

## **A COMPREENSÃO E A EXPERIÊNCIA DE EMOÇÕES SIMPLES E MISTAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO<sup>1</sup>**

### **COMPREHENSION AND EXPERIENCE OF SIMPLE AND MIXED EMOTIONS IN BRAZILIAN PORTUGUESE**

THUANY TEIXEIRA DE FIGUEIREDO  
Universidade Estadual de Campinas  
teixeira.thu@gmail.com

LEONARDO GOMES BERNARDINO  
Universidade Federal de Uberlândia  
lgbernardino@ufu.br

THIAGO OLIVEIRA DA MOTTA SAMPAIO  
Universidade Estadual de Campinas  
thimotta@unicamp.br

Este trabalho investiga processos cognitivos e linguísticos relacionados às emoções no português brasileiro (PB). Com base no cenário teórico das pesquisas sobre cognição social e Teoria da Mente, sabe-se que crianças começam a entender e a se referir a emoções desde cedo (Harris 2007). Assim, o objetivo principal do estudo é fornecer dados para elucidar processos de compreensão, experienciação, conceitualização e codificação das emoções simples e mistas no PB. As hipóteses de trabalho são: (i) a conceitualização de emoções no PB terá uma preferência por rótulos linguísticos de emoções básicas; (ii) há distinção nos processos de compreensão e experienciação de emoções mistas dos adultos e crianças falantes do PB. A metodologia inclui dois experimentos para avaliar esses processos em adultos e crianças de 5 a 11 anos falantes do PB. Os resultados indicaram que ambos os grupos identificaram corretamente a valência das emoções testadas e as rotularam de forma parcialmente semelhante. Conclui-se que, embora ambos os grupos diferenciem compreensão e experiência emocional, houve diferenças no desempenho das crianças menores.

**Palavras-chave:** Linguagem, teoria da mente, emoção, emoções mistas, cognição social

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) em nome da primeira autora. Código de Financiamento 001 e pela FAEPEX 2429/23.

This study investigates cognitive and linguistic processes related to emotions in Brazilian Portuguese (BP). Based on the theoretical framework of social cognition and Theory of Mind research, it is known that children begin to understand and refer to emotions early on (Harris 2007). Thus, the main objective of the study is to provide data to elucidate the processes of understanding, experiencing, conceptualizing, and encoding simple and mixed emotions in BP. The working hypotheses are: (i) the conceptualization of emotions in BP will have a preference for linguistic labels of basic emotions; (ii) there is a distinction in the processes of understanding and experiencing mixed emotions between adults and children who speak BP. The methodology includes two experiments to evaluate these processes in adults and children aged 5 to 11 years. The results indicated that both groups correctly identified the valence of the tested emotions and labeled them in a partially similar manner. It is concluded that although both groups differentiate between understanding and experiencing emotions, there were differences in the performance of the younger children.

**Keywords:** Language, theory of mind, emotion, mixed emotions, social cognition

Recibido: 16 agosto 2024      Aceptado: 23 octubre 2024

## 1. INTRODUÇÃO

Diversas são as formas que utilizamos para expressar os estados mentais humanos. Por sua vez, as línguas possuem diferentes recursos que permitem a realização dos processos de conceitualização, codificação e de expressão desses conteúdos da vida mental. Assim, esses processos, que envolvem a linguagem, mobilizam as suas áreas –Morfologia, Semântica, Sintaxe, Pragmática, entre outras– e seus mecanismos, de modo que são explicitados fenômenos que demandam atenção em termos de análises linguísticas. Assim, no presente trabalho, iremos investigar a dinâmica de compreensão, experienciação, conceitualização e codificação de estados mentais emocionais, o que inclui emoções simples e mistas –sendo as últimas também chamadas de *blends* emocionais–, tendo em vista o panorama linguístico do português brasileiro (PB) e o dos estudos sobre Teoria da Mente (do inglês, *Theory of Mind*–ToM).

Nesse sentido, nosso foco é avançar na compreensão desses estados mentais, dadas as possibilidades fornecidas, e também aquelas proibidas, pelo português brasileiro. Destarte, diversas questões teóricas surgem ao se explorar esse cenário de pesquisa: quando alguma coisa boa acontece e queremos expressar esse estado mental positivo, qual palavra usamos no PB - feliz ou alegre? A emoção que remete a esse estado mental é rotulada de felicidade ou de alegria? Esses dois termos denotam a mesma experiência, ou seja, possuem a mesma conceitualização na língua? No caso de emoções mistas, como se expressa esse fenômeno de sentir mais de uma emoção ao mesmo tempo no PB? Há alguma relação entre aquilo que acreditamos e aquilo que sentimos? Aspectos como a intensidade das emoções afetam os processos de conceitualização e de expressão das emoções na linguagem?

Em particular, as emoções mistas são um tópico de investigação pouco estudado, ainda mais no PB, e bastante desafiador. A *best seller* internacionalmente conhecida Brené Brown, pesquisadora e palestrante sobre os temas vulnerabilidade, vergonha e liderança, lançou, em 2021, o livro “Atlas of the heart: Mapping Meaningful Connection and the Language of Human Experience”, no qual trata das diferentes emoções das experiências humanas, da forma como elas são nomeadas e do impacto que isso causa na vida das pessoas. Ao organizar as emoções em

alguns grupos para discuti-las, sob o prisma da língua inglesa da qual ela é falante nativa, a autora estabelece uma classe que remete a “Lugares que vamos quando as coisas não são o que elas parecem ser”. Tudo aquilo que parece uma coisa, mas não é, é algo complexo, ou seja, que ocorre para além do nível que costumamos identificar como simples, de modo que é nessa categoria de emoções que estão aquelas às quais nos referimos como emoções mistas.

Logo, as emoções mistas são aquelas compostas por mais de uma emoção ao mesmo tempo. Em Brown (2021), são abordadas duas dessas emoções: *bittersweetness*, que em português brasileiro pode ser traduzida como emoção *agridoce*, e a nostalgia. Acerca da primeira, a autora define claramente que “*bittersweetness* é uma emoção mista de felicidade e tristeza” (Brown 2021:74)<sup>2</sup>. Ela relata alguns contextos que podem suscitar essa emoção: observar as crianças/filhos crescerem; deixar um emprego; divórcio/fim de um relacionamento; formatura; se separar de amigades que não funcionam mais; mudar-se; morte de um parente querido; professores observando seus alunos se formarem; aposentar-se; chegar em casa das férias.

Além disso, a pesquisadora explica que existem alguns pontos importantes sobre a emoção *bittersweetness* que já são conhecidos por pesquisas e que devem ser levados em consideração, quais sejam: 1) ela não é a mesma coisa que ter um afeto ambivalente, isto é, quando não se sabe exatamente o que se está sentindo; ela diz respeito a se sentir feliz e triste ao mesmo tempo; 2) há indicações de que múltiplas emoções, como tristeza e felicidade, podem rapidamente oscilar em termos de consciência, mas a interpretação sobre isso pode ser a de uma experiência emocional integrada, única; 3) é possível que sentir essa emoção seja algo mais frequentemente experienciado ou reconhecido por pessoas que tenham uma habilidade de interpretar os seus estados emocionais<sup>3</sup> com mais nuances; 4) pesquisas desenvolvimentais mostram que experienciar emoções mistas não é algo que crianças mais novas conseguem fazer e que se desenvolve gradualmente, de modo que, por volta dos sete ou oito anos, as crianças reportam experienciar emoções positivas e negativas simultaneamente, e em torno dos dez ou onze anos, elas conseguem reconhecer e compreender a tensão causada por essa experiência (Brown 2021: 76).

Segundo Brown (2021), a nostalgia e a definição deste termo possuem uma história que remete ao ano de 1688, século XVII. A princípio, essa emoção foi identificada por um estudante de medicina suíço em pacientes que viviam longe de suas casas de origem. O termo advém das palavras gregas *nostos*, que seria em inglês *homecoming* e em português brasileiro algo como “regresso à casa”, e *alga*, que seria *pain* em inglês e dor em PB. A nostalgia foi considerada uma doença médica e um distúrbio psiquiátrico até o século XIX. Atualmente, a autora esclarece que os pesquisadores descrevem-na como “uma emoção agridoce frequente, principalmente positiva e específica do contexto, que combina elementos de felicidade e tristeza com uma sensação de anseio e perda” (Brown 2021: 77)<sup>4</sup>.

Sendo assim, se sentir nostálgico remete a um cenário no qual os indivíduos se colocam no centro de uma história em que relembram pessoas ou acontecimentos significativos do passado. Desse modo, essa emoção tende a ser suscitada por estados negativos de humor, como a solidão, e por dificuldades em encontrar significado na situação atual da vida. Segundo a autora, “definimos nostalgia como um anseio pela maneira como as coisas costumavam ser na nossa

<sup>2</sup> Nossa tradução do original: “Bittersweetness is a mixed feeling of happiness and sadness” (Brown 2021: 74).

<sup>3</sup> Pontuamos que, doravante, utilizaremos os termos emoção e estados emocionais como sinônimos e como termos genéricos para nos referirmos às emoções como estados mentais.

<sup>4</sup> Tradução do original: “Today, researchers describe nostalgia as a frequent, primarily positive, context-specific bittersweet emotion that combines elements of happiness and sadness with a sense of yearning and loss” (Brown 2021: 77).

geralmente idealizada e autoprotetora versão do passado” (Brown 2021: 79)<sup>5</sup>.

Portanto, tendo em vista esse cenário teórico, nosso objetivo geral é investigar a relação entre linguagem, compreensão de emoção e Teoria da Mente. Por sua vez, os objetivos específicos são: fornecer dados que contribuam para a elucidação dos processos de compreensão, experiencição, conceitualização e codificação das emoções simples e mistas no português brasileiro; contribuir teoricamente para as discussões relacionadas à faculdade da linguagem e às interfaces que ela estabelece na cognição humana; fornecer dados que contribuam para o avanço da agenda de pesquisa sobre cognição social. Com isso, nossas hipóteses de trabalho são: (i) a conceitualização de emoções no PB terá uma preferência por rótulos linguísticos de emoções básicas; (ii) há distinção nos processos de compreensão e experiencição de emoções mistas dos falantes do PB, isto é, entre adultos e crianças.

Por fim, o artigo está estruturado da seguinte forma: na segunda seção, é feita a apresentação da fundamentação teórica do trabalho, com a exposição das principais referências que são pertinentes à nossa pesquisa no que tange à Teoria da Mente, linguagem e emoção; em seguida, na terceira seção, expomos o método e os detalhes dos experimentos realizados; na quarta seção, são detalhados e discutidos os resultados obtidos; por sua vez, na seção cinco, delineamos as considerações finais da investigação; e, por fim, na seção seis, são apresentadas as referências bibliográficas.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. Teoria da Mente, estados mentais e linguagem

Teoria da Mente e emoção são tópicos relacionados à área de pesquisa de cognição social, campo da Psicologia que trata investiga, fundamentalmente, a relação entre cognição e vida social. Nesse viés, o psicólogo Paul Harris (2007), uma grande referência nos estudos sobre desenvolvimento infantil e emoções, menciona o trabalho seminal dos primatólogos David Premack e Guy Woodruff, na década de 70, como um marco nessa área, ao realizarem uma pesquisa com chimpanzés, questionando como a cognição desses animais opera no nível da relação com os seus coespecíficos.

Premack e Woodruff (1978) identificaram, por meio do trabalho com uma chimpanzé chamada Sarah, diversos estados mentais fundamentais, ou seja, aspectos da vida mental e subjetiva que os indivíduos possuem e que podem ser atribuídos a outros indivíduos da mesma espécie ou de outra. Assim, os pesquisadores cunharam o conceito de Teoria da Mente, que se refere à habilidade de atribuir estados mentais a si próprio e aos outros. Entre os estados mentais que podem ser atribuídos, encontram-se a intenção, o conhecimento, a crença, a dúvida, a suposição, o fingimento, a emoção (estados mentais emocionais), apenas para citar alguns exemplos. A seguir, exemplos de estruturas linguísticas que codificam esses mentais no português brasileiro.

---

<sup>5</sup> Nossa tradução do original: “We define nostalgia as a yearning for the way things used to be in our often idealized and self-protective version of the past” (Brown 2021: 79).

***Exemplos de estados mentais de primeira ordem:***

1. João sabe que a porta quebrou (conhecimento).
2. Luana não sabe que a comida acabou (ignorância).
3. Ana acha que o chocolate está no armário da cozinha (o chocolate está na gaveta).

