

APARÊNCIA E REALIDADE: A RECONCILIAÇÃO DE INDICADORES INCONGRUENTES DA EMOÇÃO

Zaida Grinberg Lewin¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO - As pesquisas de Flavell (1986) tem evidenciado a existência de um certo padrão sistemático nos tipos de erros manifestados por crianças que desempenham mal em tarefas que envolvem distinção entre aparência e realidade (AR). Um padrão de erro fenomenista ocorre quando a realidade é assimilada a aparências. Uma resposta envolvendo realismo intelectual ocorre quando a aparência é assimilada ao conhecimento prévio que a criança tem acerca de eventos ou objetos (esquemas). Perspectivas recentes sugerem que para que a criança possa corretamente inferir comportamentos reais e aparentes ela precisa ter em mente, simultaneamente, duas identidades aparentemente incompatíveis e aplicar ambas as propriedades ao mesmo objeto. Esta hipótese implica no desenvolvimento de habilidades de codificação dupla (CD) e permite questionar a perspectiva dominante de pistas contextuais (PC), com sua ênfase nos resultados e nos eventos que conduzem a determinados resultados, como meio para que a criança alcance um melhor e mais profundo entendimento da distinção aparência-realidade. O presente estudo examina a hipótese de que Ss na condição CD apresentam uma superioridade de desempenho em tarefas AR quando comparados a Ss na condição PC. Investiga-se também a hipótese de uma predominância de Realismo Intelectual em Ss na condição PC. A amostra consistiu de 29 crianças regularmente matriculadas em classe de 2- série de uma escola pública. Os principais resultados obtidos através da prova U de Mann Whitney evidenciaram um desempenho superior em tarefas AR para os Ss submetidos a condição CD. Uma predominância de erros do tipo fenomenista foi detectada nas respostas dos Ss expostos a condição PC. Níveis de justificativas mais amadurecidas acerca da discrepância entre aparência e realidade ocorreram com maior frequência no grupo CD. Os resultados são interpretados basicamente em termos dos achados de Flavell acerca da distinção entre aparência e realidade e possíveis conexões com processos metacognitivos facilitadores da competência conceitual e desempenho ressaltando a importância de variáveis que determinam uma melhor recepção do problema pela criança.

Palavras-chave: erro fenomenista, realismo intelectual, codificação dupla, pistas contextuais, processos metacognitivos.

¹ Endereço: Rua Murilo Furtado, 186 90430, Porto Alegre, RS.

APPEARANCE AND REALITY: THE RECONCILIATION OF DISCREPANT SIGNS OF EMOTION

ABSTRACT - According to Flavell questions involving appearance-reality (AR) notions tend to provoke some conceptual error patterns in children, specially the younger ones. A Phenomenism error pattern occurs when reality is assimilated to appearances and the child incorrectly reports appearance when asked to report reality. On the other hand, the notion of schema, used to denote generic structures of world knowledge that guide information processing, explains the occurrence of an Intellectual Realism error pattern, and the child incorrectly reports reality when asked to report appearance. Recent research suggests that in order for the child to correctly infer real and apparent behaviors she must have in mind simultaneously, two apparently incompatible identities and she must apply both properties to the same object. This hypothesis implies the development of Dual Coding Abilities (DCA). The present study questions the traditional approach of Contextual Cues (CC) with its emphasis on events leading up to an outcome, as means to achieve a better understanding of intentional disguising or masking of the inner emotional experience of TV Game Show loser contestants. The specific design and conceptualization of this study led to the following expectations: Ss in the Dual Coding Condition (DCC) would manifest superior performance in AR tasks when compared with subjects in the CCC. Furthermore, a predominance of intellectual realism type of error was expected in Ss exposed to the CCC. The sample consisted of 29 second-graders from a public school. The main results revealed a superior performance in AR tasks for subjects in the DCA condition. A predominance of Phenomenism error pattern was detected in the CC condition as compared to DCA condition. The results are interpreted in terms of Flavell's findings on distinctions between appearance and reality and possible connections with metacognitive processes.

Key-words: phenomenism error, intellectual realism, dual coding, contextual cues, metacognitive processes.

A aquisição do conhecimento acerca da distinção aparência-realidade (AR), constitui um tópico de relevância central para a pesquisa na área do desenvolvimento humano. Os interesses pelo tema não são recentes, no final do século Bradley (Bradley, 1969), apontava a significância da distinção AR para a experiência. Investigações metafísicas levaram-no a considerar que esta distinção, juntamente com a identificação das características transitórias e permanentes das coisas constituíam duas facetas importantes no desenvolvimento da cognição dos objetos e suas relações. Destacava, também, a validade da investigação psicológica acerca do curso ontogenético dessas importantes dimensões conceituais.

Mais recentemente, inúmeros argumentos tem sido particularmente importantes para assegurar o mérito dos estudos sobre aparência-realidade e fenômenos relacionados (Flavell, 1986; Flavell, Green e Flavell, 1986; Taylor e Flavell, 1984). Este conhecimento tem sido considerado ecologicamente significativo na medida em que intermedia a atividade cotidiana do indivíduo na esfera perceptual, conceitual, emocional e social. A distinção parece constituir uma noção metaconceitual abstrata necessária ao pensamento adulto acerca do mundo. Além disso, as prováveis características de universalidade da distinção AR permitem que o seu entendimento venha a contribuir para uma maior compreensão do desenvolvimento cognitivo em geral. Tem sido sugerido que a distinção propicia as bases conceituais para estágios mais avançados do conhecimento. Alguns a consideram como um possível pré-requisito evolutivo, mediador das tarefas piagetianas de conservação. Há indícios de sua vinculação com a habilidade de raciocínio científico, que sem dúvida requer um exame cuidadoso da aparência e da realidade que subjaz a esta aparência.

A aquisição desta distinção parece depender do conhecimento crescente que a criança adquire a respeito de outras pessoas como seres que tem sentimentos e que tem representações mentais de objetos e eventos. Isto permite o entendimento infantil de que o mesmo estímulo pode ser mentalmente representado de maneiras aparentemente contraditórias: como parece ser e como realmente é. O conhecimento da distinção entre aparência e realidade representa uma instância do nosso conhecimento mais geral de que o mesmo objeto ou evento pode ser representado (apreendido, experienciado) de diferentes maneiras pela mesma pessoa e por diferentes pessoas. A distinção faz parte do desenvolvimento mais amplo do conhecimento consciente acerca de nossas próprias mentes e das mentes de outras pessoas; conseqüentemente é um problema de metacognição (Flavell, Green e Flavell, 1986, p.2). Braine e Shanks (1965), conforme citados por Flavell, Green e Flavell (1986, p.1) resumem muito bem a relevância da distinção AR, quando a qualificam como "a base intelectual para o construto epistemológico fundamental, comum à ciência, filosofia popular, religião e mito, de um mundo real que subjaz e explica o mundo fenomenal".

Além de envolver um componente metacognitivo, a distinção AR constitui, também, um componente essencial da cognição social, na medida em que o desenvolvimento do pensamento acerca de nossas próprias mentes e das mentes das outras pessoas constitui um de seus principais objetos de estudo.

