas emoções, uma vez evocadas, influenciam a escolha da ficção, que é o produto de muitas coisas relacionadas com as emoções: (1) o estado de ânimo do momento; (2) a avaliação das emoções como resultado da leitura; e <sup>(3)</sup> os objetivos pessoais quanto a sentir emoção (4).

Esse é também o caso da literatura infantil, dos livros ilustrados em particular e das novas formas de ver os textos de livros ilustrados que podem informar aos professores sobre o uso desses livros para ajudar no desenvolvimento emocional das crianças <sup>(62)</sup>. A maioria das histórias com estrutura canônica consiste em um protagonista principal que em um evento inicial tem a intenção de alcançar uma meta, e as ações, relações, conflitos e resoluções posteriores dão lugar a um resultado. Como comentamos, a capacidade de utilizar este esquema da gramática da história é fundamental para que as crianças entendam a informação do texto narrativo (ver o conto de Sigurd). Os contos infantis costumam centrar-se na intenção do protagonista e a compreensão dos atos posteriores requer que se entendam os estados mentais. Por isso, as narrações dos livros de contos infantis são uma fonte de informação para a exposição aos estados mentais <sup>(63)</sup>. Bruner <sup>(64)</sup> descreve que a compreensão de histórias requer dois planos: um é o da sequência de eventos nos quais os personagens têm o propósito de chegar a uma conclusão, ou o plano da ação. O outro é a compreensão da intenção e da causa dos pensamentos, sentimentos e crenças dos personagens, ou o plano da consciência.

Os livros ilustrados representam as emoções de personagens de ficção, assim como sua interpretação das emoções. Entretanto, diferentemente das novelas, os livros ilustrados evocam nosso compromisso emocional através de imagens, assim como de palavras. As crianças pequenas têm uma experiência limitada das emoções e os livros podem oferecer uma experiência emocional substituta de que as elas podem participar. A ficção cria situações em que as emoções são simuladas <sup>(65)</sup>. A leitura de livros ilustrados prepara as crianças para fazer frente às emoções e para ler a mente na vida real.

Uma vasta investigação empírica confirma que inclusive crianças muito pequenas entendem e respondem à dimensão emocional nos livros ilustrados. A empatia é possivelmente a emoção mais facilmente despertada pelas narrações, e se refere à capacidade de entender como outras pessoas se sentem.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>60</sup> Mar, Oatley, Djikic y Mullin, 2011.

<sup>61</sup> Oatley, 2002.

<sup>62</sup> Nikolajeva, 2013.

<sup>63</sup> Pelletier y Astington, 2004; Peskin y Astington, 2004.

<sup>64</sup> Bruner, 2004.

<sup>65</sup> Oatley, 2002.

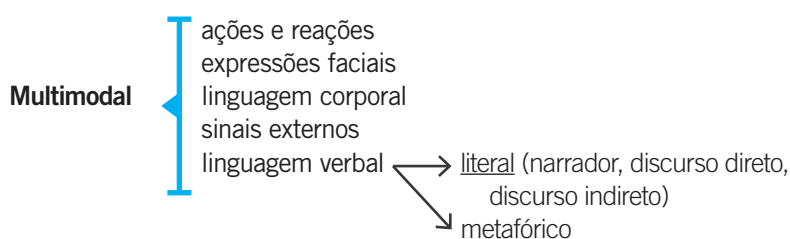
Uma vasta investigação empírica confirma que inclusive crianças muito pequenas entendem e respondem à dimensão emocional nos livros ilustrados. A empatia é possivelmente a emoção mais facilmente despertada pelas narrações, e se refere à capacidade de entender como outras pessoas se sentem. O desenvolvimento da empatia tipicamente começa com o reconhecimento de emoções básicas, como a alegria, a angústia, o medo e a ira. Um grande número de livros de imagens se centra nestas emoções, tratando-as de forma simples e com metáforas fáceis de elaborar. Contudo, esta capacidade não aparece de forma automática; normalmente surge depois dos 4 anos de idade e se desenvolve gradualmente na adolescência. De maneira geral, a empatia se desenvolve mais lentamente ou até mesmo está ausente em crianças com diversas formas de autismo. Entretanto, a educação emocional pode ser melhorada e, neste sentido, o papel dos professores se converte em decisivo.