***Exemplos de estados mentais de segunda ordem:***

4. Pedro sabe que o Lucas sabe que não terá aula amanhã (conhecimento).
5. Laura não sabe que o Tiago sabe onde ela está (ignorância).
6. João pensa que a Maria acha que está chovendo (Maria sabe que está fazendo Sol) (crença falsa).

***Exemplos de estados emocionais simples:***

7. Mário tem medo de fantasmas.
8. Isabel ficou feliz com a nota de sua prova.
9. Paula sentiu raiva de seu irmão por causa da briga.
10. Pablo ama a sua família.

***Exemplos de estados emocionais mistos:***

11. Rodrigo está com raiva e decepcionado ao mesmo tempo com o seu chefe.
12. Ana sente um misto de rancor e mágoa do seu primo
13. Angela está feliz e triste ao mesmo tempo pela partida de sua amiga.
14. Lucas sentiu um misto de raiva e felicidade pelo comportamento do seu pai.

Nessa perspectiva, Harris (2007) cita ainda outro marco, o trabalho de Wimmer e Perner (1983) que avança na agenda de pesquisa iniciada pelos primatólogos mencionados e realiza experimentos com crianças sobre a sua capacidade de compreender crenças falsas. Ademais, o autor também menciona a pesquisa de Baron-Cohen *et al.* (1985) sobre crianças autistas e a compreensão de crenças falsas, outro marco teórico e metodológico que aponta como essa população pode apresentar dificuldades ao realizar tarefas sobre esse estado mental. Ambos os trabalhos citados pelo autor se tornaram paradigmáticos em relação ao desenvolvimento de cenários experimentais para as pesquisas sobre Teoria da Mente. A Figura 1 mostra a tarefa clássica de Sally e Anne, referência metodológica usada até os dias atuais para testar crença falsa. Nesse cenário, dois personagens estão em um mesmo ambiente e uma ação é realizada - um objeto é colocado em um local A (*basket*). Ambos os indivíduos possuem, até então, o mesmo conhecimento sobre o que aconteceu naquele cenário. Posteriormente, um dos personagens sai e, na ausência dele, o outro muda o local do objeto, que passa a ser B (box). Quando o outro personagem volta para o ambiente, pergunta-se onde ele irá procurar pelo objeto, tendo em vista que ele não estava lá no momento em que houve a mudança de A para B.

Desse modo, ainda em Harris (2007), acerca da cognição social de crianças pequenas, o autor discorre sobre trabalhos com bebês e a compreensão deles sobre emoções. É reportado que bebês de 10 semanas respondem de forma diferente e, em larga medida, apropriada às demonstrações de alegria (*happiness*), tristeza (*sadness*) e raiva (*anger*) de suas mães. Por volta dos 2 aos 3 meses, as crianças mostram considerável sensibilidade à relação entre os seus próprios movimentos expressivos e os dos adultos. Além disso, dos 3 aos 6 meses, as crianças parecem criar expectativas específicas orientadas conforme a expressão e o estilo do seu cuidador. Já aos 9 meses, Harris (2007) relata que os bebês apresentam reações diferentes às demonstrações de alegria (*happiness*) vs. tristeza (*sadness*). Aos 12 meses, aponta-se que modos característicos de

interagir com os cuidadores podem ser identificados e tendem a se manter estáveis. O autor aborda ainda diversos estudos que se aprofundam nessas questões, tais como a relação entre a atribuição de crença falsa e a compreensão de emoções como, por exemplo, a surpresa; e a diferenciação entre experienciar uma emoção e entender as ações e expressões que a acompanham. Por fim, o psicólogo aponta que as crianças começam a fazer referências às emoções com palavras com 2 ou 3 anos, isto é, elas se referem às emoções de modo referencial e descritivo, e não apenas de forma expressiva. Ademais, é relatado que, nessa idade, as crianças conseguem se referir a emoções futuras, que podem vir a serem sentidas, e também a emoções passadas.

Em estudos anteriores, Harris *et al.* (1989) investigaram a compreensão de crianças com idades entre 3 e 7 anos em relação à influência das crenças e desejos na previsão de emoções. Três experimentos distintos foram conduzidos para avaliar a habilidade das crianças em antecipar respostas emocionais relacionadas às emoções primárias de alegria e tristeza. Os resultados revelaram que, à medida que as crianças envelhecem, desenvolvem uma compreensão mais sólida dos estados mentais alheios e das respostas emocionais associadas a eles. Esses achados sugerem que as crianças utilizam a Teoria da Mente como base para prever e explicar emoções, particularmente no que diz respeito a desejos e crenças, dois estados mentais fundamentais para o desenvolvimento dessa habilidade.

A questão da relação da Teoria da Mente com a linguagem é algo que também se destaca nas pesquisas da área, incluindo as sobre emoção. Nesse sentido, Cutting e Dunn (1999) investigaram as diferenças individuais e os estados mentais de crença falsa e emoção, as habilidades linguísticas e o contexto familiar de crianças pequenas. Na literatura, por exemplo, as autoras apontam que foram observadas associações entre características provenientes das famílias, tais como a existência de conversas sobre sentimentos e a cooperação entre irmãos no seio familiar, e a compreensão de tanto de crença falsa quanto de emoção. Já sobre a linguagem, coloca-se que o papel dessa habilidade cognitiva tem sido mais explorado em relação à crença falsa. De fato, são apresentados diferentes estudos que observaram correlações entre o sucesso de crianças nas tarefas de crença falsa e o bom desempenho delas também em tarefas linguísticas. No que tange à relação entre crença falsa e emoção, uma discussão relevante na área, as evidências divergem. Por um lado, as autoras mostram que há trabalhos que identificaram que características familiares foram mais fortemente associadas com a compreensão de emoção do que com a de crença falsa, enquanto outros obtiveram resultados que indicaram que esses dois estados mentais não mostraram correlação significativa. Por outro lado, há pesquisas que indicam que crianças pequenas conseguem associar que uma pessoa pode sentir determinada emoção por causa de sua percepção, crença ou desejo em relação a alguma situação.

Destarte, os três objetivos principais de Cutting e Dunn (1999) foram: 1 - examinar as diferenças individuais na compreensão de crença falsa e de emoção; 2 - investigar a existência de ligações entre diferenças individuais na cognição social das crianças e das famílias; 3 - examinar se há relação entre os diferentes aspectos da cognição social, com foco em crença falsa, emoção e linguagem. Para isso, foram testadas 128 crianças entre 3 e 4 anos de idade, em três sessões experimentais. Os resultados obtidos mostraram uma clara relação entre compreensão de crença falsa, emoção e linguagem, com números que indicaram uma alta correlação entre esses domínios. Desse modo, em geral, os principais pontos a serem destacados são: 1 - o contexto familiar tem significativas implicações para a cognição social de crianças pequenas; 2 - reforço das indicações de um importante papel desempenhado pela linguagem no desenvolvimento da Teoria da Mente; 3 - reforço de evidências que sugerem que a cognição social não é uma unidade, isto é, ela as autoras também entendem que a dinâmica dos estados mentais de crenças falsas e emoções está relacionada, porém, eles envolveriam habilidades distintas.

Nessa perspectiva, Ruffman *et al.* (2003) procuram compreender melhor a conexão entre ToM e linguagem, especialmente no que tange ao papel da sintaxe e da semântica. Os autores elaboraram dois experimentos. No primeiro, o foco foi examinar a relação entre os dois domínios com uma abordagem longitudinal, em quatro recortes temporais, comparando sintaxe e semântica. Os estados mentais analisados foram crença falsa de segunda ordem, emoção e desejo. Participaram desse experimento 73 crianças entre 3 e 5 anos de idade. Nesse teste, eram apresentadas sentenças aos participantes que, posteriormente, precisavam selecionar as imagens correspondentes ao contexto descrito por elas. O teste envolvia, principalmente, a compreensão do aspecto sintático de ordem de palavra. Um exemplo de sentença utilizada é “O rato está embaixo da cadeira”, sendo que as opções de imagens para seleção eram de um rato embaixo de uma cadeira, uma cadeira embaixo de um rato e um rato em cima de uma cadeira. Os resultados desse primeiro experimento mostraram que, em geral, a semântica e o que eles chamam de habilidade linguística geral se destacaram como fatores na atribuição do estado mental de crença falsa, algo que os autores pontuam que contraria achados de outras pesquisas da área. Ademais, outro resultado relevante foi que nenhuma das medidas de linguagem se relacionou significativamente com o estado mental de desejo.

Por sua vez, o experimento 2 avançou na análise proposta, investigando mais uma medida sintática, as sentenças encaixadas. Um exemplo desse tipo de estrutura utilizada é “O sapato que está acima do triângulo é vermelho”. Além disso, foi apresentada aos participantes uma tarefa de reconhecimento emocional que tinha mais uma demanda semântica de compreensão dos termos emocionais, como em “Ele se sente surpreso”, do que sintática. Assim, conforme salientado pela bibliografia da área, não se esperava observar correlação entre emoção e sintaxe. Participaram desse experimento 65 crianças entre 3 e 5 anos de idade. Por fim, com os resultados, observou-se que a sintaxe estava fortemente associada à atribuição de crença falsa. Acerca da emoção, apenas uma medida de sintaxe teve relação com esse estado mental, apesar de, como ressaltado por Ruffman *et al.* (2003), a compreensão de emoção não requerer habilidades metarrepresentacionais. Outro resultado que se destaca é a constatação geral de que, nos dois experimentos, houve uma inter-relação constante entre sintaxe e semântica para a atribuição de estados mentais. Desse modo, este ponto é fundamental para a proposição teórica feita pelos autores, que difere de outras colocadas para o papel da linguagem para a Teoria da Mente.

Thus, the syntax and semantics tests are as pure measures of syntax or semantics as one can get. If the syntax tests then correlate as highly with the semantics tests as they do with one another (and likewise for semantics), the findings provide an indication that syntax and semantics are intertwined in normal development. And this is precisely our point. False belief correlates with general language (syntax + semantics) rather than syntax or semantics *per se*.

(Ruffman *et al.* 2003:154)

Portanto, a perspectiva oferecida por Ruffman *et al.* (2003) contribui para a discussão acerca da relação entre linguagem e Teoria da Mente no sentido de propor que essa conexão seria de ordem mais ampla. Segundo eles, a linguagem forneceria uma base que auxilia no refinamento de intuições vagas ou implícitas em teorias propriamente no que diz respeito à cognição social. Por isso, de acordo com os seus resultados, que apresentaram uma forte influência tanto da sintaxe quanto da semântica na atribuição de estados mentais, eles pontuam que a linguagem, em geral, está implicada no desenvolvimento da Teoria da Mente.

Por sua vez, Wellman (2014) agrega mais dados para a compreensão acerca da Teoria da

Mente e do desenvolvimento da cognição social em crianças pequenas. Ao discorrer sobre desejos, emoções e percepções, ele destaca a importância desses conteúdos mentais para a vida em termos de ação e reação. Já por volta dos dois anos de idade, aponta-se que as crianças humanas utilizam palavras para expressar estados mentais, tais como os verbos *want/querer* e *like/gostar*, assim como *happy/feliz* e *sad/triste*, termos relacionados a emoções.

Sendo assim, uma questão que surge é entender como as crianças concebem o uso dessas palavras em relação às situações e interações do mundo das quais ela participa. Nesse sentido, no que diz respeito a desejos e emoções, o autor discute duas hipóteses: a primeira estabelece que os comentários das crianças realmente evidenciaram uma perspectiva limitada delas acerca das situações com as quais elas têm que lidar; já a segunda estipula que esses indivíduos conseguem, desde muito cedo, distinguir cognitivamente esses estados mentais

Logo, a perspectiva de Wellman (2014) é a de que a segunda possibilidade parece ser a correta, pois, desde bem cedo, a fala das crianças sobre os outros e as situações indica que elas já possuem o entendimento de que as pessoas possuem estados mentais que podem ser distintos das situações e contextos que os engendraram. Além disso, conforme o autor, diversos estudos da área entendem que as crianças pequenas também são capazes de compreender que as pessoas podem pensar e sentir de formas diferentes em uma mesma situação e sobre um mesmo objeto ou evento. Desse modo, as emoções, assim como os desejos, são estados mentais fortemente presentes e relevantes para a cognição social e para a Teoria da Mente dos primeiros anos de vida do ser humano.

