



## Efeitos de uma intervenção sobre emoções a partir de histórias tradicionais

### The effects of an intervention on emotions using traditional stories

Ana Fernandes, Lourdes Mata  
ISPA - Instituto Universitário

#### Resumo

Este trabalho teve dois objetivos a elaboração de um programa para trabalhar emoções básicas com crianças em idade pré-escolar sustentado em histórias infantis e a análise do seu impacto no desenvolvimento do conhecimento das emoções a 3 níveis: nomeação, reconhecimento e conhecimento da causa das emoções. O programa foi desenvolvido com crianças dos 3 aos 5 anos, existindo um grupo de intervenção com questionamento ao nível das emoções (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo) e um grupo de controlo. Após 8 sessões identificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os 2 grupos, no seu conhecimento das emoções.

*Palavras-chave:* pré-escolar, conhecimento das emoções, histórias, questionamento.

#### Abstract

This research had two aims: the organization of a program to work basic emotions with preschool age children based on children's stories and the analyses of its impact on the development of children's knowledge about emotions at three levels: nomination, recognition and knowledge about emotions' causes. The program was developed with children from 3 to 5 years old, with an intervention group questioned about emotions (Joy, Sadness, Anger and Fear) and a control group. After 8 sessions, statistically significant differences were identified between the 2 groups in their knowledge about emotions

*Keywords:* Preschool children; emotions knowledge; storytelling; questioning.

As emoções têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança (Fernández-Sánchez Quintanilla, & Giménez-Dasí., 2015) e o desenvolvimento emocional abrange, essencialmente, a expressão, a regulação socialmente adequada e o conhecimento das emoções (Denham, 2007; Halberstadt, Denham, & Durnsmore, 2001).

O conhecimento das emoções inclui a capacidade de as nomear e reconhecer através das expressões faciais, o conhecer as causas das emoções em si e nos outros e, a descentração afetiva, ou seja, a capacidade de identificar a emoção no outro quando esta é contrária à sua na mesma situação (Denham, 1986).

O desenvolvimento emocional das crianças, deve ser acompanhado para que as mesmas aprendam a responder emocionalmente, a aplicarem o seu conhecimento sobre emoções e a expressá-las nas suas relações com os outros

significativos, regulando as suas experiências relacionais (Denham & Burton, 1996).

A literatura sobre expressões faciais argumenta que estas estão presentes desde o nascimento, desenvolvendo-se através da maturação neurológica, da experiência pessoal e da cultura a que o indivíduo pertence (Camras, Holland, & Patterson, 1993), sendo estas um elemento central na expressão e reconhecimento emocional.

Para além das expressões faciais a nomeação e o reconhecimento, são importantes podendo ter semelhanças em termos de desenvolvimento, embora usualmente a nomeação seja mais emergente pelos 3 anos enquanto o seu reconhecimento tenha início mais pelos 2 anos (Denham, 1986).

No início, as crianças utilizam um único rótulo verbal (conteúdo ou feliz) para as emoções de valência positiva. Surge, posteriormente a diferenciação da valência negativa, onde incluem as emoções tristeza e raiva. Após esta aquisição evoluem para uma fase de três vocábulos onde a criança utiliza o pólo das emoções (valência positiva: Alegria ou valência negativa) e o nível de ativação para distinguir emoções dentro da valência negativa (elevado nível de ativação: Raiva; baixo nível de ativação: Tristeza) (Widen & Russel, 2003).

Contudo, em ambas as dimensões, existem erros sistemáticos, sobretudo, a confusão entre a emoção Tristeza e a emoção Raiva. Este tipo de erros tem tendência a diminuir com a idade (Denham & Couchoud, 1990, cit. por Machado, Veríssimo, & Denham, 2012; Russel & Widen, 2002; Widen & Russel, 2008;).

No que respeita ao conhecimento da causa das emoções, este inicia-se com a compreensão dos aspetos públicos observáveis (e.g. expressões faciais, causas das situações). Em seguida desenvolve-se a compreensão da natureza mental das emoções, existindo uma distinção entre expressão e experiência. Por último, surge a compreensão de uma mesma situação poder evocar emoções diferentes conforme a pessoa, perspetiva tomada e o foco da atenção.