Por outro lado, sabemos que um dos objetivos da leitura de narrações é desenvolver as habilidades de compreensão dos estados mentais dos personagens da história, em particular, suas intenções e emoções. Entender por que esta apreciação não acontece para alguns e como ocorre para outros deveria ser uma preocupação de educadores e investigadores. Tanto para a leitura como para a compreensão oral de um texto narrativo, ouvido a partir da leitura em voz alta do adulto, se requer a construção ativa do significado do esquema da história assim como a aplicação de estratégias de compreensão das relações entre os personagens, as intenções e as ações com base na informação dada no texto. Este requisito se aplica tanto às crianças pequenas às quais se lê uma história, como às crianças maiores que são leitoras autônomas. A forma mais elaborada com que os álbuns ilustrados representam a emoção é uma combinação de recursos verbais, visuais e de multimodalidade que se denomina écfrase. O termo écfrase provém dos vocábulos gregos ek “fora” e phrasein “dizer, declamar, pronunciar”, e quer dizer explicar minuciosamente a representação verbal de uma representação visual. Este dispositivo narrativo ainda não foi suficientemente explorado nos estudos de literatura infantil porque a tendência da crítica cognitiva da investigação, que permite o exame da participação dos leitores com emoções fictícias dos personagens, é relativamente recente Nikolajeva (66). As histórias de todas as culturas descrevem e inspiram emoções, são efetivas tanto em representar as causas e os efeitos da emoção quanto em entender e imaginar como a sociedade relata as emoções aos leitores. A literatura nos dá uma ideia de como as pessoas pensam as emoções. A tristeza, a alegria e a ira sentidas e expressas pelos leitores de uma cultura mostram o que lhes toca emocionalmente. No caso das expressões multimodais (écfrase) encontramos vários meios para representar as emoções.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>66</sup> Nikolajeva, 2012b.

### GRÁFICO 01. MEIOS PARA REPRESENTAR O EMOÇÕES



Por exemplo, no caso da expressão de felicidade, Nikolajeva analisa os diferentes indicadores utilizados nos contos infantis, como no livro *O sapo é sapo* (de M. Velthuijs). A capa do livro mostra o personagem (o sapo) tentando voar, com uma



referência intertextual ao mito de Ícaro com suas asas. O texto usa advérbios como “tristemente”, expressões metafóricas, expressões faciais, etc. que provocam a empatia do leitor (entender o ponto de vista do personagem), inclusive a identificação (compartilhar a emoção). Os recursos de écfrase entre verbal e visual resultam em diversos indicadores.

## GRÁFICO 02. INDICADORES PARA ÉCFRASIS

<b>Écfrasis</b>	Indicação temporal e causal (“Depois disso, ele foi feliz”, “Era feliz porque...”).
	Texto evocativo (com uso de recursos de pontuação, maiúsculas, negrito, tamanho de letra, interjeições).
	Expressão metafórica (“Seu coração batia a 100 por hora...”)
	Expressão facial
	Evocação na memória de emoção (Felicidade: pássaros, levantar os braços, dançar, cantar, rir, etc. Amor: violinos, lua, sorriso, etc.)

Uma série de investigações demonstrou que as crianças pequenas são capazes de integrar o plano da ação com o da consciência porque têm o conhecimento do estado mental e a linguagem mental para vincular ambos (67). Segundo Pelletier e Astington, quando a intenção do personagem principal se apresenta de forma explícita, as crianças entre 5 e 6 anos são capazes de identificar o estado mental e o objetivo da ação relacionada do protagonista, ainda que muitas vezes as histórias tendam a ser contadas como uma sequência de eventos. Nelson afirma que as crianças podem escutar e utilizar a linguagem mental, e que é sua experiência no mundo social o que lhes permite compreender plenamente o significado dos termos mentais e dar uma interpretação mentalista do comportamento (68). Com o fim de compreender as intenções de personagens, as crianças devem ser capazes de conceber que os indivíduos (nas histórias e na realidade) se comportam de modo a dar lugar a seu objetivo, e esse comportamento é impulsionado pelos estados mentais internos, tais como o desejo (69).