## **2.2. Emoções mistas: compreensão e experiência**

Especificamente em relação às emoções mistas, que se caracterizam pela combinação simultânea de estados emocionais (de Waal 2021; Franco e Santos 2015; Roazzi *et al.* 2011), um aspecto importante que se destaca nas discussões deste tópico é a questão da diferenciação entre compreensão e experiência dessas combinações emocionais. Conforme apresentam Figueiredo e Bernardino (no prelo), Larsen *et al.* (2007) exploraram a capacidade das crianças de experimentar emoções mistas, ao invés de apenas compreender essas emoções. O estudo foi realizado com crianças que assistiram a cenas do famoso filme “A Pequena Sereia”. Os resultados obtidos confirmaram achados de pesquisas anteriores, mostrando que crianças mais velhas, entre 11 e 12 anos, possuem uma melhor compreensão conceitual das emoções mistas em comparação com as mais novas, de 5 e 6 anos, além de realmente experimentarem essas emoções ao enfrentarem situações emocionalmente complexas.

Zajdel *et al.* (2013) deram continuidade ao estudo sobre a vivência de emoções mistas na infância. Eles descobriram que a capacidade de compreender e de vivenciar essas emoções são distintas. Assim como outras pesquisas, foi observado que essas habilidades se desenvolvem ao longo do tempo com a idade. A habilidade de entender emoções mistas parece surgir antes da capacidade de realmente vivenciá-las. Além disso, uma nova contribuição deste estudo foi a análise de gênero, que revelou que meninas demonstraram melhor desempenho do que meninos ao relatar suas experiências com emoções mistas. Uma possível explicação para esse resultado é a maior habilidade das meninas em relação à empatia, outro aspecto investigado nos experimentos. Em resumo, os resultados indicam que, à medida que a capacidade de empatia dos indivíduos aumenta, também parece aumentar a habilidade de vivenciar combinações emocionais.

Outrossim, Smith *et al.* (2015) buscaram investigar o desenvolvimento da capacidade de compreender e vivenciar emoções mistas em crianças mais novas do que as estudadas anteriormente, especificamente as de 3 anos de idade. Os pesquisadores destacam a relação dessa



habilidade com a linguagem, uma vez que relatar estados mentais exige um certo domínio dos rótulos e do vocabulário emocional da língua. Como resultado, descobriram que, enquanto apenas 12% das crianças relataram vivenciar emoções mistas nas situações testadas, 49% conseguiram compreendê-las.

### 2.3. Estudos com o português brasileiro

No contexto brasileiro, destacamos o trabalho de Santana e Roazzi (2006) que trata de cognição social por meio da investigação de emoções e crenças falsas. Os autores também apontam que, na literatura da área, há uma indicação de que a habilidade de compreender emoções é mais precoce do que a capacidade de lidar com crenças falsas. Ademais, pontua-se que pesquisas sugerem que, desde os 20 meses, os bebês já manifestam a habilidade de identificar emoções básicas. Nessa perspectiva, tendo em vista pesquisas brasileiras sobre cognição social e ToM realizadas previamente, na década de 90, os autores trabalham com três questionamentos principais, quais sejam: 1) qual seria o período que a criança manifesta, de fato, uma Teoria da Mente?; 2) há alguma influência do fator socioeconômico para a expressão dessa habilidade?; 3) qual seria a relação entre a habilidade de atribuir emoções e ToM?

À vista disso, Santana e Roazzi (2006) elaboraram um experimento que contou com a participação de 100 crianças de 4 a 5 anos, sendo a idade delas contabilizada em meses. Elas foram distribuídas em quatro grupos de acordo com a sua faixa etária. A referência metodológica utilizada foi a tarefa de Sally, bastante comum em trabalhos sobre Teoria da Mente, que prevê uma mudança de localização de objeto - um anel - realizada por um dos dois personagens da história contada.

Porém, foi feita uma modificação nas questões de crença falsa perguntadas aos participantes, sendo estipuladas duas condições: na primeira versão, a tradicional, a pergunta feita faz uso apenas do verbo *procurar*, como na pergunta-teste “Aonde Mariana vai *procurar* por seu anel?”; na segunda versão, a modificada, a pergunta-teste feita é “Aonde Mariana vai *procurar*, em *primeiro lugar*, por seu anel?”. Ademais, sobre as questões relacionadas às emoções, nas duas condições, a pergunta-teste foi “Como Mariana vai se sentir depois de procurar o anel neste lugar?”. Caso a criança não desse uma resposta imediata, eram apresentadas as seguintes palavras de emoção para que ela escolhesse alguma delas: alegre, triste, com raiva e feliz.

Destarte, dos resultados obtidos, destacamos dois pontos: o primeiro é que, acerca da habilidade de predizer ações com base em crença falsa, as crianças de 4 anos de idade já se mostraram dotadas dessa capacidade; o segundo ponto diz respeito à atribuição de emoções básicas que, conforme observado, parece estar bem consolidada aos 4 anos, apesar das diferenças socioeconômicas dos indivíduos estudados inclusive, com resultados atingindo o teto para praticamente todas as faixas etárias.

Salientamos também que, para ambos os estados mentais, o fator idade exerceu influência significativa, isto é, o desempenho das crianças apresentou uma tendência crescente conforme os meses aumentavam. Por fim, Santana e Roazzi (2006) discutem a existência de alguma relação entre a atribuição de crenças falsas e emoções e consideram que, aparentemente, tal ligação parece ter caráter unilateral, conforme é explicado a seguir.

Em outras palavras, poder-se-ia alegar que ao lidar primeiramente com representações emocionais distintas, tornando-se hábil para atribuí-las adequadamente em função de um dado contexto, a criança também iria se instrumentalizando, mais consistentemente, para a representação de crenças conflitantes e, conseqüentemente, para a predição de um

comportamento mais adequado em função desse mesmo contexto. Sendo assim, a atribuição adequada de emoções seria evolutivamente mais precoce e desenvolvimentalmente envolveria alguns processos cognitivos mais simples, do que a atribuição adequada de uma ação de acordo com a situação.

(Santana e Roazzi 2006: 7)

Em um estudo subsequente, Roazzi *et al.* (2011) conduziram uma pesquisa visando analisar a organização estrutural do conceito de emoção em crianças brasileiras. Uma das questões teóricas centrais do trabalho era compreender o que é a emoção para essas crianças, buscando entender melhor sua conceitualização ao longo do desenvolvimento ontogenético. Além das emoções simples, a investigação também abrangeu dados sobre as emoções mistas.

Teoricamente, o estudo se baseou em propostas acerca da representação social, no trabalho dos pesquisadores de emoção António Damásio e Paul Harris e na abordagem de mediação semiótica dos processos afetivos desenvolvida por Jaan Valsiner. Por sua vez, metodologicamente, aplicou-se a técnica de associação livre e foram feitas duas perguntas relacionadas à emoção. Primeiramente, como um modo de acessar o que os autores chamam de campo semântico das representações, foi pedido aos participantes que dissessem livremente o que vinha à cabeça deles quando solicitado “Diga para mim algumas emoções que vêm na sua cabeça”. Depois, foi feita uma pergunta sobre frequência - “Quais destas emoções você experiencia com mais frequência?” - e outra de caráter mais geral sobre o assunto: “Você sabe o que é uma emoção? Explique, por favor”. Ao todo, foram testadas 247 crianças, sendo elas de escolas particulares e privadas, de 7 a 12 anos de idade.

O que destacamos de Roazzi *et al.* (2011) é que ele também aponta que as emoções mistas são compreendidas mais tardiamente pelas crianças do que as emoções simples ou complexas, porém, não há precisão de quando isso ocorreria. Segundo este autor, há uma diferença entre esses dois últimos grupos de emoções que diz respeito à existência de uma expressão facial reconhecível delas ou não. As emoções simples - como raiva, medo e tristeza - seriam aquelas que têm uma expressão facial mais facilmente reconhecível, sendo que crianças de 4 e 5 anos já conseguem indicar situações apropriadas para elas. Por outro lado, as emoções complexas - como vergonha, orgulho e culpa - não estariam relacionadas a uma expressão facial como as primeiras, além de que seriam identificadas apenas a partir dos 7 anos.

Nesse sentido, as emoções mistas seriam ainda diferentes das emoções complexas. Dado que tanto as emoções simples quanto as complexas podem ser positivas, negativas ou mistas, as primeiras seriam provenientes de situações agradáveis e as segundas de contextos desagradáveis. Sendo assim, as emoções mistas se encontrariam nos contextos que suscitam emoções positivas e negativas ao mesmo tempo, conforme o exemplo dado pelos autores abaixo.

Esta diversidade de emoções que abrange sentimentos de ambivalência relacionados a uma única situação é chamada de emoções mistas. Por exemplo: quando uma criança ganha de presente uma bicicleta que tanto desejava, fica feliz (emoção positiva), mas ao mesmo tempo, o fato dela ainda não saber andar de bicicleta a faz sentir medo (emoção negativa) de cair.

(Roazzi *et al.* 2011: 53)

Ademais, outro ponto a ser destacado sobre as emoções mistas nesse trabalho é que, nos resultados, em relação à pergunta sobre a frequência das emoções relatadas pelos participantes, o que mais surgiu nos registros das crianças foram as emoções simples e não as emoções mistas. Os indivíduos relataram sobre si apenas ou emoções positivas ou negativas. Dessa forma, o que

se observou foi que as emoções mistas apareceram quando se falava sobre as emoções de um modo geral, sem ser sobre experiências particulares. Porém, salientamos que não são dados maiores detalhes sobre esse aspecto no relato dos autores, de modo que não dá para entender exatamente qual é a idade das crianças que relatam emoções mistas.

Portanto, dado o cenário teórico apresentado, o presente trabalho visa a contribuir para a elucidação de como operam os processos de compreensão, de conceitualização e de codificação dos estados mentais emocionais no português brasileiro. Nesse viés, desenvolvemos dois experimentos, aplicados em adultos e crianças, com o intuito de observar como esses processos se dão tendo em vista o desenvolvimento da habilidade de cognição social denominada Teoria da Mente. Além disso, esses experimentos também fornecem informações sobre o estado mental de crença falsa, que fez parte do desenho experimental elaborado, porém, ele não é o foco desta pesquisa.

### 3. MÉTODO

O presente estudo é quantitativo e transversal, sendo composto por dois experimentos, os quais foram desenvolvidos com os mesmos estímulos e procedimentos para a coleta de dados, porém com amostras de diferentes faixas etárias. A base teórica para esse trabalho remete a Harris *et al.* (1989), Larsen *et al.* (2007) e Follen (2016). Assim, no primeiro experimento, a amostra foi composta por vinte (20) adultos, igualmente distribuídos em relação ao sexo, com idade entre 25 e 58 anos ( $M = 33,60$ ;  $DP = 8,91$ ), cuja coleta de dados ocorreu de maneira remota (online). No segundo experimento, a amostra foi composta por dez (10) crianças, sete (7) do sexo feminino, com idade entre 5 e 11 anos ( $M = 8,20$ ;  $DP = 2,04$ ), com a coleta sendo realizada em uma escola particular do interior de São Paulo, local em que as crianças estudavam. Antes de iniciar sua participação, todos os participantes adultos (Experimento 1) e o(s) responsável(is) legal(is) pela criança (Experimento 2) concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: *omitido para garantir anonimato*), conforme as normas vigentes no Brasil sobre estudos com humanos.

Em ambos os experimentos, os participantes assistiram a seis vídeos, cujo roteiro, produção e narração (voz masculina) foram desenvolvidas pela equipe de pesquisa. As histórias eram compostas por sequências de imagens com desenhos computadorizados e texto escrito, além da narração. A obtenção das imagens, a gravação do vídeo e a narração das histórias foram realizadas com o auxílio da plataforma Canva. Todas as histórias tinham a mesma estrutura: ambientação, com informações sobre as personagens e o local da história; desenvolvimento, com a descrição das primeiras ações das personagens; e conclusão, com as ações finais das personagens. No decorrer dos vídeos e também ao seu final, eram feitas pausas com perguntas aos participantes. Destacamos que, para cada história, eram feitas três perguntas de ambientação, cujo objetivo era verificar o nível de atenção e de compreensão das histórias. Nos casos em que o participante errou mais de uma pergunta de ambientação, seus dados foram excluídos da análise na história em questão. Informações detalhadas sobre as outras perguntas serão apresentadas na seção seguinte. As respostas eram fornecidas verbalmente e pela escolha de cartas com desenhos representativos das emoções, sem o rótulo destas, obtidas do Baralho das Emoções (Caminha e Caminha 2010). As seguintes emoções estavam disponíveis nas cartas: preocupação, culpa, medo, nojo, vergonha, decepção, raiva, tristeza, desconfiança, saudades, desespero, solidão, amor, ansiedade, cansaço,

orgulho, esperança, tranquilidade, confusão e alegria. As respostas eram registradas em folha de registro própria.

