

Origem social do relato de sentimentos: evidência empírica indireta

Social origin of reported feelings: indirect empirical evidence

Fabíola Alvares Garcia-Serpa¹
*Doutoranda em Psicologia Clínica
Universidade de São Paulo*

Sonia Beatriz Meyer²
Universidade de São Paulo

Zilda Aparecida Pereira Del Prette³
Universidade Federal de São Carlos e Universidade de São Paulo

Resumo

Ao contrário do que se possa pensar, o behaviorismo valoriza o estudo sobre os sentimentos, já que os relatos do que é sentido no mundo sob a pele são pistas para o comportamento passado e as condições que o afetaram, assim como para o comportamento presente e futuro. Com base nas proposições skinnerianas sobre a origem social do relato de sentimentos, sua importância no desenvolvimento inicial da criança e a escassez de estudos empíricos sobre isso em nosso meio (e na literatura em geral no caso de meninos), pode-se questionar se a influência da comunidade verbal sobre esse repertório seria detectável em curto período do desenvolvimento infantil e se haveria diferenças na aprendizagem em função do tipo de sentimentos. Este estudo examina parte dos dados coletados para uma pesquisa mais ampla em que uma amostra de 72 meninos de quatro e cinco anos foram colocados em situação de identificação de sentimentos do protagonista de uma história apresentada em vídeo. Os resultados mostraram diferenças entre as crianças de duas faixas etárias quanto ao tipo de sentimento identificado evidenciando um efeito cumulativo da experiência e fornecendo evidência empírica indireta para as proposições de Skinner. Algumas questões teóricas e metodológicas sobre a aprendizagem emocional e fatores relacionados são discutidas.

Palavras-chave: behaviorismo, sentimentos, relato verbal, meninos pré-escolares.

Abstract

Contrary to what some people think, behaviorism values the study of emotions, since the descriptions of what is felt in the world under the skin are clues to past behavior and the conditions that affected it, as well as to the actual and future behaviors. Considering Skinner's propositions about the social origin of feeling's report, its importance in children's initial development and the lack of empiric studies about this in our context (and in general literature, when dealing with boys) we may ask if the influence of the verbal community can be noted in a short period of children's development and if there are differences in learning diverse kinds of feelings. This study examines part of the data collected for another research, where a sample of 72 four and five year-old boys were asked to identify the emotions of the protagonist of a story presented in videotape. Results showed differences between four and five year-old kids concerning the kind of identified feeling, indicating a cumulative effect of experience and providing indirect empirical evidence to Skinner's formulations. Some theoretical and methodological questions about emotional learning and related factors are discussed.

Keywords: behaviorism, feelings, verbal report, pre-school boys.

^{*} Este artigo é derivado de parte da Dissertação de Mestrado da primeira autora, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto USP, sob orientação da terceira autora.

¹ fagarcia@directnet.com.br

² sbmeyer@usp.br

³ zdprette@power.ufscar.br

Origem social do relato de sentimentos: evidência empírica indireta

O que são e como se aprende a relatar os sentimentos? Conforme análise de Skinner (1991) os sentimentos são sensações corporais, produtos colaterais das contingências, inerentes à espécie humana, mas a nomeação desses sentimentos é produto de aprendizagem e tem origem social. Ou seja, há diferença entre sentir e informar sobre o próprio sentimento: “responder a um estômago vazio obtendo ou ingerindo comida é uma coisa; saber que se está com fome é outra” (Skinner, 1991, p.30). Ou ainda, nas palavras do autor:

“Podemos tomar o sentimento como simples resposta a estímulos, mas seu relato é o produto de contingências verbais especiais, organizadas por uma comunidade”. (p. 30)