Os estudos desenvolvidos por Smiley e Huttenlocher (1989, cit. por Machado et al., 2012) sobre o conhecimento das causas das emoções sugerem que esta capacidade se desenvolve entre os 6 e os 18 meses, após a aquisição da capacidade de nomeação das emoções

através das expressões faciais (Wellman, Philips, & Rodrigues, 2000).

Apesar de esta competência se desenvolver gradualmente nas crianças, estudos como o de Jennings e Greenberg (2009) indicam que o apoio ao desenvolvimento da competência emocional das crianças tem impacto no clima de sala de aula e nas suas interações sociais, demonstrando a importância do desenvolvimento das emoções no contexto educativo/escolar.

Muitos educadores e professores, em especial no pré-escolar, têm dúvidas sobre a melhor forma de apoiar o desenvolvimento de competências na área do conhecimento das emoções. Autores como Fernández-Sanchez et al. (2015) referem a importância de criar programas eficazes, que apoiem este desenvolvimento, utilizando atividades prazerosas e proporcionando à criança a possibilidade de ser ativa na construção do seu conhecimento. Diversos estudos demonstram a importância da leitura e discussão de histórias para facilitar a verbalização das emoções e a compreensão do seu significado e expressão (Alves, 2007; Cabral, 2016; Rahill & Teglassi, 2003). A leitura de contos infantis dá contexto a situações e ambientes diferentes onde podem ser trabalhadas as emoções, através da leitura e ilustrações das histórias. A reflexão e questionamento efetuados em pequeno grupo permitem às crianças momentos de discussão promovendo uma compreensão mais profunda das histórias e das emoções (Beck & McKeown, 2001).

Face ao apresentado e tendo em conta a necessidade de saber mais sobre o uso de programas de desenvolvimento do conhecimento de emoções apoiados na fantasia, pareceu-nos essencial desenvolver uma intervenção e analisar os seus efeitos nas capacidades emocionais das crianças a 3 níveis: nomeação, reconhecimento e compreensão das causas das emoções. Estabelecemos assim as seguintes hipóteses operacionais:

H1- As crianças do grupo experimental desenvolverão mais a sua capacidade de nomear emoções do que as crianças do grupo de controlo;

H2- As crianças do grupo experimental desenvolverão mais a sua capacidade de reconhecer as emoções do que as crianças do grupo de controlo;

H3- As crianças do grupo experimental desenvolverão mais a sua capacidade de conhecer a causa das emoções do que as crianças do grupo de controlo.

### Método

O presente estudo, de natureza quasi-experimental, assente em amostra por conveniência (Almeida & Freire, 2008), tem como intuito de compreender qual o impacto da abordagem do questionamento, contextualizado pelos contos infantis, no conhecimento das emoções.

Foi elaborado um plano de intervenção, que trabalhava três dimensões do desenvolvimento emocional (nomeação, reconhecimento e conhecimento da causa das emoções), partindo do questionamento de contos infantis (Cabral, 2016; Rahill & Teglassi, 2003). Comparou-se o conhecimento das emoções trabalhadas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo) em dois grupos distintos: um grupo de controlo (GC), onde se leram

histórias infantis, mas em que as questões foram direcionadas para a interpretação da história e, um grupo experimental (GE) onde além da leitura das mesmas histórias se utilizou um questionamento direcionado para as emoções em estudo que apareciam mencionadas no texto.

Às crianças dos dois grupos foi passado o Teste do Conhecimento das Emoções (Machado et al., 2012) antes e depois da intervenção, de modo a verificar os efeitos do programa no desenvolvimento das emoções.

### Participantes

Neste estudo participaram 94 crianças, com idades compreendidas entre os 35 e os 71 meses ( $M=47.61$  e  $dp=9.355$ ), sendo 53 crianças do género feminino, distribuídos por três colégios e cinco salas, no concelho do Almada, de classe social média.