Abaixo, uma breve descrição sobre cada uma das histórias, as quais foram apresentadas aos participantes por meio da tela de um computador e nesta sequência.

- 1) História com a emoção “Tristeza” - contexto de emoção simples (duração de 2 minutos e 47 segundos): Dois irmãos estão em casa e um deles diz ao outro que há pão de queijo na cozinha (comida preferida de seu irmão). Esse irmão procura o pão de queijo e descobre que era mentira, pois havia cenouras no lugar indicado.
- 2) História com a emoção “Alegria” - contexto de emoção simples (duração de 2 minutos e 24 segundos): Duas irmãs estão em casa e uma delas diz que deixou um presente para sua irmã na sala. Sua irmã chega na sala e encontra uma caixa de sapatos. Ao abri-la encontra um livro, seu presente favorito.
- 3) História com as emoções “Alegria” e “Tristeza” - contexto de emoção mista (duração de 2 minutos e 7 segundos): Uma garota adora o seu gato, mas infelizmente ele foge. Em seu aniversário, seus pais lhe dão outro gato. Embora ela ainda pense em seu gato que fugiu, ela adora o gato que ganhou e brinca com ele.
- 4) História com as emoções “Amor” e “Raiva” - contexto de emoção mista (duração de 2 minutos e 12 segundos): Um garoto gosta muito de brincar, ele tem muitos brinquedos e um cachorro que é seu melhor amigo. O seu brinquedo favorito é uma bola. Um dia, ao voltar da escola, o garoto entra em seu quarto e encontra o seu cachorro e a bola que acabou de ser furada por ele.
- 5) História com as emoções “Alegria” e “Amor” - contexto de emoção mista (duração de 2 minutos e 23 segundos): Uma garota muito estudiosa foi escolhida para participar de uma olimpíada de redação, o que deixou seus pais orgulhosos. Ela estava bem preparada e ganhou a olimpíada. Ao saber do resultado, seus pais ficaram contentes e comemoraram junto com a garota.
- 6) História com as emoções “Raiva” e “Tristeza” - contexto de emoção mista (duração de 2 minutos e 26 segundos): Um garoto e uma garota são amigos e gostam muito de brincar juntos. Um dia a garota convida o garoto para brincar no clube. Ele diz não, pois precisa ajudar a mãe, o que era uma mentira. Neste, ao passar pelo parque, ela vê o amigo brincando com outros garotos.

Na análise de dados dos dois experimentos, consideramos a existência de três grupos de histórias. O primeiro é constituído pelas histórias 1 e 2, as quais têm como objeto emoções simples, uma de valência negativa (Tristeza, história 1) e uma de valência positiva (Alegria, história 2). Isto é, ao final dessas histórias, a personagem principal experimentará apenas uma emoção, conforme descrito acima. Para essas histórias, além das perguntas de ambientação, eram feitas perguntas sobre: o pensamento da personagem principal (crença falsa); a emoção da personagem principal (no primeiro e no segundo momento da história), indicada pela escolha da carta com emoção e depois pelo rótulo atribuído a ela; a intensidade da emoção experimentada pela personagem principal ao final da história (numa escala de 5 pontos: muito fraca, fraca, média, forte, muito forte); e se a personagem principal sentiu mais de uma emoção ao final da história.

O segundo grupo de histórias é composto pelas histórias 3 e 4, nas quais a personagem principal poderia experimentar mais de uma emoção ao mesmo tempo, sendo estas de valências opostas, uma positiva e uma negativa (Alegria e Tristeza; e Amor e Raiva, respectivamente). As perguntas dessas histórias eram sobre: a emoção da personagem principal, indicada pela escolha

da carta com emoção e depois pelo rótulo atribuído à ela; a intensidade da emoção experimentada pela personagem principal ao final da história (numa escala de 5 pontos: muito fraca, fraca, média, forte, muito forte); se a personagem principal sentiu mais de uma emoção ao final da história (questão não dirigida); e se a personagem principal sentiu as duas emoções presentes na história ao mesmo tempo, as quais foram planejadas pela equipe de pesquisa (questão dirigida). Além dessas perguntas sobre a compreensão das emoções mistas, também eram feitas perguntas sobre a experiência com as emoções mistas, isto é, as emoções experimentadas pelos participantes: a emoção que a história despertou no participante, indicada pela escolha da carta com emoção e depois pelo rótulo atribuído à ela; a intensidade da emoção experimentada pelo participante ao final da história (numa escala de 5 pontos: muito fraca, fraca, média, forte, muito forte); se o participante sentiu mais de uma emoção ao final da história (questão não dirigida); e se o participante sentiu as duas emoções presentes na história ao mesmo tempo, as quais foram planejadas pela equipe de pesquisa (questão dirigida).

Por fim, no último grupo, histórias 5 e 6, a personagem principal também poderia experimentar mais de uma emoção, porém, com emoções de mesma valência, ambas positivas (Alegria e Amor, história 5) ou ambas negativas (Raiva e Tristeza, história 6). As perguntas para este grupo de histórias eram iguais às do grupo anterior.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1. Experimento 1 (Adultos)

Para as histórias com emoções isoladas (1 e 2), nenhum adulto teve seus dados excluídos, pois não erraram mais de uma pergunta de ambientação. Com relação à crença falsa, todos acertaram o pensamento da personagem principal (crença falsa) na história de Tristeza e houve apenas dois erros na história de Alegria. Conforme o esperado, os adultos conseguem compreender adequadamente o estado cognitivo de outrem (Figueiredo 2018).

Na história 1 (Tristeza), com a exceção de um participante que escolheu a carta de ansiedade (e assim a nomeou) e de quatro participantes que escolheram cartas de valência positiva, mas a nomearam com emoções de valência negativa (ansiedade: 2) ou neutra (expectativa: 2), todos os outros participantes escolheram cartas e nomearam emoções de valência positiva (com predomínio dos rótulos de felicidade e alegria). Esses achados estão em consonância com a história já que a personagem principal tinha a expectativa de encontrar seu alimento favorito. No segundo momento da história, quando a personagem principal descobre que seu alimento favorito não está disponível, a grande maioria escolheu cartas de emoção negativa e assim a nomearam (17 e 18, respectivamente), com maior frequência dos rótulos de tristeza, decepção e frustração. Houve poucos relatos de que a personagem principal experimentou mais de uma emoção: 1 (um), no primeiro momento; e 2 (dois), no segundo momento. O teste exato de Fisher não indicou diferença estatisticamente significativa ( $p = 0,752$ ) na intensidade atribuída às emoções nesses dois momentos, cujos valores são apresentados na Tabela 1.

Por sua vez, na história 2 (Alegria), era esperado que nos dois momentos houvesse predomínio de emoções de valência positiva, primeiro porque a personagem principal ouviu de sua irmã que ganharia seu presente favorito (livro) e, na sequência, por essa expectativa ser atendida, mesmo que a irmã tenha colocado o presente em uma caixa de sapato. Os dados confirmaram as expectativas, pois no primeiro momento houve apenas uma exceção na escolha

da carta (desconfiança) e em seu rótulo (confusão), com grande predomínio de felicidade. Já no segundo momento, houve somente duas exceções com emoções negativas, observando-se uma maior frequência das emoções alegria (escolha da carta) e felicidade (rótulo). Assim como na história 1, os participantes quase não relataram a ocorrência de mais de uma emoção na personagem principal no primeiro e no segundo momento da história (0 e 1, respectivamente). Com relação à intensidade das emoções, o teste exato de Fisher revelou uma diferença significativa ( $p < 0,001$ ) entre os dois momentos. De acordo com a Tabela 1, nota-se uma intensidade emocional menor no primeiro momento (maior frequência de “forte”) em comparação com o segundo momento (maior frequência de “muito forte”).

Assim, na história 1 (Tristeza), para a primeira pergunta de emoção - Como o João se sentiu ao ouvir o irmão falar que tinha pão de queijo na cozinha? -, que tinha como resposta-alvo a emoção alegria, dos vinte adultos, apenas quatro nomearam a emoção em questão com o rótulo de alegria, sendo que oito a rotularam como felicidade. Para a segunda pergunta dessa história - Como João vai se sentir ao abrir o pote azul e ver o que tem dentro dele? -, que tinha como resposta-alvo a emoção tristeza, seis participantes nomearam a emoção como decepção e quatro como frustração, sendo que apenas três rotularam esse estado emocional como tristeza.

Por sua vez, na história 2 (Alegria), para a primeira pergunta de emoção - Como a Ana se sentiu ao ouvir a irmã falar que tinha comprado o seu presente preferido de aniversário? -, que tinha como resposta-alvo a emoção alegria, dez dos vinte adultos responderam felicidade e somente quatro disseram alegria. Já para a segunda pergunta - Como Ana vai se sentir ao abrir a caixa de sapatos e ver o que tem dentro dela? -, nove dos vinte participantes responderam felicidade e cinco disseram alegria.

Tomados em conjunto, os resultados dos adultos apontam que, para o português brasileiro, em relação à emoção simples conceitualizada como alegria, tem-se que ela é preferencialmente rotulada como felicidade. Isso pode ser observado tanto na história 1 quanto na história 2. Já em relação à emoção simples conceitualizada como tristeza, observamos que os participantes preferiram rotulá-la como decepção. Ademais, os dados sobre frequência das intensidades indicam que, nos contextos experimentais, os sujeitos atribuíram níveis altos desse aspecto aos personagens das histórias. Desse modo, acerca do processo de conceitualização das emoções no PB, observamos que há uma convergência entre compreensão de valência emocional e rotulação emocional, pois os estados emocionais positivos foram rotulados com palavras de mesma valência, o que também ocorreu para os contextos negativos. Porém, esse processo de conceitualização de estados emocionais não é uniforme para os falantes adultos do PB, pois, embora tenha sido observada uma preferência de rotulação, não houve um alinhamento entre as emoções-alvo e as emoções rotuladas pelos participantes.

		Muito fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito forte
História 1 (Tristeza)	Momento inicial	0	1	6	10	3
	Momento final	0	0	4	12	4
História 2 (Alegria)	Momento inicial	0	0	1	15	4
	Momento final	0	0	1	4	15

**Tabela 1.** Frequência da intensidade emocional dos adultos atribuída à personagem principal em dois momentos (inicial e final) nas histórias 1 e 2 (Tristeza e Alegria, respectivamente).

Na análise das histórias com mais de uma emoção e de valências opostas (histórias 3 e 4), mais uma vez, nenhum dado foi excluído em razão de erros nas perguntas de ambientação. Em relação à pergunta de compreensão emocional, na história 3 (Alegria e Tristeza), a maioria dos participantes indicou cartas e seus respectivos rótulos com emoções de valências diferentes (incluindo a valência neutra) ou com emoções mistas. Por outro lado, houve predominância de uma valência emocional na escolha das cartas e na atribuição de rótulos emocionais na história 4 (Amor e Raiva). Isto é, 19 participantes escolheram cartas com emoções negativas e todos os 20 participantes atribuíram rótulos emocionais de valência negativa, sem a apresentação de emoções mistas. Já ao serem perguntados se a personagem sentiu mais de uma emoção na história, sem indicação das emoções envolvidas (questão não-dirigida), 18 participantes responderam afirmativamente na história 3 (Alegria e Tristeza) e 15 participantes responderam afirmativamente na história 4 (Amor e Raiva). Esses participantes, na sequência, apontaram a natureza dessa emoção adicional na personagem principal. Na história 3 (Alegria e Tristeza), houve maior frequência de emoções negativas (11) em relação às positivas (7). Padrão semelhante foi observado na história 4 (Amor e Raiva), na qual todos esses participantes indicaram emoções negativas.

Desse modo, acerca do processo de conceitualização das emoções mistas no PB, observamos que os adultos conseguem apreender a existência de um contexto de valência emocional mista. Isso, por sua vez, evidencia-se na sua rotulação linguística: surgem rótulos emocionais mistos como felicidade melancólica e alegria com o coração partido. Porém, nos contextos de emoções-alvo de valência diferentes, na história com a presença da emoção raiva, esse estado emocional parece ter afetado o processo de conceitualização do contexto emocional misto, pois ela teve uma influência significativa na rotulação dos participantes, dado que eles apenas apresentaram rótulos negativos.

