

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Ana Maria Galrão Rios

**O entretencimento das experiências vividas, memórias e fantasias na construção da
narrativa autobiográfica de crianças**

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM PSICOLOGIA CLÍNICA
NÚCLEO DE ESTUDOS JUNGUIANOS

SÃO PAULO

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Ana Maria Galrão Rios

O entretencimento das experiências vividas, memórias e fantasias na construção da narrativa autobiográfica de crianças

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor no Núcleo de Estudos Junguianos do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Ceres Alves de Araújo.

São Paulo

2015

Banca Examinadora

A você, Dingo, a quem, um dia, eu prometi amar por
toda a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Estes agradecimentos estão sendo escritos nas vésperas do Natal, no período em que a estrela de Belém apareceu no céu prometendo um novo nascimento e os reis Magos se puseram a caminho em busca da luz anunciada. Frente ao vislumbre da luz, transbordam reverência e gratidão às minhas estrelas guia:

Em primeiro lugar e acima de tudo agradeço à Ceres, estrela maior, guia iluminada de tantos caminhos. Agradeço pela clareza, pela firmeza, suavidade, gentileza, generosidade e até pela beleza. Ceres, é muito bom conviver com você. A harmonia que emana dos seus gestos evoca o melhor de nós.

Agradeço aos membros da banca, e muito especialmente à Denise Ramos por quem eu vi nascer em mim um afeto alegre, denso e quente, a partir da admiração e do respeito já existentes.

Agradeço à Ana Cristina Marzolla, por ter, maternalmente, de um jeito tão gentil e doce, acolhido minha filha e minha tese. Meu muito obrigada ainda à Maria do Carmo Castiglioni, por tantas jornadas percorridas juntas e pelo privilégio de aprender tanto nesses caminhos. Carminha, que bom que nossos átomos em movimento aleatório acharam por bem vibrar tão perto!

Agradeço muito a Waldecy Tenório, estrela paradoxal de fala e alma encantadas, pela poesia, gentileza, prontidão e disponibilidade. A burocracia em sua dureza não sabe contemplar estrelas, mas nada vence a determinação de quem baila no Sertão.

Obrigada ao Durval Luiz de Faria, pela simpática prontidão em me ajudar! Agradeço profundamente à Irene Gaeta, pela versatilidade de um relacionamento multifacetado e sempre bom. Irene, você é estrela que cria caminhos e inventa mundos. Obrigada!

Ao Francisco Assumpção, pelo interesse, disponibilidade, paciência, pelas sugestões e principalmente por transmitir uma sensação de segurança. Francisco, obrigada pela voz paternal. Ajudou muito! As limitações do tempo e do espaço atrapalham e não refletem as configurações das estrelas...

Agradeço à Ana Maria Alvarez, por ter organizado os primeiros pensamentos e impulsionado o trabalho, mostrando possibilidades de modo tão generoso.

Agradeço aos professores do curso e principalmente à Yara Castro, não somente por ter feito cálculos estatísticos impossíveis, improváveis e incompreensíveis, mas também pelo entusiasmo e pela acolhida. Yara, estrela matemática de pontas bem calculadas e ângulos significativos, obrigada!

Agradeço ainda aos auxiliares de pesquisa, jovens estrelas entusiasmadas que viabilizaram o trabalho. Leonardo Tondato de Melo, você abriu o caminho. Muito obrigada, de coração, a você e ao espírito que o anima, que deve estar achando muito engraçado virar estrela na minha fala. Gabriela Mano, você foi um doce, uma estrelinha competente e amorosa. Ana Luiza, querida, obrigada! Karol e turminha da Carla, mil beijos. Que a nova luz brilhe muito forte em vocês todos.

As minhas amigas do grupo de orientação: meninas queridas, pessoal dedicado, inteligente, desafiante, acolhedor e generoso, obrigada! Foi muito bom estar com vocês, percorrendo um caminho que se fez delicioso quando dividido. Teresa, amiga de tantos anos, obrigada! Carla, Karol, Ana, Aurea, as que vinham sempre e as que viajavam céus inteiros, obrigada. Pro menino Michel, um beijo. Vocês me deram muita força sempre.

Anita, você, de longe, está sempre tão perto que fala dentro de mim. Obrigada pela ajuda com o *Abstract*. Céline, obrigada pela revisão do *Résumé*! Danielle Richardson, obrigada por aceitar ser minha tradutora e porta-voz em publicações futuras. Liane Pilon, agradeço muito pela competente e cuidadosa revisão.

A minhas amigas irmãs da vida toda, do consultório, faculdade, grupos de estudo, maluquices e aventuras, meu sustento e alegria, um beijo! A Ana Carolina Brocanello Regina, pelos interesses partilhados, pela interlocução, pelas pesquisas, textos e companhia deliciosa, muito obrigada!

João Bezinelli, você reconhece a inspiração? Você é muito importante! Dora, Marilena e Leda, beijos!

Agradeço às crianças que se propuseram a participar da pesquisa, às escolas que se abriram, à Irani Lima pela acolhida e à Péo pelo privilégio de ouvir relatos de crianças que sonham.

À Alice e ao Lucas, vocês são o amor renascido em mim. A gratidão por vocês estarem aqui na minha vida é silenciosa, impossível de traduzir, imensa. Maria e Helena, se autoria minha há na vida de vocês, sinto a vertigem de um grande mistério. Não há caminho em mim que não seja iluminado por vocês. Landa, estrela de origem, beijos.

Dingo, sua luz ilumina a minha. Temos feito coisas lindas juntos, não temos?

RESUMO

RIOS, A. M. G. **O entretencimento das experiências vividas, memórias e fantasias na construção da narrativa autobiográfica de crianças.** 2015. 285 p. Tese (Doutorado em Psicologia)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

Este trabalho teve como objetivo estudar o desenvolvimento da narrativa autobiográfica nas crianças, utilizando-se como referência a linha teórica junguiana. O relato da criança foi estudado quanto a seu desenvolvimento, decorrente da idade, gênero e influência ambiental, entendida aqui como a escolaridade das mães. As narrativas autobiográficas das crianças foram consideradas do ponto de vista de seu volume, conteúdo, inclusão de emoções, intenções, autonomia, presença de terceiros, interatividade dos cenários, inserção social e determinantes da identidade. A inclusão da fantasia no relato autobiográfico também foi estudada. Os participantes foram 410 crianças entre dois anos e seis anos e meio, entrevistados em suas escolas no município de São Paulo. O instrumento usado para a coleta de dados foi uma entrevista semiaberta. As crianças responderam cinco questões a respeito de eventos vividos no passado, eventos imediatamente acontecidos e eventos apenas fantasiados, e foram ainda convidadas a falar sobre si mesmas. A pesquisa caracterizou-se como uma investigação de ordem tanto quantitativa quanto qualitativa, o que configura um método misto. A estratégia usada para a coleta dos dados foi a triangulação concomitante, segundo a qual os dados qualitativos são quantificados. Foram feitos estudos estatísticos dos resultados, que indicaram que a narrativa autobiográfica desenvolve-se em volume e complexidade com a idade, sofrendo influência do gênero e da cultura. A narrativa autobiográfica inclui elementos experimentados como fantasiados, editados sobre as teias individuais de memórias explícitas e implícitas, dentro de um padrão cultural específico que orienta a inclusão, ênfase ou exclusão de elementos na narrativa. As crianças mostraram-se capazes de contar histórias a seu próprio respeito a partir dos dois anos e meio.

Indicadores: narrativa autobiográfica, memória autobiográfica, fantasia, desenvolvimento, Psicologia Analítica.

ABSTRACT

RIOS, A.M.G. The interweaving of experiences, memories and fantasies in the construction of autobiographical narrative of children.2015. 285 p. Thesis (DPA)– Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

The aim of this work is to study the development of autobiographical narrative in children, using the Jungian Psychology as theoretical reference. From the moment the children proved able to tell their story, at two and a half years old. Children's autobiographic narratives were studied considering their development due to age, gender and environmental influence, understood here as the education level of the mothers. The autobiographical narratives of children were considered from the point of view of its volume, content, presence of emotions, intentions, autonomy, presence of others and interactivity of scenarios, social inclusion and determinants of identity. Fantasy inclusion in autobiographical narrative was also studied. Participants were 410 children from two to six and a half years old, interviewed in their schools in São Paulo. The instrument used for data collection was a semi-open interview. The children answered five questions about events experienced in the past, recent events and imaginary ones, and were also invited to talk about themselves. The research was characterized as combined quantitative and qualitative methods, which sets up a mixed method. The strategy used for data collection was Concurrent Triangulation design, which allows quantification of the qualitative data. Statistical analysis of the results indicated that the autobiographical narrative develops with age in volume and complexity, suffering influence of gender and culture. Autobiographical narrative includes both experienced or fantasized elements, edited on the individual webs of explicit and implicit memories, within a specific cultural pattern that guides the inclusion, exclusion or emphasis of elements in the narrative. The children were able to tell stories about themselves from age two and a half years on.

Indicators: autobiographical narrative, autobiographical memory, fantasy, development, Analytical Psychology.

RÉSUMÉ

RIOS, A.M.G. L'entrelacement des expériences, des souvenirs et des produits de l'imagination dans la construction de la narration autobiographique d'enfants. 2015. 285 p. Thèse(DPA). Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

L'objectif de ce travail était d'étudier le développement de la narration autobiographique d'enfants, en utilisant comme référence la ligne théorique jungienne. À partir du moment où l'enfant s'est montré capable de raconter son histoire, vers deux ans et demi, son récit a été étudié quant au développement en fonction de l'âge, du sexe et de l'influence de l'environnement, comprise ici comme scolarité des mères. Les récits autobiographiques des enfants ont été considérés du point de vue de leur volume, contenu, de l'expression d'émotions, d'intentions, de l'interactivité des scénarios, des marques d'autonomie, d'inclusion sociale, de la présence de tiers et de déterminants de l'identité. La présence de produits de l'imagination dans le récit autobiographique a également été étudiée. Pour réaliser cette étude, 410 enfants âgés de deux ans et six ans et demi, ont été interviewés dans leurs écoles à São Paulo. Les données ont été collectées au moyen d'un entretien semi-ouvert. Les enfants ont répondu à cinq questions sur des événements vécus dans le passé, ou immédiats, ou imaginés, et ont également été invités à parler d'eux-mêmes. Cette étude se caractérise comme investigation à la fois quantitative et qualitative, déterminant une méthode mixte. La triangulation concomitante, stratégie selon laquelle les données qualitatives sont quantifiées, a été utilisée pour la collecte des données. Les études statistiques des résultats indiquent que le récit autobiographique se développe avec l'âge en volume et en complexité, étant soumis à l'influence du sexe et de la culture. Le récit autobiographique comprend aussi bien des éléments vécus que des éléments imaginés, modifiés sur le fond des trames individuelles de souvenirs explicites et implicites, au sein d'un modèle culturel spécifique qui oriente l'inclusion, l'accentuation ou l'exclusion d'éléments dans le récit. Les enfants ont démontré qu'ils sont capables de raconter des histoires sur eux-mêmes à partir de l'âge de deux ans et demi.

Indicateurs : narration autobiographique, mémoire autobiographique, produit de l'imagination, développement, Psychologie Analytique.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DESENVOLVIMENTO DO PROTAGONISTA: DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE DA INDIFERENCIAÇÃO À COMPETÊNCIA AUTONARRATIVA	26
2.1 O conceito de arquétipo na perspectiva do desenvolvimento	27
2.2 Ego, o protagonista do desenvolvimento: a autoria	31
2.2.1 Autoria física	35
2.2.2 Autoria social	37
2.2.3 Autoria teleológica	41
2.2.4 Autoria intencional	44
2.2.5 Autoria representacional	47
2.2.6 O eu autobiográfico	49
3 CONSTRUÇÃO DO ENREDO: A MEMÓRIA	53
3.1 Memória operacional	58
3.2 Memória de longo prazo	61
3.2.1 Memória implícita	61
3.2.2 Memória explícita	65
3.2.2.1. Memória semântica	67
3.2.2.2. Memória episódica	67
3.2.2.3. Memória autobiográfica	68
3.3 Os enganos da memória	71
4 A CONSISTÊNCIA DO ENREDO: A NARRATIVA SOBRE SI MESMO	80
4.1 Principais pesquisas na área	90
4.1.1 O desenvolvimento da narrativa	91
4.1.2 A fantasia, sugestionabilidade e demais enganos da memória autobiográfica	98
5 ENRIQUECIMENTO DO ENREDO: A FANTASIA	101
6 OBJETIVO	116

7 MÉTODO	117
7.1 Características do estudo	117
7.2 Hipótese	117
7.3 Participantes	118
7.4 Instrumento	119
7.5 Construção do instrumento	121
7.6 Procedimento	123
7.6.1 Local de coleta de dados	123
7.6.2 Aplicação dos instrumentos	123
7.6.3 Instruções	124
7.7 Tratamento dos dados	124
7.8 Cuidados éticos	130
7.8.1 O parecer sobre o projeto	130
7.8.2 Termo de consentimento livre e esclarecido	130
7.8.3 Termo de compromisso do pesquisador	130
7.8.4 Devolutiva e retribuição	131
8 RESULTADOS E DISCUSSÃO	132
8.1 Caracterização demográfica da amostra	132
8.2 Resultados e discussão	134
8.2.1 Parte 1	135
8.2.1.1 Volume	135
8.2.1.2 Conteúdo	142
8.2.1.3 Emoção	181
8.2.1.4 Autonomia	189
8.2.1.5 Relação com os outros	199
8.2.2 Parte 2	211
8.2.2.1 Inclusão	211
8.2.2.2 Elementos determinantes da identidade narrativa	216
9 CONCLUSÃO	248
10 REFERÊNCIAS	262
11 ANEXOS	277

1 INTRODUÇÃO

*Somos nossa memória, somos esse quimérico museu
de formas inconstantes, essa coleção de espelhos
rotos.*

Jorge Luis Borges

*O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.*

Manoel de Barros

O campo de interesse que deu origem a este estudo é o modo como as experiências de vida vão sendo integradas na psique no processo de desenvolvimento da identidade, na construção e na transformação de uma narrativa de vida que inclui as memórias e suas deformações, além da fantasia e da imaginação. Dentro desse campo, o objeto do presente trabalho é o desenvolvimento da narrativa autobiográfica em crianças e a influência da presença de um interlocutor capaz de interagir com criança e estimulá-la em seus primeiros anos de vida, no processo do desenvolvimento do ego.

O primeiro aspecto que se evidencia no estudo do desenvolvimento da narrativa autobiográfica é a necessidade da presença de um autor, do ser que fala sobre si e se narra. A autoria pode ser entendida como a capacidade de se perceber provocando transformação, tanto em si mesmo quanto no mundo, de acordo com Knox (2011). A autoria existe a partir do momento em que o bebê começa a ser capaz de provocar movimentos, desencadear emoções nos cuidadores, transmitir pensamentos e compreender a separação entre o eu e o outro— e também entre o manifesto e o oculto em si e no outro –, em um desenvolvimento psíquico necessariamente interpessoal.

Considera-se aqui a hipótese de que a sobrevivência tornou-se mais provável na medida em que os humanos se organizaram em grupos. De acordo com Cozolino (2013), essa é a razão pela qual o cérebro se configurou como social: pela maior parte dos últimos 100 000 anos, viveu-se em grupos de 50 a 75 indivíduos e, “enquanto criaturas altamente sociais, nosso nicho ecológico primário consiste de uma matriz de

relacionamentos.” (COZOLINO, 2013, p. 6). Segundo o mesmo autor, há correlação entre a expansão do cérebro dos primatas e a convivência com grupos cada vez maiores e de relacionamentos mais complexos. Cérebros maiores são capazes de processar informação social mais ampla e diferenciada. Por outro lado, *habitats* sociais maiores proveem melhores condições de criar os bebês e mais desafios para o cérebro, tais como a necessidade de uma comunicação eficiente que se traduz em linguagem e cultura. Como escolha adaptativa, os humanos desenvolveram cérebros mais complexos, que requerem um período mais prolongado de dependência de cuidadores, uma vez que a evolução da espécie trouxe mudanças posturais que diminuíram o período gestacional. Sendo assim, visando à sobrevivência, a natureza privilegiou as relações de apego entre o bebê e seus cuidadores. A natureza proveu ainda a criança de alguns sistemas muito primitivos de percepção de mundo e de organização dessas percepções em significados, desencadeados pelas relações que o bebê, desde o começo, estabelece com seus cuidadores. Como consequência de tal imperativo biológico de relacionamento, uma das características mais importantes para a sobrevivência é o fato de o cérebro ser um órgão hoje considerado como social, segundo Cozolino (2010), construído para ser lido e compreendido por outros seres da mesma espécie, em um trajeto de desenvolvimento do conteúdo intrapsíquico necessariamente interpessoal. A narrativa autobiográfica insere-se neste contexto de necessidade de ser compreendido pelo ambiente.