Por exemplo, no caso das fábulas, um componente essencial para compreender seu significado é conhecer a relação de quem está enganando ou surpreendendo quem e com que propósito. Para isso, a compreensão infantil dos estados mentais pode ser necessária para a competência na estrutura narrativa quando se trata de engano. A “Teoria da mente” foi relacionada com a compreensão de engano, em particular a segunda ordem porque se trata de crenças sobre as crenças ou intenções dos demais (70). Além de uma apreciação de quem está enganando quem, as fábulas têm também um objetivo educativo de ensinar às crianças uma lição de vida. Até o presente, a maioria dos estudos demonstrou que a compreensão das intenções dos personagens aumenta a capacidade de compreender o significado da fábula.

As fábulas acrescentam outra dimensão - a complexidade de engano ou surpresa. Na maioria das fábulas, os personagens desejam algo, porém um personagem formula um engano ou surpresa baseado nos desejos do outro personagem e assim alcança seu objetivo. O leitor deve entender de maneira simultânea os estados mentais internos de ambos os personagens e entender que para um deles a representação da realidade pode ser inexata e, portanto, oferecer oportunidades que o outro personagem pode aproveitar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

67 Pelletier y Astington, 2004.

68 Nelson, 2005.

69 Gamannossi y Pinto, 2014.

70 Wimmer y Perner, 1983.



Dado o amplo conjunto de investigações que demonstram que a teoria da mente das crianças se desenvolve rapidamente durante a idade pré-escolar e escolar, a hipótese é de que a compreensão infantil de histórias se incrementaria de 4 a 6 anos, quando as crianças começam a adquirir uma teoria de segunda ordem, ou pensar sobre o pensar. Portanto, a capacidade das crianças para compreender fábulas estaria relacionada com a compreensão de leitura em geral e com o desenvolvimento da “Teoria da mente” em particular.

## 7. O presente conto

No presente conto se apresentam dois irmãos, com suas características: Marcos, o menor, é organizado e depende de seu irmão, Felipe, que é maior e descrito como solitário. Esta diferença de caráter é uma eventual causa de briga. Marcos protesta porque seu irmão prefere jogar sozinho ao invés de compartilhar o jogo. Isto provoca uma reação em Marcos que se expressa em seu rosto: “notou que sua própria cara estava vermelha como um tomate”, ou seja, a cor vermelha como expressão da ira. No princípio, Felipe se mostrou indiferente às reações de seu irmão, mas com o tempo começou a sentir culpa sob a influência de dois personagens que a família havia inventado para apelar às normas de convivência: a senhora Ecologia e a senhora Disciplina. Em diálogos imaginados com estas representantes das normas, Felipe se arrepende e escreve a seu irmão pedindo desculpas. A reconciliação se dá quando o jogo é compartilhado entre os dois.

## 8. Conclusões

Apresentamos a perspectiva atual sobre as emoções como um estado mental diferenciado de outros, mas ao mesmo tempo resultado das interações que incluem aspectos corporais, aspectos linguísticos e cognitivos. O medo, por exemplo, não é uma emoção isolada, mas implica múltiplas representações em forma de pensamentos, sentimentos, inclinações, expressões, etc. Isso levou os investigadores (<sup>71</sup>) a formular o ponto de vista de que as emoções são representações multimodais de determinados tipos de situações, algumas das quais são complexas porque a natureza humana é social e cognitivamente complexa. Nosso objetivo neste guia foi dar elementos para a compreensão do processo de aquisição da experiência emocional do ponto de vista da contribuição da linguagem e da cognição. Nesta apresentação vimos as relações entre as emoções e outros estados mentais (como os desejos, crenças e conhecimentos) e os aspectos do campo semântico e as construções sintáticas das emoções. Estes aspectos cognitivos e linguísticos intervêm não apenas na comunicação das emoções, como também e fundamentalmente na percepção, categorização e individualização das mesmas e influem em como se interpreta a realidade afetiva.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>71</sup> Clore y Ortony, 2013.