Defendendo a idéia de que a comunidade verbal ensina respostas descritivas das condições internas, Skinner (1957) descreveu quatro maneiras pelas quais essa comunidade verbal procura ensinar respostas verbais a estímulos privados, que são: *acompanhamento público, resposta colateral, propriedades comuns e redução de resposta*. Pode-se ensinar uma criança a dizer que está com fome quando se sabe que esta não come há muito tempo ou, ainda, inferir esse estado com base no comportamento colateral, observando-se que a criança come vorazmente. Nesse caso, a comunidade pode reagir, dizendo-lhe, por exemplo, “você está com fome”. A estimulação privada de terminações nervosas (dor) pode ser acompanhada de choro ou gemidos. Assim, uma dor de dente pode ter a *resposta colateral* de apoiar o maxilar, situação em que a comunidade verbal diria “seu dente dói”. As *propriedades comuns* entre um estímulo privado e um público podem fazer com que a resposta ao estímulo público seja estendida ao estímulo privado. Por exemplo, se alguém aprendeu a dizer “pulsar” diante de um estímulo público que oscila em intensidade, então há grande probabilidade de uma dor de cabeça que oscila também ser

chamada “pulsante”. Respostas descritivas do comportamento do próprio falante que foram aprendidas na comunidade verbal podem, no decorrer do desenvolvimento, sofrer *redução de resposta*, e estimular apenas o falante, mas não serem observadas por outras pessoas (Skinner, 1957).

As proposições de Skinner em seu livro *Verbal Behavior* publicado em 1957 não resultaram, de forma imediata, em estudos empíricos. A referência ao ensino de respostas descritivas das condições internas pela comunidade verbal é uma análise teórica que requer suporte empírico, mesmo que indireto. Pode-se considerar como evidência empírica o aumento do repertório de descrição de sentimentos no desenvolvimento infantil, indicando a existência de aprendizagem.

Mas qual a importância da identificação dos sentimentos e, em particular da habilidade de relatar sentimentos?

A comunidade freqüentemente questiona seus membros sobre os eventos internos, pois tal ação produz respostas úteis para previsão e preparação daquilo que uma pessoa fará e proporciona informação sobre um mundo situado além do alcance de outras pessoas. Por esta razão, os terapeutas e analistas do comportamento investigam sentimentos, já que ao identificá-los, a pessoa indica as contingências com as quais está em contato:

“Uma análise behaviorista não discute a utilidade prática dos relatos acerca do mundo interior, o qual é sentido e observado introspectivamente. Eles são pistas (1) para o comportamento passado e as condições que o afetaram, (2) para o comportamento atual e as condições que o afetam, e (3) para as condições relacionadas com o comportamento futuro”. (Skinner, 1991, p.31)

Skinner (1978) afirmou ainda que, se conseguimos discriminar nossos próprios sentimentos, podemos inferir o sentimento de outra pessoa diante de determinada situação:

“Como nos sentimos ou, mais precisamente, como nossos corpos nos parecem é um aspecto saliente da situação na qual estamos engajados... e desde que freqüentemente acreditamos que quando os outros

agem como nós, eles também se sentem como nós, não é surpreendente que quando nós queremos que ajam de determinada maneira, nós tentemos fazê-los sentirem-se como nós nos sentimos quando fazemos tal coisa” (Skinner, 1978, p.85).

As habilidades de discriminar e expressar emoções também têm sido associadas à competência social (Del Prette & Del Prette, 1999, 2001; Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996; Harrigan, 1984), principalmente pelo fato de que são pré-requisitos para outras habilidades mais complexas, como a empatia, da qual podem ser consideradas componentes encobertos (Falcone, 1998).

Além disso, alguns autores chamaram a atenção para a importância da discriminação de sentimentos enquanto componentes de classes de habilidades como o comportamento pró-social ou altruísta, que envolve o bem-estar do outro (Feshbach & Feshbach, 1986). De forma recíproca, autores já sugeriram que a experiência interpessoal maximiza a habilidade de identificar emoções (Amato, 1989; Eisenberg et al., 1996).

Gottman e DeClaire (1997) também defenderam a importância de se ensinar os filhos a nomear os próprios sentimentos. Para o autor, esta prática pode ajudar a criança a transformar uma sensação assustadora e incômoda em algo definível, enquadrado e que faz parte da vida. Assim, raiva, tristeza e medo tornam-se experiências que todo mundo tem e com as quais todo mundo é capaz de lidar.