Kandel (2006) define o cérebro como um órgão biológico complexo com grande capacidade computacional que organiza nossas experiências sensoriais, regula pensamentos e emoções e controla as ações. É inseparável da mente, na medida em que é responsável não somente por comportamentos motores relativamente simples, mas também por atos complexos que são considerados essencialmente humanos, “tais como pensamentos, linguagem e criação de obras de arte. Deste ponto de vista, a mente é o conjunto de operações do cérebro” (KANDEL, 2006, p. xii). O autor afirma ainda que a aprendizagem e a memória dependem de alterações na comunicação sináptica entre neurônios, conexão esta que pode ser tanto fortalecida quanto enfraquecida por diferentes formas de aprendizagem. “As mudanças na força sináptica que subjazem o aprendizado de um comportamento devem ser grandes o suficiente para reconfigurar uma rede neural e sua habilidade de processar informação.” (KANDEL, 2006, p.204)

Kandel (2006) considera que as conexões entre os neurônios e os processos específicos de desenvolvimento – estão sujeitos à determinação genética, mas esta não especifica a força dessas conexões:

A força – a efetividade em longo prazo das conexões sinápticas – é regulada pela experiência. Tal ponto de vista implica em que o potencial para muitos dos comportamentos do organismo é construído no cérebro, e está, até este ponto, sujeito ao controle da genética e do desenvolvimento; entretanto, o meio e a aprendizagem alteram a efetividade dos caminhos preexistentes, levando à expressão de novos padrões de comportamento. (KANDEL, 2006, p. 202)

Uma vez estabelecida a potência para a autoria da narrativa autobiográfica nas crianças, o próximo passo que o estudo de seu desenvolvimento propõe é analisar sua constituição e os fatores que a influenciam.

Na gênese da identidade, o aspecto interpessoal se constitui do tipo de apego que a criança estabelece com seus cuidadores principais, em interação com seus traços de temperamento e tendências genéticas. Um bebê com uma relação de apego seguro (BOWLBY, 1958), que experimenta o mundo como previsível e contingente, capaz de oferecer acolhida e conforto em resposta às suas necessidades físicas, emocionais e principalmente simbólicas, forma uma imagem de mundo como um lugar que responde às suas demandas, no qual se sente potente e agente na produção de transformações. Tal imagem de mundo se constrói no relacionamento com um cuidador sensível às suas necessidades, que consegue atribuir um significado adequado ao seu comportamento ou afeto, contendo-o nos braços e na psique. O bebê, ao se perceber em seus diferentes relacionamentos, monta representações de si mesmo com as pessoas (STERN, 1997), que combinam conteúdos afetivos, cognitivos e perceptivos que, organizados ou organizando-se em torno da experiência de si mesmo, participam do desenvolvimento da consciência (complexo ego). Stern (1997) propõe que as representações que o bebê faz de si mesmo são subjetivas, acontecem a partir do interior e não de fora para dentro, e não são verbais, referindo-se mais ao ser-e-estar e ao fazer do que ao aspecto cognitivo.

Da mesma forma que as experiências de apego seguro, as de apego inseguro ou instável são registradas, criando padrões de previsibilidade e interação com o mundo, que podem

se preencher de medos e/ou distanciamento, já que os sistemas de memória presentes e funcionais desde o nascimento levam o bebê a generalizar, desta forma, as experiências que vive. O padrão de resposta da mãe às demandas do bebê se insere dentro de um ambiente cultural, que também o influencia, sendo um dos fatores determinantes do diálogo que se inicia e se desenvolve entre a criança e o mundo.

Não é apenas a contingência das respostas do mundo às demandas da criança e o consequente tipo de apego que importa, mas também o tipo de resposta específica oferecida pelos cuidadores. Estes estão, de acordo com Fivush (2011), necessariamente, mergulhados em culturas diferentes, com padrões variados de valores e determinantes de identidade, que geram comportamentos e formas de cuidar diferenciados, em função dos objetivos culturais específicos de socialização e, mais profundamente, de visão do ser humano. Torna-se, assim, importante, estudar algumas influências ambientais no desenvolvimento da narrativa autobiográfica, necessariamente filtradas pela interlocução da mãe ou cuidador principal com seu bebê. Trabalhamos aqui com a hipótese de que a escolaridade da mãe pode ser um dos fatores que influencia a construção da narrativa.

A organização das memórias em termos de narrativa autobiográfica se dá dentro de específicos contextos culturais. A cultura oferece os modelos, que se refletem nos padrões de conversas entre as mães e seus filhos, particularmente naquelas que envolvem reminiscências a respeito de seu passado compartilhado. A partir dessas conversas, a criança vai desenvolvendo a continuidade de um eu autobiográfico e, mais tarde, um autoconceito estável (WANG, 2004). Tal relato de si mesmo protagonizando eventos vai se enriquecendo de aspectos e tornando-se mais complexo ao longo do desenvolvimento, estruturado por múltiplas interações. A presença do interlocutor é condição necessária para que a narrativa autobiográfica se desenvolva. Mesmo ao prescindir dos seres humanos nos diálogos internos, a narrativa pressupõe alguém que se revele ou examine, alguém que organize em forma inteligível o relato e alguém com quem se fale, ainda que em outros planos:

Confessar-me aos homens? Que tenho eu que ver com os homens, para que me ouçam as confissões, [...] que gente curiosa para conhecer a vida alheia e que indolente para corrigir a sua! Porque pretendem que lhes declare quem sou, se não desejam ouvir de Vós quem eles são? Ouvindo-me falar de mim, como hão de saber que lhes declaro a verdade, se ninguém sabe o que se passa num homem, a não ser o espírito deste homem que nele habita? (AGOSTINHO, 1977, p. 240)

Segundo Siegel (1999), o cérebro do bebê, desde o começo, mostra-se capaz de estabelecer diferenciações, ou seja, de ir detectando semelhanças e diferenças naquilo que experimenta de forma repetitiva, cotidiana. Consegue também fazer generalizações e analogias, que vão formando modelos mentais do mundo e de si mesmo no mundo, tanto interno quanto externo. Tais modelos facilitam a compreensão do que acontece, antecipando o que virá e organizando gradualmente o comportamento para responder adequadamente às demandas. O cérebro vive sob um imperativo cognitivo, tentando interpretar e classificar o que percebe em termos do modelo mental vigente. Seleciona os estímulos que serão processados muito antes da consciência. Chamaram **memória** tais capacidades de codificação da experiência e sua evocação, necessárias ao planejamento da ação futura.

A memória tem participação significativa no desenvolvimento da narrativa autobiográfica, na medida em que esta implica na capacidade de relatar o que se é, e de que modo se chegou a sê-lo. A memória é uma função cerebral, ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento da identidade, que pode ser estudada e compreendida de várias maneiras. O presente estudo destaca uma das classificações possíveis, que é entre **memória implícita** e **explícita**. Dentro da classificação de memória explícita, a autobiográfica é a que participa mais diretamente na construção da narrativa a respeito de si mesmo, objeto central da pesquisa.

A memória implícita está presente desde os primeiros dias, uma vez que envolve estruturas cerebrais funcionais já no nascimento. Não requer processamento consciente durante sua codificação nem na evocação. Shacter e Graf (1996) citam estudos nos quais foi possível observar que bebês com apenas três dias de vida já apresentam preferências por vozes e orientam seu comportamento em função disto, o que aponta para o fato de que desde o início já existe um sistema de memória funcionando, retendo informações sensoriais. Desta forma, a memória implícita é uma das fundações do senso

subjetivo do eu, participando da formatação da visão de mundo e do sentimento básico de si mesmo.

O aprendizado no primeiro ano de vida é sempre implícito, uma vez que as estruturas para a memória consciente, explícita ou declarativa ainda não estão maduras. No final do primeiro ano, os padrões implícitos já estão fortemente codificados no cérebro e, juntamente com outros aspectos, formam os traços de personalidade.

Durante o segundo ano de vida, outras estruturas cerebrais já estão amadurecendo, permitindo a compreensão e expressão da linguagem, estabelecendo condições para que haja codificação de memória explícita, que capacita a criança a trazer fatos à mente, e registrando a si mesma em seus afetos, atuações e até intenções. O senso de continuidade entre os eventos se estabelece em uma memória autobiográfica contínua. A partir daí, o senso de si mesmo no tempo será construído em um entretecer das memórias, sendo uma das principais tarefas da consciência, posteriormente, a explicitação dos padrões implícitos que levam a atitudes típicas durante a vida.

A memória explícita funciona a partir da ativação de determinados circuitos neurais. Cada experiência vivida ou imaginada, de acordo com Siegel (1999), se registra em termos de um caminho neural, em determinadas sequências de conexões sinápticas. A lembrança de um fato depende da situação em que estamos lembrando, do clima afetivo atual, da receptividade do interlocutor, (ainda que apenas representado enquanto figura interna), do significado que este atribui àquilo que foi relatado, de estereótipos, crenças, da experiência de eventos semelhantes e da sugestão de falsas informações (STEIN, 2010). O evento será recodificado, na memória, já transformado pela experiência de ter sido relatado, sendo que a memória é, hoje em dia, considerada como extremamente mutável e dependente do ambiente interno e externo. Lehrer (2010) mostra que a memória é um processo contínuo. Um evento é reconstruído cada vez que é evocado, com base no estado emocional e nos conhecimentos do momento do resgate. Essa condição altera a consciência do passado, pois “[...] toda memória é inseparável do momento de sua lembrança.” (LEHRER, 2010, p.137).

A memória pode sofrer distorções, tanto em consequência de processos internos quanto externos (STEIN, 2010). Existem vários tipos de falsas memórias que participam do

desenvolvimento da personalidade, com o mesmo *status* de experiências faturalmente vividas. Assim como as falsas memórias, as fantasias, imaginações, sonhos e mentiras se entretecem na construção e na reconstrução do sentido subjetivo do eu, em um processo que percorre toda a vida. Segundo Cyrulnik (2011), as memórias podem ser manipuláveis. Falsas memórias podem ser implantadas no cérebro e desencadeiam relatos sinceros de eventos que ocorreram somente na mente de quem os experimenta (CYRULNIK; MACEY, 2011, p. 210).

Mesmo com a memória implícita oferecendo a teia na qual os eventos autobiográficos são organizados em forma de relatos, a narrativa autobiográfica não constitui espelho da realidade internalizada. A psique humana vive sob a necessidade de atribuir significado ao que experimenta e de antecipar o que virá, preparando-se para o futuro. Segundo Cozolino (2010), o hemisfério esquerdo cerebral preenche as lacunas de significado, nas experiências que ainda não consegue compreender, com informações que façam sentido dentro da estrutura psíquica atual do indivíduo, criando assim mitos, explicações parciais e fantasias, que são funcionais no controle da ansiedade e na adaptação. A fantasia é uma das atividades da psique humana. Por fantasia, compreendemos o fenômeno descrito por Jung (1991), em seu aspecto de atividade imaginativa:

Ainda que uma fantasia possa ter sua origem em recordações de vivências realmente ocorridas, seu conteúdo não corresponde a nenhuma realidade externa, mas é essencialmente apenas o escoamento da atividade criadora do espírito, uma ativação ou produto da combinação de elementos psíquicos, dotados de energia. (JUNG, 1991, p. 799)

O que Jung (1991) entendia por energia, definindo a psique como um sistema relativamente fechado para compreender as relações dinâmicas entre seus conteúdos, talvez hoje em dia fosse mais facilmente compreensível usando-se o paradigma da informação. A energia pode ser compreendida como uma medida da capacidade de realização de trabalho dentro de um sistema, capacidade esta que pode ser acumulada ou propagada para utilização em outros sistemas, dentro das limitações da matéria e da velocidade da luz (ROCHA FILHO, 2003). A energia é gerada e é dependente da matéria. Entretanto, dentro dos desenvolvimentos teóricos e práticos da física, considera-se atualmente que “o denominador comum presente em toda forma de manifestação existente poderia não ser a energia, e sim a mente, um elo entre a ideia e a

ação, que nenhuma energia carrega em si” (ROCHA FILHO, 2003, p. 56). O que se conclui disso é que tudo muda constantemente e o que determina a mudança é a quantidade de informação transmitida, em um processo necessariamente mental, inter e intrapsíquico. Esse processo será a base para a compreensão dos fenômenos estudados na presente pesquisa.

A fantasia, enquanto fenômeno psíquico pode ser entendida tanto em sentido causal, como sintoma compensatório, ou como finalidade ou símbolo, que procura, usando o material psíquico disponível, apreender ou caracterizar certa linha de desenvolvimento psicológico futuro. O conceito de fantasia articula-se ao da imaginação, que é a “atividade reprodutora ou criativa do espírito em geral, sem ser uma faculdade especial, pois se reflete em todas as formas básicas da vida psíquica: pensar, sentir, perceber e intuir” (JUNG, 1991, p. 810). A psique só se apresenta à consciência sob a forma de imagens, que se desenvolvem em enredos que, por sua vez, costumam-se em significados simbólicos.

De acordo com Cyrulnik e Macey (2011), em situações muito precárias, a psique se protege produzindo fantasias, imaginando ou até mesmo criando realidades alucinatórias. As histórias criadas pela imaginação, que se constituem em narrativa de vida, frequentemente protegem o desenvolvimento psíquico na medida em que proveem uma versão aceitável do ocorrido, pelo indivíduo e pelo grupo no qual este se insere. Entretanto, tais versões precisam da opacidade da matéria para gerar enredos. A construção de uma narrativa coerente e significativa da própria vida é uma das metas do processo de individuação. A coerência da narrativa aponta para a presença de um ego maduro e flexível, capaz de regulação emocional, consistência e permanência, e de oferecer apego seguro (SIEGEL, 2003). Por narrativa coerente, segundo Wilkinson (2004), se entende uma vida contada e compreendida em torno de significados, com as seguintes características:

[...] segundo uma estrutura causal de eventos, pela ausência de informação supérflua ou tangencial, e uma representação de eventos num mundo imaginado que é paralela ao mundo da experiência real. (WILKINSON, 2004, p. 122)

Tal narrativa se constrói intersubjetivamente, por meio da atuação simultânea e sob as influências recíprocas das memórias implícitas e explícitas, das fantasias e do

autoengano. As narrativas refletem o processo de integração neural com componentes emocionais e não verbais sendo expressos também em palavras. Na medida em que coloca sentimentos em palavras, e relaciona fatos em ordem temporal e causal, o processo narrativo facilita, assim como revela, a integração entre os hemisférios cerebrais.

De acordo com Gianetti (2005), no processo de construção da identidade, a personalidade precisa, de alguma forma, proteger-se para preservar ou apreciar o valor da sua própria existência, mantendo a autoestima e a respeitabilidade social. O autoengano também seria, portanto, uma característica evolutiva presente no desenvolvimento psicológico, sendo que o fulcro do autoengano não estaria no esforço de cada um por parecer o que não é: mais profundamente, reside na capacidade da psique de acreditar que somos o que não somos, na perspectiva de virmos a ser, com os afetos, crenças, comportamentos e pensamentos derivados disso.

A natureza submete tudo o que vive ao desafio de sobreviver e reproduzir. Constrangidos pelos imperativos biológicos, as espécies, desde as mais primitivas, utilizam o engano e até a mentira como recurso de adaptação. O uso de traços morfológicos ou padrões de comportamento que têm por objetivo enganar os sistemas perceptivos dos outros seres pertence ao arsenal de recursos de sobrevivência, não somente no ser humano, mas também no demais seres vivos no mundo natural, desde os micro-organismos até as espécies mais elaboradas. Assim, protozoários e bactérias são capazes de burlar o sistema imunológico dos organismos que invadem graças à produção de determinadas proteínas que camuflam sua presença. No reino vegetal, folhas se parecem com flores para atrair insetos que as polinizem, e algumas espécies de orquídeas chegam a produzir odores sexuais semelhantes ao das fêmeas dos insetos, atraindo-os para efeito de polinização. No reino animal, com sua mobilidade, o engano, ou a mentira, se sofisticada, torna-se ativo, e o gesto junta-se à aparência que disfarça, o comportamento que ludibria. Mas é no universo humano, com a linguagem e a comunicação entre psiques e intrapsíquica, que o autoengano que leva à estruturação da identidade se sofisticada. A criança é capaz de mentir antes de falar, como quando finge chorar para conseguir algum benefício. Mas, mais importante que a manipulação do meio, o que se pretende investigar no presente estudo é exemplificado pelo fato da criança ser capaz de perceber muito rapidamente que um choro realmente sentido é mais

eficiente do que um fingido, chorando de fato na sequência. À mímica do sentimento não vivido acrescentam-se as emoções correspondentes ao choro, que, a partir daí, são vividas na psique em formação da criança como organizadoras do sistema psíquico, como qualquer outra emoção sujeita às regras da modulação emocional.

O autoengano, embora adaptativo, também pode se mostrar disfuncional quando, desprovido da crítica necessária a uma atuação eficiente, o indivíduo se vê em situações sem a adequada avaliação dos riscos envolvidos e dos recursos necessários. Segundo Stern (1997), no processo de desenvolvimento das crianças, uma leve distorção positiva da interpretação das capacidades do bebê, na visão dos pais, criaria a melhor condição para o aprendizado. Uma grande distorção positiva poderia ter consequências indesejáveis, assim como a distorção negativa ou a falha em fantasiar a respeito do futuro dos filhos.