## Referências bibliográficas

- Andrés, C. y Clemente, R.A. (2008). Trastornos del lenguaje y comprensión de ToM emocional: ¿cómo afecta la pragmática? *Revista internacional de Psicología de la infancia y la adolescencia*, 1 (3), 209-218.
- Andrés, C. y Clemente, R.A. (2010). Dificultades pragmáticas en el trastorno específico del lenguaje. El papel de las tareas mentalistas. *Psicothema*, 22 (4), 677-683.
- Arias Vega, L. (2008). Teoría de la Mente y Emoción: predicción emocional según deseos y creencias. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Astington, J. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata (versión original en inglés, 1993).
- Astington, J. y Jenkins, J. (1995). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320.
- Astington, J.W. y Baird, J. (Ed.) (2005). *Why Language Matters for Theory of Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Beck, S.R., Robinson, E.J., Carroll, D.J. y Apperly, I.A. (2006). Children's thinking about counterfactuals and future hypotheticals as possibilities. *Child Development* 77, 2, 413-426.
- Boyd, B. (2009). *On the Origin of Stories. Evolution, Cognition and Fiction*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Besnier, N. (1990). Language and Affect. *Annual Review of Anthropology*, 19, 419-451.
- Bruner, J. (2004) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Clore, G y Ortony, A. (2013). Psychological Construction in the OCC Model of Emotion. *Emotion Review*, 5, 4, 335-343.
- DeLoache, J. (2000). Dual representation and Young Children's Use of Scale Models. *Child Development*, 71, 2, 329-338.
- de Villiers, J. y de Villiers, P. (2003). Language for Thought: Coming to Understand False Beliefs. En D. Gentner y S. Goldin-Meadow (Eds.). *Language in Mind* (335-384). Cambridge: The MIT Press.
- Engelen, E.-M., Markowitsch, H., Von Scheve, C., Röttger-Rössler, B., Etephan, A., Holodynski, M, y Vandekerckhove, M. (2009). Emotions as Bio-cultural Processes: Disciplinary Debates and an Interdisciplinary Outlook. En B. Röttger-Rössler y H. Markowitsch (Ed.). *Emotions as Bio-cultural processes* (pp.23-53). Berlin: Springer.
- Flavell, J. (2004). Theory of Mind Development: Retrospect and Prospect.
- Gallagher, S. y Hutto, D. (2008). Understanding others through primary interaction and narrative practice. En J. Zlatev, T. Racine, C. Shina y E. Itkonen (Ed.s). *The shared mind: Perspectives on intersubjectivity* (pp. 17-38). Amsterdam: John Benjamins.
- Gamannossi, B. A., and Pinto, G. (2014). Theory of mind and language of mind in narratives: developmental trends from kindergarten to primary school. *First Language*, 34, 262-272. doi: 10.1177/0142723714535875.
- Harris, P. L. (2008). Understanding emotion. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.). *Handbook of Emotions* (pp. 237-246). New York: The Guilford Press.
- Harris, P. L., Johnson, C., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3, 379-400.
- Islas, M. (2004). Verbos de emoción y aktionsart. Tesis doctoral. México: El colegio de México.

- Jensen, T. W. (2014). Emotion in languaging: languaging as affective, adaptive, and flexible behavior in social interaction. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 720. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00720.
- Jensen, T. W. y Pedersen, S. B. (2016). Affect and affordances—The role of action and emotion in social interaction. *Cognitive Semiotics*, 9, 1, 79-103.
- Kaplan, N. (2007). La teoría de la valoración: un desarrollo de los estudios sobre la evaluación en el lenguaje. En A. Bolívar (Comp.). *Análisis del discurso* (pp. 63-86). Caracas: El Nacional.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of “theory of mind”. *Psychological Review*, 94, 412–426.
- Lewis, M. (2008). The Emergence of Human Emotions. En M. Lewis, J. Haviland-Jones y L. Feldman Barret (Eds.). *Handbook of Emotions* (pp. 304-319). New York: The Guilford Press.
- Lindquist, K. A, Barret, L. F., Bliss-Moreau, E. y Rusell, J. (2006). Language and the Perception of Emotion. *Emotion*, 6, 1, 125-138.
- Lindquist, K. A, MacCormack, J.K. y Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: predictions from psychological constructionism. *Frontiers in Psychology*, 6, 444. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00444.
- Lohmann, H. y Tomasello, M. (2003). The role of language in the development of false belief understanding: A training study. *Child development*, 74, (4), 1130-1144.
- Mar, R., Oatley, K., Djikic, M. y Mullin, J. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition and emotion*, 25, 5, 818-833.
- Maturana, H. (1992). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A. Santiago: Colección Hachette-Comunicación.
- Nadel, J. (2002). When do infants expect? *Infant Behavior and Development*, 7, 517–522.
- Nelson, K. 2005. Language pathways into the community of minds. J.W. Astington, J.A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind*, Oxford University Press, Oxford, UK (2005), pp. 26–49.
- Nikolajeva, M. (2012a). Guilt, empathy and the ethical potential of children’s literature. *Journal of Children’s Literature Research*, 35, <http://dx.doi.org/10.3402/clr.v35i0.18081>
- Nikolajeva, M. (2012b). Reading Other People’s Mind Word. *Children’s Literature in Education*, 43, 273-291.
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *The Reading Teacher*, 67, 4, 249–254.
- Nummenmaa, L., Glereana, E., Harib, R. y Hietanend, J. K. (2014). Bodily maps of emotions. *PNAS*, January 14, 111, no. 2. [www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1321664111](http://www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1321664111).
- Oatley, K. (2002). Emotions and the story worlds of fiction. En M. C. Green, J. J. Strange y T. C. Brock (Eds.). *Narrative impact: Social and cognitive foundations* (pp. 39-69). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Oatley, K. (2013). Worlds of the possible. *Pragmatics & Cognition*, 448-468. doi 10.1075/pc.21.3.02oat.
- Pelletier, J. y Astington, J. W. (2004). Action, consciousness and theory of mind: children’s ability to coordinate story characters’ actions and thoughts. *Early Educational Development*, 15, 5–22. doi: 10.1207/s15566935eed1501\_1
- Pelletier, J. y Beatty, R. (2015). Children understands of Aesop’s fables: relations to reading comprehension and theory of mind. *Frontier in Psychology*, 6 <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01448>.