Desenvolvimento do conhecimento infantil acerca da distinção aparência-realidade

Estudos empíricos determinando o curso ontogenético da distinção e relação AR indicam que o brincar de "faz de conta" em crianças na fase pré-verbal constitui um importante precursor deste conhecimento. Piaget (1929, p.88-90; 1969) contribuiu para a investigação psicológica da cognição acerca de aparência e realidade, através de seus estudos sobre concepções infantis a respeito do sonho. Aproximadamente por volta dos 6-7 anos de idade as crianças começam a diferenciar entre aparência e realidade dos sonhos. Piaget endereça as noções cruciais envolvidas na distinção AR, quando pergunta: "enquanto você sonha, onde é que está o sonho? Está realmente e verdadeiramente em frente a nós ou ele só parece que está frente a

nós? Existe alguma coisa realmente frente a nós ou isto é apenas faz de conta?

O desenvolvimento da cognição aparência-realidade percorre um curso longo e variado. Parece começar inicialmente sob a forma de atividade representacional sensorio-motora. Segundo Piaget (1969) os julgamentos figurativos (funções cognitivas basicamente dirigidas para a obtenção de informação empírica a partir da configuração física e social do ambiente) parecem permear o conhecimento que a pessoa tem acerca da aparência e realidade das coisas. Tem sido bastante difundida a crença de que para a criança pré-operacional "ver é crer". Esta noção decorre principalmente dos estudos de Piaget mostrando que o pensamento infantil é dominado pela percepção, motivo pelo qual a criança tende a ser seduzida pelas aparências. Algumas pesquisas, no entanto, têm apoiado parcialmente esta caracterização (De Vries, 1969).

A revalorização contemporânea do tópico deve-se ao trabalho conduzido por Braine e Shanks (1965). Neste estudo foi considerada a hipótese de que o comando da distinção aparência-realidade constituía um possível pré-requisito evolutivo, mediador das tarefas piagetianas de conservação. Mediante a apresentação de ilusões visuais relativas a conservação de tamanho, os autores puderam demonstrar que crianças com aproximadamente 5 anos de idade são capazes de responder apropriadamente a questões do tipo: "Qual parece maior?" e "Qual é realmente maior?" Contudo, quando o experimentador propunha questões neutras do tipo "Isto é maior?" as crianças as interpretavam como sendo questões de aparência. Com base nestas evidências os autores tentam explicar porque as crianças falham em apresentar respostas corretas expressando noções de conservação. De acordo com os autores a forma tradicional de investigação tende a eliciar respostas de aparência. A criança seria induzida a responder como as coisas *parecem* ser e não como *realmente* são. A eliciação de respostas de aparência parece ficar mais nítida quando se considera as situações experimentais propostas para o estudo das conservações físicas de substância, peso, e as conservações espaciais dos comprimentos (a experiência das varinhas deslocadas e seccionadas) e as conservações numéricas (correspondência termo a termo). Um dado interessante da pesquisa de Braine e Shanks é a possibilidade de transferência da aprendizagem original para novas tarefas de conservação de tamanho e a retenção da aprendizagem, controlada ao longo de um período de dois meses.

Os resultados obtidos segundo os autores, merecem, no entanto, algumas qualificações:

"Geralmente, portanto, a hipótese oferecida é a de que sob circunstâncias Ideais quando o desempenho reflete competência, o desenvolvimento da distinção entre propriedades reais e fenomênicas dos objetos conduz diretamente a conservação de atributos simples; quantitativos e não-quantitativos, e é uma condição necessária para a conservação de todos os atributos" (Braine e Shanks, 1965, p.206).

A validade dos resultados obtidos pelos autores foi recentemente confirmada no estudo de Russel e Mitchell (1985). Em dois experimentos distintos os autores constataram que habilidades relativas a noção de aparência-realidade, conforme expressas na interpretação de ilusões visuais, estão associadas a noção de conservação. Foram constatados, também, altos incrementos no nível de desempenho, quando problemas de conservação eram apresentados como problemas de aparência-realidade.

Mais recentemente, o desenvolvimento do conhecimento infantil acerca da distinção aparência-realidade, tem constituído o foco principal das pesquisas de Flavell (1986); Flavell e col. (1986). Diversamente da hipótese piagetiana de "sedução das aparências", Flavell e Green (1983a) sugerem que o problema da distinção AR pode ser melhor explicado em termos das dificuldades da criança em analisar a fonte de suas representações mentais. A hipótese de que para a criança pré-operacional "ver é crer" também tem sido questionada a luz das pesquisas de Flavell. Crianças parecem cometer o erro oposto quando identificam um objeto ou evento em termos do que conhecem, ignorando o que vêem naquele momento. De acordo com Flavell, aos três anos de idade a criança parece ter pouco ou nenhum entendimento da distinção e não responde a qualquer tipo de treinamento. Crianças por volta dos 6-7 anos de idade conseguem manejar tarefas simples de aparência-realidade. Manifestam, no entanto, dificuldades em refletir sobre e falar acerca de noções aparência-realidade, tais como: "parece", "realmente, verdadeiramente" e especialmente "parece ser diferente daquilo que realmente e verdadeiramente é". Crianças dos 11 aos 12 anos de idade apresentam um conhecimento explícito e prontamente disponível nesta área.

Pesquisa conduzida por Flavell, Zhang, Zon, Dong e Qui (1983b) na República Popular da China evidencia padrões similares no curso evolutivo da distinção aparência-realidade. A aquisição deste conhecimento é provavelmente universal, nutrindo-se, segundo os autores, de experiências discrepantes entre aparência-realidade, presentes em todas as culturas.

Inúmeras pesquisas parecem indicar que crianças pequenas não possuem um claro entendimento acerca da distinção conceitual entre o que alguma coisa é e o que aparenta ser (Braine e Shanks, 1965; Flavell e col., 1986; Liben e Belknap, 1981).

O desenvolvimento de formas precursoras da distinção tem sido estudado junto a crianças pré-escolares (Taylor e Flavell, 1984; Elkind, 1966; Flavell e col. 1983)., Tais estudos tem evidenciado a existência de um certo padrão sistemático nos tipos de erros manifestados por crianças que desempenham mal tarefas que envolvem distinções entre aparência e realidade. Um tipo possível de erro tem sido denominado Fenomenismo e ocorre quando a criança relata informação acerca da aparência de um objeto, quando solicitada a relatar a realidade do mesmo. O outro tipo de erro possível é conhecido como Realismo Intelectual e ocorre quando a criança relata informação acerca da realidade de um objeto, quando solicitada a avaliar sua aparência. Flavell e col. (1983), tem conceitualizado o realismo intelectual e fenomenismo como erros psicologicamente relacionados porque ambos demonstram um entendimento incompleto ou instável acerca da distinção entre aparência e realidade.

Um padrão de erro fenomenista tende a ocorrer quando a realidade é assimilada a aparências. Por outro lado, a noção de esquema, utilizada para denotar as estruturas genéricas do conhecimento que dirigem o processamento da informação, explica o realismo intelectual. Isto quer dizer, que o conhecimento prévio que a criança tem acerca de eventos e objetos constitui um determinante principal deste padrão de distinção. Segundo Flavell (1986, p.419). "O realismo intelectual constitui o padrão de erro mais surpreendente, porque contradiz a perspectiva amplamente assumida de que a criança pequena responde somente àquilo que é mais saliente em seu campo perceptual imediato".