O cérebro, exercendo sua função de adaptar o indivíduo às suas circunstâncias, privilegia determinadas redes neuronais que se traduzem em expectativas e atitudes em relação a si mesmo e ao mundo. Levando-se em conta a hipótese da plasticidade neuronal, sendo o cérebro um órgão social, passível e aberto a influências, podemos esperar que este seja capaz de reconfigurar-se, trazendo novas possibilidades (COZOLINO, 2010). Na psicoterapia, o modo de perceber, compreender, atribuir significado, imaginar e agir do paciente, organizado sobre a teia de memórias implícitas, pode se transformar quando significados diferentes forem atribuídos a seus conteúdos psíquicos, favorecendo novas atitudes que, por sua vez, construirão novos registros implícitos. Outra experiência de si mesmo reconfigura redes neurais anteriores, ampliando a consciência. A repetição de tais processos de ativações de memórias dentro de situações afetivamente continentais acaba levando, dentro de processos de codificação, reorganização e recodificação, à configurações da representação de si mesmo mais integradas. Segundo Wilkinson (2010, p.10), os efeitos da psicoterapia no cérebro são encontrados nas áreas relacionadas aos processos implícitos, tais como o neocórtex, a amígdala e o cerebelo, concluindo que a psicoterapia, especialmente aquela que se utiliza de recursos vivências, não verbais, “pode influenciar na expressão genética, na plasticidade sináptica e no metabolismo cerebral de várias áreas” (WILKINSON, 2010, p.10). A psicoterapia é eficiente na medida em que altera a noção

de si mesmo, tornando o indivíduo mais funcional por meio de uma integração cada vez mais eficiente de suas capacidades cerebrais que se traduzem em fenômenos psíquicos.

Segundo Pergher (2010), ao recuperar o passado, faz-se isso de tal forma que as lembranças sejam compatíveis com a visão que se tem de si no momento da recuperação. Conseqüentemente, “ao mudar a imagem de nós mesmos, as memórias do nosso passado podem acompanhar essa mudança” (PERGHER, 2010, p. 108). Transformam-se as narrativas quando se encontram padrões que ofereçam autoestima, viabilizando as características pessoais no meio a que se pertence. As características específicas do relacionamento psicoterapêutico se propõem a estabelecer um padrão de apego seguro entre as pessoas envolvidas, tenta ajudar o paciente a atribuir nomes a seus sentimentos, integrando diversas funções psíquicas e encorajando novas atitudes, e, finalmente, fazem com que a psicoterapia se constitua em um cenário propício para os processos de reorganização do desenvolvimento da consciência. Nesta, e em outros relacionamentos significativos, ocorre a coconstrução das narrativas pessoais.

Relacionamentos significativos oferecem interlocução. Cyrulnik e Macey (2011) enfatiza que esta constitui um fator fundamental no desenvolvimento do ego, uma vez que, na falta do interlocutor, se não há para quem contar, os eventos não se transformam em memórias. Crianças isoladas não têm memórias de seus períodos de isolamento. As histórias vêm de encontros emocionais, sendo que é a reação emocional do outro ao evento que cria uma memória. A narrativa autobiográfica participa da própria estrutura da memória.

Do ponto de vista da neurociência, a psicoterapia pode ser considerada um tipo específico de meio ambiente enriquecido, direcionado, por meio da interlocução terapêutica, ao crescimento de novos neurônios e integração de redes neurais, sendo, portanto, importante que a memória, enquanto fenômeno que se reconstrói, seja estudada por profissionais da área.

Em relação aos relacionamentos competentes para transformar narrativas, especialmente aqueles que se estabelecem nas psicoterapias, entre as abordagens psicoterapêuticas, interessa particularmente, à pesquisadora, a terapia de base junguiana com crianças. A psicoterapia de orientação analítica é consistente com a hipótese de coconstrução do

significado e desenvolvimento interpessoal da psique, uma vez que Jung (2004) postula que a terapia efetiva exige a participação da pessoa total do terapeuta, em diálogo tônico, racional, emocional, consciente e inconsciente, em relacionamento de transformação mútua com seu paciente.

Nenhum artifício evitará que o tratamento seja o produto de uma interação entre o paciente e o médico como seres inteiros. O tratamento propicia o encontro de duas realidades irracionais, isto é, de duas pessoas que não são grandezas limitadas e definíveis, mas que trazem consigo, não só uma consciência, que talvez possa ser definida, mas, além dela, uma extensa e imprecisa esfera de inconsciência. Esta é a razão porque muitas vezes a personalidade do médico (como também a do paciente) é infinitamente mais importante para um tratamento psíquico do que aquilo que o médico diz ou pensa, ainda que isto não possa ser menosprezado como fator de perturbação ou de cura. O encontro das duas personalidades é como a mistura de duas substâncias químicas diferentes: no caso de se dar uma reação, ambas se transformam. (JUNG, (2004), p. 163)

O interesse da pesquisadora pelo assunto brotou tanto de sua necessidade de compreender de que forma funciona a psicoterapia, de modo a proporcionar um trabalho mais consistente às crianças que a procuram, quanto de sua experiência pessoal de ser uma pessoa imaginativa, sempre acusada na infância – e depois dela – de não conseguir contar uma história sem exagerar, acrescentar ou multiplicar fatos, criando assim narrativas de sua vida entremeadas de fantasias, que se tornam parte de seu repertório pessoal e de sua identidade. Uma vez incapacitada de fazer relatos objetivos, a pesquisadora se põe a campo tentando justificar também sua vida fundada na imaginação.

Este estudo versa sobre a construção da narrativa autobiográfica, e sua parte teórica está dividida em quatro setores:

O primeiro versa sobre o desenvolvimento do ego do ponto de vista da autoria e da aquisição da competência autonarrativa, ou seja, de um eu-que-sabe-de-mim, que produz transformações e que é capaz de contar a própria história.

Os setores seguintes tratam do desenvolvimento do enredo desta história em forma de narrativa autobiográfica:

O segundo aborda a construção do enredo da história de vida baseado na memória, sua acuidade, distorções e mutabilidade.

O terceiro visa discutir as influências e fatores constituintes da narrativa autobiográfica e a consistência interna desta em torno do significado, a ser construído e reconstruído ao longo da vida nos relacionamentos que se estabelecem.

O quarto trata da transformação do enredo pela participação da fantasia, entendendo-se o fantasiar como uma das funções estruturais da psique.

2 DESENVOLVIMENTO DO PROTAGONISTA: DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE DA INDIFERENCIAÇÃO À COMPETÊNCIA AUTONARRATIVA

*Eis que descobro um retrato meu, aos 10 anos.
Escondo, súbito, o retrato. Sei lá o que estará
pensando de mim aquele guri!*

Mario Quintana

Este primeiro capítulo visa estudar o desenvolvimento do ego, centro da consciência, dos seus primórdios até a competência para narrar-se. Trata-se do sentido de si mesmo – daquilo que em nós, ainda que descontínuo, reconhece-se como eu, sendo sujeito e objeto da experiência psíquica. Na compreensão do trajeto de desenvolvimento dentro da Psicologia Analítica, entende-se que o ego se desenvolve a partir do arquétipo do *Self*, princípio organizador da psique e sua totalidade. O arquétipo do *Self*, segundo Rios (2008), se manifesta em todos os estágios do processo de individuação, do nascimento à morte, em símbolos específicos ao longo do desenvolvimento. Tais símbolos refletem o estado ou atitude da mente consciente. Jung não estudou os processos de desenvolvimento do ego na primeira metade da vida, sendo que seus estudos se referiram basicamente ao processo de individuação após a metanoia. Na segunda metade da vida, a individuação seria regida pelo arquétipo do *Self*, que funciona como um coordenador do processo, quando o ego passa a conscientemente buscar sua relação com a totalidade. Na infância, mesmo ainda não podendo ser evocado conscientemente, o *Self* permanece presente e atuante, embora só possa ser percebido por seus efeitos organizadores do trajeto.

2.1 O conceito de arquétipo na perspectiva do desenvolvimento

O conceito de arquétipo, segundo Knox (2003), analista junguiana radicada na Inglaterra e que trabalha com o desenvolvimento da personalidade, aparece, ao longo da obra de Jung, em quatro modelos nos quais se acentuam aspectos diversos, derivados dos interesses específicos e áreas de estudo do próprio Jung:

1. Como entidade biológica, determinada geneticamente, que provê tanto para o corpo quanto para a mente uma série de informações e padrões de comportamento.

O termo arquétipo não significa uma ideia herdada, mas um modo hereditário de funcionamento psíquico, correspondente à maneira inata como o pintinho sai do ovo, o pássaro constrói seu ninho, um certo tipo de vespa atinge com seu ferrão o gânglio motor da lagarta, a enguia encontra seu caminho para as Bermudas, portanto, um padrão de comportamento. Este aspecto do arquétipo é o biológico. Com ele se ocupa a psicologia científica. (JUNG, 2000, p. 1228)

Ou ainda:

Na minha opinião, é um grande equívoco supor que a alma do recém nascido seja **tabula rasa**, como se não houvesse nada dentro dela. Na medida em que a criança vem ao mundo com o cérebro diferenciado, predeterminado pela hereditariedade e portanto individualizado, ela responde a estímulos sensoriais externos, não com quaisquer predisposições, mas sim com predisposições específicas, que condicionam uma seletividade de uma organização da apercepção que lhe são próprias, individuais. Tais predisposições são comprovadamente instintos herdados e pré-formações. Estas últimas são as condições apriorísticas e formais da apercepção, baseadas nos instintos. Trata-se dos arquétipos... (JUNG, 2007, p. 136)

2. Como carregando em seu âmago significados e representações, principalmente quando Jung, historicamente, em sua obra, menciona as influências que recebeu do pensamento de Platão, escreve que:

O termo arquétipo é uma paráfrase explanatória do *eidōs* platônico. Para aquilo que nos ocupa, a denominação é precisa e de grande ajuda, pois nos diz que, no concernente aos conteúdos do inconsciente coletivo, estamos tratando de tipos arcaicos – ou melhor, primordiais, isto é, de imagens universais que existiram desde os tempos mais remotos. (JUNG, 2007, p.50)

Mais tarde, ao dar continuidade ao desenvolvimento do conceito, Jung usa-o mais no sentido de “forma”, embora mantenha a expressão platônica *eidōs*, literalmente traduzida por ideia, enquanto um determinante *a priori* de qualquer manifestação.

3. Como molduras mentais organizadoras, de natureza abstrata, as quais, sendo um conjunto de instruções sem conteúdo simbólico ou representações, nunca podem ser experimentados diretamente. Jung, corrigindo o modelo anterior, apresenta este da seguinte maneira:

Sempre deparo de novo com o mal-entendido de que os arquétipos são determinados quanto ao seu conteúdo, ou melhor, são uma espécie de “ideias” inconscientes. Por isso devemos ressaltar mais uma vez que os arquétipos são determinados apenas quanto à forma e não quanto ao conteúdo, e, no primeiro caso, de um modo muito limitado. Uma imagem primordial só pode ser determinada quanto ao seu conteúdo no caso de tornar-se consciente e portanto preenchida com o material da experiência consciente.[...] O arquétipo é um elemento vazio e formal em si, nada mais sendo do que uma *facultas praeformandi*, uma possibilidade dada *a priori* da forma de sua representação. (JUNG, 2007, p.155)

Neste caso, os arquétipos, sendo campos de organização psíquica potenciais em sua natureza, vão ganhando imagens e representações somente ao longo do desenvolvimento da psique individual.

4. Como entidade metafísica eterna. Como tal, o arquétipo seria independente das limitações do espaço e do tempo e sua compreensão estaria além das possibilidades da psicologia: “Saber se a estrutura anímica e seus elementos, isto é, os arquétipos tiveram uma origem de algum modo, é uma questão metafísica e não comporta, por isso, uma resposta.” (JUNG, 2007, p.187)

Em tal contexto e buscando esclarecimento, o conceito de arquétipo e seus conteúdos vêm ganhando atenção atualmente. De acordo com Rios (2008), Knox (2003) na discussão de modelos de desenvolvimento da criança desde seus primórdios e tentando compreender o comportamento arquetípico humano, consideram que os genes atuam como catalisadores, transmitindo apenas componentes inatos tão simples como tendências a perceber o ambiente ou a se comportar conforme determinados padrões, sendo altamente interativos com o mundo. Não se considera mais que seja possível a

transmissão genética de conteúdo representacional de nenhum tipo. Na relação com os estímulos, desencadeiam-se os potenciais arquetípicos, transformando tais potências em imagens individuais particulares.

O que é geneticamente determinado é um padrão de percepção e de comportamento muito simples e, a partir de sua ativação, as experiências repetitivas, organizadas em torno deste campo, vão fornecendo as imagens que povoam o campo afetivo e imagético do indivíduo em desenvolvimento. As primeiras estruturas psíquicas, ou esquemas de imagens, ofereceriam, segundo a autora, um modelo contemporâneo para os arquétipos, no sentido de que eles organizam a experiência, enquanto permanecem, em si mesmos, sem conteúdo. Toda criança tem as mesmas tendências a interagir com o mundo a partir dos mesmos padrões muito simples, algorítmicos. Desta interação típica, constelam-se as imagens e as representações pessoais.

Compreendida deste modo, a noção de arquétipo materno poderia ser interpretada, em sua primeira expressão, como uma tendência arquetípica para reconhecer e buscar o acolhimento. “A experiência da criança de sua mãe enquanto continente físico e psíquico seria uma extensão metafórica do seu esquema de imagens, ou do arquétipo enquanto tal.” (KNOX, 2003, p. 67) O reconhecimento da mãe está ligado à sobrevivência do indivíduo e da espécie.

As primeiras representações nunca se tornam conscientes, porque existem em forma de procedimentos ou esquemas, modelos mentais funcionais que vão se ampliando para incluir não apenas as imagens referentes às experiências concretas, mas também as abstratas, metafóricas e simbólicas. O primeiro passo no caminho do desenvolvimento, processo pelo qual o cérebro constantemente escolhe e classifica as informações percebidas em categorias conceituais significativas, é a formação de esquemas de imagens. “Estes seriam as formas de representação mais primitivas, na medida em que são estruturas conceituais mapeadas a partir de estruturas espaciais” (KNOX, 2003, p. 56). Nesse primeiro nível, tais representações estariam em forma de procedimentos de análise e resposta a estímulos, registradas em forma de aprendizagem implícita, fora da possibilidade de tornarem-se conscientes, assim como as representações do estágio seguinte, já conceituais, que são registros de temas gerais apreendidos. Somente as representações mais tardias se tornam acessíveis à consciência, ou ao relato verbal. No

começo, a atenção da criança está focada em antecipar eventos externos a partir de suas primeiras representações e, em seguida, torna-se focada em mudanças nas recém formadas representações, de modo que estas possam, eventualmente, ao longo do desenvolvimento, tornar-se conscientes e passíveis de expressão através de imagens ou linguagem. O conceito de esquemas de imagens, desenvolvido por Knox (2003), não substitui o de arquétipo, uma vez que se refere apenas às primeiras experiências no desenvolvimento da psique, sem a riqueza conceitual deste, mas viabiliza a compreensão do funcionamento arquetípico à luz das descobertas da genética e da neurociência das últimas décadas.

Ainda de acordo com Rios (2008), tal processo é semelhante ao descrito por Fordham (1994), segundo o qual a deintegração e a reintegração descrevem um estado flutuante de aprendizagem, no qual o *Self* da criança se deintegra para as novas experiências, depois reintegradas no processo de consolidação das novas aquisições. Segundo a proposição de Knox (2003), os esquemas de imagens subjazem a toda possibilidade de compreensão típica do ser humano, primeiramente dos objetos e eventos, mas incluindo depois níveis cada vez mais abstratos e metafóricos das experiências. Os esquemas seriam as estruturas mentais por trás de nossa experiência de uma ordem perceptível no mundo, tanto físico quanto no campo da imaginação e da metáfora. Os esquemas mentais ofereceriam, portanto, uma descrição do desenvolvimento compatível com os conceitos de arquétipo enquanto tal, e imagem arquetípica:

Enquanto os esquemas são, em si mesmos, sem conteúdo, eles provêm um contexto no qual o conteúdo significativo pode ser organizado e construído, suprindo assim a necessidade de um modelo que diferencie o arquétipo-enquanto-tal da imagem arquetípica. (KNOX, 2003, p. 64)

O aspecto arquetípico de qualquer experiência, segundo Knox (2003), se basearia no padrão de relacionamento entre psiques, padrão este que poderia ser rastreado até aos esquemas mentais subjacentes. Utilizando o conceito de arquétipo, já definido e sedimentado na Psicologia Analítica, estamos aqui nos referindo ao seu sentido específico de esquema de imagem e à sua função como auto-organizador do desenvolvimento, ou seja, ao “processo ou padrão emergente de relacionamento que provê significado para a percepção da criança do mundo físico e das relações humanas.” (KNOX, 2003, p. 68)

2.2 Ego, o protagonista do desenvolvimento: a autoria

A ênfase deste estudo será no desenvolvimento da autoria na constituição do ego, através das capacidades emergentes da criança de ser e perceber-se autora de transformações em seu ambiente. Tal desenvolvimento será abordado aqui como ocorrendo em paralelo com o desenvolvimento da experiência de identidade que se tem pelo sentimento de posse ou propriedade de um corpo que se percebe como receptor sensorial multimodal e fonte de organização de percepções diferenciadas.

Gallagher (2000), buscando estabelecer a distinção entre o eu e o não-eu, define senso de pertencimento como a sensação de que “eu sou aquele que está sofrendo uma experiência, como por exemplo, a sensação de quando meu corpo está se movendo, independentemente do movimento ser voluntário ou involuntário” (GALLAGHER, 2000, p.15). Por outro lado, o senso de autoria se refere à experiência daquele que está causando ou gerando uma ação, ou um pensamento, e da noção mínima de si mesmo como decorrente de ser agente do movimento intencional.