Se a aprendizagem de sentimentos é importante e a comunidade provê as contingências necessárias para isso, pode-se questionar quando ela ocorre mais intensamente ao longo do ciclo vital e quais sentimentos seriam mais prontamente aprendidos. Pesquisadores de outras áreas têm investigado a aquisição da habilidade de reconhecer sentimentos. Camras e Allison (1985), por exemplo, afirmaram que as crianças começam a discriminar expressões faciais antes mesmo de terem a habilidade lingüística para utilizar os rótulos emocionais. Ickes (1997) afirmou que, com um ano a

criança já é capaz de regular o próprio comportamento em função das reações faciais dos adultos. Inicialmente as crianças conseguem distinguir as emoções apenas num contínuo positivo-negativo; com o tempo, passam a discriminar e nomear reações faciais de maneira mais acurada. Hoffman (2000) verificou que muitas crianças em idade pré-escolar conseguem reconhecer sentimentos olhando para uma figura de alguém com expressão facial de tristeza; por exemplo: “o menino está triste, ele ficará feliz quando o pai dele chegar”. Este autor afirmou que, nesta fase, as crianças começam a perceber que um mesmo evento pode causar emoções diferentes em pessoas diferentes e que são capazes, ainda, de levar em conta os desejos de alguém ao julgar as emoções que aquela pessoa sentirá em determinada situação. Fabes, Eisenberg, McCormick e Wilson (1988) também observaram que as crianças pré-escolares conseguem relatar as causas dos sentimentos dos colegas em situações naturais tal como fazem os adultos. Com relação à aprendizagem dos diferentes sentimentos, Camras e Allison (1985) encontraram, em seus estudos, que a maioria das crianças reconhece mais facilmente os sentimentos de alegria e tristeza. Ickes (1997) também afirmou que alegria ou felicidade é a expressão mais fácil de se discriminar e nomear, seguida por tristeza, raiva e medo e, finalmente, as expressões mais complexas como vergonha, surpresa e nojo. Segundo este autor, com 28 meses, as crianças, às vezes, discutem emoções e suas causas em conversas rotineiras. Com dois anos, já utilizam termos para as emoções básicas como alegria, tristeza, raiva e medo. Aos quatro anos, a maioria das crianças é capaz de nomear a emoção do protagonista em contextos de tristeza (Borke, 1971). As crianças começam, com quatro ou cinco anos, a rotular corretamente as emoções básicas através de expressões faciais encontradas em slides ou fotografias. Esses estudos sugerem que o desenvolvimento inicial da criança é uma fase rica de aprendizagem nessa área e que possivelmente

os efeitos da influência da comunidade verbal podem ser detectados como diferenças evidentes ao longo de curtos períodos de idade.

Reconhecendo-se que essas aquisições também refletem o peso de outras características culturalmente construídas, como por exemplo, as diferenças de comportamento associadas a gênero, alguns autores afirmam que, além de aumentar com a idade, a identificação de sentimentos parece favorecer o sexo feminino e que essa diferenciação é detectável desde a idade pré-escolar (Boyatzis, Chazan & Ting, 1993; Philippot & Feldman, 1990). Muitos estudos sugerem que as meninas são mais expostas a contingências de aprendizagem sobre as emoções, devido a práticas culturais que valorizam, para o sexo feminino, desempenhos socialmente mais adequados e maior sensibilidade às necessidades dos outros (Eisenberg & Lennon, 1983; Novak, 1996). No entanto, é interessante notar que a literatura tem focalizado mais amplamente o estudo dessa capacidade em meninas, carecendo-se de maior investimento de pesquisa nessa área com meninos.

Em resumo, o presente estudo foi motivado: a) pela importância de ampliar o suporte empírico quanto à influência da comunidade verbal sobre o relato de sentimentos, tal como proposta por Skinner; b) pela possibilidade de identificação dessa influência a partir da comparação do repertório de crianças de sucessivas faixas etárias; c) por algumas evidências da literatura que permitem supor um efeito diferencial dessa influência em função do tipo de sentimento; d) pela escassez de estudos nessa área, particularmente com crianças do sexo masculino. Com base nessas considerações, buscou-se examinar parte dos dados de uma pesquisa mais ampla⁴ que se entendeu como pertinente à abordagem dessas questões, comparando-se meninos de duas faixas etárias (quatro e cinco anos) quanto à capacidade de relatar sentimentos do personagem de uma história.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 72 meninos, sendo que 43 deles tinham quatro anos e os outros 29, cinco anos de idade. Os participantes eram alunos regularmente matriculados em uma pré-escola municipal de uma cidade do interior de São Paulo.