Como resposta aos constrangimentos da amostra foi necessário dividir as salas pelos dois grupos de intervenção, ficando três salas para o GE (salas 1, 3 e 4) e duas para o GC (salas 2 e 5). Integraram o GE 54 crianças dos 3 aos 5 anos ( $M=3.81$  e  $dp=.754$ ) e o GC 40 crianças ( $M=3.35$  e  $dp=.662$ ). As sessões foram desenvolvidas em pequenos grupos de 6/7 crianças sendo que para cada sessão a constituição dos grupos variava sendo organizados aleatoriamente.

### Instrumento

**Instrumento para avaliar o conhecimento das emoções (Pré e Pós-teste).** Para avaliar o conhecimento das emoções das crianças em idade pré-escolar utilizou-se a escala Affective Knowledge Test de Denham (1986) adaptada ao contexto português por Machado et al. (2012).

Neste estudo utilizaram-se três das dimensões contempladas na escala (Nomeação, Reconhecimento, Conhecer a causa das emoções) relativamente a quatro emoções básicas: Alegria, Tristeza, Raiva e Medo.

O material deste instrumento inclui fantoches com caras amovíveis para cada uma destas emoções na avaliação da nomeação e reconhecimento das emoções. Foi utilizado material complementar (cenários) para a avaliação do conhecimento da causa das emoções (Machado et al., 2012).

Na nomeação usaram-se 4 faces de papel de feltro com as emoções (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo), sendo que as mesmas foram colocadas à frente da criança em linha reta. Na dimensão Nomeação é questionado “*Como é que ele/ela se sente?*”, já na fase de Reconhecimento era pedido para apontar para cada uma das emoções. Como tarefa do conhecimento da causa das emoções foi utilizado para a personagem principal um fantoche: a Inês ou o João. Foi lido cada um dos cenários, simulando a emoção, tanto com a expressão facial como a linguagem corporal. Depois de apresentado cada um dos cenários foi perguntado à criança “*Como é que ele/ela se sente?*”. Após a resposta por parte da criança, o investigador pedia “*Dá à Inês/João uma cara*”, deixando a criança colocar a cara no fantoche.

As respostas foram cotadas: três pontos para a emoção correta; dois pontos para uma emoção incorreta com a

mesma valência; ou um ponto se a criança respondia com uma emoção de valência oposta.

**Programa de desenvolvimento do conhecimento das emoções.** O programa foi constituído por oito sessões, e em cada sessão foram trabalhadas duas emoções (Fernández-Sánchez et al., 2015).

Os critérios de escolha das histórias foram: serem histórias infantis tradicionais; a sua extensão (no máximo 6 páginas); as emoções a serem trabalhadas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo); e as mesmas estarem representadas na história/livro através de expressões faciais.

Foram utilizadas questões que pretendiam apoiar a reflexão das crianças nas dimensões nomeação, reconhecimento e conhecimento da causa das emoções. Através das questões era pedido às crianças para debaterem as suas ideias até chegarem a uma conclusão em que todas estivessem de acordo.

Questões para o Grupo Experimental: 1) O que está a acontecer? – Pretendia trabalhar a identificação e a interpretação dos “sinais sociais” referentes a uma cena da história – Dimensão trabalhada nomeação das emoções; 2) Já viram a cara dela? – Nas histórias foram utilizadas as ilustrações dos livros que permitiam a focalização da atenção das crianças para a exploração das expressões faciais da personagem; 3) O que a/o... (nome da personagem) está a sentir? – Questão utilizada para que as crianças pudessem refletir de forma contextualizada, identificando o problema, e a compreensão do que acontecia no mundo interno de cada personagem, explorando as emoções desta, apoiando-se na expressão facial, para apoiar a sua resposta – Dimensão trabalhada reconhecimento das emoções; 4) A/o... (personagem) sente-se assim porquê? – Os pensamentos e sentimentos da personagem são discutidos para compreender as razões/causas para as personagens estivessem a sentir uma determinada emoção, compreendendo a intenção e objetivo da personagem – Trabalhava-se a dimensão Conhecimento da Causa das Emoções; 5) E a vocês? O que vos faz sentir assim? – Forma de trabalhar o conhecimento da emoção em cada criança, sobre conteúdos da sua vida – Dimensão trabalhada Conhecimento da Causa das Emoções e; 6) O que fazem depois? – Foram discutidas formas de partilhar ou terminar as emoções, de modo a apoiar no controlo das mesmas – Dimensão trabalhada Conhecimento da Causa das Emoções.