Tradicionalmente, segundo Mehling et al (2011), o desenvolvimento da consciência de si baseava-se prioritariamente nas sensações de dentro do corpo, somatossensoriais, em detrimento das providas pelos canais exteroceptivos. A noção original de si mesmo seria corporal, definida como o aspecto:

[...] subjetivo e fenomenológico da propriocepção e da interocepção que formam a consciência, sendo modificável por processos mentais que incluem atenção, interpretação, apreciação, crenças, memórias, condicionamentos, atitudes e afetos. (MELLING et al, 2011, p.1)

O ponto de partida para o desenvolvimento de um senso mínimo de identidade a partir da indiferenciação original era considerado, então, o senso de pertencimento do próprio corpo.

No presente estudo, a palavra inglesa *agency*, em alguns textos traduzida por “agência” ou por “agenciamento” (STERN, 1997) e, no dicionário Oxford Advanced (1974), encontrada como “agência” ou “intermédio”, será aqui traduzida por “autoria”, uma vez que a pesquisadora entende que ela se refere ao desenvolvimento da capacidade do ser humano de perceber-se como agente responsável por transformações em si mesmo ou

no ambiente, o que, na essência, remete à potência do ser relacionada à capacidade criativa. No XX Congresso da Associação Junguiana do Brasil, realizado em São Pedro, em 16 de junho de 2012, na palestra da Dra.Knox, intitulada “The Unbearable Nature of Meaning”, a palavra *agency* foi traduzida, pelo mesmo tradutor, de seis maneiras diferentes, comprometendo a compreensão: “autonomia”, “determinação”, “autodirecionamento”, “agenciamento”, “autodeterminação” e “senso de atitude”. A tradução será mantida daqui para frente como *autoria*, uma vez que, segundo Knox (2011), a experiência física e corporal de *autoria* forma o âmago e a fundação para a experiência de *autoria* emocional e psicológica, sendo que nossa experiência corporal “diretamente cria significado simbólico e pensamento conceitual” (KNOX, 2011, p.1).

A escolha pela palavra “*autoria*” se justifica uma vez que tal sentido “se baseia naquilo que precede a ação e que traduz intenção em ação” (GALLAGHER, 2000, p. 16.), ideia que se refere ao fato de que se reconhece uma ação como própria na medida em que ela corresponde à intenção do movimento, mesmo que tal intenção não seja sempre conscientemente acessível. De modo similar à ação motora, reconhecem-se pensamentos e afetos como próprios, quando, pelos processos de comparação conscientes ou inconscientes, correspondem à intenção de gerar tal um pensamento correspondente ao fluxo mental, também consciente ou inconsciente. Na extensão metafórica do conceito, o desenvolvimento da noção de si mesmo aqui discutida envolve o estabelecimento de um ego que se percebe como potente para ser autor da própria narrativa de vida, em diálogo criativo com o inconsciente, organizado pelo *Self*, no trajeto da individuação. A pesquisadora tentará estabelecer um caminho possível de compreensão de como a identidade emerge do arquétipo do *Self*, a partir da linguagem atual utilizada no diálogo da Psicologia Analítica com as neurociências, seguindo a compreensão paradoxal de Morin (2003) de que o humano é constituído de 100% de cultura e 100% de natureza.

A questão do senso de *autoria* – tendência a interpretar como nosso tudo aquilo que acontece dentro de nós – tem relevância particular para a Psicologia Analítica, que trabalha com o conceito do diálogo do ego com os complexos autônomos e, de modo mais amplo, com a autonomia da psique objetiva. A diferenciação entre o ego, responsável pela *autoria*, e o material autônomo, inconsciente, como as distorções da memória e o papel criativo ou defensivo da imaginação, é parte do processo de tornar-se

consciente de si mesmo. A autoria refere-se, nos termos da Psicologia Analítica, ao mito do herói, que trata do desenvolvimento do ego, particularmente em seu aspecto de potência para realizar a conscientização dos conteúdos inconscientes necessários para o momento particular e pela sensação de ser responsável pelo desencadeamento dos processos.

Nos primórdios do desenvolvimento da consciência, segundo propõe Gallese (2010), a noção mínima do sentido de identidade não está na união da autoria e do pertencimento, mas em um senso do corpo que os precede e do qual ambos os conceitos dependem, um “ponto de origem pré-reflexivo da ação, experiência e pensamento” (GALLAGHER, 2000, p.15). Tal senso do corpo “é primariamente acessível para nós como fonte ou poder para a ação, isto é, como a variedade de potencialidades motoras que definem o mundo no qual vivemos” (GALLESE; SINIGAGLIA, 2010, p. 746). Esse senso mínimo e originário de si mesmo, enfatizam os autores, constitui-se não somente em sintonia com um mundo de elementos inanimados que nos rodeiam, mas, primeiro e principalmente, em relacionamento com um mundo habitado por outros corpos vivos em modulação recíproca. Este senso mínimo corporal, que integra modalidades sensoriais múltiplas, percebido como ponte de convergência entre ação e percepção, não pode ser compreendido sem a ênfase na intencionalidade motora, mesmo que esta seja um tipo muito particular de intencionalidade pré-noética, operando em um espaço pré-objetivo.

A experiência do corpo como um **corpo que experimenta** não somente revela seu caráter intencional como a fonte do poder para a ação, mas também implica numa consciência pré-reflexiva do **corpo como seu próprio corpo**. (GALLESE; SINIGAGLIA, 2010, p. 748)

De acordo com Legrand (2006), é no nível da intencionalidade motora que a criança se experimenta como um ser corporal, e é esta que seria responsável pela “coerência dinâmica” que caracteriza o senso corporal como uma unidade sensório-motora ancorada no mundo. Gallese (2010) afirma ainda, concluindo, que tal senso corporal enraizado na potência para a ação é, ao mesmo tempo, um pré-requisito e o componente central da noção do próprio corpo tanto enquanto pertencimento quanto como autoria. Justificando seu argumento de que a percepção de si se dá originariamente como autoria potencial enraizada no corpo, o autor comenta que esta é a provavelmente a razão pela

qual nunca ocorre aos indivíduos o senso de pertencimento ou não de diversos órgãos internos como os pulmões ou o coração, apesar da consciência interoceptiva destes. “Isto se deve simplesmente ao fato de que tais órgãos não têm potencialidade para ações somáticas direcionadas para objetivos.” (GALLESE, 2010, p. 751)

Damásio (2011), estudando a construção da consciência, levanta a hipótese daquilo que chama de protossself, que corresponde aos “sentimentos espontâneos do corpo” (DAMÁSIO, 2011, p. 225), que se desenvolve de uma representação central de si mesmo, resultante da interação entre o protossself e um objeto, trazendo como consequências modificações nas imagens do objeto, que se ligam, no organismo, dentro de um padrão coerente, que mais tarde se estabiliza estruturalmente em uma representação autobiográfica. A consciência surgiria, então, da relação entre um organismo e um objeto a ser conhecido (DAMÁSIO, 2011, p. 230), sendo que tanto o objeto a ser conhecido quanto a relação entre ambos são mapeados como imagens e organizados em mapas de significados. Contribuem para o protossself “os mapas interoceptivos gerais, os mapas gerais do organismo e os mapas dos portais sensoriais direcionados para o exterior” (DAMÁSIO, 2011, p. 236), oferecendo um referencial que se desenvolve para o conceito de um protagonista interno, responsável pelo sentido de subjetividade, de modo coerente ao descrito no desenvolvimento do sentido de autoria:

O cérebro precisa introduzir na mente algo que não estava presente antes, ou seja, um protagonista. Assim que um protagonista se torna disponível em meio a outros conteúdos mentais, e assim que esse protagonista é coerentemente ligado a alguns dos conteúdos mentais correntes, a subjetividade começa a ser inerente ao processo. Devemos nos concentrar primeiro no limiar do protagonista, o ponto no qual os elementos indispensáveis do conhecimento aglutinam-se, por assim dizer, para produzir a subjetividade. (DAMÁSIO, 2011, p. 249)

Knox (2001) trabalha com o conceito de autoria, enfatizando que ser ou sentir-se capaz de causar mudanças, fazer diferença, provocar reações ou influenciar o meio é uma qualidade essencial da humanidade, definindo-o como:

Autoria refere-se à experiência de que somos capazes de influenciar nosso meio ambiente físico ou relacional, que nossas ações e intenções têm um efeito e produzem uma resposta naqueles que nos circundam, e que é esta experiência de ação e consequência que jaz no âmago das definições de autoria entre as disciplinas. (KNOX, 2011, p.7).

Tal senso de autoria, que não se refere somente ao meio físico, mas principalmente ao social, desenvolve-se nos relacionamentos e é experimentado por meio do impacto que se provoca sobre outros seres vivos, em uma forma mutuamente regulada. De acordo com Schroder et al (2012), existem padrões culturais específicos de socialização que influenciam o estabelecimento do senso de autoria. Algumas culturas valorizam a autonomia, priorizando as necessidades próprias das crianças, enquanto outras enfatizam a interdependência, valorizando o reconhecimento da criança das necessidades dos outros significativos. Estas diferenças se traduzem em comportamentos, linguagens e, principalmente, em estilos de interação com a criança, que transmitem as características da cultura na qual tal socialização se insere. Entretanto, a capacidade de responder às próprias necessidades ou às alheias deriva de uma sensação de si mesmo e de potência, que se desenvolvem segundo a trajetória descrita a seguir por Knox (2011, p.9), desenvolvendo o esquema proposto por Fonagy et al (2004, p. 247).

2.2.1 Autoria física

- 0 a 6 meses
- Consciência de que ações produzem mudanças no meio físico: contingência perfeita.

Em sua revisão sobre o conceito de arquétipo, em que discute o que pode ser considerado inato e o que é adquirido na construção do conceito de esquema de imagens, Knox (2003) postula que a criança nasce provida da capacidade de focar preferencialmente em padrões específicos, como os semelhantes à face humana, e do mecanismo funcional de reconhecimento e análise de estímulos perceptuais (KNOX, 2003, p. 55). As mais primitivas formas de representação se desenvolvem a partir do reconhecimento de estruturas espaciais muito simples, que envolvem noções tais como: trajetória, acima-abaixo, continência, força, parte-todo e ligação. Tais noções espaciais, mais tarde, se aglutinam em campos de organização por significados das experiências,

os chamados arquétipos, que vão se povoando de imagens a partir das experiências vividas pela criança em seu relacionamento com seus cuidadores e ambiente físico. A noção de autoria, ou de ser agente de transformações, começa, conseqüentemente, a partir da percepção de movimento, especificamente do movimento do corpo que provoca movimento no ambiente de maneira concreta. Mais tarde, enriquecidos de suas extensões metafóricas e internalizados como padrões, esses movimentos vão organizando nossa percepção de mundo e de nós mesmos no mundo.

Tradicionalmente (Freud, 1911; Piaget, 1987), acreditava-se que o bebê não era capaz de diferenciar entre estímulos provenientes do ambiente ou de seu próprio corpo, ou seja, não conseguia distinguir entre as ações produzidas pelo meio interno e o externo. Tal diferenciação, entretanto, é um pré-requisito para o desenvolvimento do sentido de ser agente de transformações no mundo, que envolve, além da capacidade de discriminação, um sentido de causalidade. Estudos como o de Watson (1994) demonstram que a criança, antes dos três meses de idade, mostra uma tendência a fixar o olhar e prestar atenção a movimentos que acontecem dentro de uma contingência perfeita, levando o autor a lançar a hipótese de que a primeira função do sentido de ser agente de transformações no mundo é a percepção de si mesmo.

Identificando os estímulos sensoriais que são perfeitamente contingentes com as próprias respostas motoras, o recém-nascido constrói uma representação primária de si mesmo no plano físico, como um objeto distinto do meio. (FONAGY, 2004, p. 208)

Segundo Fonagy (2004) há, então, evidências convergentes de que os dispositivos inatos, algorítmicos, de detecção de movimento capacitam os bebês durante os primeiros seis meses a representar um sentido corporal como separado de seu ambiente, “como um objeto diferenciado no espaço que pode iniciar ações, exercendo neste influência causal” (FONAGY, 2004, p. 208).

2.2.2 Autoria social

- 3 a 9 meses
- Ações produzem respostas de espelhamento comportamental e emocional nas outras pessoas: contingência imperfeita – ação à distância

Este momento do percurso do desenvolvimento trata da percepção de si mesmo enquanto agente social. O aspecto interativo do desenvolvimento, a importância da experiência interpessoal na formação do intrapsíquico e a influência recíproca entre estes têm sido enfatizado nos estudos de modulação emocional (SCHORE, 2003; SIEGEL, 1999; KNOX, 2003, 2011). Padrões repetitivos de experiência interpessoal criam ou fortalecem trajetórias neuronais, que possibilitam a emergência de novas capacidades.

O relacionamento do bebê com seus cuidadores em função materna estimula ou inibe o desenvolvimento do senso de autoria, do senso da criança de ser capaz de provocar no outro emoções que, em última instância, garantem a sobrevivência. A comunicação afetiva, manifestações emocionais e de apego, de hemisfério cerebral direito para hemisfério cerebral direito, segundo a metáfora utilizada por Schore (2003) ao descrever a interação entre a mãe e o bebê, apontam para a importância crucial que a responsividade empática da mãe ou cuidadora primária tem no desenvolvimento do senso de estabilidade de si e autoria social da criança. O autor sugere que o núcleo central da sensação de si mesmo enquanto potência jaz nos padrões estabelecidos de regulação de afeto, que se integram de maneira estável em uma sensação de continuidade própria que atravessa diferentes estados emocionais, o que contribui para o desenvolvimento da autoria:

Nosso senso de sermos capazes de reconhecer ou administrar nossas emoções em direção a nossos propósitos e expressar nossas intenções conscientes, em vez de sermos inundados por emoções sentidas como estrangeiras e fora de controle (KNOX, 2011, p. 7)

Deste ponto de vista, segundo Fonagy (2004), se a capacidade de prestar atenção ao padrão facial humano e suas variações emocionais é inata,

[...] então uma sensibilidade precoce para a estrutura contingencial das trocas no comportamento interativo e uma propensão também inata para imitar os gestos faciais humanos proveem base suficiente para explicar as interações afetivas de mão dupla na primeira infância. (FONAGY, 2004, p. 212)

Fundamentando a argumentação, o autor menciona ainda experiências de perturbação dos bebês e de perda de interesse na troca visual, em experiências nas quais o adulto mantém a face imóvel na interação com a criança, brincadeira esta – de não poder piscar ou não poder rir quando encaramos alguém – que permanece interessante por toda a infância, sendo repetida até por namorados em suas dinâmicas regressivas de espelhamento.

Os bebês ficam positivamente excitados quando descobrem que têm um alto grau de controle sobre a ocorrência de um evento e a perda da contingência experimentada previamente resulta em frustração e expressão de desconforto (WATSON, 1994). Entretanto, segundo este autor, bebês nessa fase do desenvolvimento da autoria social mostram-se mais excitados em situações nas quais a contingência é alta, mas imperfeita, ou seja, as respostas aos estímulos que emitem vêm, mas não imediatamente, e nem de forma completamente previsível, demonstrando que bebê interessa-se mais por interações com seres que tem autonomia de resposta e movimento animado. Até os três meses, a preferência é pela contingência perfeita. Mais tarde, busca-se a interação com seres vivos capazes de nos surpreender. Tal amadurecimento indica uma tendência para a exploração e a representação do mundo social, assim como apoia o argumento de que o nível de sensibilidade dos cuidadores para responder aos estímulos emitidos pela criança influencia o processo durante o qual a criança adquire a capacidade de exercer controle sobre seus estados internos e ambiente externo. De acordo com Fonagy (2004), tal modulação dos estados internos e externos ocorre da seguinte maneira:

Sugere-se que o sistema perceptual é organizado com uma tendência a atender e a explorar o mundo externo e que este (o bebê) constrói representações primeiramente baseadas nos estímulos recebidos de fora. Os bebês tornam-se sensíveis à estimulação que acompanha discretas expressões emocionais através dos mecanismos de detecção de contingência aplicados às relações contingentes entre a expressão da emoção automática do bebê, por um lado, e da consequente expressão facial/vocal reflexiva afetivamente do cuidador, por outro. (FONAGY, 2004, p.219)

Para se desenvolver, o bebê demanda ser cuidado e compreendido, ou seja, ser amado, numa forma de amor que precisa ser correspondida (ARAÚJO, 2011). A presença emocional da mãe é necessária. Mas, além de formar vínculo, espera-se que o adulto seja capaz de responder às demandas da criança de forma eficiente, tanto em termos concretos, no que diz respeito às necessidades corporais, quanto às emocionais. Uma das principais exigências dessa relação é a de que haja prontidão psíquica no adulto cuidador para supor que o indivíduo que acabou de nascer tenha uma mente, sendo esta hábil em se expressar e ser compreendida, ainda que tal expressão se dê em níveis muito primitivos. Tal comunicação é, e permanece sendo ao longo da vida, em grande parte não verbal.

Os fatores constituintes do apego seguro (BOWLBY, 1958), foram descritos por Solomon e Siegel (2003, p. 38) como compostos por cinco elementos principais, a serem encontrados tanto nas relações mãe-criança quanto em qualquer outra que se pretenda baseada na confiança:

- a. **Comunicação contingente:** os relacionamentos seguros baseiam-se na habilidade dos pais de oferecerem à criança a percepção de seus sinais e uma capacidade de atribuir significado adequado e a responder de forma eficiente e em tempo às demandas da criança, por meio deles expressada. A criança sente-se percebida pelos pais, contida em suas mentes, traduzida e suprida. Uma resposta adequada, mas em um tempo maior do que a estrutura egoica da criança é capaz de suportar, produz ansiedade. Já a contingência da resposta dos cuidadores leva a um senso de clareza e coerência.
- b. **Diálogo reflexivo:** a criança é compreendida para além do que manifesta, naquilo que antecedeu ou produziu a manifestação, a partir dos conteúdos de sua mente: pensamentos, sentimentos, sensações, memórias, atitudes, crenças, intenções, dentre outros. A comunicação não verbal encontra aqui seu papel e os pais são capazes de sintonizar com a experiência subjetiva da criança, entendendo as camadas que subjazem a qualquer manifestação.