Tomados em conjunto, esses resultados sugerem que a história 3 (Alegria e Tristeza) realmente produziu atribuições emocionais de valências diferentes na personagem principal, pois os participantes indicaram emoções positivas, negativas e neutras. Por outro lado, a história 4 (Amor e Raiva) resultou em atribuição de mais de uma emoção à personagem principal, no entanto, com predomínio de emoções de valência negativa. Esses resultados indicam que, no caso da história 4, no que tange às emoções amor e raiva, parece ter ocorrido uma sobreposição de valências, com o valor negativo se sobrepondo ao valor positivo nas perguntas abertas. Isso pode indicar que a raiva, como uma emoção negativa, tem uma carga emocional que promove uma espécie de efeito de “contaminação emocional”, algo que parece ocorrer com outras emoções negativas também (Bernardino e Figueiredo 2023; Cui *et al.* 2023). Então, podemos sugerir também que a emoção amor pode não ter sido forte o suficiente para produzir uma reação dos participantes, talvez, inclusive, por não ser uma emoção básica.

Os participantes também responderam se a personagem sentiu mais de uma emoção ao mesmo tempo, mas com a indicação das emoções esperadas (questão dirigida). Observamos resposta afirmativa de 18 participantes na história 3 (Alegria e Tristeza) e de 9 participantes na história 4 (Amor e Raiva). Tais achados mostram que os participantes compreendem a ocorrência de experiência emocional mista no outro, no caso, na personagem principal. Novamente, vemos uma particularidade nos resultados da história 4: um número particularmente menor de pessoas que admitem a simultaneidade dessas emoções no contexto emocional apresentado. Apontamos, de novo, que isso pode ter se dado em virtude da combinação emocional em questão e do efeito da emoção básica sobre a outra não básica, ou isso pode ter ocorrido também devido ao desenho experimental dessa história, que pode ter dado algum tipo de saliência para a emoção raiva. Porém, em conjunto, esses resultados, então, indicam que os sujeitos reconhecem a existência de

emoções mistas de valências diferentes no português brasileiro. Ainda, esse dado é relevante, pois fornece mais informações sobre a dinâmica de atribuição desses estados emocionais, uma vez que a combinação emocional mais pesquisada na área de estudos de emoções mistas tem sido a de alegria e tristeza (Figueiredo e Bernardino no prelo).

Com relação à experiência emocional própria dos participantes, isto é, como eles se sentiram ao final da história, na história 3 (Alegria e Tristeza), a maioria escolheu cartas e rótulos de emoções positivas e negativas (incluindo as neutras) e de emoções mistas. Em contraste, na história 4 (Amor e Raiva), 11 participantes escolheram cartas de valência negativa e 14 participantes atribuíram rótulos negativos a essas emoções, sem a apresentação de emoções mistas.

Assim, entendemos que esses resultados sobre experiência emocional própria evidenciam algo bastante relevante: os participantes parecem conseguir diferenciar o que eles sentem do que os personagens sentem, ou seja, eles não avaliam da mesma forma o impacto emocional das histórias neles e nos outros. Destacamos também que é nas perguntas de experiência emocional própria que aparecem registros de emoções neutras, tais como tranquilidade, indiferença e neutralidade.

Por fim, na Tabela 2 são apresentadas as frequências de resposta para cada um dos níveis de intensidade emocional nas condições de compreensão e de experiência emocional nas histórias de 3 a 6. Aqui destacamos que nas histórias 3 (Alegria e Tristeza) e 4 (Amor e Raiva), o teste exato de Fischer mostrou diferenças estatisticamente significativas para as intensidades emocionais em função da condição ( $p = 0,023$  e  $p < 0,001$ , respectivamente). Em ambas as histórias, podemos notar que os participantes indicaram com maior frequência a intensidade “muito forte” na condição compreensão emocional e mais frequentemente a intensidade “média” na condição experiência emocional. Novamente, esses dados reforçam o que foi apontado anteriormente, no sentido de também evidenciar que os adultos conseguem estabelecer um distanciamento emocional em relação aos personagens, dado que a intensidade “média” foi a mais registrada em relação à experiência emocional dos participantes. Destarte, isso mostra como a Teoria da Mente e a dinâmica de atribuição de estados mentais está consolidada nesse grupo (Choe *et al.* 2005; Kagan 2007).

		Muito fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito forte
História 3 (Alegria e Tristeza)	Compreensão	0	1	4	7	8
	Experiência	0	0	12	6	2
História 4 (Amor e Raiva)	Compreensão	0	0	1	6	13
	Experiência	0	3	9	7	1
História 5 (Alegria e Amor)	Compreensão	0	0	0	2	18
	Experiência	1	1	7	7	4
História 6 (Raiva e Tristeza)	Compreensão	0	0	0	1	19
	Experiência	0	0	5	7	8

**Tabela 2.** Frequência da intensidade emocional dos adultos atribuída à personagem principal (compreensão emocional) e à própria emoção (experiência emocional) no final das histórias 3 (Alegria e Tristeza), 4 (Amor e Raiva), 5 (Alegria e Amor) e 6 (Raiva e Tristeza).



Por fim, a análise das histórias com mais de uma emoção e de mesma valência (histórias 5 e 6) também não teve dados excluídos pelo critério estabelecido em relação às perguntas de ambientação. Conforme o esperado, em relação à pergunta de compreensão, todos os participantes escolheram cartas e atribuíram rótulos de emoção positiva para a história 5 (Alegria e Amor) e de emoção negativa para a história 6 (Raiva e Tristeza). Na questão não-dirigida sobre a personagem sentir mais de uma emoção, metade (10) dos participantes respondeu sim para a história 5 (Alegria e Amor), com 8 indicando que essa emoção adicional era positiva; e quase todos (19) responderam sim para a história 6 (Raiva e Tristeza), com todos apontando mais uma emoção negativa. Isso indica que há uma congruência em termos de valência emocional para os participantes: contextos emocionais totalmente negativos vão ser entendidos como caracterizados por emoções negativas, assim como para os contextos emocionais totalmente positivos ocorre o contrário.

Nessa perspectiva, em termos de conceitualização das emoções mistas no PB, destacamos que não houve o registro de emoções mistas para rotular os estados emocionais combinados nos contextos das histórias de combinação emocional com valências iguais. Essa igualdade no que diz respeito à valência emocional ser a mesma para as duas emoções mistas desses contextos pode ter suscitado um efeito de opacidade da combinação emocional, o que levou os participantes a produzirem rotulações sem emoções mistas, o contrário do que houve com as histórias 3 e 4.

Porém, na questão dirigida sobre a personagem sentir mais de uma emoção, na qual se perguntava diretamente se era possível a personagem principal sentir as duas emoções previstas ao mesmo tempo (história 5: alegria e amor; e história 6: raiva e tristeza), com exceção de um participante na história 5, todos os participantes responderam afirmativamente. Desse modo, esses dados reforçam o que foi pontuado sobre essa pergunta para as histórias 3 e 4, ampliando o seu escopo: os sujeitos reconhecem a existência de emoções mistas de valências iguais no português brasileiro. Sendo assim, por esse tipo de pergunta ter sido feito de modo dirigido, ou seja, direto, podemos entender que elas foram feitas e respondidas conscientemente, ainda mais devido ao contexto experimental no qual se encontravam os participantes. Esse aspecto é relevante, pois Vaccaro *et al.* (2020) salientam que a avaliação acerca da valência emocional dos estados mentais ocorre de modo consciente<sup>6</sup>. Logo, observamos que houve a sinalização afirmativa de que se admite e se compreende a existência de emoções mistas de valências iguais no PB, mas isso não foi evidenciado explicitamente no processo de rotulação dos falantes.

Os achados sobre a experiência emocional dos participantes mostram que a grande maioria relatou ter experimentado emoções positivas na história 5 (Alegria e Amor), tanto na escolha da carta (18) quanto de seu rótulo (18). Padrão semelhante, porém com a valência oposta, foi observado na história 6 (Raiva e Tristeza), já 19 participantes escolheram cartas de valência negativa e 18 rotularam essa emoção como negativa. Mais uma vez, observamos uma grande coerência entre os dados da experiência emocional e da compreensão emocional, o que novamente aponta para a existência de uma congruência no que tange à valência em relação a contextos emocionais com emoções de valências iguais.

Assim como nas histórias 3 e 4, poucos participantes relataram de maneira espontânea terem sentido mais de uma emoção no final das histórias 5 (Alegria e Amor) e 6 (Raiva e Tristeza), com um participante relatando emoção positiva e quatro participantes indicando emoção negativa, respectivamente. Com relação às frequências no nível de intensidade emocional atribuída,

---

<sup>6</sup> É importante destacar que, para Vaccaro *et al.* (2020), é possível falar em termos de valência positiva ou negativa para emoções. Porém, a valência seria algo que diz respeito à dimensão dos sentimentos, dada a questão de ser avaliada conscientemente. No presente trabalho, não trataremos exatamente da discussão teórica que envolve emoções e sentimentos, mas entendemos que a sua existência deva ser sinalizada aqui.

também encontramos diferenças estatisticamente significativas entre a condição compreensão emocional e a condição experiência emocional em ambas as histórias ( $p < 0,001$ ). Esses dados são apresentados na Tabela 2, na qual se observa um grande predomínio do nível “muito forte” na compreensão emocional e uma distribuição entre os níveis “médio”, “forte” e “muito forte” para a experiência emocional. Da mesma maneira, como nas histórias com mais de uma emoção com valências opostas, esses resultados reforçam a existência de uma diferenciação entre compreensão e experiência emocional que ocorre devido à maturação e consolidação da Teoria da Mente nos sujeitos adultos.

#### 4.2. Experimento 2 (Crianças)

Em relação à idade, a amostra foi composta de uma criança com 5 anos (sexo masculino), uma criança de 6 anos (sexo feminino), três crianças com 7 anos (duas do sexo feminino e uma do sexo masculino), uma criança de 9 anos (sexo feminino), três crianças de 10 anos (duas do sexo feminino e uma do sexo masculino) e uma criança de 11 anos (sexo feminino). Dessa maneira, para a análise dos dados, optou-se por dividi-las em dois grupos, ambos com cinco crianças. O primeiro grupo foi constituído pelas crianças mais novas (5 a 7 anos) e o segundo grupo foi composto pelas crianças mais velhas (9 a 11 anos). Essa divisão está de acordo com a literatura da área, na qual é observado que a compreensão das emoções ambivalentes, principalmente às de valências diferentes, ocorre por volta dos 8 anos de idade (*cf.* Donaldson e Westerman 1986; Wintre e Vallance 1994).

Nas histórias com uma única emoção (histórias 1 e 2), a análise foi realizada com somente quatro crianças do grupo 1 (5-7 anos), pois em cada uma das histórias, uma criança errou duas perguntas de ambientação. Esses erros revelam que o nível de atenção e o nível de compreensão do enredo estavam baixos, o que poderia comprometer as respostas posteriores desses participantes. Destacamos que não foram os dados de uma mesma criança que foram excluídos das duas histórias. No grupo 2 (9-11 anos) não houve dados excluídos. A análise da crença falsa da história 1 (Tristeza) mostrou que metade das crianças do grupo 1 (5-7 anos) não conseguiu atribuir corretamente o estado cognitivo da personagem principal, já no grupo 2 (9-11 anos) todas as crianças indicaram corretamente o que a personagem principal estava pensando. Resultado próximo foi observado na história 2 (Alegria), na qual somente uma criança do grupo 1 (5-7 anos) conseguiu identificar o pensamento da personagem principal; enquanto todas as crianças do grupo 2 (9-11 anos) atribuíram corretamente o estado cognitivo desta. Esses dados contradizem parcialmente o que é esperado pela literatura, pois, a partir dos 4 anos, aponta-se que as crianças já devem ser capazes de compreender o estado mental de crença falsa de primeira ordem (nível de atribuição utilizado no experimento) (Baron-Cohen *et al.* 1985; Figueiredo 2018; Lourenço 1992; Wellman *et al.* 2001; Wimmer e Perner 1983). Assim, esses resultados podem ter ocorrido devido a fatores atencionais e subjetivos das crianças, porém, como a amostra desse grupo é muito pequena, ressaltamos que o experimento deve ser expandido para que uma análise robusta possa ser encaminhada propriamente.

Na história 1 (Tristeza), em sua primeira parte na qual a personagem principal julgou que encontraria seu alimento favorito, todas as crianças de ambos os grupos escolheram cartas de emoção de valência positiva e assim a rotularam também (o mais frequente foi felicidade). A única exceção foi uma criança do grupo 1 (5-7 anos) que escolheu uma carta de valência negativa (nojo) e a descreveu como “fome”. Na mesma direção, todas as crianças de ambos os grupos, sem exceção, escolheram cartas de valência negativa e deram rótulos também negativos (o mais frequente foi tristeza) no segundo momento da história, no qual a personagem principal descobre

que seu irmão mentiu e não poderá comer seu alimento favorito. Em nenhum dos grupos houve relato espontâneo que a personagem principal experimentou mais de uma emoção.