Instrumentos

Videotape com um conjunto de cenas envolvendo expressão de sentimentos

Este instrumento, elaborado pela primeira autora, constou de cinco cenas, com a duração total de oito minutos, editados a partir de um filme comercial já existente. O *videotape* apresentava um menino, da mesma idade dos sujeitos, vivenciando as seguintes situações: fugindo de um personagem malvado que queria roubar-lhe um brinquedo, recebendo um presente, sendo repreendido injustamente pelo pai e tendo seu brinquedo roubado pelo personagem malvado. Entre os trechos editados, uma narradora treinada em contar histórias infantis preenchia oralmente as lacunas do enredo, ligando uma cena a outra, a fim de tornar a história compreensível (descrição em anexo).

Roteiro de entrevista após o filme

Consistiu de quatro pares de questões (baseadas em Strayer, 1993) sobre identificação dos sentimentos dos personagens apresentados no *videotape*. Foram utilizadas as seguintes questões:

- 1) Teve alguma hora em que aquele menininho ficou com **medo**?
- 2) Quando ele ficou com medo?
- 3) Teve alguma hora em que aquele menininho ficou **contente**?
- 4) Quando ele ficou contente?
- 5) Teve alguma hora em que aquele menininho ficou **triste**?
- 6) Quando ele ficou triste?

⁴ Ver Garcia (2001).

- 7) Teve alguma hora em que aquele menininho ficou com **raiva**?
- 8) Quando ele ficou com raiva?

Procedimento de coleta de dados

A experimentadora chamava cada menino em sua sala de aula e o acompanhava até a sala de vídeo da escola. Com a intenção de deixar a criança à vontade, a experimentadora iniciava a exibição do filme e em seguida retirava-se da sala. Cada menino assistiu ao *videotape* individualmente, pois era também objetivo do projeto mais amplo filmar as reações faciais de cada criança enquanto assistia ao vídeo. Ao final da exibição, a experimentadora entrava na sala e fazia a breve entrevista descrita acima. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio.

Procedimento de análise de dados

As respostas dos meninos às questões foram transcritas literalmente. Em seguida, foi feito um levantamento da frequência das respostas

que identificavam corretamente o sentimento do personagem e relatavam a situação em que ocorreu. Este critério foi adotado para evitar a consideração de respostas produzidas ao acaso e verificar se a criança identificava corretamente os sentimentos. Para examinar as diferenças em termos de idade foi efetuada uma análise estatística inferencial (teste da diferença de duas proporções independentes) comparando-se os subgrupos de quatro e cinco anos.

Resultados

Os resultados deste estudo foram organizados na Tabela 1 e na Figura 1, onde se podem observar diferenças na identificação dos sentimentos em função de seu tipo e da idade da criança. A análise estatística mostrou que os dois grupos foram significativamente diferentes na identificação dos sentimentos TRISTEZA e RAIVA. Na identificação de ALEGRIA e MEDO, não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos.

Tabela 1. Dados descritivos e comparação entre as duas faixas etárias quanto à frequência de identificação e nomeação correta dos sentimentos avaliados.

Sentimentos	Faixa etária	N	Frequência Absoluta	Distribuição z	p
Alegria	4 anos	4329	33	1,52	0,065
	5 anos		26		
Medo	4 anos	4329	26	0,42	0,337
	5 anos		16		
Tristeza	4 anos	4329	17	2,51**	0,006
	5 anos		20		
Raiva	4 anos	4329	07	3,33***	0.000
	5 anos		15		