- c. **Reparação:** a dupla em relacionamento compreende que um bom relacionamento não é aquele no qual as pessoas não se desentendem, mas o que pressupõe, na medida em que diferentes psiques estão em contato, que haja momentos de sintonia, de perda e de retomada de sintonia. “A reparação é um processo interativo que envolve o reconhecimento da desconexão e a tentativa de se movimentar em direção à reconexão.” (SOLOMON; SIEGEL, 2003, p. 39)

- d. **Comunicação emocional:** o relacionamento oferece um tipo de modulação emocional no qual, na maioria dos casos, as emoções positivas da criança, como a alegria ou a excitação, são ampliadas, enquanto as emoções negativas, como medo, raiva ou ansiedade, por serem partilhadas, são amenizadas, apoiadas, ou elaboradas. O compartilhar das emoções permite à criança tolerá-las internamente e desenvolver um senso de intimidade.

- e. **Estabelecimento de uma narrativa coerente:** no qual o interlocutor funciona como uma testemunha da vida da criança, ajudando-a a criar uma continuidade coerente de sua própria identidade, assunto este que será retomado mais adiante neste capítulo, quando se abordará a capacidade autonarrativa.

Assim, pela influência direta da interação com os cuidadores na regulação do afeto, se a criança consegue detectar controle sobre o comportamento ou o afeto dos pais, pode experimentar-se eficiente como causador de respostas:

Acreditamos que haja um forte embasamento no argumento de que as primeiras interações entre a criança e seus cuidadores possuem uma função primária biológica de facilitar o desenvolvimento dos mecanismos mentais essenciais para o estabelecimento de um senso de subjetividade e os processos interpretativos interpessoais que estruturam o senso de autoria. (FONAGY, 2004, p. 218)

2.2.3 Autoria teleológica

- 9-24 meses
- Senso de propósito – ações percebidas como direcionadas a um objetivo. Capacidade de escolher ações para atingir um fim desejado. As intenções ainda não são reconhecidas como separadas das ações.

Uma das possibilidades de compreender o fenômeno da comunicação intersubjetiva baseada na intencionalidade é pelo funcionamento do sistema de neurônios espelho. Gallese (2008), no final do século passado e no começo deste século, estudou e descreveu o sistema de neurônios espelho no córtex pré-motor primeiramente de macacos – e depois de outras espécies – entre elas a humana. Tais neurônios têm como particularidade disparar não somente quando se executa ações intencionais, mas também quando se observa outros indivíduos da mesma espécie executando ações semelhantes. Quando a ação é intencional e pertence ao repertório motor do indivíduo que observa, os neurônios espelho disparam até quando a ação é parcialmente oculta, indicando que tal sistema pertence à possibilidade cerebral, inconsciente, direta, de antecipar o objetivo final do ato motor de outro indivíduo, pela ativação dos mesmos neurônios no córtex pré-motor do observador.

Segundo Cozolino (2006), a estrutura dos neurônios espelho não é especial nela mesma, sendo que sua função deve-se à localização, “nas áreas de associação do córtex frontal onde redes nervosas convergem para processar informação de alto nível” (COZOLINO, 2006, p. 187). Estando nas convergências dos processamentos de experiências internas e externas, é por causa de sua localização privilegiada que são capazes de relacionar observação e ação. Mais tarde, encontrando também neurônios espelho em outras áreas cerebrais, Gallese (2008) descreveu que “neurônios espelho parietais não somente codificam o objetivo de uma ação executada ou observada, como o ato de agarrar um objeto, mas também codificam a intenção geral da ação motora” (GALLESE, 2008, p. 319). Tais estudos ancoram no corpo e em suas ações motoras a percepção imediata da intenção da ação de indivíduos da mesma espécie, desde que o repertório motor seja semelhante.

Tal sistema, que não requer uma compreensão explícita, consciente, da intenção do outro, pois atua no nível da intencionalidade motora pré-reflexiva, permite que se diferencie automaticamente o movimento intencional do não intencional e o movimento das coisas inanimadas do movimento dos animais, que é colorido por uma intencionalidade. Como toda emoção envolve também um movimento, que se traduz em ritmo, mudanças de intensidade, tónus e até de cor de partes do corpo, pode-se ampliar o conceito dizendo que a criança é capaz de perceber automaticamente não somente a intenção motora, mas também a emoção daqueles que a circundam.

Os neurônios espelho disparam no sujeito ao observar a ação de outros, e pode-se reconhecer a intenção da ação e a emoção da qual essa ação se tingem imediatamente e pré-reflexivamente, uma vez que ela provoca o disparo dos neurônios do observador. Decorrente desse processo, pode-se pensar na hipótese de uma passividade frente aos afetos, que atingem o sistema a partir de dentro, contaminando. Somente mais tarde e com a participação de outros sistemas cerebrais, podem ser conscientizados. A responsividade afetiva parece, segundo essa linha de pensamento, se desenvolver a partir da leitura do movimento do corpo do outro em mim.

Em virtude de seu mapeamento peculiar das ações dos outros, o mecanismo de espelho capacita o observador a sintonizar imediatamente com comportamento testemunhado de outros, e compreender seus objetivos motores e intenções. Tal sintonia com os outros é prática em sua natureza [...]. (GALLESE; SINIGAGLIA, 2010, p. 752)

Knox (2011) discute a importância do sistema de neurônios espelho no desenvolvimento da psique, no que diz respeito à autoria, já que esta se baseia na intenção do ato, pensamento, emoção. Pesquisadores (FOGASSI, 2005, SINIGAGLIA, 2008) não propõem que haja no cérebro um conjunto central de instruções capaz de decodificar a intenção das ações observadas, mas que existem cadeias nas quais cada ato motor é facilitado pela execução do ato que o precede, em uma cadeia intencional dentro de um contexto que fornece pistas significativas para a espécie em estudo. Knox(2011) sugere que tais tendências de compreensão da intenção dos atos motores “não sejam necessariamente *hardwired*, mas emergentes, produtos precoces do desenvolvimento da interação da criança com seus cuidadores e com o mundo que o circunda” (KNOX, 2011, p. 64). Tais interações sociais e motoras constituem, segundo

Gallese e Sinigaglia (2010), o ponto de partida para o desenvolvimento de um eu corporal formado por um horizonte motor partilhado.

De acordo com Fonagy (2004), há uma revolução cognitiva no sentido social a partir dos nove meses de idade. Novas capacidades são adquiridas, entre elas a que envolve a habilidade de atribuir objetivo à ação, diferenciando-o das ferramentas necessárias para executá-la. A criança torna-se capaz de modificar uma ação para adequar-se a uma nova situação, em direção a um objetivo diferente. Emerge, então, a capacidade de avaliação teleológica da situação, que difere da análise causal, uma vez que se refere a algo que acontece depois do evento, e não antes dele. Além disso, a explicação causal implica em um levantamento de condições necessárias para que algo ocorra, enquanto que a teleológica simplesmente justifica o ocorrido.

A criança experimenta, então, a emergência de um corpo motor intencional, que é modulado e ao mesmo tempo modula a experiência de outros corpos. A intencionalidade possível de ser decodificada pelo sistema de neurônios espelho participa ainda do mecanismo de imitação, dentro do processo mais amplo de aprendizagem. Na construção da identidade, conhecer as intenções dos atos motores dos outros leva o indivíduo a conhecer suas próprias. Quando os neurônios espelho disparam, sabe-se qual a intenção do ato de quem age, através daquela que seria a própria intenção daquele que observa ao fazer tais movimentos. Tal inferência somente é possível se o bebê for capaz de supor no outro um ser igual a si mesmo e de fazer uma analogia com seu próprio comportamento. Trata-se de uma estratégia útil, adaptativa, embora não considere ainda a intenção mental do autor da ação, mas apenas sua intenção motora ou emocional.

Conhecer a intenção do ato motor do outro não é a mesma coisa que ler a mente, pois não requer qualquer conceito ou interferência da consciência neste estágio que está sendo discutido. Borg (2007) sugere que o sistema espelho apenas identifica se o ato é intencional ou não, sendo incapaz de discriminar qual a intenção do ato. Assim, conseguimos perceber a partir do sistema espelho que alguém moveu a mão para alcançar uma xícara, mas não seríamos capazes de reconhecer se pretende beber seu conteúdo ou levá-la para a pia. Evidentemente, tal nível de discriminação não está ao alcance do sistema de neurônios espelho exclusivamente, demandando a participação de

outras estruturas. A presente discussão sobre o desenvolvimento da autoria pressupõe que a intenção do gesto muitas vezes é inconsciente, tratando de rotinas muito mais primitivas do que as mencionadas, dentro do repertório motor típico da espécie em seus ambientes naturais.

2.2.4 Autoria intencional

- 2 anos
- Reconhecimento das intenções como distintas da ação. Ações são percebidas como causadas por intenções prévias e desejos. Ações podem transformar estados mentais.

A evolução da autoria teleológica, mais diretamente ligada à ação, para a autoria intencional depende da diferenciação entre o eu e o outro, e o estabelecimento de um mundo interno como separado e relativamente independente do externo. A grandiosidade narcísica da primeira infância implica em um senso de onipotência e controle mágico sobre o mundo. A criança “vê a si própria como centro, não só do seu mundo, mas também como centro do mundo enquanto tal” (NEUMANN, 1981, p.51) e tal narcisismo pode ser considerado uma forma de proteção contra a conscientização terrível de ser completamente indefesa, dependente e incapaz de prover a própria sobrevivência. Entretanto, durante o desenvolvimento, na medida em que a criança amadurece, é essencial, embora doloroso, que ela vá percebendo seu verdadeiro tamanho no mundo e sua capacidade de protagonismo, através da diferenciação entre o eu e o outro e o reconhecimento de objetos externos como autônomos e diferentes do eu. Objeto externo pode ser definido como aquilo que resiste às projeções do meu mundo interno. Assim, lentamente, as crianças vão percebendo que as pessoas que destruíram em seus mundos internos continuam a existir, assim como seus pensamentos e emoções:

[...] o reconhecimento da própria impotência para controlar ou exercer coerção sobre os outros é a forma pela qual as pessoas gradualmente adquirem verdadeira unidade psíquica e autonomia. (KNOX, 2011, p. 179)

Tal desenvolvimento começa no ritmo da complexidade das interações entre a mãe e a criança, de modo vocal e afetivo, construindo padrões implícitos de percepção e expectativas em relação ao mundo. Funcionando em um padrão correspondente ao estágio anterior, a comunicação da criança é coercitiva, como quando a criança aponta um objeto tentando usar o cuidador como ferramenta para a satisfação de seu desejo. Usar o outro como ferramenta demonstra que a pessoa ainda não desenvolveu uma noção plena da autonomia entre psiques, não estando ainda estabelecida a teoria da mente. “A criança experimenta e expressa a autoria antes que a capacidade para a teoria da mente se desenvolva perto dos três anos de idade” (KNOX, 2011, p. 87). Entretanto, misturar-se com as emoções do outro, ou atribuir a este suas próprias, não é a verdadeira empatia, mas um momento no processo de diferenciação. A empatia requer que a pessoa seja capaz de reconhecer a diferença entre si mesmo e o outro, e adotar o ponto de vista deste outro, fenômeno que começa a se estabelecer a partir desta etapa.

O desenvolvimento do nível intencional da autoria indica o ponto no qual a diferenciação entre ego, mundo interno e externo está estabelecida, a ponto da criança ser capaz de manter na sua mente a intencionalidade como experiência em si, podendo experimentar seus desejos e intenções como eventos emocionais ou mentais, sem a necessidade de expressão imediata deles ou de traduzi-los automaticamente em ação. “Autoria e intencionalidade podem ser representadas simbolicamente e expressas através da linguagem do desejo; não tendo que ser imediatamente transformadas em ação física.” (KNOX, 2011, p. 99)

Parte importante deste desenvolvimento em direção à diferenciação entre intenção e ato é o papel desempenhado pelo cuidador da criança, que, instintivamente, atribui intenções a manifestações dela muito antes que tal intenção exista na psique em formação. A mãe primeiramente fala com a criança nomeando seus desejos fisiológicos, descrevendo-os em linguagem, fazendo com que a criança vá desenvolvendo a capacidade de perceber suas experiências corporais como estados mentais. Mais tarde, tal estimulação começa a envolver também conceitos mais abstratos, como as intenções e pensamentos, ampliando o horizonte da criança.

A capacidade da criança de desenvolver um senso de autoria intencional, em um nível mental e emocional, que esteja desvinculado da ação imediata, somente pode emergir de

uma relação com um cuidador que, por sua vez, possa experimentar-se enquanto agente no mundo psíquico, e não somente através de ações. Neste tipo de relação, os pensamentos, sentimentos e intenções trazem, por si mesmos, uma sensação de autoria, que não se traduz necessariamente em expressão física, nem imediata nem postergada. Cuidadores que não foram capazes de estabelecer para si mesmos esta diferenciação tampouco conseguirão coconstruir com seus bebês um mundo simbólico.

Na psicoterapia de crianças, segundo Fordham (1996), espera-se que o terapeuta, assim como a mãe ou cuidador primordial, possa deixar-se contaminar pela identificação projetiva com o mundo da criança e, fazendo uso instrumental da própria contratransferência, possa perceber-se caso aja de modo diferente do habitual, fora de seu eixo, embora sintônico com o paciente. A partir desta contaminação, que transforma, segundo o autor, o processo analítico em um diálogo de ilusões, projeções e deslocamentos, pode-se obter informações sobre o estado mental do paciente, que então será discriminado, diferenciado e nomeado enquanto tal.

A identidade se constrói intrapsiquicamente, sempre a partir do relacionamento interpessoal, entre psiques que se percebem e são capazes de se atribuir mutuamente significados. Os relacionamentos estabelecidos entre a criança e seu ambiente fomentam ou dificultam seu desenvolvimento:

Sobreviver é mais do que conservar-se vivo, é expandir-se, sendo que a expansão exige liberdade e criação. E o que é mais importante, essa força de expansão de vida é potência e não deiscência, o que significa que ela não é uma tendência natural que vai, inexoravelmente, amadurecer. Ao contrário, a potência de vida é aumentada ou diminuída nos encontros com outros corpos e mentes, sofrendo a ação de ideias, superstições e ações dos outros, quer no sentido de aumentar a autonomia, quer de heteronomia. (SAWAIA, 2003, p.6)

2.2.5 Autoria representacional

- 3 a 4 anos
- Ações percebidas como causadas por intenções, que também são reconhecidas como processos mentais. A mente se representa para si mesma, de modo que as intenções não são apenas meios para um fim, mas estados mentais.

Stern (1997) estuda a representação de objetos sociais do ponto de vista da mente do bebê. Priorizando o desenvolvimento da psique a partir dos relacionamentos que se estabelecem, o autor diferencia a representação dos objetos físicos daquelas que se fazem das interações sociais. Ressalta que estas são muito mais complexas, uma vez que são afetivamente carregadas, provêm de experiências cotidianas e repetitivas, sendo uma generalização destas, e envolvem elementos diferentes tais como sensações, percepções, afetos, ações, motivações, dentre outros. São construídas a partir de dentro, registrando a experiência da criança de estar com determinada pessoa em situações específicas, que transcorrem num período de tempo. Seus diversos elementos se organizam em torno de um significado, mas cada elemento – percepção, movimento, afeto, sensação, noção temporal – é distinto e independente em seu próprio contexto, vindo a participar de outros arranjos de significado. Tais representações muito primitivas são, primariamente, não verbais, embora envolvam elementos vocais, ritmos e desdobramentos no tempo.

A tais conjuntos de representações com um significado que se desdobra em um tempo, Stern (1997) dá o nome de envelope protonarrativo, enfatizando o fato de que, desde seu nascimento, a criança organiza o mundo e a si mesma no mundo estruturando uma historinha multimodal que envolve um significado. Assim, propõe o autor, a criança registra o estado de fome, com as suas sensações, afetos, movimentos e outras expressões até a chegada da mãe e o conseqüente apaziguamento ou excitação, como um envelope protonarrativo, como uma representação de si mesma com a mãe em estado de fome.

Relevante aqui para o presente estudo é que a representação se entende acontecendo a partir de dentro, não como uma introjeção, mas como um registro de experiência social,

interativa. Tal experiência é composta de diversos elementos diferentes, simultâneos e paralelos, que estão conectados dentro de um determinado significado, sem perder sua independência e capacidade de participar de inúmeras outras redes de significado. Tal capacidade de agrupamento e reorganização dos elementos seria considerada uma propriedade emergente da mente de construir significados, ainda que muito primitivos. A experiência vivida pelo bebê, com suas sensações, afetos, ações, excitação, motivação e outros, em um momento específico, torna-se experiência representada na mente da criança através de esquemas sensórios, perceptuais, conceituais, sentimentais e em forma de roteiro, registrados como envelopes protonarrativos. Tais envelopes, junto com outras experiências que configuram outros envelopes, vão formando os múltiplos esquemas de percepção de si mesmo com outra pessoa em atividade específica: os esquemas de estar-com.