- Peskin, J. y Astington, J. W. (2004). The effects of adding metacognitive language to story texts. *Cognitive Development*, 19, 253–273. doi: 10.1016/j.cogdev.2004.01.003.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pons, F; Harris, P. L. y de Rosnay, M. (2000). La compréhension des émotions chez l'enfant. *Psychoscope*, 21, 29-32.
- Pons, F., Harris, P. L. y Doudin, P-A. (2003). Ensenyar a comprendre les emocions. *Suports*, 7, 1. 44-53.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Rakoczy, H. (2008). Pretence as Individual and Collective Intentionality. *Mind & Language*, 23, 5, 499-517.
- Resches, M., Serrat, E., Rostan, C. y Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 315-333.
- Rey, A. (1994). *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*. Paris. Le Robert.
- Ronfard, S. y Harris, P. L. (2014). When Will Little Red Riding Hood Become Scared? Children's Attribution of Mental States to a Story Character. *Developmental Psychology*, 50, 1, 283-292.
- San Juan, V. y Astington, J. (2012). Bridging the gap between implicit and explicit understanding: How language development promotes the processing and representation of false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 105-122.
- Sidera, F. (2009). La comprensión infantil de la distinció entre l'emoció externa i l'emoció interna en situacions d'engany i de joc de ficció. Tesis Doctoral. Girona: Universitat de Girona.
- Silva, Z. B. (2012). Saudade a Key Portuguese Emotion. *Emotion Review*, 4 (2), 203-211.
- Sprung, M., Munch, M., Harris, P. L., Ebesutani, C. y Hofmann, S. G. (2015). Children's emotion understanding: A meta-analysis of training studies. *Developmental Review*, 37, 41–65.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- Tomasello, M. y Rakoczy, H. (2003). What makes human cognition unique? From individual to share to collective intentionality. *Mind & Language*, 18(2), 121-147.
- Veneziano, E. (2005). Langage dans le jeu de faire semblant: une manière d'évaluer la théorie implicite de l'esprit chez l'enfant? *Langage & pratiques*, 35, 5-15.
- Wellman, H. y Woolley, J. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245-275.
- Wierzbicka, A. (2002, original 1994). Los dominios cognitivos y la estructura del léxico: el caso de las emociones. En L. Hirschfeld y S. A. Gelman (Eds.). *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (pp. 244-276). Barcelona: Gedisa.
- Wierzbicka, A. (1999a). Emotional Universals. *Language Design*, 2, 23-69.
- Wierzbicka, A. (1999b). *Emotions across Language and Cultures: Diversity and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wierzbicka, A. (2002). Los dominios cognitivos y la estructura del léxico: el caso de las emociones. En L. Hirschfeld y S. Gelman (Eds.). *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (pp. 244-272). Barcelona: Gedisa.

Wimmer, H., y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

Wyman, E., Rakoczy, H. y Tomasello, M. (2009). Young children understand multiple pretend identities in their object play. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 385-404.