De acordo com Flavell (1983), existe uma associação entre tipo de tarefa pro-

posta e padrão de erro. Por exemplo, uma resposta fenomenista tende a ocorrer quando a tarefa proposta envolve a distinção entre *propriedades* reais e aparentes de tamanho, cor e forma. Por outro lado, tarefas envolvendo a *identidade* de objetos e ações tendem a eliciar o realismo intelectual. Nesta mesma linha de pesquisa Taylor e Flavell (1984) encontraram uma incidência significativa de respostas fenomenistas quando as ilusões-estímulos eram descritas para a criança em termos de suas propriedades (branco X laranja). Inversamente, o mesmo estímulo descrito em termos de sua *identidade* (leite X koolaid) tende a provocar o realismo intelectual. Em resumo, verifica-se uma saliência cognitiva da *aparência* em tarefas envolvendo as propriedades dos objetos. A *realidade* torna-se mais saliente no objeto, quando este é descrito em termos de sua identidade.

Os resultados são complexos e segundo Flavell e col. (1983) podem ser tentativamente discutidos em termos de limitações metacognitivas, ou seja, a dificuldade que a criança tem de analisar a natureza e a fonte de suas próprias representações mentais.

Uma situação de incongruência entre aparência e realidade

Como foi dito anteriormente, a aquisição deste conhecimento é provavelmente universal, nutrindo-se de experiências discrepantes entre aparência-realidade presentes em todas as culturas. Em nosso meio, por uma série de contingências sociais e culturais, o jovem ou o adulto sente-se impelido, com uma certa freqüência, a produzir deliberadamente expressões faciais que representam uma dissimulação intencional ou mascaramento de sua experiência emocional interna. Esta situação caracteriza quão intrincada e complexa é a teia das interações sociais. Durkheim (1976) tenta explicar porque muitas vezes ocorre no ser humano a dissimulação de motivos e intenções. Segundo o autor, existe uma mão invisível presente em cada relação interpessoal, a qual assume uma importância crescente, na vida dos seres humanos. É a mão de regra, da convenção, das normas sociais - aquelas regulações que operam invisivelmente em qualquer cultura e que são freqüentemente invocadas especificamente quando surge um conflito ou uma crise. Por exemplo, cada cultura possui um conjunto de normas acerca de quão aceitável é expressar certas emoções em certas situações. Competidores derrotados geralmente mascaram seus sentimentos de frustração e deliberadamente aparentam uma expressão facial incongruente com a experiência emocional interna.

Com o desenvolvimento da socialização e da complexidade cognitiva o ser humano aprende a diferenciar entre comportamento expressivo manifesto (overt) e experiência emocional encoberta (covert); a monitorar ou auto-regular o comportamento afetivo-expressivo de acordo com regras culturalmente determinadas; e avaliar de modo mais adequado o contexto comunicativo ou interpessoal.

Inúmeros estudos parecem sugerir que a criança pequena, além de ser incapaz da dissimulação intencional da emoção, também manifesta dificuldades no entendimento de que o afeto internamente experienciado não é necessariamente expresso em nível comportamental e que a emoção expressa não é necessariamente aquela que está sendo sentida internamente (Saarni, 1979). O processo de aquisição deste

Insight parece ocorrer gradualmente (De Paulo, Irvine, Jordan e Laser, 1980). No estudo conduzido por Gnepp (1983), foi apresentada a crianças situações de incongruência entre a situação corrente da protagonista de uma história e sua expressão facial. Os resultados indicaram que crianças mais jovens, na faixa dos 3 aos 7 anos de idade, foram mais capazes na reinterpretação do significado da expressão facial, sugerindo, com maior frequência que ela mascarava os verdadeiros sentimentos do protagonista. Estudos na área consistentemente apontam que a habilidade infantil de reconciliar a informação afetiva conflitante permanece bastante limitada até aproximadamente os 10 anos de idade.

A habilidade de inferir as emoções de outras pessoas, isto é, entender que uma pessoa pode expressar uma emoção que não corresponde a emoção que ela realmente sente, parece constituir um componente essencial da sensibilidade social. Pesquisas evolutivas na área da sensibilidade social sugerem que entre 6 e 11 anos de idade a criança começa a adotar uma concepção mentalística de emoção (Harris e Olthof, 1982; Gove e Keating, 1979). Crianças pertencentes ao grupo de menos idade tendem a conceber as reações emocionais como sendo eliciadas diretamente por várias situações. Crianças mais velhas, tendem a referir-se a estados mentais intervenientes mediatizando a situação e a emoção eliciada. O entendimento da incongruência entre a emoção real e aparente requer uma distinção entre o domínio mental e comportamentos expressivos manifestos.

A capacidade de inferir emoções quando todos os seus indicadores não são congruentes é evolutiva na medida em que ocorrem mudanças na utilização de pistas faciais expressivas para uma utilização de pistas situacionais (Burns e Cavey, 1957; Iannotti, 1978). É evolutiva, também, no sentido de que a criança inicialmente considera apenas um tipo de pista e posteriormente passa a uma consideração simultânea tanto de pistas situacionais como de pistas faciais expressivas (Deutsch, 1974; Greenspan, Bareboim e Chandler, 1976). A variável idade, parece ser um fator importante na determinação da habilidade infantil em integrar informações afetivas conflitantes e contraditórias, para que em última instância, a criança possa entender os sentimentos de outras pessoas.

O estudo evolutivo da sensibilidade social tem concentrado muito de sua atenção na utilização que a criança faz de expressões faciais, contexto físico ou social para inferir as emoções de outros (Chandler, 1977; Smither, 1977; Shantz, 1975).

Estudos conduzidos com adultos sugerem que quando a incongruência é encontrada pistas situacionais recebem precedência em relação a pistas comportamentais (Frijda, 1969). Por outro lado, as crianças pré-escolares e crianças nas primeiras séries escolares tendem a atribuir uma maior credibilidade e levar a sério as emoções que as pessoas manifestam abertamente. Assim, se alguém ri, está contente. Se chora, está triste (Harris, Olthof e Terwogt, 1981). Crianças mais velhas tendem a utilizar algumas pistas situacionais para descrever emoções em vez de basearem-se unicamente em expressões faciais (Burns e Cavey, 1957; Deutsch, 1974). As habilidades intelectuais dos pré-escolares e crianças nas primeiras séries escolares são mais limitadas quando comparadas a adultos e adolescentes. Torna-se difícil para elas fazer experiências: a situação, a expressão facial, a postura e os gestos (Flavell, 1977; Shantz, 1975).

O PROBLEMA, HIPÓTESES E DEFINIÇÕES

Torna-se aparente na literatura que a reconciliação da incongruência entre comportamento expressivo aberto e experiência emocional encoberta envolve a consideração de que as emoções baseiam-se em eventos que conduzem a determinados resultados, bem como a consideração dos próprios resultados.

Contudo, estudo recente (Harris, Donnelly, Guz e Pitt-Watson, 1986), permite presumir, a partir de uma outra perspectiva, que a discrepância entre a emoção sentida e a emoção expressa representa uma instância da defasagem que pode ocorrer entre Aparência e Realidade. De acordo com esta perspectiva é possível supor que a capacidade infantil de inferir emoções cultas esteja diretamente ligada ao desenvolvimento de uma habilidade de codificação dupla, envolvendo a noção de que objetos e situações se prestam a múltiplas representações. Segundo Flavell, Green e Flavell (1986) a codificação dupla se expressa pela habilidade do sujeito ter em mente duas propriedades ou identidades aparentemente incompatíveis (como parece ser e como realmente é) e aplicar ambas as propriedades ao mesmo objeto.