Segundo Stern (1997), o conceito de envelope protonarrativo baseia-se na noção de que a finalidade do comportamento e a noção de que este é direcionado para um objetivo é central para a compreensão do comportamento humano. “Aqueles que estudam o conhecimento de eventos e a estrutura narrativa descobriram que os motivos e a orientação para objetivos são indispensáveis.” (STERN, 1997, p. 90) De acordo com a mesma linha de observação, muitos anos antes, Jung (1928, 1985) postulou que a finalidade, paralelamente à causalidade, constituem a chave de interpretação de um fenômeno.

Quando tais representações são evocadas ou reencenadas, a capacidade de reagrupar os elementos constituintes dos envelopes em torno de cadeias de significados diferentes ao longo do tempo fornece o material para as fantasias e memórias, que se organizam, ao longo do desenvolvimento, em narrativas de si mesmo, autobiográficas.

2.2.6 O eu autobiográfico

- A partir dos quatro anos
- Organização das memórias como pessoalmente experimentadas – ligadas à autorrepresentação e consciência da história pessoal

Segundo Cozolino (2010), considerando a evolução como princípio organizador, os cérebros humanos altamente sociais foram selecionados porque viver em grupo aumenta as chances de sobrevivência. “Cuidados especializados permitem um desenvolvimento pós-natal mais longo, e cérebros que não são construídos pela pré-programação genética, mas pela experiência vivida.” (COZOLINO, 2010, p. 177) Nasce-se em relacionamentos e chega-se às identidades individuais baseados na conectividade social. O ser e o desenvolver-se necessariamente ocorrem inseridos em interações mais ou menos estáveis, em relações de interdependência, “o que afeta todas as áreas, da biologia às habilidades intelectuais” (COZOLINO, 2010, p.179). É através da tradução da experiência relacional na estrutura neurobiológica das redes neurais que a natureza e a cultura se tornam uma só e a mesma coisa. O autor enfatiza ainda que, do nascimento até a morte, todos precisam dos outros que os procuram e cercam, que mostram interesse em descobrir quem são e que proporcionam a sensação de segurança. “Relacionamentos são o nosso habitat natural, enquanto que o cérebro isolado é um conceito abstrato” (COZOLINO, 2010, p. 179). Cozolino, discutindo o que chama de sinapse social, afirma que quando se é capaz de se estabelecer uma conexão com outras pessoas nutridoras, cujo cérebro esteja programado para aceitar o outro como uma extensão de si mesmo, mas diferenciado na categoria de outra psique, então é possível estabelecer vínculos e relações de apego, de modo a auxiliar na manutenção da sobrevivência.

A capacidade da mãe de entrar em ressonância com os estados internos de seu filho, e traduzir seus sentimentos em palavras levará, eventualmente, a criança a desenvolver a habilidade de associar sentimentos com palavras. Enquanto a criança cresce o pareamento dos sentimentos com palavras estimula a integração entre as redes neurais verticais e horizontais, dedicadas à linguagem e às emoções. (COZOLINO, 2010, p. 181)

Assumindo, portanto, a hipótese de que só há desenvolvimento psicológico nas relações interpessoais, em um jogo dialético entre o eu e o outro, o eu, imerso no outro – interno

e externo –, vai lentamente diferenciando-se dele, em uma relação que se especializa, mas não se rompe nunca. Diferenciado do outro, entre um ano e meio e dois anos e já dentro do processo do desenvolvimento do ego, a criança consegue reconhecer sua imagem no espelho (Fonagy, 2004): reconhece seu ser atual, imediato. Por volta dos quatro anos, torna-se capaz de manter em mente, simultaneamente, várias representações de si mesma, que podem então ser organizadas em termos temporais e causais, estruturando a existência autobiográfica.

A habilidade para relacionar múltiplas representações é a base do estabelecimento de um autoconceito histórico-causal – a estância autobiográfica – que integra memórias de estados previamente não relacionados numa representação autobiográfica de si mesma organizada, coerente e unificada. (FONAGY, 2004, p. 247)

Vivendo em grupo, tem-se a necessidade de ser compreendido e há uma demanda por apresentar-se, contar-se para o ambiente. Tal capacidade depende do estabelecimento de uma narrativa autobiográfica coerente intrapsiquicamente, o que é mais difícil quanto mais conteúdos e padrões inconscientes interferem no processo. As narrativas refletem o processo de integração neural com componentes emocionais e não verbais sendo expressos também em palavras. O processo narrativo facilita e revela a integração entre os hemisférios cerebrais.

Ao estudar o desenvolvimento humano, trabalhamos com o pressuposto de que o cérebro é uma estrutura auto-organizadora, capaz de análise perceptual, ou seja, de comparar estímulos e classificá-los, de acordo com Knox (2003). As informações são repetidamente reanalisadas e recodificadas em formas de representação cada vez mais complexas, de acordo com o aumento das capacidades de atribuição de significado do cérebro humano, durante o curso do desenvolvimento. “Existe um mecanismo de análise especificado inatamente, mas não um conteúdo.” (KNOX, 2003, p. 27) Este mecanismo foca a atenção em determinados padrões perceptivos, que são processados em um nível subcortical. A partir desta primeira organização, formam-se padrões de percepção de mundo, de interpretação e de ação, que serão discutidos em seguida, no capítulo sobre a memória implícita. Em vez de um objeto externo se impondo à percepção, impõem-se as categorias perceptuais inconscientes sobre os objetos, tornando a massa caótica de informações algo compreensível por meio de seu processamento.

No processo de estruturação de uma narrativa consistente e contínua, o dinamismo sistematizador do cérebro preenche eventuais lacunas da experiência com elementos que não necessariamente pertencem à experiência original. Vive-se sob a necessidade de atribuir significado, o que podemos denominar de “imperativo cognitivo” (AQUILI; NEWBERG, 1999, p. 86):

Os seres humanos não têm outra escolha a não ser construir mitos para explicar seu mundo. A razão de tal necessidade é que, enquanto houver questões sem resposta, os operadores cognitivos necessariamente desempenharão sua função, mesmo que tenham que criar deuses, demônios, ou outras “fontes de poder”: temos que desenvolver mitos para encontrar, pelo menos, soluções temporárias. [...] Conforme mencionamos, tal construção de orientação é inerente ao funcionamento obrigatório das estruturas ou operadores neurais descritas. Chamamos a isto de imperativo cognitivo, uma vez que usar o nosso cérebro/mente para ordenar o universo de acordo com padrões significativos é um comportamento necessário, muito provavelmente baseado na adaptação evolutiva. (AQUILI; NEWBERG, 1999, p. 86)

Discutindo a mesma dinâmica em termos da identidade autobiográfica pessoal e competência narrativa, Gallagher (2000) concorda:

O intérprete entretete os fatos autobiográficos com ficções para produzir uma autonarrativa que possibilite um sentido contínuo de si mesmo. Tal sentido de identidade, entretanto, não é uma ficção porque o funcionamento normal do intérprete tenta atribuir um sentido consistente com o que realmente acontece para a pessoa. A narrativa de si mesmo está sempre e necessariamente emaranhada com as narrativas dos outros. (GALLAGHER, 2000, p.19)

Barcellos (2010) discute a possibilidade de que nossa vida psíquica seja quase inteiramente ficcional: “contamos histórias e somos as histórias que contamos. Mais do que isso, somos a maneira como contamos nossa história” (BARCELLOS, 2010, p. 7). A narrativa autobiográfica, entretanto, não seria uma história aleatória: trata-se uma constante resolução do problema da adaptação, que a vida nos força a transformar em versão, em busca da coerência e do sentido. Tal estruturação da noção de si mesmo em forma de narrativa ajuda a evitar reduzir a vida humana a uma série de reações a eventos externos e respostas defensivas. As histórias precisam da opacidade de matéria para gerar enredos. Precisam, além disso, de outros seres que os compartilhem. Trata-se aqui, portanto, de uma coconstrução das narrativas pessoais, o que é a mesma coisa que dizer

que há uma coconstrução da identidade. As narrativas nascem da busca da coerência interna do ser, na recursividade entre o organismo e seu ambiente, tanto físico, quanto emocional e social.

O ego, em seu papel de centro da consciência, emerge da enorme complexidade das expressões individuais do ser ao longo do tempo, em seu relacionamento com aquilo que não é o eu, tanto interna quanto externamente. Ao emergir, assume a direção: diferencia, escolhe, julga orquestra e protagoniza.

A cultura [...] deve organizar algo mais importante para a maioria: impor limites à desorientação e fazer com que os homens tenham autoestima quando envolvidos com atividades que mobilizem sua paixão por superar-se e assumir o papel de protagonistas de suas vidas. (LIPOVETSKY, 2008, p.198)

A experiência de autoria é estruturante, ainda que a condição humana possa ser expressa como o faz o poeta Manoel de Barros, no filme “Só dez por cento é mentira”, dirigido por Pedro Cesar e lançado em 2009: “Tenho uma confissão a fazer: noventa por cento do que eu escrevo é invenção. Só dez por cento é mentira.”

Faz parte do desenvolvimento do ego que este se sinta autor heroico do enredo, para que, bem estabelecido e flexível, seja capaz de estabelecer diálogo com o inconsciente através de suas imagens, em um relacionamento de compensação ou complementação. E, no momento apropriado do processo de individuação, ainda que ferido, possa passar pelo sacrifício que a submissão ao *Self* demanda de todos nós:

Mas eu amava o meu Deus e o levei comigo para a casa das pessoas, pois estava convencido de que, mesmo como fantasia, vivia realmente e por isso não devia ser deixado só, ferido e doente. (JUNG, 2011, p.283)

3 CONSTRUÇÃO DO ENREDO: A MEMÓRIA

Memória... é como um vasto campo ou um palácio espaçoso, um armazém que guarda imagens incontáveis de todos os tipos, levadas até lá pelos sentidos... Nele estão armazenados todos os pensamentos através dos quais aumentamos, diminuímos ou modificamos as percepções que chegam pelos sentidos... e também as coisas que desejamos manter seguras até o tempo em que serão engolidas e queimadas pelo esquecimento...

Santo Agostinho

O conceito de memória frequentemente se associa àquilo que conseguimos recordar conscientemente do passado. Embora, já no começo da era cristã, Santo Agostinho (1977) tenha percebido e postulado que a memória de fatos objetivos está sujeita às influências dos pensamentos e desejos, ainda se trabalha com a impressão de que o que é recordado corresponde ao vivido, como se a psique fosse capaz de fotografar experiências, que seriam armazenadas em estado original e recuperadas sem modificações adicionais. A estrutura da memória, no entanto, é bastante complexa e sensível a eventos internos e externos. A memória se compõe e se transforma no relacionamento com os pensamentos, conceitos, preconceitos, sentimentos, crenças, experiências anteriores e posteriores, na construção do processo de apreensão do mundo.

Segundo Siegel (1999), uma definição ampliada de memória é a de que “a memória é o modo como os acontecimentos do passado afetam a função futura” (SIEGEL,1999,p.44). De acordo com tal definição, o cérebro é afetado pela experiência de um modo específico, tal interação é codificada e vai modificar o modo de reação do indivíduo às suas circunstâncias. Cozolino (2010) sustenta que o sistema nervoso é o mediador da experiência humana, tanto psíquica quanto neurologicamente. Sendo os neurônios as unidades funcionais do sistema nervoso, o autor entende que, na evolução da espécie, vem se desenvolvendo um processo que resultou em bilhões de neurônios organizados em redes neurais. O cérebro é composto de redes neuronais, e, quando

falamos de córtex frontal, amígdala, hipocampo, entre outras estruturas, estamos falando de uma grande quantidade de neurônios individuais organizados para cumprir determinadas funções. Cada neurônio, em um cérebro como o humano, pode participar de um número enorme de redes neurais, que se interconectam.

O cérebro é considerado por Cozolino (2010) como um órgão de adaptação social, estimulado a crescer pelas interações positivas e negativas que estabelecemos com os outros. A qualidade e a natureza de tais interações ou relacionamentos se tornam codificadas dentro da infraestrutura neural do cérebro. “De modo direto, a experiência molda a estrutura do cérebro.” (SIEGEL, 1999, p. 45) A experiência, do ponto de vista do cérebro, se registra e transduz em disparos neurais, conforme o conceito de transdução ampliado por Ramos (2006), segundo o qual a informação percorre sistemas diferentes através de transformação de seus códigos.

O autor entende a aprendizagem como um processo de codificação que inicialmente ativa um conjunto específico de padrões de disparos neurais, que, registrado, altera as possibilidades de disparo dos padrões no futuro: “Se um determinado padrão foi estimulado no passado, a probabilidade de ativação de um perfil similar no futuro será acrescida”. (SIEGEL, 1999, p.45) Tais disparos neurais têm efeitos moleculares e podem conduzir à formação de novas sinapses, ou fortalecer as já existentes, alterar a liberação de neurotransmissores, a recepção ou até mesmo estimular o crescimento de novos neurônios. De acordo com a teoria de Hebb da assembleia celular, segundo Moura e Estrada (2010, p. 428), “as sinapses excitatórias fortalecidas pela coincidência da atividade pré e pós-sináptica conectarão neurônios coativados pelo mesmo estímulo”, sendo que tais conjuntos, tanto anatômicos quanto temporais, servirão como representações mentais dos objetos. A memória se torna codificada pelo disparo conjunto de determinados trajetos neuronais. Em sistemas muito complexos, que envolvem diversas funções e estruturas cerebrais, da percepção ao afeto e o significado, quanto mais frequentemente um agrupamento de neurônios dispara em conjunto, maior a probabilidade de permanecer conectado e disparar dessa maneira no futuro. Assim, mosaicos de padrões de disparos neuronais são esculpidos na relação com o mundo e, segundo Cozolino (2010), é a consistência desses padrões de funcionamento conjunto que resulta em modos organizados de experiência. A qualquer hora, novos aprendizados

podem formar novas redes, que inibem a ativação de outras, ou transformar as interconexões iniciais.

De acordo com Lombroso (2004), a formação de memórias depende de modificações funcionais e estruturais nas sinapses, os pontos de contato entre os neurônios. Aquelas se alteram com o aprendizado, no fenômeno denominado plasticidade sináptica, que é observado em todas as regiões do cérebro. Sinais elétricos trafegam pelos axônios e, ao atingir o terminal pré-sináptico, “pacotes microscópicos rompem-se e liberam na fenda sináptica qualquer dos vários neurotransmissores utilizados dentro do Sistema Nervoso Central” (LOMBROSO, 2004, p.2). Tais neurotransmissores são específicos e se difundem através da fenda sináptica, ligando-se a receptores também específicos dos neurônios seguintes. A forma como tal evento é processado pode ocasionar alterações sinápticas de longa duração, resultando em plasticidade induzida pela experiência. Uma série de eventos intracelulares é necessária para que ocorram as modificações estruturais nas sinapses requeridas para o aprendizado, que envolvem a síntese de proteína sem um processo complexo e sensível.

A memória, em seus processos de codificação, armazenamento e codificação, seria, portanto, resultado da mudança nas probabilidades de ativação de padrões neurais no futuro. A memória, assim, não seria algo estático, mas um conjunto ativo de processos representacionais dinâmicos:

Recordar não é meramente a reativação de um engrama antigo: é a construção de um novo perfil de rede neuronal com características do engrama antigo e elementos da memória de outras experiências, bem como as influências do estado de espírito presente. (SIEGEL, 1999, p. 50)

Estudos atuais sobre os sistemas de memória mobilizam afetos e interesse, e tanto elucidam seu funcionamento, quanto criam preocupações:

Outrora imaterial, a memória é hoje o objeto de pesquisas neurobiológicas singulares. Segundo certas hipóteses, sendo moleculares os fundamentos da memória, não seria impossível transferir as lembranças de um ator para outro. Laboratórios trabalham nesse sentido nos Estados Unidos. A memória talvez seja um dia uma prótese. Segundo seus meios e sua imaginação, os homens poderão ter implantadas lembranças escolhidas em catálogos muito detalhados. Problemas espinhosos para os psicanalistas: longe de ser o produto da experiência e das circunstâncias da infância, o homem inventaria a seu bel-prazer, segundo seu humor, de maneira provisória, sua experiência e seu passado. [...] Todo homem poderia percorrer à vontade as virtualidades de sua condição. O passado seria o produto do futuro, dos arrependimentos do sujeito, de seu gosto, da experimentação. (BRETON, 2011, p. 393)

Segundo o poeta Drummond de Andrade (2010), só a memória daquilo que findou não se transforma. As contribuições dos recentes estudos, entretanto, o contradizem, afirmando ser a memória um processo ativo, cuja recuperação envolveria a construção de uma nova rede neural, com características do engrama passado, mas não somente:

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.

Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão. (DRUMMOND DE ANDRADE, 2010, p. 56)

A memória, uma das funções cerebrais que orienta comportamentos e atitudes, participa dos processos de formação de identidade e pode ser estudada a partir de vários pontos

de vista. Em um trabalho de revisão de literatura sobre o tema, Carneiro (2008) faz uma síntese histórica das diversas nomenclaturas relativas às classificações que foram adotadas para o estudo do fenômeno. Uma das mais antigas divisões da memória diz respeito ao tempo e distingue entre sensorial, memória de curto e de longo prazo. Segundo esse modelo, cada tipo de memória reflete um momento do processo de armazenamento da informação. A informação é recebida pelos sentidos e mantida por segundos na memória sensorial, após o desaparecimento do estímulo. Depois, passa para o armazenamento de curto prazo, no qual ou é esquecida após poucos segundos ou será, via recapitulação, codificada, podendo permanecer indefinidamente “neste compartimento de capacidade ilimitada” (CARNEIRO, 2008, p.51).