Com relação aos níveis de intensidade das emoções, no primeiro momento, no grupo 1 (5-7 anos) houve três respostas “muito forte” e uma resposta “média”; e no grupo 2 (9-11 anos) houve três respostas “forte”, uma resposta “média” e uma resposta “muito forte”. Por sua vez, no segundo momento da história, no grupo 1 (5-7 anos) houve duas respostas “fraca” e duas respostas “muito forte”; e no grupo 2 (9-11 anos) houve três respostas “forte”, uma resposta “muito fraca” e uma resposta “muito forte”.

Na história 2 (Alegria), conforme o esperado, nos dois momentos as cartas e os rótulos escolhidos mais frequentemente foram os de valência positiva, com esse padrão sendo observado nos dois grupos. No primeiro momento, observamos uma única exceção no grupo 2 (9-11 anos), em que a criança escolheu a carta “confusão” e a rotulou como curiosidade. A maioria das crianças nos dois grupos (seis no total) escolheu o rótulo de felicidade. Já no segundo momento, duas crianças de cada grupo não escolheram cartas e nem rótulos de valência positiva: grupo 1 (5-7 anos), cartas de desespero e confusão e rótulos de tristeza e confusão; e grupo 2 (7-9 anos), cartas de solidão e vergonha e rótulos de tristeza e confusão. Assim como no primeiro momento da história, felicidade foi o rótulo mais escolhido para descrever a emoção da personagem principal (cinco no total). Mais uma vez, não foram atribuídas emoções adicionais à personagem principal de maneira espontânea, mostrando que a história não induziu emoções ambivalentes nas crianças.

Por fim, no primeiro momento, os níveis de intensidade emocional atribuídos nos dois grupos foram assim distribuídos: grupo 1 (5-7 anos) com três respostas “muito forte” e uma resposta “forte”; e grupo 2 (9-11 anos) com duas respostas “média”, duas respostas “forte” e uma resposta “muito forte”. Já no segundo momento da história todas as crianças do grupo 1 (5-7 anos) indicaram a emoção da personagem principal como “muito forte”, enquanto no grupo 2 (9-11 anos), as intensidades emocionais foram assim distribuídas: três respostas “muito forte”, uma resposta “média” e uma resposta “forte”.

Tais achados, das histórias 1 e 2, indicam que, para as crianças, há também uma preferência pela rotulação de felicidade para o estado mental conceitualizado como alegria, porém, houve uma diferença em relação à emoção conceitualizada como tristeza, pois o atual grupo preferiu nomeá-la com esse mesmo rótulo (tristeza). Essa diferença de conceitualização das emoções na língua, em relação aos adultos, que preferiram rotular o estado emocional conceitualizado como tristeza de decepção, pode se referir ao fato de que decepção é uma emoção que demanda uma maior maturidade e desenvolvimento do sistema de cognição social para ser compreendido. Segundo Brown (2021), a decepção (em inglês *disappointment*) pode ser definida da seguinte forma: “Disappointment is unmet expectations. The more significant the expectations, the more significant the disappointment” (Brown 2021: 43). Assim, decepção está diretamente relacionada à compreensão, à comunicação e ao gerenciamento de expectativas. Dessa forma, as crianças podem ter apresentado uma preferência pelo rótulo emocional de tristeza, uma emoção básica, pois a decepção, uma emoção mais complexa e que envolve uma certa compreensão da vida social, ainda pode ser algo que elas não consigam apreender, de fato, de modo que esse item lexical pode, inclusive, não ter sido adquirido.

Na história 3 (Alegria e Tristeza) e na história 4 (Amor e Raiva), ambas com mais de uma emoção e de valências opostas, não houve dados excluídos por erros nas perguntas de ambientação. Na história 3 (Alegria e Tristeza), a escolha das cartas e de seus rótulos não teve uma valência predominante no grupo 1 (5-7 anos), pois duas crianças (as mais novas, de 5 e 6 anos) escolheram cartas e rótulos negativos (tristeza) e as outras três crianças escolheram cartas e rótulos de valência positiva (felicidade). Em termos do nível de intensidade atribuído a essas

emoções, três participantes indicaram “muito forte” e dois participantes indicaram “forte”. Por outro lado, no grupo 2 (9-11 anos), para a maioria das crianças, a escolha da carta e a rotulação apresentou emoções com valências diferentes, sendo que uma criança de 10 anos apresentou uma resposta com emoção mista. Destacamos que nenhuma criança desse grupo escolheu o mesmo rótulo para descrever a emoção da personagem principal. Por sua vez, na história 4 (Amor e Raiva), a maioria das crianças dos dois grupos escolheram cartas e rótulos de valência negativa, sendo que no grupo 1 (5-7 anos) houve maior frequência do rótulo de tristeza (quatro, no total), com intensidade “muito forte” (quatro crianças) e “forte” (uma criança). Novamente, a mesma criança 10 de anos apresentou uma resposta de emoção mista para essa história também. Assim, de novo, cada criança do grupo 2 (7-9 anos) escolheu um rótulo diferente, ainda que representando uma emoção negativa, com intensidade “forte” (três crianças) e “muito forte” (duas crianças).

Dessa forma, em termos de conceitualização das emoções mistas para o PB, assim como para os adultos, as crianças também apresentaram rótulos emocionais positivos e negativos para a história 3, assim como houve mais rótulos negativos para a história 4. Salientamos que, também para o grupo de crianças, apesar de em menor frequência, houve a rotulação mista para contextos de combinação emocional: uma criança reportou a emoção mista feliz e meio triste, para a história 3; e a mesma criança reportou a emoção mista indignação e reflexão, para a história 4. Logo, de novo, entendemos que pode ter ocorrido o efeito de sobreposição de valência negativa no contexto de combinação emocional de valências diferentes da história 4. Ademais, sobre essas histórias, pontuamos que as crianças do grupo 2 mostraram possuir um vocabulário mais diverso do que as do grupo 1, pois enquanto as últimas utilizaram basicamente os rótulos de felicidade e tristeza, as primeiras utilizaram rótulos como tranquilidade, saudades, amor, reflexividade, mágoa e indignação, tanto que foi nesse grupo que houve a rotulação mista (Harter e Buddin 1987).

Na história 3 (Alegria e Tristeza), todas as crianças dos dois grupos indicaram que a personagem principal experimentou mais de uma emoção (questão não-dirigida), sendo que no grupo 1 (5-7 anos) foi mais frequente a indicação de emoção adicional com valência negativa do que com valência positiva (três e duas crianças, respectivamente) e no grupo 2 (9-11 anos) houve mais indicação de emoção adicional de valência negativa do que de valência positiva (quatro e uma criança, respectivamente). Por outro lado, na história 4 (Amor e Raiva), três crianças do grupo 1 (5-7 anos) indicaram a ocorrência de mais de uma emoção na personagem principal na questão não dirigida (duas indicaram emoção positiva e uma indicou emoção negativa); e somente duas tiveram essa compreensão no grupo 2 (9-11 anos), ambas atribuindo emoções negativas à personagem principal.

Na questão dirigida, com exceção de uma criança do grupo 1 (5-7 anos), todas as crianças responderam que, ao final da história 3, era possível que a personagem principal tenha experimentado alegria e tristeza ao mesmo tempo. Na história 4 (Amor e Raiva), uma criança do grupo 1 (5-7 anos) e duas crianças do grupo 2 (9-11 anos) não consideraram ser possível que a personagem principal tenha experimentado as emoções de amor e raiva ao final dessa história. Desse modo, observamos que, na história 3, o grupo 1 compreendeu as emoções ambivalentes de maneira adequada, pois a emoção relatada primeiro era de uma valência e, na emoção adicional, era de valência oposta. Já o grupo 2 não teve essa compreensão, pois houve predominância de emoção negativa tanto na primeira emoção indicada quanto na emoção adicional. Já na história 4, não houve boa compreensão da ambivalência da situação em ambos os grupos, assim como ocorreu com os adultos, pois mesmo na questão dirigida não foram todos que indicaram ser possível a personagem sentir as emoções previstas. Aqui, novamente, sugerimos que a carga

emocional de amor, uma emoção que não é básica e é positiva, pode não ser tão forte quanto a de raiva, uma emoção básica e negativa.

No que diz respeito à experiência emocional das crianças, observamos um predomínio de emoções positivas ao final das histórias no grupo 1 (5-7 anos): quatro crianças na história 3 (Alegria e Tristeza) e três crianças na história 4 (Amor e Raiva). Por outro lado, no grupo 2 (9-11 anos), mais crianças descreveram emoções negativas em ambas as histórias: três crianças na história 3 (Alegria e Tristeza) e quatro crianças na história 4 (Amor e Raiva). Nenhuma criança do grupo 1 (5-7 anos) relatou espontaneamente que experimentou uma emoção mista ou mais de uma emoção ao final das histórias 3 (Alegria e Tristeza) e 4 (Amor e Raiva). Já no grupo 2 (9-11 anos), uma criança descreveu mais de uma emoção ao final da história 3 (Alegria e Tristeza) da história 4 (Amor e Raiva), todas as emoções com valência positiva, negativa e neutra. Nesse grupo, uma criança relatou uma emoção mista tanto para a história 3 - feliz e meio triste - quanto para a 4 - indignação e reflexão -, sendo essa a mesma criança a relatar emoções mistas para a pergunta de compreensão. Com esses dados, observamos que, no que diz respeito à experiência emocional, as crianças menores do grupo 1 experienciaram as histórias de modo mais positivo do que as crianças mais velhas do grupo 2. Nesse sentido, essas últimas parecem conseguir rotular suas emoções com mais nuances, pois fizeram uso de um vocabulário com palavras como chateação, coração partido, tranquilidade, dúvida e confusão, para a história 3; e para a história 4, houve rótulos emocionais mistos, conforme exposto anteriormente.

Na comparação dos achados entre a compreensão e a experiência emocional, notamos que há uma coerência entre as emoções atribuídas aos outros e a si próprio na história 3 (Alegria e Tristeza) para o grupo 1 (5-7 anos) e na história 4 (Amor e Raiva) para o grupo 2 (9-11 anos), com emoções positivas e negativas, respectivamente. Já para o grupo 2 (9-11 anos) na história 3 (Alegria e Tristeza), observamos um predomínio de emoções positivas na compreensão emocional e de emoções negativas na experiência emocional. Padrão oposto foi identificado no grupo 1 (5-7 anos) na história 4 (Amor e Raiva), com atribuição emocional aos outros de valência negativa e atribuição emocional de sua própria experiência com valência positiva.

Em termos de intensidade da emoção, os dados mostraram que, para a história 3 (Alegria e Tristeza), no grupo 1 (5-7 anos) houve respostas de “muito forte” (3), “forte” (1) e “fraca” (1); e no grupo 2 (9-11 anos), as emoções foram classificadas como “média” (3), “muito fraca” (1) e “forte” (1). Na história 4 (Amor e Raiva), as emoções foram classificadas como “muito forte” (2), “muito fraca” (1), “forte” (1) e “fraca” (1) no grupo 1 (5-7 anos) e como “média” (3), “fraca” (1) e “forte” (1) no grupo 2 (9-11 anos). Ao comparar a intensidade dessa experiência emocional com a intensidade da compreensão emocional, é possível observar uma diminuição de frequência das respostas “forte” e “muito forte” e um aumento de frequência das opções “muito fraco”, “fraco” e “média”.

Sendo assim, os resultados de comparação das crianças entre compreensão e experiência emocional se assemelham parcialmente aos obtidos pelos adultos. Para o grupo infantil, também parece haver uma capacidade de diferenciar o impacto emocional das situações nos personagens e nas próprias crianças, porém, apenas para o grupo 2, que começa com nove anos de idade. O fato de o grupo mais velho, em geral, atribuir intensidades mais baixas para as suas emoções de experiência reforça esse apontamento, assim como ocorreu para os adultos. Esse dado corrobora a ideia de que, conforme as crianças amadurecem e avança o seu desenvolvimento cognitivo, elas começam a dominar o que é o âmbito da compreensão de emoções nos outros e no mundo e o que diz respeito à sua própria experiência emocional (Donaldson e Westerman 1986; Harter e Buddin 1987; Kestenbau e Gelman 1995; Larsen *et al.* 2007; Smith *et al.* 2015; Zajdel *et al.* 2013). Algumas crianças do grupo 2, inclusive, relataram verbalmente que algumas intensidades estavam

sendo mais baixas nas perguntas de experiência emocional porque a situação não estava acontecendo com elas, algo que também foi apontado pelos adultos (Wintre e Vallance 1994).