Esse referencial teórico permite questionar a perspectiva dominante de pistas contextuais com sua ênfase nos resultados e nos eventos que conduzem a determinados resultados, como meio para que a criança alcance um melhor e mais profundo entendimento do disfarce intencional ou mascaramento da experiência emocional interna. Esta perspectiva, em certa medida, negligencia uma importante faceta da cognição social que lida com a habilidade infantil de atribuir motivos aos outros, de apreciar as intenções alheias e entender os fatores que motivam os indivíduos a se comportarem de determinadas maneiras.

O presente estudo investiga qual a hipótese-habilidade de Codificação Dupla (CD) X Pistas Contextuais (PC), que melhor se ajusta aos padrões de resposta da criança em situações que envolvem o reconhecimento correto de emoções ocultas de participantes perdedores em jogos de competição infantil.

O delineamento específico e conceitualização deste estudo permitem as seguintes expectativas: (1) espera-se que Ss na condição CD, apresentem uma superioridade de desempenho em tarefas aparência-realidade (AR), quando comparados a Ss na condição PC; (2) espera-se que sujeitos expostos a condição PC pelo conhecimento prévio adquirido acerca dos eventos que levam a manifestação de determinadas emoções, venham a apresentar uma maior frequência de realismo intelectual (a criança apresenta uma resposta realista quando uma questão envolvendo aparências é proposta). Espera-se, também, que as justificativas infantis a respeito da incongruência entre emoção aparente e real sejam qualitativamente diferentes no grupo CD, revelando um maior amadurecimento na atribuição de motivos aos outros e na apreciação de intenções alheias. O questionamento AR implícito na hipótese CD deve favorecer habilidades metacognitivas infantis, no sentido do conhecimento consciente acerca das motivações e intenções subjacentes ao comportamento do outro. Supõe-se que a linguagem utilizada no questionamento AR exerça um efeito facilitador na emergência da competência conceitual, traduzida por um melhor manejo de conceitos abstratos envolvidos na distinção AR.

As condições instrucionais definem-se em termos de diferentes preâmbulos. A condição PC envolve um exame de contextos evocadores de emoções. Nesta con-

dição, os estímulos consistem de desenhos mostrando crianças em situações evocadoras de emoção (Gnepp, 1983). Suas faces não são visíveis. As figuras humanas são desenhadas com as faces viradas (Figuras 1 e 2). O preâmbulo PC inclui uma descrição verbal da situação - O experimentador diz a cada criança que será mostrada a ela uma série de figuras. "Aqui nós temos uma menina(o) cuja bicicleta está quebrada. O menino(a) se sente triste". "Aqui nós temos um menino comendo um sorvete. O menino se sente feliz. Como é que tu achas que se sente um menino cuja bicicleta se quebrou? Como é que as crianças se sentem em festas de aniversário?" As descrições verbais da situação tem por objetivo dirigir a atenção da criança para eventos que conduzem a determinadas emoções, bem como desenvolver na criança um conhecimento prévio acerca de eventos e resultados que conduzem a manifestação de emoções específicas.



Figura 1 -Condição instrucional PC.

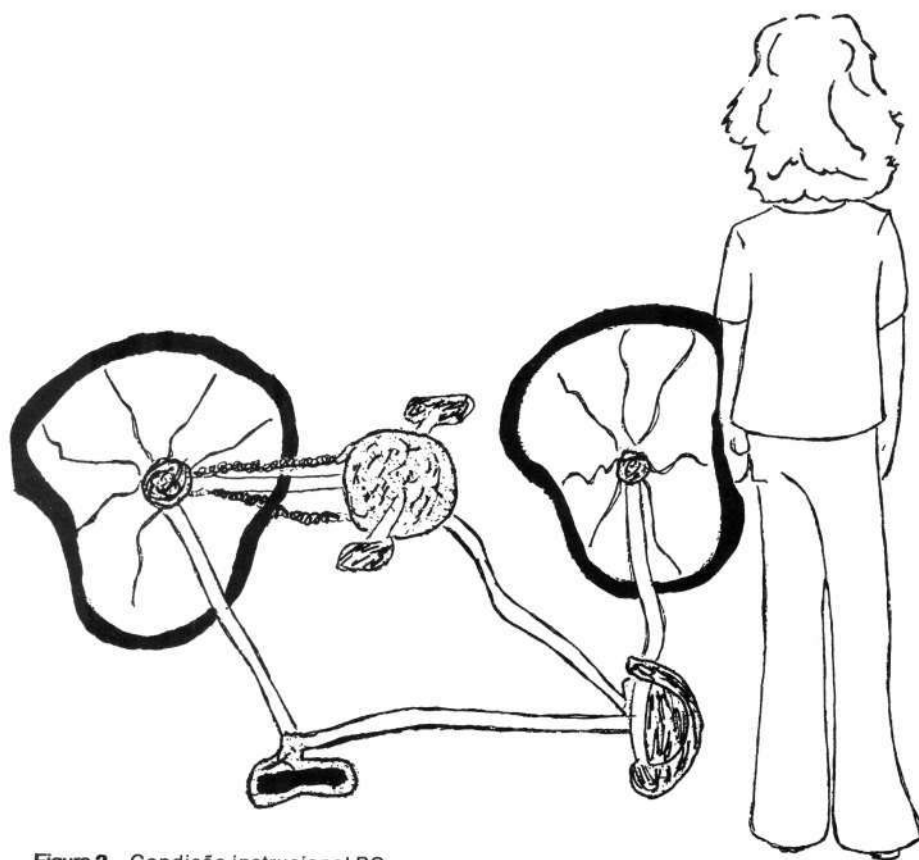


Figura 2 – Condição instrucional PC.

A condição CD envolve tarefas que auxiliam a criança na compreensão das noções *parece ser e realmente é* (Flavell e col., 1986b). Nesta condição o experimentador utiliza desenhos (Figuras 3 e 4) representando crianças cujas expressões faciais diferem das reações usuais (uma criança com uma bicicleta quebrada e uma expressão facial feliz).

"Este é um jogo sobre como as coisas parecem ser e como elas realmente são (mostra-se gravuras com manifestações incongruentes de emoção)"...

"Vamos continuar no nosso jogo sobre como as coisas parecem ser e como realmente são" (o experimentador mostra à criança uma série de objetos de imitação: uma rocha de borracha, doce de borracha). A realidade dos objetos é sempre demonstrada de forma não verbal pelo experimentador. As atividades envolvem uma clarificação dos conceitos *parece ser* e *realmente é*. Propriedades de aparência e realidade, são aplicadas simultaneamente.



Figura 3 -Condição instrucional CD.