Tal concepção de memória de curto prazo, ou seja, de compartimento de armazenamento temporário, foi modificada através do conceito de memória de trabalho ou operacional, segundo o qual a informação é mantida temporariamente, durante a execução de determinadas operações mentais, podendo articular-se com outras informações.

Observou-se que a memória de longo prazo não constitui um sistema unitário, e a primeira distinção, ainda segundo Carneiro (2008), foi proposta por Tulving em 1972, incluindo dois sistemas: memória semântica e episódica. A primeira refere-se ao armazenamento de informações gerais a respeito do mundo, e a segunda, a experiências pessoais. Mais tarde, em 1985, o próprio Tulving inclui uma nova forma de memória, que chama de memória procedural, que envolve a aquisição de conhecimentos através de canais não conscientes, incluindo a capacidade de aprender hábitos, competências e condicionamentos. A memória procedural refere-se à consciência anoética; a semântica se caracteriza pela noética, que inclui a consciência do mundo interno e externo; e a episódica é auto-noética, informando a respeito do autoconhecimento.

Posteriormente, autores como Schacter e Graf (1986) definiram pela primeira vez os conceitos de memória implícita e explícita, estruturando uma taxionomia que não se refere propriamente aos modos de armazenamento da memória, mas enfatiza principalmente a experiência psicológica durante o momento da recuperação do registrado.

Neste trabalho destaca-se, entre as possíveis abordagens desse fenômeno da memória de longo prazo, a classificação de memória entre implícita e explícita.

3.1 Memória operacional

O conceito tradicional de memória operacional foi concebido em 1974 por Baddeley (2007). A memória operacional é um sistema que armazena informações somente enquanto determinada tarefa está sendo realizada, enquanto a informação for necessária, tendo duração extremamente efêmera, de alguns segundos. Não produz arquivos e não deixa traços bioquímicos, segundo Mourão Jr. e Melo (2011). Consiste essencialmente na ativação provisória de uma rede cortical extensamente distribuída. Izquierdo (2002) lembra que o termo **memória operacional** vem da computação e é empregado por analogia com os sistemas que cumprem as mesmas funções, ou seja, que esta, “no momento de receber qualquer tipo de informação, deve determinar, entre outras coisas, se é nova ou não, e, no último caso, se é útil para o organismo ou não” (IZQUERDO, 2002, p.20).

A memória operacional se desenvolve ao longo da infância a partir da percepção da constância do objeto, fazendo com que a criança vá sendo cada vez mais eficiente quanto à manutenção temporária de informações enquanto são executadas operações mentais necessárias ao bom desempenho na tarefa proposta. Constata-se, portanto, um aumento de desempenho de acordo com a idade, segundo Carneiro (2008), em trabalho de revisão de literatura. A amplitude da memória, medida tradicionalmente pela repetição de dígitos na mesma ordem, é de aproximadamente dois itens na criança de dois anos, enquanto que a de nove anos consegue reter por volta de seis itens, ainda que se proponha uma outra atividade entre o estímulo e a repetição.

O conceito tradicional de memória operacional define-se a partir de um modelo multicomponente tripartido que envolve, em primeiro lugar, um sistema chamado Executivo Central, responsável pelas funções reguladoras como a atenção, controle da ação e resolução de problemas. Este é responsável por controlar o fluxo de informações na memória de trabalho, recuperar material codificado em outros sistemas de memória e planejar a ação. Trata-se ainda de focar a atenção prioritariamente nas informações

relevantes, inibindo os aspectos irrelevantes, muitas vezes ativados automaticamente. Apesar do executivo central ser considerado um dos elementos fundamentais do conceito de memória operacional, Mourão Jr. e Melo (2011) enfatizam que ele não armazena nenhum tipo de informação e “logo, talvez, possamos considerá-lo apenas um pré-requisito para que a memória de trabalho se dê” (MOURÃO JR.; MELO, 2011, p. 312). Trata-se de um coordenador de atenção sustentada, que maneja o julgamento da prioridade das informações.

O primeiro elemento de registro mnemônico, segundo os autores, é denominado alça fonológica e consiste em um tipo de armazenamento fonológico de curto prazo que mantém a informação verbal através de uma recapitulação subvocal. A informação fonética perde-se em poucos segundos, a não ser que a alça a mantenha através da repetição. Tal memória imediata tem um tempo limitado, pois ocorre em tempo real, sendo fundamental para a coerência do discurso e compreensão de seu enredo. O aumento da capacidade de resgate com a idade tem sido considerado o fator responsável pelo desenvolvimento deste tipo de memória, sendo que o processo de recapitulação espontânea não ocorre antes dos sete anos. Fatores como o conhecimento do léxico e da estrutura das combinações de som na linguagem também parecem contribuir para a melhora, com a idade, no desempenho de tarefas que exigem o funcionamento da memória operacional. No desenvolvimento dessa capacidade, encontrou-se que o hábito das crianças de falar consigo mesmas, pensando em voz alta, ainda que enquanto desempenhando tarefas cognitivas, correlaciona-se com o bom desenvolvimento de outros tipos de memórias, especialmente a episódica e a autobiográfica (AL-NAMLAHAL-NAMLAH; MEINS; FERNYHOUGH, 2012). Esses pesquisadores sugerem que a fala particular, tendo a si mesmo como interlocutor, não somente funciona como um recurso estratégico para regular o comportamento, mas é também o mecanismo pelo qual a internalização das conversas entre pais e filhos ocorre. A conversa privada ajudaria, assim, a construir um sistema de suporte da memória autobiográfica que funciona independente das origens sociais da própria memória (AL-NAMLAHAL-NAMLAH; MEINS; FERNYHOUGH, 2012, p. 442).

O segundo componente é o esboço viso-espacial, que contém e manipula mentalmente as características físicas dos estímulos, tais como sua forma, cor, tamanho, espessura, textura, movimento. De acordo com Carneiro (2008), também a respeito desse

componente, ocorre uma mudança importante por volta dos sete anos, e as crianças mais novas se mostram mais dependentes dos aspectos visuais dos estímulos que as crianças mais velhas. Assim, crianças de cinco anos têm maior facilidade em tarefas nas quais os objetos a recordar partilham de traços físicos mais determinantes, enquanto que as mais velhas, por volta dos dez anos, não são tão sensíveis à similaridade física dos objetos, têm mais dificuldade de recordar objetos cujos nomes são mais longos. Isso sugere que as crianças mais novas usam basicamente a ferramenta do esboço viso-espacial, enquanto que as mais velhas tendem a adotar a estratégia de recordar as figuras sob forma verbal, já com a alça fonológica funcionando como mediador do desempenho, segundo Gathercole et al (2004). A partir dos sete anos, portanto, as crianças tendem a converter estímulos em seu aspecto fonológico e a linguagem vai assumindo seu papel fundamental nas estruturas da memória.

Mourão Jr. e Melo (2011) afirmam que, inicialmente, o modelo multicomponente contava somente com a alça fonológica e o esboço viso-espacial. Nenhuma relação da memória operacional com a consciência havia sido estabelecida, até que um novo componente foi acrescentado, o *buffer* episódico, termo oriundo da computação, que é um “sistema de armazenamento de capacidade limitada, responsável pela integração das informações, tanto dos componentes visual e verbal, quanto da memória de longo prazo, em uma representação episódica única” (MOURÃO JR.; MELO, 2011, p. 312). Baddeley (2007) enfatizou um traço central do *buffer*, a saber, sua capacidade de estabelecer relações simultâneas de informações a partir de um grande número de fontes, tanto dentro das mesmas modalidades quanto entre modalidades diferentes, além de sua capacidade de analisar a contribuição dos hábitos de linguagem para a compreensão e retenção da prosa.

Izquierdo (2002) sugere que o processamento da memória operacional parece depender fundamentalmente da atividade elétrica dos neurônios do córtex pré-frontal, que recebe axônios procedentes de regiões cerebrais vinculadas à regulação dos estados de ânimo, níveis de consciência e emoções, sendo muito sensível a alterações nessas áreas. Segundo Gathercole et al (2004), a estrutura modular básica da memória operacional, formada e funcional a partir aproximadamente dos seis anos, desenvolve-se, dividida em seus componentes, até a adolescência.

3.2 Memória de longo prazo

[...] porque o tempo em que vivo morre de ser ontem.

Mia Couto

3.2.1 Memória implícita

Segundo Siegel (1999), a memória implícita é um tipo de memória que não requer processamento consciente nem durante a codificação e nem na recuperação e é destituída da experiência subjetiva de recordar, ou do tempo. Baseia-se em estruturas cerebrais funcionais desde o nascimento e que assim permanecem durante toda a vida:

Estas estruturas incluem a amígdala e outras regiões límbicas para a memória emocional, os gânglios basais e o córtex motor para a memória comportamental e os córtices perceptivos para a memória perceptiva. Embora a investigação não tenha explorado a memória somatossensorial (corpo) como uma parte dos processos implícitos, podemos imaginar que esta forma de recordação não verbal poderá corresponder aos critérios para memória implícita e possivelmente ser mediada pelo córtex somatossensorial, pelo córtex orbitofrontal e pelo cíngulo anterior – regiões responsáveis pelas representações corporais. (SIEGEL, 1999, p. 51)

Siegel (2011) considera que, durante os primeiros 18 meses de vida, a codificação se dá apenas implicitamente. Desde os primeiros dias de vida, segundo o autor, a criança percebe o mundo que a circunda, ainda que rudimentarmente, e se relaciona com ele. Seu cérebro tem a habilidade de detectar semelhanças e diferenças, desenvolvendo rapidamente redes neurais a partir principalmente das experiências repetitivas a que está exposto. Sendo capaz de comparar, vai organizando representações generalizadas que acabam por formar modelos mentais de mundo, que a ajudam a interpretar as experiências presentes e antecipar o futuro, construindo gradativamente um mundo que percebe como ao menos relativamente organizado segundo alguns padrões de expectativas. Esse tipo de memória é responsável pela codificação de percepções, emoções, sensações corporais, além de sequências de movimentos necessários para engatinhar, andar e falar, de acordo com Siegel (2011), assim como o *priming*, no qual o próprio cérebro aprende a responder dentro de determinado padrão ou repertório motor, uma vez eliciado por um estímulo. A atenção focal não entra nos processos de

codificação da memória implícita, mas através da discriminação e generalização das experiências que se repetem. Os bebês podem perceber padrões e relacioná-los com outras modalidades perceptivas como visão, toque ou som, criando modelos multimodais do mundo (SIEGEL, 2011, p.51).

Os modelos mentais multimodais são os componentes básicos da memória implícita. Essa memória, registrada antes do emergir da consciência, é construída lentamente, pela repetição, e expressa em padrões genéricos, não em palavras. Siegel (1999) complementa afirmando que tais modelos mentais, procedentes do relacionamento dinâmico entre a criança e seu mundo, organizam um ambiente percebido como familiar, facilitando a construção de expectativas de futuro em relação às contingências. A partir dessa função, o autor considera o cérebro como uma máquina antecipatória (SIEGEL, 1999, p. 52), que explora constantemente o ambiente, tentando determinar o que virá em seguida, de modo a reagir eficientemente no sentido da sobrevivência e desenvolvimento. A interação que uma pessoa estabelece com os outros é, a partir de então, “filtrada pelas lentes de seus modelos mentais criados por padrões de experiências passadas” (LEBOREIRO, 2009, p.37).

De acordo com Knox (1999), a memória implícita é a responsável principalmente pelo armazenamento de “informações sobre padrões de relacionamentos construídos ao longo do tempo” (KNOX, 1999, p. 514). Tal processamento de estímulos, que se dá muito antes do desenvolvimento da noção de eu e da consciência, participam da formação de um sentimento básico de si e de si mesmo no mundo. Para Damasio (2010), a base da identidade também é implícita e inconsciente, assim como a sensação subjetiva de eu. Tal base cria disposições diante de objetos, pessoas e eventos chamadas de mapas mentais, que são responsáveis pelas expectativas em relação ao efeito de nossa atuação no mundo. Também para Wilkinson (2010), a memória implícita forma a base dos aspectos mais profundos e inconscientes que dizem respeito ao ser, moldando as atitudes e o comportamento ao longo da vida.

Na atuação da memória implícita, não há a sensação de que algo está sendo lembrado, já que os registros nunca foram codificados conscientemente. Como não há a experiência de lembrar, as expectativas de mundo presentes na memória implícita não são experimentadas como pertencentes ao passado, mas como um padrão, em uma

continuidade afetivo-emocional, como se aquele afeto que foi engramado continuasse presente, colorindo e determinando a qualidade das experiências atuais com determinado estado emocional, que experimentamos como realidade da experiência presente. Ela permanece influenciando os sentimentos, preferências e julgamento. A memória implícita relaciona-se ao conceito junguiano de complexo (JUNG, 1986), que se define como um conjunto de imagens com determinada carga afetiva, que distorce em sua atuação inconsciente a percepção que o indivíduo tem do mundo, a atribuição de significados e a organização subsequente de sua resposta.

Os padrões de apego— ou a qualidade afetiva dos complexos — derivam das experiências registradas na memória implícita. Segundo Knox (1999), as informações retidas na memória implícita influenciam a compreensão de mundo de um indivíduo de forma inconsciente. Padrões de experiências são armazenados, fazendo com que essa memória funcione como um mapa mental que auxilia o indivíduo a se orientar no mundo. A memória implícita proporciona uma base para as estruturas que organizam a consciência, embora permaneçam fora dela. Tal base não é inata, mas depende do que foi vivido, interpretado e armazenado a partir das experiências vividas no ambiente interpessoal. Não estando nunca acessíveis para a evocação consciente, os efeitos de tal tipo de memória só podem ser conscientizados indiretamente, pelo reconhecimento da reativação de padrões no presente, como ocorre nos casos transferenciais (WILKINSON, 2005). Segundo Campos (2009), trata-se do esquecido não recalado, que não resulta do embate de forças dinâmicas e contém “experiências pré-simbólicas que não são passíveis de expressão verbal” (CAMPOS, 2009, p.196), que não se modificam pela aquisição da linguagem. A autora considera que a história de cada bebê em interação com seu ambiente gera estratégias adaptativas singulares, que constituirão os detalhes de seu conhecimento a respeito dos relacionamentos. Tal conhecimento implícito será o alicerce sobre o qual a vida emocional e afetiva se construirá.

Como tal sistema de memória funciona pela vida toda, construindo e reconstruindo padrões, autores como Wilkinson (2010) e Cozolino (2010) enfatizam o papel dos ambientes enriquecidos na transformação dos registros implícitos, mudando a visão de mundo e a atitude de enfrentamento dos conflitos ao longo da vida, através não somente da explicitação do registro implícito, mas da formação de novos.

No presente trabalho, a importância da memória implícita reside no fato de ela ser responsável, na equivalência do conceito junguiano de complexo, pelo aspecto emocional que compõe a narrativa da vida de cada um. Complexos são descritos como conjuntos de representações organizadas em torno de um determinado tom emocional com um núcleo arquetípico, ou ainda como personalidades parciais na psique. “Tal tom emocional provê a matriz ou o significado para todas as representações que a ele se associam, podendo ser, portanto, considerado o padrão inconsciente formado pela memória implícita.”(KNOX, 1999, p. 525) Knox (1999) se questiona a respeito da necessidade de introduzir, no modelo junguiano de psique, o conceito de memória implícita, uma vez que já se tem o útil conceito de complexo, que lhe é equivalente. A autora responde afirmando que, em termos da psicologia do desenvolvimento dentro da abordagem junguiana, os estudos sobre memória implícita atualizam o de complexo, “enraizando-o mais firmemente nas descobertas contemporâneas dos cientistas cognitivos a respeito dos mecanismos através dos quais a mente registra, armazena e resgata informação, descobertas estas baseadas em pesquisas experimentais” (KNOX, 1999, p. 526). Knox argumenta ainda que ignorar tais evidências, usando exclusivamente metáforas para ilustrar os processos do desenvolvimento, significa isolar o corpo teórico da Psicologia Analítica da comunidade científica. O conceito de memória implícita provê o substrato científico para uma descrição coerente de como as experiências da infância e outras são codificadas e armazenadas em forma de padrões de organização inacessíveis para a consciência, além de continuar a influenciar o comportamento ao longo da vida. Considera-se, entretanto, o uso das metáforas do desenvolvimento como fundamentais para dirigir e orientar as pesquisas.

Com o Teste de Associação de Palavras, Jung (1997), já em 1904, demonstrou o papel central da emoção na manifestação dos conteúdos psíquicos inconscientes, agrupados em complexos, e sua influência no comportamento e na atribuição de significados. Wilkinson (2010) postula que o senso de auto coerência, coesão e continuidade derivam da atuação da memória implícita, que envolve pré-julgamentos e pré-conceitos, criando tendências, atitudes e crenças e direcionando padrões de resposta. “Não percebemos quando somos influenciados pelo passado; podemos sentir com convicção que nossas crenças e reações se baseiam na nossa boa capacidade de avaliação do presente.” (SIEGEL, 2011, p. 152)

3.2.2 Memória explícita

Quem nomeia, chama. E alguém acorre, sem reserva, sem explicação, do lugar onde seu nome, dito ou pensado, o está chamando. Quando isto acontece, se tem o direito de acreditar que ninguém vai embora totalmente, até que não morra a palavra que, chamando-o, o faz voltar.