Por fim, nas histórias com mais de uma emoção e de valências iguais, história 5 (Alegria e Amor) e história 6 (Raiva e Tristeza), nenhuma criança errou mais do que uma pergunta de ambientação e, por isso, não houve dados excluídos. A análise revelou que, conforme o esperado, para a pergunta de compreensão emocional, todas as crianças dos dois grupos escolheram cartas e atribuíram rótulos de emoção positiva para a história 5 (Alegria e Amor), com o rótulo de felicidade sendo o mais frequente (7); e de emoção negativa para a história 6 (Raiva e Tristeza), sendo a raiva o rótulo mais escolhido (6).

Em termos do nível de intensidade atribuído a essas emoções, todas as crianças de ambos os grupos indicaram que a emoção experimentada pela personagem principal era “muito forte” na história 5 (Alegria e Amor). Já para a história 6 (Raiva e Tristeza), no grupo 1 (5-7 anos), a intensidade “muito forte” foi escolhida por quatro crianças e “média” por uma criança. No grupo 2 (7-9 anos), a atribuição de intensidade foi semelhante: “muito forte” (quatro crianças) e “forte” (uma criança). Assim, esses resultados sugerem que, em cenários de combinações emocionais com valências iguais, as emoções reportadas parecem ser sentidas com maior intensidade.

Na história 5 (Alegria e Amor), nenhuma criança grupo 1 (5-7 anos) e apenas duas crianças do grupo 2 (9-11 anos) indicaram que a personagem principal experimentou mais de uma emoção (questão não-dirigida), sendo que a maioria das emoções adicionais eram, como esperado, de valência positiva. Por outro lado, na história 6 (Raiva e Tristeza), três crianças do grupo 1 (5-7 anos) e todas as crianças do grupo 2 (9-11 anos) indicaram a ocorrência de mais de uma emoção na personagem principal na questão não dirigida, todas com valência negativa. Na questão dirigida, com exceção de uma criança do grupo 1 (5-7 anos), todas as crianças responderam que, ao final da história 5, era possível que a personagem principal tenha experimentado alegria e amor ao mesmo tempo. Na história 6 (Raiva e Tristeza), todas as crianças do grupo 1 (5-7 anos) e do grupo 2 (9-11 anos) consideraram ser possível que a personagem principal tenha experimentado as emoções de raiva e tristeza ao mesmo tempo, no final dessa história. Sendo assim, destacamos que esses dados apontam que situações complexas, mas com emoções de mesma valência, são mais facilmente percebidas do que as situações com emoções de valência oposta, o que encontra respaldo em dados neurofisiológicos (Vaccaro *et al.* 2020).

Sobre a experiência emocional, quatro crianças do grupo 1 (5-7 anos) relataram emoções positivas ao final da história 5 (Alegria e Amor), três a descreveram como alegria; e uma criança apontou uma emoção negativa (a mais nova de 5 anos), rótulo de raiva. Todas as crianças do grupo 2 (9-11 anos) indicaram emoção positiva ao final dessa história, sendo o rótulo de alegria usado por todas. Na história 6 (Raiva e Tristeza), como esperado, houve predomínio de emoções negativas nos dois grupos. No grupo 1 (5-7 anos), três crianças relataram ter sentido emoções negativas (duas com rótulo de raiva e uma com rótulo de tristeza) e duas crianças descreveram emoções positivas, ambas usaram o rótulo felicidade. No grupo 2 (9-11 anos), quatro crianças descreveram emoções negativas ao final da história, todas com rótulos diferentes (chateação, pena, choque e raiva), e somente uma criança sentiu uma emoção positiva (tranquilidade). Logo, esses resultados também parecem indicar o que foi observado no grupo dos adultos: há uma congruência emocional em relação a contextos emocionais com emoções de valências iguais. Conforme pontuamos anteriormente, contextos emocionais totalmente negativos vão ser entendidos como caracterizados por emoções negativas, assim como para os contextos emocionais totalmente positivos ocorre o contrário. Nesse viés, outro ponto semelhante aos adultos diz respeito à conceitualização e rotulação emocional, pois as crianças também não reportaram rótulos mistos para os contextos emocionais mistos.

Nenhuma criança do grupo 1 (5-7 anos) e do grupo 2 (9-11 anos) relatou espontaneamente que experimentou mais de uma emoção ao final da história 5 (Alegria e Amor). Por outro lado, na história 6 (Raiva e Tristeza), uma criança de cada grupo relatou ter sentido mais de uma emoção ao seu final. Destacamos que foi a criança mais velha de cada grupo que fez esse relato, no grupo 1 (5-7 anos) a emoção adicional era negativa (mesma valência da história) e, no grupo 2 (9-11 anos), a emoção adicional era positiva (valência oposta à da história).

Na comparação dos achados entre a compreensão e a experiência emocional, notamos que há uma coerência entre as emoções atribuídas aos outros e a si próprio na história 5 (Alegria e Amor), com uma única exceção no grupo 1 (5-7 anos), e também na história 6 (Raiva e Tristeza), com duas exceções no grupo 1 (5-7 anos) e somente uma no grupo 2 (9-11 anos). Em termos de intensidade da emoção sentida pelos participantes, no grupo 1 (5-7 anos) houve respostas de “muito forte” (4) e “média” (1) e, no grupo 2 (9-11 anos), as emoções foram classificadas como “forte” (4) e “fraca” (1) na história 5 (Alegria e Amor). Já na história 6 (Raiva e Tristeza), o grupo 1 (5-7 anos) descreveu suas emoções como “muito forte” (2), “muito fraca” (1), “média” (1) e “forte” (1) e, no grupo 2 (9-11 anos), como “forte” (3), “muito forte” (1) e “média” (1). Novamente, observamos uma redução na intensidade ao descrever a própria emoção (experiência emocional) em comparação à descrição da intensidade de outra pessoa (compreensão emocional). Isso reforça a argumentação, apresentada previamente, a favor do desenvolvimento progressivo da capacidade de diferenciação entre compreensão e experiência emocional nas crianças.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a investigar a dinâmica de compreensão, experiência, conceitualização e codificação de estados mentais emocionais simples e mistos, por meio do português brasileiro e conforme o panorama teórico dos estudos sobre Teoria da Mente. As nossas hipóteses de trabalho foram: (i) a conceitualização de emoções no PB terá uma preferência por rótulos linguísticos de emoções básicas; (ii) há distinção nos processos de compreensão e experiência de emoções mistas dos falantes do PB, isto é, entre adultos e crianças. Conforme os resultados obtidos, a primeira hipótese é parcialmente comprovada, pois, em relação aos contextos emocionais positivos, para os quais estipulamos como alvo a emoção rotulada como alegria, houve uma preferência para o rótulo linguístico de felicidade no PB. Isso foi observado para as histórias 1 (Tristeza), 2 (Alegria), 3 (Alegria e Tristeza), 4 (Amor e Raiva), 5 (Alegria e Amor) e 6 (Raiva e Tristeza). Porém, os dados mostraram que, no tange a contextos emocionais negativos, cujo alvo foi a emoção rotulada como tristeza, houve uma variação significativa entre os rótulos linguísticos de tristeza, decepção, frustração e chateação, sendo que essas três últimas não são emoções básicas. Isso foi verificado para respostas dos adultos e das crianças do grupo 2, de 7 a 11 anos, nas histórias 1, 3, 4 e 6, pois as crianças menores mostraram preferência pelo rótulo de tristeza, em geral, e pelo de raiva na história 6. Desse modo, esses resultados sugerem que o processo de conceitualização da emoção negativa tristeza tangencia cognitivamente, isto é, parece compartilhar elementos com os de outras emoções negativas. Tal cenário precisa ser melhor investigado por futuras pesquisas para que se defina o que realmente está ocorrendo nesse tipo de contexto.

Outrossim, acerca da emoção rotulada como raiva, estado emocional-alvo nas histórias 4 e 6, ela foi predominantemente rotulada como tristeza na história 4, tanto por adultos como por

crianças. O rótulo de linguístico de raiva foi registrado de forma consistente apenas na história 6. Isso parece indicar que, para suscitar, de fato, a emoção raiva, o contexto emocional deve ser bastante carregado emocionalmente no sentido da valência negativa. Já no que se refere à emoção rotulada como amor, estado emocional-alvo nas histórias 4 e 5, ele foi preferencialmente rotulado como felicidade ou alegria, tanto por adultos quanto por crianças. Na história 4, não há registro de rotulação de amor nas respostas de adultos e crianças; e na história 5, apenas é registrada a palavra amor na pergunta aberta sobre sentir de mais uma emoção. Sendo assim, a discussão que apresentamos sobre a emoção amor é que, por ela não ser uma emoção básica, nos contextos de combinação emocional, ela parece não ter tido a mesma compreensão do que tiveram as emoções básicas. Essa relação também é algo que deve ser investigado melhor por futuros trabalhos. Por fim, à vista dos resultados obtidos em todas as histórias, devemos ressaltar que, a partir dos 7 anos, as crianças começaram a apresentar uma rotulação linguística das emoções mais diversificada e parecida com a dos adultos, sobretudo, as crianças de 10 e 11 anos.

Sobre a segunda hipótese e as emoções mistas, os resultados mostraram que ela também pode ser comprovada parcialmente. Houve, de fato, uma diferença na compreensão e na experiência de emoções mistas de adultos e crianças. Os dados sobre a compreensão emocional dos adultos apontaram que eles compreendem os contextos e as combinações emocionais, tanto as de valências iguais quanto diferentes, e que a intensidade atribuída às emoções alheias e às suas é diferente. Em geral, a intensidade das emoções dos personagens foi forte ou muito forte, ao passo que as dos participantes tiveram uma tendência a ser classificadas como médias. Isso indica que eles conseguem diferenciar o que eles sentem do que os personagens sentem, ou seja, eles não avaliam da mesma forma o impacto emocional das histórias neles e nos outros. Com isso, apontamos que a Teoria da Mente e a dinâmica de atribuição de estados mentais parece estar consolidada nesse grupo (Choe *et al.* 2005; Kagan 2007). Entretanto, as crianças também apresentaram resultados semelhantes, o que aponta que há algumas correspondências entre os dois grupos. Apesar das diferenças acerca da capacidade de compreensão de emoções mistas em relação aos adultos, os dados infantis mostraram que as crianças também atribuíram intensidades mais altas para as perguntas sobre compreensão de emoção dos personagens das histórias do que para si mesmas.

Em relação ao processo de codificação das emoções mistas no PB, não pudemos nos aprofundar nesse tópico no presente trabalho, porém, os resultados indicaram a produção espontânea de estruturas linguísticas que codificam esse tipo de estado mental. Os estados mentais mistos apontados por adultos foram sete: felicidade e ansiedade; insatisfação mais decepção; raiva com tristeza; felicidade e gratidão; felicidade melancólica; nostalgia; alegria com o coração partido. Por sua vez, as combinações emocionais reportadas pelas crianças foram três: feliz e meio triste; indignação e reflexão; triste e pensativo. Então, podemos observar que há diferenças estruturas no PB usadas para codificação e expressão das emoções mistas, tais como processos que envolvem coordenação (uso do “e”), adjetivação (felicidade melancólica) e aspectos semânticos e pragmáticos (uso do “com” e uso do “mais”). Esses dados devem ser analisados detalhadamente por futuros estudos para que seja possível identificar e elaborar uma proposta teórica linguística para a conceitualização, a codificação e a expressão das emoções mistas no português brasileiro.

Ademais, os resultados obtidos parecem corroborar a proposta de Wierzbicka (1992; 1995) sobre semântica lexical e emoção. Cada língua apresenta as suas particularidades na conceitualização e na convenção dos significados de suas palavras. Isso se evidencia no caso da palavra alegria, a qual utilizamos, a princípio, como o rótulo emocional-alvo para contextos positivos no português brasileiro. Em geral, os estudos sobre emoção com o PB tendem a



apresentar tanto as palavras alegria quanto felicidade, inclusive usando-as como sinônimos, sem apresentarem uma diferenciação explícita (Damásio 2012; Damásio 2018; Damásio 2022; de Waal 2021; Mlodinow 2022). O trabalho do famoso psicólogo Paul Ekman, que defende a existência de emoções básicas, costuma ter como tradução de *happiness* o rótulo alegria. No entanto, não é claro ainda como opera, de fato, a conceitualização e a lexicalização desse estado mental no PB. Nosso trabalho apontou que a preferência dos participantes foi pelo rótulo felicidade. Roazzi *et al.* (2011) obteve que a palavra alegria apareceu com maior frequência do que felicidade em um estudo realizado para investigar a organização estrutural do campo semântico conceitual da emoção em crianças de 7 a 12 anos. Então, mais pesquisas precisam se debruçar sobre esse tipo de questão também para compreendermos qual é a abrangência dessa preferência.