No final da história, o investigador mostrava as páginas do livro em que foram trabalhadas as duas emoções da sessão e perguntava quais as diferenças nas expressões faciais dos personagens quando experienciavam essas duas emoções, facilitando a comparação entre as duas expressões faciais.

Questões para o Grupo de Controlo: 1) Quem é... (personagem)? – Nesta questão é pedido às crianças que identifiquem a(s) personagem(ns) que aparecem nas ilustrações da história; 2) O que é que... (personagem) está a fazer? – Compreensão dos acontecimentos dessa parte da história; 3) O que vai acontecer a seguir? – É pedido às crianças que antecipem os acontecimentos da história com base no que já conhecem.

No final da história o investigador pedia para todos ajudarem no reconto da história mostrando as páginas do livro como suporte à tarefa.

Estas questões utilizadas no GE e no GC foram, inicialmente, testadas num pequeno grupo de crianças como forma de compreender a dificuldade ou dispersão das respostas numa amostra de sujeitos (Almeida & Freire, 2008) e proceder aos ajustes necessários.

**Avaliação qualitativa.** O objetivo da avaliação qualitativa era criar momentos de reflexão no investigador, compreendendo melhor as dificuldades das crianças presentes nas sessões. Para tal foram realizadas algumas questões de apoio a esta reflexão, com o objetivo de compreender as diferenças entre os vários grupos e monitorizar as dinâmicas internas de cada grupo, recorrendo a uma grelha de registo para uma avaliação qualitativa.

### Procedimento

Na realização deste estudo, procedeu-se à marcação das reuniões nos diversos colégios e foi redigido o pedido de autorização para as direções, bem como o pedido de autorização para os Encarregados de Educação.

Após serem concedidas as autorizações foi aplicado o pré-teste, tendo sido garantido o total anonimato e confidencialidade das informações recolhidas.

Na fase de implementação do programa, o investigador levou as crianças, em grupos aleatórios de 6/7 elementos, para uma sala à parte, previamente destinada para o efeito, sentando-se no chão em círculo com as crianças. A história foi lida com entoação, tentando manter o máximo possível contacto visual com as crianças, mostrando as imagens no final de cada página e parando duas vezes por história quando as imagens mostravam as emoções que eram trabalhadas na sessão. Em cada paragem da leitura ocorria a fase de questionamento através das perguntas enumeradas anteriormente.

Após cada sessão era preenchida a grelha de avaliação qualitativa como já referido anteriormente.

Para o tratamento de dados, de modo a analisar se as diferenças entre grupos no final da aplicação do programa eram significativas, recorreu-se a análises de covariância (ANCOVA) para cada uma das emoções, utilizando como variável independente o grupo (GE/GC), como covariável os resultados do pré-teste e como variável dependente os resultados obtidos no pós-teste, para a respetiva emoção em cada situação.

### Resultados

**Nomeação.** No que se refere à dimensão Nomeação das emoções verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas no pós-teste para todas as emoções Alegria ( $F(1, 91) = 28.05, p < .001; \eta^2 = .236$ ), Tristeza ( $F(1, 91) = 16.37, p < .001; \eta^2 = .152$ ), Raiva ( $F(1, 91) = 5.07, p = .027; \eta^2 = .053$ ) e Medo ( $F(1, 91) = 21.12, p < .001; \eta^2 = .188$ ), sendo os valores desta prova no pós-teste sempre superiores no grupo experimental.

**Reconhecimento.** A dimensão Reconhecimento das Emoções foi avaliada pelo mesmo método, sendo pedido às crianças que identificassem qual das expressões faciais correspondia à emoção pedida pelo investigador.

As médias do GE foram superiores às do GC para todas as emoções no pós-teste. Estas diferenças foram estatisticamente significativas para as emoções Alegria ( $F(1, 91) = 12.46, p = .001; \eta^2 = .120$ ) e Medo ( $F(1, 91) = 8.59, p = .004; \eta^2 = .086$ ).