* p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

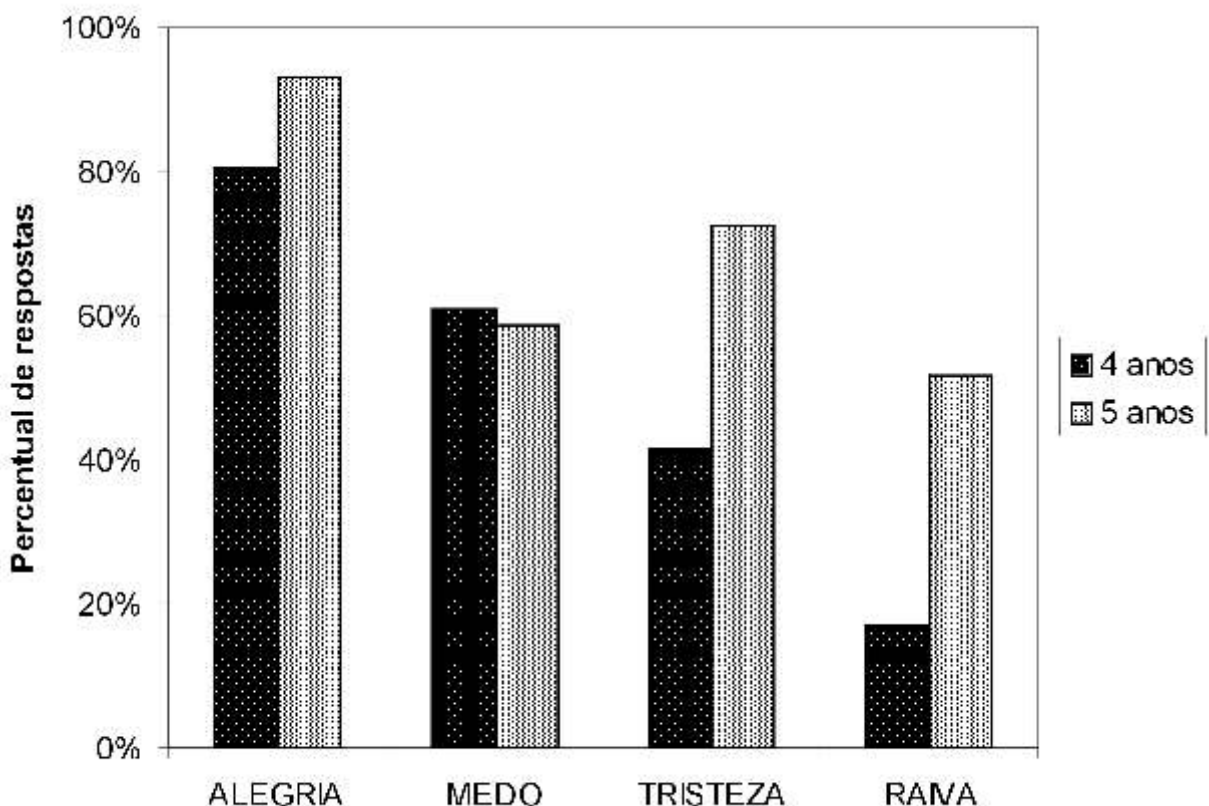


Figura 1. Comparação entre a porcentagem dos diferentes sentimentos corretamente identificados e nomeados pelos meninos de quatro e cinco anos.

Com relação ao tipo de emoção, a ALEGRIA foi a emoção mais facilmente identificada pelos dois grupos. Mais de 80% dos participantes conseguiram reconhecer este sentimento, descrevendo a situação em que ocorreu, sendo que o grupo de crianças com cinco anos apresentou um desempenho um pouco melhor que o grupo de idade inferior. Para os meninos mais novos, o MEDO foi a segunda emoção mais facilmente identificada. Grande parte das crianças com cinco anos (70%) identificou e apontou adequadamente a situação em que apareceu o sentimento de TRISTEZA, porém, cerca de metade dos participantes com quatro anos demonstrou ainda não apresentar o mesmo desempenho. Dos sentimentos avaliados, a RAIVA parece ser o mais difícil de reconhecer e descrever pelas duas faixas etárias em questão. Mais de 80% dos participantes com quatro anos, e quase 50% dos participantes com cinco anos,