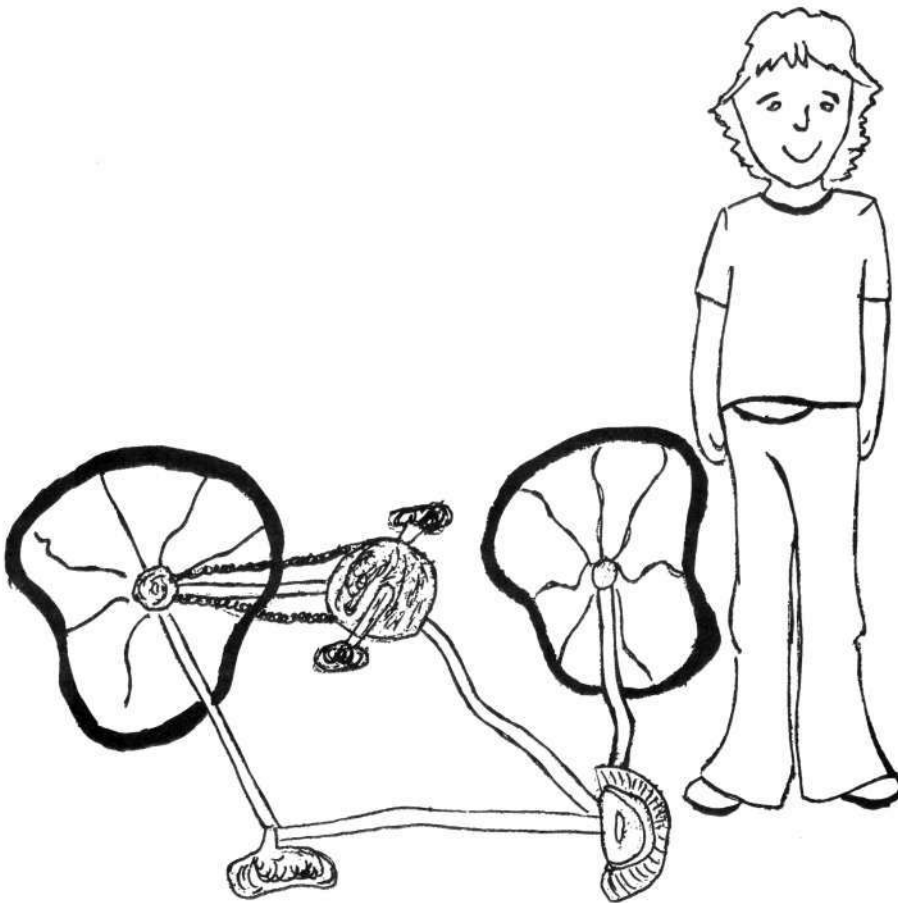


Figura 4 -Condição instrucional CD.

O desempenho infantil em tarefas AR foi eliciado por cinco estímulos apresentados através de um vídeo. Para cada estímulo a criança poderia apresentar quatro possíveis padrões de respostas: (1) respostas corretas tanto para questões de *aparência* quanto para questões de *realidade* (AR correto); (2) respostas incorretas tanto para questões de *aparência* quanto para questões de *realidade* (AR incorreto); (3) respostas de *aparência* para ambas as questões (AA, padrão de erro fenomenista); (4) respostas de *realidade* para ambas as questões (RR, padrão de erro-realismo intelectual).

MÉTODO

Sujeitos

Vinte e nove crianças (idade média = 7) regularmente matriculadas na 2ª série do 1º grau de um colégio de Aplicação.

Delineamento

Os sujeitos foram aleatoriamente distribuídos a uma das duas condições previstas: Pistas Contextuais (n = 15) e Codificação Dupla (n = 14). Todos os sujeitos desempenharam tarefas AFL.

Materiais

Os materiais utilizados nas duas condições foram concebidos por Jackie Gnepp (1983). Os estímulos, em versões diferentes, consistem de desenhos simples acromáticos. As figuras humanas possuem características andrógenas quanto a vestimenta e estilo de penteado, de modo a serem utilizadas tanto como sujeitos masculino quanto feminino. Foi utilizado com o grupo de Codificação Dupla alguns dos materiais tradicionalmente utilizados por Flavell e seus colaboradores (1986) para estimular a habilidade infantil de pensar acerca de aparência e realidade. São objetos de imitação, que parecem bastante reais, comprados numa loja de brinquedos. As tarefas aparência-realidade consistiram de um vídeo, especialmente preparado para este estudo, incluindo 5 cenas editadas de um show de televisão comercial apresentado por Sílvio Santos. Trata-se de um jogo de competição infantil - passa ou repassa - uma maratona de conhecimentos com participantes de diferentes escolas públicas. As cenas selecionadas ao longo de vários programas apresentam participantes perdedores sorrindo ou expressando contentamento imediatamente após fracassarem na tentativa de dar a resposta correta.

Procedimentos

Antes de serem encaminhados aos respectivos tratamentos o experimentador assegurou-se de que os sujeitos conheciam o significado das expressões verbais, feliz (contente) e triste. O significado de cada emoção era discutido (Figuras 5 e 6). Por exemplo: Este é X quando está feliz. Este é X quando está triste. Solicitava-se às crianças que mostrassem com o dedo como X se sentiria se algo positivo/negativo acontecesse. As etapas posteriores que incluíam o preâmbulo, a criança assistir o vídeo e desempenhar-se em tarefas de aparência-realidade foram conduzidas individualmente. Para cada uma das 5 cenas o E controlava a memória da criança solicitando a ela que a relembresse com suas próprias palavras. Para cada cena o E propunha as seguintes perguntas: Como é que a(o) menina(o) parece? Como é que ela(ele) está se sentindo realmente? Para controle da ordem das questões previu-se uma alternância das mesmas ao longo das cinco cenas. As crianças eram solicitadas a justificar suas respostas.

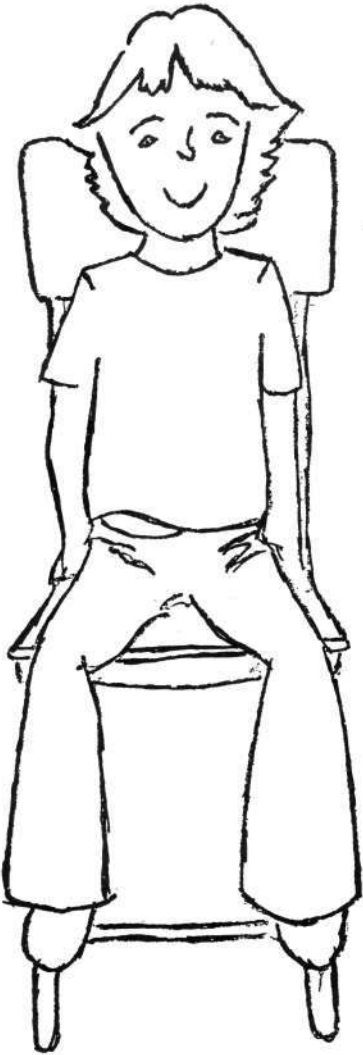


Figura 5 - O significado da emoção - contente, alegre.

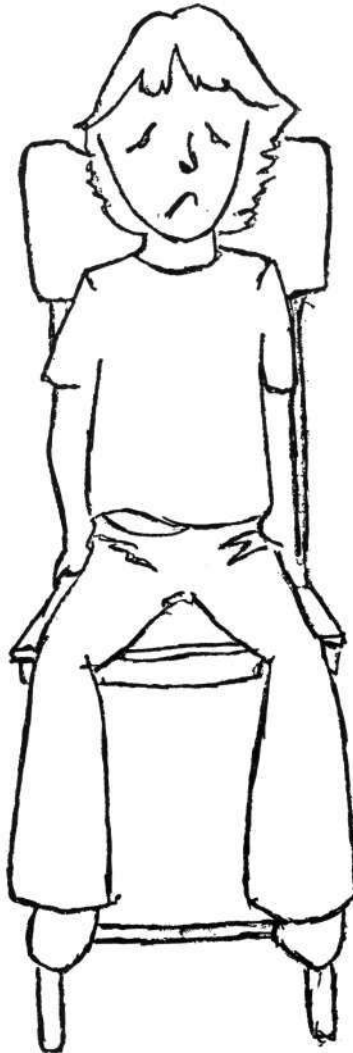


Figura 6- O significado da emoção - tristeza.