**Conhecimento da Causa das Emoções.** A dimensão Conhecimento da Causa das Emoções foi avaliada através da identificação da expressão facial que deveria ser dada ao fantoche perante um cenário que é apresentado pelo investigador conjugando a resposta verbal da criança (nomeação) com a não-verbal (apontar a face correspondente). Nesta dimensão também as crianças do GE demonstraram um aumento mais expressivo do que as crianças do GC para as quatro emoções consideradas.

### Discussão

Sabe-se hoje em dia que a leitura de histórias está associada a variados benefícios no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Tendo isso em conta, tivemos como objetivo principal organizar uma intervenção para o desenvolvimento do conhecimento das emoções, contextualizada por contos infantis, com crianças em idade pré-escolar, e compreender o seu impacto antes e depois da intervenção. Tentámos assim, partir de ferramentas habitualmente presentes em sala de aula, os livros de contos infantis, verificar se usando estratégias de questionamento e reflexão era possível promover um melhor conhecimento das crianças na sua identificação e caracterização. Tendo como partida essas histórias, e focando especificamente as emoções abordadas (Alegria, Tristeza, Raiva e Medo).

No que se refere ao *nomear as emoções* verificámos diferenças estatisticamente significativas para todas as emoções básicas. Este resultado corrobora os estudos de Smiley e Huttenlocher (1989, cit. por Machado et al., 2012) que referem a importância da utilização de expressões faciais em contexto e, a descrição de acontecimentos que originam a emoção para as crianças terem uma nomeação das emoções mais correta. Esta utilização de expressões faciais esteve presente através das ilustrações das histórias, permitindo realçar as mesmas durante as sessões, potencializando nas crianças a compreensão e desenvolvimento desta competência.

A análise qualitativa das sessões permitiu-nos constatar uma maior dificuldade na emoção Alegria, uma vez que as crianças usavam expressões como “*está bem*” ou “*está feliz*”. Sentimos também que, para esta emoção, foi mais difícil refletir mesmo em interação social e com pistas contextuais, necessitando muitas vezes que o investigador fornecesse mais pistas e fizesse questões mais diretas para apoiar a sua reflexão.

Estes resultados confirmam a H1, na qual o GE, onde se utilizou uma história infantil para apoiar o desenvolvimento desta competência promovendo a reflexão através da interação social, evoluiu mais na dimensão *nomeação das emoções* do que o GC, onde apenas foi lida a história e feitas questões de interpretação do texto.

No seguimento da análise realizada, avaliou-se a dimensão *reconhecimento* das emoções e verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas para as emoções Alegria e Medo.

No que diz respeito às emoções Tristeza e Raiva, onde as diferenças entre o GC e o GE não foram estatisticamente significativas, é de salientar que as médias delas aumentaram também do pré para o pós-teste, sendo o aumento maior no GE do que no GC, embora não de modo significativo. Este facto pode justificar-se porque o GE tinha médias muito próximas do valor máximo da escala no pós-teste, podendo existir um efeito de teto, condicionando a evolução, e não permitindo que as diferenças entre grupos fossem estatisticamente significativas nestas emoções. Por outro lado, a evolução também pode ter sido condicionada por algumas dificuldades relatadas na literatura apresentadas por crianças destas idades na distinção entre estas emoções (Widen & Russel, 2008; Russel & Widen, 2003;). Este aspeto transpareceu no registo e na análise qualitativa das sessões, onde pudemos constatar que as crianças apresentavam algumas dificuldades na distinção entre a emoção Tristeza e a emoção Raiva. Assim, apesar da existência de um possível efeito teto, para as diferenças entre grupos poderem ser estatisticamente significativa, provavelmente seria necessário mais tempo de intervenção para este tipo de dificuldades serem ultrapassadas.

Os nossos resultados para o reconhecimento, relativos à Alegria e ao Medo, sustentam parcialmente a H2, na qual o GE onde se utiliza uma história infantil para apoiar o desenvolvimento desta competência emocional promovendo a reflexão através da interação social, evoluiu mais na dimensão *reconhecimento das emoções* do que o GC, onde apenas era lida a história e feitas questões de interpretação do texto.