demonstraram não discriminar bem este sentimento. É provável que a dificuldade encontrada pelas crianças na identificação de RAIVA esteja associada a práticas sociais de reprimir a expressão de tal sentimento, o que resultaria em maior dificuldade para a criança aprender a reconhecê-lo em si e nos outros. A Figura 1 mostra que, para os meninos menores, a ordem de facilidade foi semelhante àquela encontrada na literatura, com exceção do MEDO, identificado com maior frequência neste estudo. Os dados referentes aos meninos maiores foram mais semelhantes aos da literatura, já que medo e raiva aparecem como os dois sentimentos de menor facilidade de identificação. Além disso, os meninos com mais idade apresentaram melhor desempenho em todas as emoções avaliadas, com a exceção de MEDO, que foi discrepante do restante dos dados.

Discussão

Os resultados obtidos no presente estudo são coerentes com alguns outros encontrados na literatura, especialmente no que diz respeito à alegria, como o sentimento mais fácil de ser discriminado, bem como à raiva, que demonstrou, de fato, ser mais complexa que os demais sentimentos avaliados. Observou-se, ainda, que mesmo considerando uma diferença tão pequena de idade quanto um ano, já é possível identificar a influência da experiência sobre o relato de emoções, tal como se observou nas respostas dos meninos sobre tristeza e raiva, que foram significativamente diferentes nas duas faixas etárias. De maneira geral, os meninos com cinco anos, apresentaram desempenhos mais satisfatórios, confirmando dados de alguns autores de que a aprendizagem sobre os sentimentos acontece gradualmente na infância.

Alguns resultados, porém, divergiram de outros encontrados na literatura, especialmente no que se refere ao sentimento de tristeza, que foi mais difícil de identificar e descrever por meninos de quatro anos, ao contrário do que foi encontrado por Camras e Alisson (1985), que utilizaram outra metodologia. A outra divergência foi com relação ao medo, que teve resultados atípicos tanto por ter sido de mais fácil identificação do que tristeza e raiva, como por não ter mostrado diferenças entre os meninos maiores e menores.

O método usado no presente estudo pode ser analisado à luz dos escritos de Skinner. Em 1957, ele afirmou que todo comportamento verbal é controlado por uma estimulação anterior, proveniente de uma audiência que reforça as respostas verbais diferencialmente, dependendo da forma da resposta, da ocasião

ou de ambas. Se uma resposta é reforçada numa dada ocasião, qualquer propriedade dessa ocasião parece ganhar algum controle, de maneira que um estímulo novo que possua uma dessas propriedades pode evocar uma resposta. Neste estudo, o estímulo *videotape* deve ter evocado a resposta de identificação correta de sentimentos já incorporados no repertório de grande parte dos meninos. Outros estímulos além do *videotape*, como por exemplo, a apresentação de uma peça de teatro ou a narração de uma estória poderiam ser investigados em estudos futuros.

Apesar das limitações metodológicas, os resultados das pesquisas referidas e do presente estudo apontam numa mesma direção: a aprendizagem sobre os sentimentos se dá com a experiência e, na fase inicial do desenvolvimento, o período de um ano parece suficiente para evidenciar diferenças importantes.

Pode-se concluir que os resultados obtidos neste trabalho são consistentes com a abordagem skinneriana para o comportamento verbal, fornecendo evidências empíricas adicionais sobre a influência da comunidade verbal na aprendizagem de sentimentos, pelo menos quanto à identificação e descrição de sentimentos. Os resultados sugerem que essa influência é progressiva ao longo das etapas do desenvolvimento, evidenciando-se na diferenciação de repertório ao longo da idade, o que mostra a importância das atitudes dos pais, educadores e terapeutas na promoção do autoconhecimento das pessoas em geral. “Uma pessoa que se 'tornou consciente de si mesma' por meio de perguntas que lhe foram feitas está em melhor posição de prever e controlar seu próprio comportamento” (Skinner, 1991, p.31).