RESULTADOS

A Tabela 1 relaciona as médias e desvios padrões com referência as variáveis padrão de resposta e condições instrucionais diferenciadas.

Tabela 1 - Médias e desvios-padrão, em tarefas AR, para os grupos CD e PC.

| Padrões de respostas | Média X | | Desvio-padrão S | |
|----------------------|---------|-------|-----------------|-------|
| | CD | PC | CD | PC |
| AR correto | 4,375 | 2,643 | 1,008 | 1,906 |
| AR incorreto | 0,286 | 0,600 | 0,726 | 1,242 |
| AA (fenomen.) | 0,071 | 1,267 | 0,267 | 1,58 |
| RR (real. intelc.) | 0,286 | 0,714 | 0,469 | 0,825 |

A freqüência dos diferentes padrões de respostas verificadas - sob as duas condições, podem ser melhor visualizados na Figura 7.

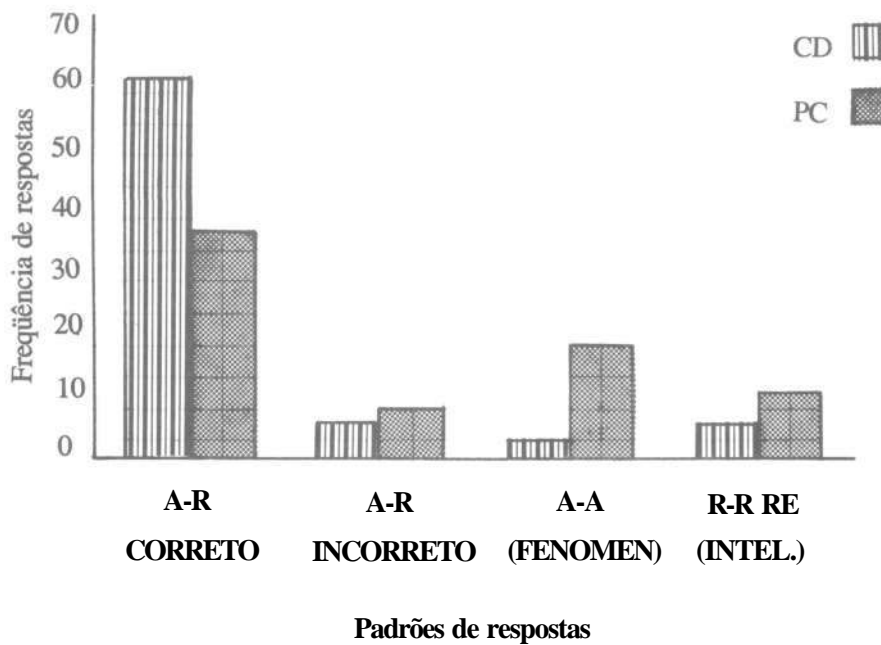


Figura 7 - Frequência de diferentes padrões de respostas, em tarefas A-R para os grupos CD (Co-dificação Dupla) e PC (Pistas Contextuais).

Uma inspeção visual dos dados, mostra diferenças de desempenho em tarefas AR, que favorecem o grupo CD em todos os padrões de resposta.

Para a análise dos padrões de resposta ocorridos nas condições PC e CD, foi utilizada a Prova U de Mann-Whitney que é uma das mais poderosas provas não-paramétricas e constitui uma alternativa extremamente útil da prova paramétrica t.

Para AR correto, a comparação entre os grupos PC e CD dá $U = 41,5$, ou seja, os resultados do grupo CD foram superiores aos do grupo PC a um nível de significância de $0,025$.

Para AR incorreto obteve-se $U = 92$, ou seja, não existe diferença significativa entre os resultados dos dois grupos.

Para RR a comparação entre os grupos PC e CD dá $U = 80$, ou seja não existe diferença significativa entre os resultados dos grupos.

Para AA, obteve-se $U = 54$, sendo a diferença entre os grupos significativa ao nível de $0,025$, com superioridade para o grupo PC.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos confirmam em um nível de significância bastante alto, a expectativa de uma superioridade de desempenho em tarefas AR de Ss na condição CD, quando comparados a Ss na condição PC ($U = 41,5$; $\alpha = 0,025$). A ocorrência significativa de um padrão de resposta AR correto no grupo CD, fornece evidências do papel facilitador de atividades que auxiliem a criança na compreensão das noções *parece ser e realmente é*. Convém lembrar que este efeito facilitador ocorre para experiências breves, de curta duração. No presente estudo as condições instrucionais definiram-se em termos de diferentes preâmbulos, exatamente por consistirem de uma experiência única, proporcionada em momento imediatamente anterior ao desempenho da criança em tarefas AR. O efeito facilitador do questionamento AR, em condições instrucionais breves, foi também comprovado na investigação de Russel e Mitchell (1985).

A superioridade de desempenho do grupo CD no padrão de resposta A-R correto, parece confirmar as evidências fornecidas por Harris e col. (1986) de que as dificuldades infantis no entendimento da discrepância entre a emoção sentida e a emoção expressa representam uma instância da defasagem que pode ocorrer entre aparência e realidade. Este entendimento infantil não pareceu ser facilitado na condição PC com sua ênfase em levar a criança a consideração de que as emoções ocorrem em função de eventos que conduzem a determinados resultados.

Um outro resultado que merece atenção é o que se refere aos padrões de erro. Contrariando as expectativas de que as condições instrucionais do grupo PC tenderiam a favorecer uma maior incidência de realismo intelectual, verificou-se uma incidência significativa de erros do tipo fenomenista ($U = 54$; $\alpha = 0,025$). Este resultado inesperado pode ser discutido em termos do tipo da tarefa proposta na presente pesquisa: o reconhecimento de emoções aparentes e reais. Manifestações de emoção, estar contente, parecer triste, parecem configurar uma propriedade do ser e não uma identidade do ser. De acordo com Taylor e Flavell (1984), respostas fenomenistas tendem a ocorrer quando a tarefa proposta envolve a distinção entre propriedades

aparentes e reais. Esta incidência significativa de respostas fenomenistas no grupo PC revela um entendimento incompleto ou instável acerca da distinção entre aparência e realidade.

Uma outra possibilidade na configuração deste resultado refere-se a televisão como mediadora das tarefas AR. Sabe-se que as características da televisão associadas a efeitos especiais eliciam uma dominância perceptual. A atenção do telespectador tende a ser dominada por dimensões de aparência em detrimento da substância. É possível que Ss no grupo PC não tenham desenvolvido as defesas conceituais necessárias para lidar com esta situação, restringindo suas observações ao *parece ser* em vez do *realmente é*.