Relativamente ao *conhecimento das causas* das emoções os resultados evidenciaram diferenças estatisticamente significativas para todas as emoções. Na avaliação qualitativa das sessões na dimensão *conhecimento das causas das emoções* foi possível denotar que após auxílio do investigador, as crianças conseguiam ultrapassar as suas dificuldades, referindo na sua maioria momentos com a sua família.

Na globalidade todos estes resultados nos alertam para a necessidade de intervir junto dos educadores suportando a sua reflexão sobre a sua prática educativa, valorizando o que as crianças já sabem e apoiando o desenvolvimento dessas competências. Este estudo demonstra que trabalhar estas competências emocionais através de histórias infantis pode ter um impacto bastante significativo no conhecimento das emoções (nomear, reconhecer e conhecer a causa das emoções) nas crianças em idade pré-escolar. Não exige dos educadores competências muito diferentes do que estes já possuem, sendo um programa de fácil aplicação que pode ser integrado nas rotinas da sala, introduzindo outro sentido à ação, com mais intencionalidade na sua intervenção, elemento essencial para a qualidade da sua intervenção (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Dos pontos fortes do programa destacam-se: basear-se em atividades prazerosas para a criança; a sua facilidade

de implementação em termos de recursos; a sua acessibilidade em termos de competências do educador; promover o desenvolvimento de competências mesmo em poucas sessões; adaptabilidade do programa as rotinas quotidianas da sala de aula.

Embora os resultados do programa sejam satisfatórios, consideramos a necessidade de, em estudos futuros, se utilizar uma amostra mais diversificada relativamente às idades e ao género, permitindo uma análise do seu impacto considerando também estas variáveis. Por outro lado, pode ser importante aumentar o número de sessões, dando uma maior ênfase à dimensão reconhecimento das emoções e diversificando o tipo de emoções consideradas.

### Referências

- Almeida, L., & Freire, T. (2008). Metodologia da investigação em psicologia e educação. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alves, H. (2007). Utilização de contos de fadas e atividades simbólicas na compreensão de crianças vítimas de violência. Dissertação de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.
- Beck, I., & McKeown, M. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55, 10-20.
- Cabral, I. (2016). Uso da literatura infantil para o desenvolvimento de capacidades emocionais. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. ISPA.
- Camras, L., Holland, E., & Patterson, M. (1993). Facial expression, in M. Lewis e J. Haviland (eds.), *Handbook of emotions* (pp. 199-208). Nova Iorque: Guilford Press.
- Denham, S. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: contextual validation, *Child Development*, 57, 194-201. doi: 00093920/86/5701-00101.00
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain & Behavior*, 9, 1-48.
- Denham, S. A., & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-old. *Journal of School Psychology*, 34, 225-245.
- Fernández-Sánchez, M., Quintanilla, L., & Giménez-Dasí, M. (2015). Thinking motions with two-year-old children: An educational programme to improve emotional knowledge in young preschoolers. *Culture and Education*, 24, 802-838. doi: 10.1080/11356405.2015.1089385
- Halberstadt, A., Denham, S., & Durnsmore., J. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. doi: 10.3102/0034654308325693
- Machado, P., Veríssimo, M., & Denham, S. (2012). O teste de conhecimento das emoções para crianças em idade pré-escolar. *Artículo*, 34, 201-222.
- Rahill, S., & Teglassi, H. (2003). Processes and outcomes of story-based and skill-based social competency programs for children with emotional disabilities. *Journal of School Psychology*, 41, 413 – 429. doi: 10.1016/j.jsp.2003.08.001
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Direção Geral de Educação, Ministério da Educação.
- Russel, J., & Widen, S. (2002). A label superiority effect in children's categorization of facial expressions. *Social Development*, 11, 30-52.
- Wellman, H., Phillips, A., & Rodriguez, T. (2000). Young children's understanding of perception, desire, and emotion. *Child Development*, 71, 895-912.
- Widen, S., & Russel, J. (2003). A closer look at preschooler's freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39, 114-128. doi 10.1037//0012-1649.39.1.114
- Widen, S., & Russell, J. (2008). Young children's understanding of others' emotions. In M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Barrett, *The Handbook of Emotions* (pp.348-363). New York: The Guildford Press.