Referências

- Amato, P. R. (1989). Family processes and the competence of adolescents and primary school children. *Journal of Youth and Adolescence*, 18 (1). 39-53.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy?
- Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn. 2003, Vol. V, nº 1, 21-29

- Developmental Psychology*, 5, 263-269.
- Boyatzis, C. J., Chazan, E., & Ting, C. Z. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *Journal of Genetic Psychology*, 153, 375-382.
- Camras, L. A., Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9, 84-94.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A. & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227-2247.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- Fabes, R.A., Eisenberg, N., McCormick, S. E., & Wilson, M. S. (1988). Preschoolers' attributions of the situational determinants of others' naturally occurring emotions. *Developmental Psychology*, 24, 376-385.
- Falcone, E.O. (1998). A avaliação de um programa de treinamento da empatia. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Feshbach, S. & Feshbach, N. D. (1986). Aggression and altruism: a personality perspective. In: C. Zahn-Waxler, E. M. Cummings & R. Iannotti. *Altruism and aggression: Biological and Social Origins*, 189-217. Cambridge: New York.
- Gottman, J. & DeClaire, J. (1997). *Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos*. Tradução de A.C. Silva. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Harrigan, J. A. (1984). The effects of task order on children's identification of facial expressions. *Motivation and Emotion*, 8, 157-169.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: New York.
- Ickes, W. (1997). *Empathic accuracy*. New York: Guilford Press.
- Novak, G. (1996). *Developmental Psychology: dynamical systems and behavior analysis*. Reno: Context Press.
- Philippot, P., Feldman, R. S. (1990). Age and social competence in preschoolers' decoding of facial expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 43-54.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1991). *Sobre o behaviorismo*. Tradução de M. P. Villa Lobos. São Paulo: Cultrix. (trabalho original publicado em 1974).
- Skinner, B.F. (1978). *Reflections on behaviorism and society*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development*, 64, 188-201.

Recebido em: 08/12/02

Primeira decisão editorial em: 25/02/03

Versão final em: 02/05/03

Aceito em: 10/05/03

Anexo

Descrição do videotape

Narradora: Oi, eu sou a tia Pimenta. Não ri não, o meu nome é Pimenta. Eu vim aqui pra apresentar um amigo meu pra vocês. O nome dele é Johnny. Eu vou mostrar algumas situações que aconteceram com o Johnny. Olha só: (aperta o controle remoto e aparece a cena):

Nesta cena, o menino ri, assistindo ao desenho de seu super-herói favorito.

Narradora: Sabe, gente, o Johnny anda muito triste ultimamente porque ele quer conversar com o pai dele mas ele nunca tem tempo. O pai dele diz que vai fazer alguma coisa, mas nunca faz nada. Um dia tocou o telefone e era o pai dele, olha só o que eles conversaram:

Filho pede para o pai vir buscá-lo para irem a um evento e afirma que devem ser cumpridas as promessas que são feitas. O pai não dá ouvidos, repreende o filho e fica insistindo para que o menino chame a mãe ao telefone.

Narradora: O super-herói favorito do Johnny é o Homem-Turbo. Ele usa uma roupa laranja bem linda. Um dia o Johnny foi numa festa e o Homem-Turbo tava lá. Ele ia dar um presente para uma criança. Para quem será?

O super-herói escolhe Johnny e lhe entrega um brinquedo. O menino vai buscá-lo.

Narradora: Nesta festa estava também o inimigo do Homem-Turbo e ele queria roubar o presente do Johnny. Olha só o que aconteceu:

Ladrão, vestido com roupa de vilão, persegue o menino, tentando pegar o brinquedo que ele ganhou.

Narradora: Aí, o Johnny saiu correndo, correndo daquele inimigo e foi parar num lugar muito perigoso, olha só:

Menino sobe em uma armação natalina sobre um prédio.

Narradora: E agora, quem será que vai ajudar o Johnny? Olha só:

Menino escorrega e cai, pede socorro para o Homem-Turbo, que após algumas trapalhadas, consegue salvá-lo. Johnny diz ao super-herói que sabia que ele o salvaria. No chão, o menino diz à mãe que gostaria que o pai estivesse presente, mas como ele discutiu com ele, ele não veio. O Homem-Turbo diz que o pai não está zangado com ele, pois ama-o mais que tudo. O super-herói retira sua máscara, revelando-se o pai de Johnny, que fica extasiado.

Narradora: Viu só, espero que você tenha gostado. Obrigado por ter ficado aqui comigo. Tchau amigo!