As explorações lingüísticas, implícitas no questionamento AR, desencadeado pelo experimentador junto ao grupo CD, podem, também, ter contribuído para tornar mais acessível e inteligível os conceitos abstratos envolvidos nas tarefas AR. A clarificação desses conceitos e a aplicação simultânea de propriedades de aparência e realidade ao mesmo objeto como facilitadores do desempenho da criança, remetem para uma importante distinção entre competência conceitual e desempenho. O modelo da gramática transformacional elaborado por Chomsky (1971), traz em seu bojo uma discussão elaborada da distinção entre competência e desempenho, chamando atenção para a tendência generalizada de confundir-los. Verifica-se que muitas vezes a criança tem a competência conceitual que não se traduz no desempenho esperado devido a variáveis procedimentais as quais podem, por exemplo comprometer o entendimento das instruções ou da própria natureza da tarefa. Na presente pesquisa, é possível que as experiências do grupo CD tenham permitido a criança uma melhor recepção da tarefa.

Facilitar manifestações da competência conceitual da criança, parece constituir o foco principal da pesquisa para esta próxima década, na área da Psicologia do Desenvolvimento (Wheldall, 1985; Davis, 1985). Segundo Slobin (1971) é tarefa do psicólogo investigar por que o desempenho se desvia da competência.

ANÁLISE DAS JUSTIFICATIVAS INFANTIS

Na etapa anterior do estudo pode-se verificar os diferentes padrões de resposta ocorridos em tarefas envolvendo distinções AR. A presente etapa do estudo tem por objetivo uma avaliação mais detalhada e aprofundada do entendimento infantil acerca da distinção entre emoções reais e aparentes: em que medida as justificativas infantis apresentadas por Ss dos dois grupos revelam a atribuição de motivos ao comportamento dos participantes da competição e apreciação de intenções subjacentes ao comportamento. Enfim, em que medida as justificativas infantis expressam uma reconciliação entre indicadores incongruentes da emoção. De acordo com Flavell (1986), crianças com idade semelhante as da presente pesquisa parecem manejar com relativa facilidade tarefas simples de aparência-realidade. Apresentam problemas, no entanto, em refletir sobre e justificar o *parece ser* e *realmente é*.

As justificativas infantis foram eliciadas, ao final da quinta e última tarefa AR exibida em vídeo. A criança era solicitada a explicar:

Você acha que a menina se sentia realmente triste? Estava triste de verdade? Parecia triste ou contente? Por que?

O esquema para análise do conteúdo verbal das justificativas infantis foi organizado tendo em vista os princípios metodológicos recomendados por Bardin (1977). Este esquema é representado no Quadro 1.

APARÊNCIA E REALIDADE - NÍVEIS DE ENTENDIMENTO

| Categorias | Indicadores | Unidades de análise | Exemplos* |
|------------|--|---------------------|--|
| I | Não tem consciência da experiência interna, subjetiva, nem das possibilidades de controle dos sentimentos - sempre que alguém ri, é porque está feliz. | orações ou períodos | Pelo sorriso dela, ela parecia contente. Porque ela estava rindo. |
| II | As emoções expressas resultam de eventos e conseqüências - se alguém parece contente/triste e porque perdeu/ganhou algo. | orações ou períodos | A menina estava triste porque ela não ganhou ponto e perdeu. Porque ela não disse a resposta certa. |
| III | Consciência de um self interior e da possibilidade de monitorar sentimentos - alguém pode sorrir sem estar feliz. | orações ou períodos | Na verdade ela não estava contente - parecia estar contente mas não estava. Ela riu porque errou, mas no fundo estava triste. |
| IV | Consciência de um self interior, da possibilidade de monitorar sentimentos, coordenação simultânea de duas identidades: a aparente, para os outros e a real para o self. | orações ou períodos | Porque ela não queria que os outros vissem que ela estava triste. A mãe dela estava em casa vendo ela, aí ela não queria que a mãe visse que ela perdeu e estava triste. |

* Os exemplos correspondem a transcrições textuais do material verbal dos sujeitos.

Quadro 1 - Aparência e realidade - Níveis de entendimento infantil

Os procedimentos de análise das justificativas organizaram-se em torno de um processo tentativo de categorização baseado no marco conceitual da Cognição Social, com ênfase especial num tipo de entendimento interpessoal que se refere a compreensão do self e do outro. Os principais aspectos evolutivos no entendimento que a criança adquire a respeito do self e do outro (Damon, 1977), foram adaptados de modo a constituir os diferentes níveis das categorias de entendimento infantil da distinção aparência-realidade. A categoria I expressa o nível menos amadurecido deste entendimento e a categoria IV, o mais amadurecido.

As justificativas mais primitivas ocorreram com maior freqüência no grupo PC.

Oito sujeitos (53 por cento) deste grupo, apresentaram justificativas tendo como única referência as expressões faciais dos competidores - *"Parece contente porque está rindo"* - Três sujeitos (21 por cento) do grupo CD, apresentaram justificativas enquadradas nestas categorias. As referências do tipo *"está triste porque perdeu"* implícitas na categoria II ocorreram em 33 por cento dos sujeitos do grupo PC. Este tipo de referência foi manifestado em 21 por cento dos sujeitos do grupo CD, (vide tabela 2).

Tabela 2 - Aparência e realidade: número de ocorrências por categoria e condição instrucional

| APARÊNCIA E REALIDADE | | | |
|-----------------------|-------------|--|----|
| Categoria | Frequências | | |
| | CD | | PC |
| I | 3 | | 8 |
| II | 3 | | 5 |
| III | 4 | | 1 |
| IV | 4 | | 1 |
| TOTAL | 14 | | 15 |

Níveis de justificativas mais amadurecidos ocorreram com maior frequência no grupo CD. Crença nas possibilidades de monitoramento do comportamento e consciência da experiência interna subjetiva, implícita neste tipo de justificativa - *"Ela riu porque errou, mas no fundo estava triste"* - ocorreu para 28 por cento dos sujeitos do grupo CD. 0,6 por cento das justificativas oferecidas pelo grupo PC enquadram-se nesta categoria. A reconciliação de indicadores incongruentes da emoção ocorreu para 28 por cento dos sujeitos dos grupos CD. Justificativas do tipo - *"Ela parecia contente por que ficar triste numa hora daquelas dá vergonha"* ou, *"Parecia contente porque não queria que os outros vissem que ela estava triste"* - apresentadas no grupo CD retratam a possibilidade de coordenação simultânea de duas identidades, uma aparente e a real para o self. Apenas 0,6 por cento das justificativas oferecidas pelo grupo PC enquadram-se nesta categoria.

As experiências de ensino parecem ter beneficiado o grupo CD. Cinquenta e seis por cento dos sujeitos deste grupo apresentaram justificativas que se enquadram nos níveis mais amadurecidos, III e IV. Ss deste grupo revelaram um conhecimento mais consciente acerca da experiência interna subjetiva do outro. Isto, segundo Flavell (1986), revela um conhecimento metacognitivo. Componentes metacognitivos observados nas justificativas infantis apresentadas no grupo CD são essenciais a cognição social, na medida em que o desenvolvimento do pensamento acerca de nossas próprias mentes e das mentes de outras pessoas constitui um dos seus principais tópicos. Conforme sintetiza Nelson (1983, p. 97): "cognição social é o processo de representar conhecimento acerca das pessoas e suas relações". Este conhecimento, segundo Kosslyn e Kagan (1983, p.82) pode ser de dois tipos - "aquele sobre pessoas, grupos e eventos sociais - e aquele (conhecimento) colorido por sentimentos, motivos, atitudes e estados emocionais".