Diante do exposto, o nosso estudo traz contribuições importantes para as pesquisas sobre linguagem e emoção, sobretudo porque apresenta mais informações sobre emoções mistas, conceitualização emocional, lexicalização, codificação e rotulação emocional. Porém, há também limitações que devem ser futuramente superadas. Os trabalhos que se detiverem sobre o mesmo recorte aqui proposto devem trabalhar com uma amostra maior de crianças, evidentemente. Devido às restrições deste trabalho, não conseguimos avançar na coleta de dados com esse grupo. Outro ponto é que pode ser relevante avaliar a idade das crianças em meses, conforme se costuma fazer quando se trabalha com elas, de modo a ser possível observar com mais precisão processos de desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Portanto, em termos de diretrizes futuras gerais, podemos apontar que questões como modelos teóricos, metodológicos, diálogo com o campo de pesquisa da neurociência e da cultura são caminhos que devem ser perseguidos. Nesse sentido, Oh e Tong (2022) investigam a especificidade das emoções mistas e revisa duas décadas de pesquisa sobre o tópico, focando nas evidências da ocorrência dessas emoções e seus efeitos em resultados subsequentes. Os autores propõem um novo quadro teórico com três princípios fundamentais: (1) as emoções mistas são distinguíveis das emoções de valência única e de outras emoções mistas com base nas suas relações de avaliação emocional; (2) as emoções mistas podem ser caracterizadas por quatro padrões que descrevem as relações entre avaliações simultâneas ou avaliações exclusivas das emoções mistas; por fim, (3) os efeitos das emoções mistas ocorrem apenas em resultados associados às características de avaliação dessas emoções.

Por sua vez, acerca das questões metodológicas, por exemplo, Moore e Martin (2022) fornecem uma visão geral da literatura sobre emoções mistas e discutem os fatores que contribuem para a falta de integração entre diferentes campos de estudo. As autoras propõem um quadro organizacional baseado em dois objetivos: resolver o debate bipolar-bivariado e entender a experiência subjetiva das emoções mistas. Elas enfatizam a importância de avaliar tanto as emoções que ocorrem em um dado momento e os seus traços quanto os estados e os traços de um dado contexto. Em Oh (2023), é examinada a eficácia das medidas diretas *versus* indiretas de emoções mistas em modelos preditivos, focando na validade preditiva, multicolinearidade e no impacto das variáveis de confusão. Já em Hepburn e Potter (2023), é explorada a natureza das emoções mistas dentro do contexto de ajuda organizada, utilizando uma abordagem chamada "emocionografia". Essa abordagem se baseia na análise de conversação contemporânea e na psicologia discursiva para examinar como as emoções são exibidas, recebidas e reconhecidas em interações naturais, ao invés de depender de métodos tradicionais como escalas, inventários e entrevistas qualitativas.

No que tange ao diálogo das pesquisas sobre emoções mistas e o campo da neurociência, Murray *et al.* (2023) investigam os correlatos neurais das emoções mistas utilizando a fMRI.

Foram recrutados 38 adultos saudáveis que assistiram a cliques de filmes validados, provocando estados emocionais positivos (divertidos), negativos (repugnantes), neutros ou mistos (uma mistura de diversão e repugnância). A atividade cerebral foi medida durante a visualização dos cliques. As emoções mistas foram avaliadas de duas maneiras: comparando a reatividade neural a cliques ambíguos (mistos) com cliques não ambíguos (positivos e negativos) e realizando análises paramétricas para medir a reatividade neural em relação aos estados emocionais individuais. Os resultados revelaram que a região posterior do cíngulo (PCC), o lobo parietal superior medial (SPL)/pré-cúneo e o sulco parieto-occipital estão envolvidos no processamento de contextos ambíguos que evocam emoções mistas. Esses achados sugerem que tanto processos de ordem superior (SPL) quanto de ordem inferior (PCC) são necessários para processar cenas sociais emocionalmente complexas.

Por fim, no que se refere a estudos sobre estados emocionais mistos e cultura, Zheng *et al.* (2021) investigam as diferenças culturais nas experiências emocionais mistas induzidas por estímulos conflitantes entre estudantes universitários americanos e chineses. Os participantes foram expostos a anúncios que provocavam emoções predominantemente positivas ou negativas. A pesquisa descobriu que tanto os americanos quanto os chineses experimentaram uma mistura de emoções de intensidade comparável em diferentes situações, mas o desconforto em relação aos estímulos conflitantes variou entre as culturas. Os autores sugerem que o pensamento dialético pode ser um mecanismo que influencia essas diferenças culturais nas experiências emocionais mistas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baron-Cohen, Simon; Alan M. Leslie e Frith, Uta. 1985. Does the autistic child have a "theory of mind"?, em *Cognition*, 21: 37-46.
- Bernardino, Leonardo Gomes e Thuany Teixeira De Figueiredo. 2023. Percepção subjetiva de tempo de palavras com conteúdo emocional, em *Letrônica*, 16(1): e44333-e44333.
- Brown, Brené. 2021. *Atlas of the heart: Mapping meaningful connection and the language of human experience*. Random House.
- Caminha, Renato Maiato e Marina Gusmão Caminha. 2010. *Baralho das emoções: Acessando a criança no trabalho clínico*, 4ª ed. Novo Hamburgo: Synopsis.
- Choe, Katherine S.; Frank C. Keil e Paul Bloom. 2005. Children's understanding of the Ulysses conflict, em *Developmental Science*, 8(5): 387-392.
- Cui, Xiaobing; Yu Tian, Li Zhang, Yang Chen, Youling Bai, Dan Li, Jinping Liu, Philip Gable e Huazhan Yin. 2023. The role of valence, arousal, stimulus type, and temporal paradigm in the effect of emotion on time perception: A meta-analysis, em *Psychonomic Bulletin & Review*, 30(1): 1-21 [em linha]. Disponível em: <https://doi.org/10.3758/s13423-022-02148-3>
- Cutting, Alexandra L. e Judy Dunn. 1999. Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations, em *Child development*, 70(4): 853-865.
- Damásio, António. 2012. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, António. 2018. *A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, António. 2022. *As origens da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Donaldson, Sally K. e Michael A. Westerman. 1986. Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emoticons, em *Developmental psychology*, 22(5): 655.

- Figueiredo, Thuany T. 2018. *Linguagem e Teoria da Mente de segunda ordem: investigando os estados mentais de ignorância e crença falsa*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. [em linha] Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30\\_cead82ee0776b5f69bd8795d156f8c59](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_cead82ee0776b5f69bd8795d156f8c59)
- Figueiredo, Thuany T. e Leonardo G. Bernardino. No prelo. As interfaces entre linguagem e emoção: o caso das emoções mistas, em *Revista Estudos Linguísticos e Literários*.
- Foolen, Ad. 2016. A relevância da emoção para a linguagem e para a Linguística. em Sandra. M. S. Cavalcante, Josiane A. Militão (eds.). *Emoções: desafios para estudos da linguagem e cognição*. Belo Horizonte: PUC Minas: 11-40.
- Franco, Maria da Gloria S. D. E. C. e Natalie N Santos. 2015. Desenvolvimento da compreensão emocional. em *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 31: 339-348.
- Harris, Paul L. 2007. Social cognition. em William Damon, Richard M. Lerner, Deanna Kuhn e Robert S. Siegler (eds.). *Handbook of child psychology: Volume 2: Cognition, perception, and language*. 6ª ed. New York: John Wiley & Sons: 811-858.
- Harris, Paul L.; Carl N. Johnson, Deborah Hutton, Giles Andrews e Tim Cooke. 1989. Young children's theory of mind and emotion, em *Cognition and Emotion*, 3(4): 379-400.
- Harter, Susan e Bonnie J. Buddin. 1987. Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence, em *Developmental psychology*, 23(3): 388.
- Hepburn, Alexa e Jonathan Potter. 2023. Understanding mixed emotions in organized helping through emotionography, em *Frontiers in Psychology*, 14: 1236148.
- Kagan, Jerome. 2007. *What is emotion?: History, measures, and meanings*. Yale University Press.
- Kestenbaum, Roberta e Susan A. Gelman. 1995. Preschool children's identification and understanding of mixed emotions, em *Cognitive Development*, 10(3): 443-458.
- Larsen, Jeff T.; Yen M. To e Gary Fireman. 2007. Children's understanding and experience of mixed emotions. em *Psychological Science*, 18(2): 186-191.
- Lourenço, Orlando 1992. Teorias da mente na criança e o desenvolvimento de crenças falsas: Falsas, de quem? , em *Análise Psicológica*, 10: 431-442.
- Mlodinow, Leonard. 2022. *Emocional: a nova neurociência dos afetos*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras.
- Moore, Melody M. e Elizabeth A. Martin. 2022. Taking stock and moving forward: A personalized perspective on mixed emotions, em *Perspectives on Psychological Science*, 17(5): 1258-1275.
- Murray, Ryan J.; Sylvia D. Kreibig, Corinna Pehrs, Patrik Vuilleumier, James J. Gross e Andrea C. Samson. 2023. Mixed emotions to social situations: An fMRI investigation, em *NeuroImage*, 271: 119973.
- Oh, Vincent Y. S. 2023. Direct versus indirect measures of mixed emotions in predictive models: a comparison of predictive validity, multicollinearity, and the influence of confounding variables, em *Frontiers in Psychology*, 14: 1231845.
- Oh, Vincent Y. S. e Eddie MW Tong. 2022. Specificity in the study of mixed emotions: A theoretical framework, em *Personality and Social Psychology Review*, 26(4): 283-314.
- Premack, David e Guy Woodruff. 1978. Does the chimpanzee have a theory of mind, em *Behavioural and Brain Science*, 1: 515-526.
- Roazzi, Antonio; Maria da Graça Bompastor Borges Dias, Janaína Oliveira da Silva, Luciana Barboza Santos e Maíra Monteiro Roazzi. 2011. O que é emoção? Em busca da organização estrutural do conceito de emoção em crianças, em *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24: 51-61.
- Ruffman, Ted; Lance Slade, Kate Rowlandson, Charlotte Rumsey e Alan Garnham. 2003. How language relates to belief, desire, and emotion understanding, em *Cognitive Development*, 18(2): 139-158.
- Santana, Suely de Melo e Roazzi, Antonio. 2006. Cognição social em crianças: Descobrimo a influência de crenças falsas e emoções no comportamento humano, em *Psicologia: reflexão e crítica*, 19: 1-8.
- Smith, Joshua P.; Daniel J. Glass e Gary Fireman. 2015. The understanding and experience of mixed emotions in 3–5-year-old children. , em *The Journal of genetic psychology*, 176(2): 65-81.
- Vaccaro, Anthony G., Jonas T. Kaplan e Antonio Damásio. 2020. Bittersweet: the neuroscience of ambivalent affect. em *Perspectives on Psychological Science*, 15(5): 1187-1199.

- Wellman, Henry M. 2014. *Making minds: How theory of mind develops*. Oxford University Press.
- Wellman, Henry M.; David Cross e Julanne Watson. 2001. Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief, em *Child development*, 72(3): 655-684.
- Wierzbicka, Anna. 1992. Talking about emotions: Semantics, culture, and cognition, em. *Cognition & Emotion*, 6(3-4): 285-319. , em
- Wierzbicka, Anna. 1995. The relevance of language to the study of emotions, em *Psychological Inquiry*, 6(3): 248-252.
- Wimmer, Heinz e Josef Perner. 1983. Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception, em. *Cognition*, 13: 103-28.
- Wintre, Maxine Gallander e Denise D. Vallance. 1994. A developmental sequence in the comprehension of emotions: Intensity, multiple emotions, and valence. em *Developmental psychology*, 30(4): 509.
- Zajdel, Ruth T.; Jill M. Bloom, Gary Fireman e Jeff T. Larsen. 2013. Children's understanding and experience of mixed emotions: The roles of age, gender, and empathy, em. *The Journal of genetic psychology*, 174(5): 582-603.
- Zheng, Wen; Ailin Yu, Disi Li, Ping Fang e Kaiping Peng. (2021). Cultural differences in mixed emotions: the role of dialectical thinking, em. *Frontiers in Psychology*, 11, 538793.