É possível que as questões eliciadoras (você acha que a menina se sentia realmente triste? Estava triste de verdade? Parecia triste ou contente? Por que?) propostas aos sujeitos dos grupos CD e PC tendo por objetivo uma avaliação mais detalhada e aprofundada do entendimento infantil acerca da distinção entre emoções reais e aparentes, tenha constituído uma experiência metacognitiva (conhecimento consciente acerca da mente de outras pessoas) favorável ao grupo CD, pelo conhecimento prévio da distinção entre aparência e realidade. Esta possibilidade é sugerida por Flavell (1983, p.279) quando diz que as experiências metacognitivas tendem a ocorrer especialmente em situações "onde se faz, de modo intencional, muito pensamento social consciente; tais situações obviamente fornecem muitas oportunidades para o surgimento de pensamentos e sentimentos acerca das cognições sociais".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encoraja-se uma réplica da pesquisa, com outros mediadores, além da televisão, e com um maior número de sujeitos. Os resultados da presente pesquisa podem fornecer subsídios para a formulação de novos questionamentos. A predominância de respostas fenomenísticas no grupo PC ocorreu em função de que as tarefas AR teriam sido mediadas pela televisão ou teriam ocorrido com qualquer outro mediador? Em que medida os resultados persistem ao longo do tempo? Sugere-se que as habilidades de codificação dupla sejam estendidas e testadas em pesquisas sobre as várias facetas do desenvolvimento da cognição social em crianças. O instrumento desenvolvido na presente pesquisa, envolvendo diferentes níveis de percepção de aparência e realidade, nas dimensões afetivas do comportamento, também pode ser utilizado em pesquisas sobre o desenvolvimento da sensibilidade social com ênfase especial no desenvolvimento da empatia.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (1977). *L'Analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bradley, F.H. (1969). *Appearance and reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Braine, M.D.S., & Shanks, B.L. (1965). The Conservation of a shape property and a proposal about the origin of conservations. *Canadian Journal of Psychology*, 79,197-207.
- Burns, N., & Cavey, L. (1957). Age difference in empathic ability among children. *Canadian Journal of Psychology*, 11, 227-230.
- Chandler, M.J. (1977). Social cognition; A selective review of current research. Em W.F. Overton & J.M. Gallagher (Ed.), *Knowledge and development*. New York: Plenum Press.
- Chomsky, N. (1971). *Linguagem e pensamento*. Petrópolis: Vozes.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

- Davis, A. (1985). Developmental Psychology in the Mid. *Educational Psychplogy*, 5, 203-205.
- De Paulo, B.M.; Irvine, A.; Jordan, A., & Laser,. P.S. (1980). Age changes in the detection of deception. Em R. Buck (Ed.). *Development of nonverbal behavbral skill*. Symposium presented at the American Psychological Association, Montreal, Canadá.
- Deutsch, F. (1974). Female preschoolers perception of affective responses and interpersonal behavior in videotape episodes. *Developmental Psychology*, 10, 733-740.
- De Vries, R. (1969). Constancy of generic identity in the years three to six. *Monographs, of the Society for Research in Child Development*, 34 (3) serial n^o 127,8.
- Durkheim, E. (1976). *The elementary forms of religious life*. N.J.: Allen Unwin.
- Elkind, D. (1966). Conservation across illusory transformations in young children. *Acta Psychologica*, 25, 389-400.
- Flavell, J. (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Flavell, J.H. (1983). Monitoring Social Cognitive Interprises: something else that may develop in the area of social cognition. Em John H. Flavell e Lee Ross (Ed.), *Social Cognitive Development - Frontiers and Possible futures*. New York: Cambridge University Press.
- Flavell, J.H. (1986). The development of children's knowledge about the appearance - reality distinction. *American Psychologist*, 41, 40-418-425.
- Flavell, J.H.; Flavell, E.L., & Green, F.L. (1983a). Development of the appearance-reality distinction, *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.
- Flavell, J.H.; Green, F.L., & Flavell, E.R. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the society for research in child development*, 51,1, serial n^o 212.
- Flavell, J.H.; Zhang, X.D.; Zou, H.; Dong, Q., & Qui, S. (1983b). A comparison between the development of appearance reality distinction in the People's Republic of China and the United States. *Cognitive Psychology*, 15, 459-466.
- Frijda, N.H. (1969). Recognition of Emotion. Em L. Berkowitz (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*, 4, New York: Academic Press.
- Gnepp, J. (1983). Children's social sensitivity: Inferring emotions from conflicting cues. *Developmental Psychology*, 19, 805-814.
- Gove, F.L & Keating, D.P. (1979). Empathic role - taking precursors. *Developmental Psychology*, 19, 805-814.
- Gove, F.L. & Keating, D.P. (1979). Empathic role - taking precursors. *Developmental Psychology*, 15, 594-600.
- Greenspan, S.; Bareboim, C, & Chandler, M.J. (1976). Empathy and pseudoempathy: The affective judgments of first and third-graders. *Journal of Genetic Psychology*, 129, 77-88.

- Harris, P. & Olthof, T. (1982). The child concept of emotion. Em G. Butterworth & Light (Ed.) *Social Cognition: Studies of the Development of Understanding*. Chicago, University of Chicago Press.
- Harris, P.L.; Donnelly, K.; Guz, G.R. & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinctions of real and apparent emotion. *Child Development*, 57, 895-909.
- Ianotti, R.J. (1978). Effect of role-taking experiences on role-taking, empathy, altruism, and aggression. *Developmental Psychology*, 14, 119-124.
- Kosslyn, S.M., & Kagan, J. (1983). Concrete thinking and the development of social cognition. In: John H. Flavell e Lee Ross. *Social Cognitive Development - Frontiers and Possible futures*. New York: Cambridge University Press.
- Liben, L.S., & Belknap, B. (1981). Intellectual Realism: Implications for investigations of perceptual perspective taking in young children. *Child Development*, 52, 921-924.
- Nelson, K. (1983). Social Cognition in a Script Framework. Em John H. Flavell e Lee Ross (Ed.), *Social Cognitive Development - Frontiers and Possible futures*. New York: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. New York: Hartcourt, Brace.
- Piaget, J. (1969). Piaget's theory. Em P.H. Mussen (Ed.), Carmichael's: *Manual of child psychology*. New York: John Wiley.
- Russel, J. & Mitchell. (1985). Things are not always as they seem: The appearance - reality distinction and conservation. *Educational Psychology*, 5, 227-238.
- Saarni, C (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, 15, 424-429.
- Shantz, C.U. (1975). The development of social cognition. Em E.M. Hetherington (Ed.), *Review of child development research*. Chicago University Press.
- Slobin, D.I. (1971). *Psycholinguistics*. Glevew Scott, Foresman.
- Smither, S.A. (1977). A reconsideration of the developmental study of empathy. *Human Development*, 20, 253-276.
- Taylor, M. & Flavell, J.H. (1984). Seeing and believing: children's understanding of the distinction between appearance and reality. *Child Development*, 55, 1710-1720.
- Wheldall, K. (1985). The "New Developmental Psychology" and Education. *Educational Psychology*, 5, 199-201.

Recebido em 21.09.90

Aceito em 10.02.92