Eduardo Galeano

Do ponto de vista do desenvolvimento, o rápido desenvolvimento das zonas frontais do cérebro já permite à criança de 12 meses um tipo de memória de evocação, e se acredita que ela seja capaz de trazer à mente a imagem sensorial de seus cuidadores, dentro do processo de regulação emocional. Moura e Estrada (2010) afirmam que, aproximadamente aos 18 meses, a maturação de várias áreas cerebrais favorece o início da expressão e a compreensão da linguagem.

Siegel (2011) posiciona a emergência da memória explícita por volta dos dois anos, a partir do amadurecimento do hipocampo, parte do cérebro necessária para a codificação, processamento e armazenamento de novas informações. Trata-se de um tipo de memória que requer a percepção consciente para a codificação, sendo necessária a atenção focal e que carrega ainda em si o sentido subjetivo da rememoração (SIEGEL, 1999).

O desenvolvimento de aspectos específicos da memória explícita envolve vários domínios da experiência da criança que, a partir do segundo ano de vida, já consegue recordar a ordem pela qual os acontecimentos ocorrem, ganhando uma sensação de sequência, o que lhe possibilita desenvolver um sentido de tempo, de acordo com Siegel (1999). Organiza-se um mapa cognitivo, e à noção de tempo associa-se a representação espacial das coisas no mundo. Segundo Moura e Estrada (2010, p. 431), “A noção deste mapa cognitivo permite criar uma quarta dimensão – o sentimento de si mesmo no mundo, ao longo do tempo”. Tais fatores inerentes ao amadurecimento do segundo ano de vida, a inserção no tempo e no espaço, na sequência dos fatos e do eu formam, de

acordo com Siegel (1999), a fundação da memória explícita. A criança torna-se capaz de trazer fatos à mente compará-los, fazendo registros de si mesma que eventualmente incluem sentimentos, afetos, emoções, atitudes e intenções.

Para que os itens percebidos possam fazer parte da memória permanente, deve ocorrer o processo de consolidação cortical. Siegel (1999) considera que a consolidação aparentemente envolve a reorganização das memórias existentes e não necessariamente a formação de novos engramas. “Deste modo, a consolidação pode realizar novas ligações associacionais, condensar elementos de memória e novos grupos de representações e incorporar elementos não integrados num todo funcional.” (SIEGEL, 1999, p. 60). Propõe que tal processo dependa do sono REM, que aparentemente atribui sentido às atividades do dia. A consolidação das memórias pode demorar semanas, meses ou até anos para ocorrer. “O que a memória ama, fica eterno”, dizia Adélia Prado (1991, p.99).

O processo de reativação das expressões da memória explícita depende, muitas vezes, de características do momento e das circunstâncias. Ainda segundo Siegel (1999), a recuperação é melhorada quando as condições presentes na engramação inicial encontram semelhanças com o contexto da recordação.

A melhor parte da nossa memória está fora de nós. As recordações em amor não constituem uma exceção às leis gerais da memória, também ela regida pelas leis do hábito. Como esta enfraquece tudo, o que mais nos faz lembrar uma pessoa é justamente aquilo que havíamos esquecido por ser insignificante e a que assim devolvemos toda a sua força. A melhor parte da nossa memória está deste modo fora de nós. Está num ar de chuva, num cheiro a quarto fechado ou no de um primeiro fogaréu, seja onde for que de nós mesmos encontremos aquilo que a nossa inteligência pusera de parte, a última reserva do passado, a melhor, aquela que, quando se esgotam todas as outras, sabe ainda fazer-nos chorar. (PROUST, 2012, p.63)

Embora se possa explorar as correspondências entre o momento atual e o do registro da memória, a sensação de recordação não significa que a memória evocada seja exata. Baseada em um significado emocional subjacente, a recordação é seguida por uma série de ligações associativas, decorrentes de outras memórias ou do momento atual, que se interligam em uma memória reconstruída. Em seguida, as representações que se

assemelham à experiência vivida no passado são, de novo, recodificadas em forma modificada, em um processo dinâmico ao longo de toda a vida.

Será considerada, neste trabalho, a classificação da memória explícita em semântica, episódica e autobiográfica.

3.2.2.1. Memória semântica

A memória semântica, funcional entre 18 e 24 meses, permite representações de fatos internos ou externos que podem ser declarados. Tal conhecimento semântico é chamado de noético e refere-se ao armazenamento, reconhecimento e compreensão de fatos do mundo. Embora não se necessite lembrar quando e como certas informações foram aprendidas, se elas estão disponíveis para a consciência, pertencem ao acervo da memória semântica. Segundo Carneiro (2008), a transferência de informação para a memória de longo prazo muda com a idade, em função do uso de diferentes estratégias de memorização. De uma série de acontecimentos, há a tendência de lembrar prioritariamente dos primeiros e dos últimos ou mais recentes. O efeito de primazia, praticamente inexistente aos seis anos, vem com a capacidade de priorização da memória e aumenta com a idade.

3.2.2.2. Memória episódica

Tradicionalmente, a memória episódica e autobiográfica foram consideradas iguais, mas atualmente Fivush (2011) propõe uma diferenciação. As memórias episódicas são específicas, posicionadas em espaço e tempo determinados, e dizem respeito ao que, quando e como aconteceu. Podem estar presentes em crianças pequenas e mamíferos não humanos, enquanto que a memória autobiográfica é tipicamente humana e tardia. Considera-se a memória autobiográfica como auto-noética, na medida em que esta supõe uma representação de si mesmo no evento passado. A diferenciação entre as memórias episódica e autobiográfica alinha-se com a pesquisa de Pathman et al (2011), na qual crianças e adultos foram testados tirando fotos em um museu, e depois reconhecendo as

fotos tiradas por si mesmos – memória autobiográfica – e as tiradas por qualquer outra pessoa. Os resultados mostraram diferenças entre o desempenho de adultos e crianças de diferentes idades, sugerindo trajetos de desenvolvimento diferentes para cada tipo de memória.

Fivush (2011) afirma que não é necessário ter consciência autoconsciente para lembrar séries específicas de ações, ou um evento passado que funcione como guia para decisões atuais.

Tudo o que é necessário para orientar o comportamento presente baseado no passado é uma representação do que aconteceu sob condições específicas, sem necessariamente a representação de si mesmo tendo tais experiências anteriormente. (FIVUSH, 2011, p. 562)

3.2.2.3. Memória autobiográfica

Para ir adiante da representação do que aconteceu – memória episódica–, para o que aconteceu consigo – memória autobiográfica – deve-se ser capaz de outros níveis de representação. Supõe-se, de acordo com Carneiro (2008), que tal capacidade emerge por volta dos três ou quatro anos, quando a criança já consegue manter em mente duas representações ao mesmo tempo: a de si mesma no passado e no presente. Fivush (2011) propõe que o indivíduo deve ter adquirido um senso subjetivo de si mesmo, como quem está experimentando um evento em uma continuidade de si, não como um roteiro, mas como algo que conecta fatos, pensamentos e sentimentos do passado com a forma como o indivíduo se sente e pensa sobre eles no presente, além de como tais eventos se conectam e antecipam o futuro. A memória autobiográfica seria, essencialmente, a capacidade de relacionar “as representações episódicas específicas numa sequência significativa de eventos que definem uma pessoa e uma vida” (Fivush, 2011, p. 563). A autora enfatiza que o desenvolvimento da perspectiva subjetiva a respeito dos fatos e capacidade de perceber um trajeto de vida depende da habilidade de recuperar episódios passados, mas não são, em si mesmos, desenvolvimentos mnemônicos (FIVUSH, 2012). São, na verdade, instrumentos cognitivos que permitem que as memórias episódicas se tornem autobiográficas. Estas são especificamente humanas, porque não se pode compreender uma narrativa de si mesmo que não seja dentro da relação com um grupo sociocultural-afetivo.

Fivush (2012) propõe que o primeiro passo para transformar memórias episódicas em autobiográficas é a capacidade emergente da criança no final dos anos pré-escolares de “compreender que as memórias do passado são construídas a partir de uma perspectiva pessoal, que pode ser a mesma ou diferente daquelas dos outros” (FIVUSH, 2012, p. 236). Essa capacidade envolve o que Tulving (2002) chamou de viagem mental no tempo, que mais tarde permite a elaboração de uma linha do tempo pessoal:

Não somente este evento aconteceu comigo no passado, de modo a conectar meu eu passado ao atual; tal evento ocorreu em relação com outros eventos igualmente passados, e todos estes eventos estão relacionados entre si num trajeto que cria um senso de si mesmo contínuo ao longo do tempo. (FIVUSH, 2012, p. 236)

Do ponto de vista do desenvolvimento, Fivush (2011) aponta que a aprendizagem e o reconhecimento de estímulos estão presentes desde o nascimento, sendo que os seres humanos respondem de modo significativamente diferente, desde o útero, a sons familiares e a sons novos. A capacidade de reconhecimento se desenvolve durante o primeiro ano, ao fim do qual sequências completas a que foram expostos apenas uma vez podem ser recuperadas. O desenvolvimento da memória também se expressa na linguagem: “Virtualmente, assim que as crianças são capazes de colocar duas palavras juntas, aproximadamente entre os 16 e 18 meses de idade, espontaneamente se referem a experiências passadas” (FIVUSH, 2011, p. 566).

Sendo assim, “quando começa nosso passado?”, pergunta-se Wang (2008). Embora a resposta pareça óbvia, como discute o autor, e o passado comece quando se nasce, isso nem sempre é muito claro, uma vez que tal evento já carrega em si expectativas familiares e culturais que o influenciam. Assim, embora se considere que a vida comece no nascimento, o começo do relato do passado pode ser encontrado em muitos lugares, entre os quais nas primeiras memórias de si mesmo.

O fenômeno da amnésia da primeira infância se refere à inabilidade comum entre adultos de ter acesso às memórias de eventos pessoais ocorridos nessa fase. Embora crianças de dois ou três anos sejam capazes, segundo Wang (2008), de lembrar informações sobre eventos autobiográficos por períodos de tempo consideráveis, especialmente com a assistência dos adultos, elas geralmente mostram uma memória empobrecida de fatos de sua infância. Na última década, esse fenômeno vem sendo

estudado a partir de teorias que enfatizam fatores socioculturais e linguísticos (NELSON;FIVUSH, 2004) que, além de postular que a acessibilidade às primeiras memórias depende da emergência da linguagem enquanto sistema funcional aos dois ou três anos, propõe que a idade das primeiras memórias autobiográficas se estabelece a partir de interações linguísticas com os outros, especialmente por meio do compartilhamento de memórias com os pais, que traduz, na qualidade e quantidade de seus elementos, a cultura na qual a criança se insere.

A especificidade da memória autobiográfica se contrapõe ao fenômeno da generalização excessiva dos eventos, que se relaciona com depressão, trauma ou estresse pós-traumático, segundo Valentino et al (2014). Memórias autobiográficas genéricas são mais comumente observadas em indivíduos com mais problemas emocionais do que na população em geral. Estudando a relação entre o desenvolvimento da especificidade da memória autobiográfica, a pesquisa desses autores encontrou que a qualidade elaborativa do estilo materno de partilhar reminiscências com seus filhos, definido pela condução sensível do diálogo e pela coerência narrativa, é significativamente preditiva de capacidade de lembrar eventos específicos. Não é a extensão, nem a presença de detalhes, nem a frequência com que os eventos são lembrados, ensaiados ou repetidos que se relaciona com a capacidade das crianças de registrar memórias autobiográficas específicas, mas a capacidade da mãe de ajudar a criança a “atribuir sentido a suas experiências emocionais passadas de modo sensível, continente e coerente” (VALENTINO et al, 2014, p.1204). A hipótese levantada pelos pesquisadores que tal qualidade de diálogo com a mãe ajuda a criança a desenvolver uma visão positiva de si mesma, o que facilita a retenção de episódios mnemônicos específicos.

Uma perspectiva sociocultural, de acordo com Wang e Ross (2007), sugere que as diferentes culturas atribuem diferentes importâncias ao passado pessoal, o que pode ter implicações na emergência e na acessibilidade das primeiras memórias.

Wang (2008, p.12) apresenta uma tabela comparativa segundo a qual, em diferentes estudos, encontrou-se que a idade para as primeiras memórias varia bastante entre culturas. As primeiras memórias autobiográficas dos adultos americanos e europeus encontram-se em torno dos 40 meses, enquanto as de alguns povos asiáticos relatam

memórias por volta dos 50 meses, com exceção dos israelenses e dos povos provenientes da cultura maori, cuja média está equiparada às ocidentais.

A memória autobiográfica, que começa a emergir nos anos pré-escolares, só estará consolidada no final da adolescência ou no começo da idade adulta, segundo Willoughby et al (2012). Relaciona-se, em última instância, aos processos de atribuição de significado, que organizam a noção de si mesmo. Enquanto as memórias de episódios específicos são importantes para antecipar ou predizer eventos no ambiente, a memória autobiográfica diz respeito à definição de si mesmo no tempo e na relação com os outros, de acordo com Fivush (2004). Sua atuação permite criar um passado compartilhado com os outros, a partir do qual a história individual emerge. O passado comum determina o pertencimento a uma comunidade, uma cultura, um determinado ponto de vista e um caminho no desenvolvimento de uma vida. Através deste, cada um tem acesso à perspectiva comum de como interpretar e valorizar uma experiência, de modo que a aquisição da memória autobiográfica efetivamente “trabalha em prol da transmissão intergeracional da história familiar e cultural, sustentáculo da cultura humana” (FIVUSH, 2004, p. 57).

As influências sobre o desenvolvimento das memórias autobiográficas que se inserem em uma narrativa de si mesmo serão mais amplamente discutidas no Capítulo 4.

3.3 Os enganos da memória

Jura dizer a verdade, toda a verdade, nada mais que a verdade?

A memória vem perdendo credibilidade quanto à sua fidelidade aos fatos desde a década de 1970. Loftus (1980) conta que, em 1979, Padre Pagano, um padre católico, foi identificado por testemunhas oculares e condenado como autor de alguns assaltos em Delaware e, em seguida, o verdadeiro culpado confessou haver cometido os crimes. O caso desencadeou uma série de pesquisas sobre memória, uma vez que ficou evidenciado que a aceitação do testemunho e do reconhecimento como evidências apontavam para uma fragilidade no sistema legal, que se baseava no pressuposto de que

a mente humana seria capaz de registros e evocações precisas, o que não se confirmou. “Estar errado a respeito de detalhes não é o resultado de uma má memória, mas o funcionamento normal da memória humana” (LOFTUS, 1980, p 163). Já nos anos 1980, a autora, pioneira nos estudos sobre distorções da memória, afirmava que:

Quando uma pessoa quer lembrar-se de algo, ela não pinça simplesmente a memória intacta de um arquivo. A memória é construída a partir de pedaços de informação arquivados e disponíveis, e quaisquer vácuos de informação são preenchidos inconscientemente por inferências. Quando tais fragmentos são integrados e fazem sentido, formam o que chamamos de uma memória. (LOFTUS, 1980, p.163)

Loftus (1980) aponta algumas distorções frequentes: pessoas tendem a lembrar mais facilmente de eventos únicos, surpreendentes, não repetitivos. Experiências cotidianas são generalizadas e lembradas por algum tempo, mas sem muitos detalhes. “Colocar eventos dentro de um enquadre não verdadeiro provavelmente acontece com quase todos nossos relatos de eventos, recentes ou antigos.” (LOFTUS, 1980, p. 125) Uma vez que isso ocorre, o relato passa a ser registrado como a memória do fato e, já que a última versão nos parece real, torna-se praticamente impossível diferenciá-la da verdadeira história. A acuidade da memória e a riqueza de detalhes, segundo a autora, relacionam-se com o interesse. Acontecimentos pouco usuais são mais interessantes do ponto de vista do cérebro e, portanto, recuperados com mais detalhes. Reconhecer é tipicamente mais fácil do que lembrar, o que leva à hipótese de que a memória é facilitada por pistas. A memória, depois que o desfecho de uma determinada situação é conhecido, sofre o efeito do “eu já sabia desde o começo”. Contar a uma pessoa como um fato desencadeou suas consequências provoca nesta a crença de que ela já esperava este acontecimento, ocorrendo uma reinterpretação do significado de informações anteriores. A autora menciona, ainda, que “a memória tem complexo de superioridade” (LOFTUS, 1980, p. 136), sendo que existe a tendência a registrar e evocar os fatos com um desvio mais favorável à própria imagem. Tal complexo de superioridade da memória manifesta-se quando, naturalmente, superestimam-se as próprias contribuições em trabalhos, diálogos e até mesmo em situações muito objetivas e facilmente mensuráveis como o orçamento doméstico. Seja qual for a explicação de tal fenômeno, Loftus (1980) afirma que as pesquisas indicam a forte prevalência de uma tendência no sentido narcisista: os achados mostram que, se determinada situação permite que a

pessoa reinterprete ou reconstrua suas memórias no sentido de dar uma versão mais favorável de si mesma, ela o fará. “As pessoas tendem a reescrever a história mais de acordo com o que acham que deveriam ter feito, do que com o que de fato fizeram.” (LOFTUS, 1980, p.142) Tende-se a considerar-se mais inteligentes que a média, com mais bom senso e senso de humor. As férias, ainda de acordo com a autora, ficam melhores na medida em que se afastam no tempo. A memória é seletiva em relação ao que é registrado e o que é transformado no sentido da preservação da autoestima, o que Loftus (1980) entende como adaptativo.

A partir da perspectiva da psicologia forense e estudando basicamente os desafios da oitiva dos testemunhos das crianças, Stein (2010) esclarece que três modelos teóricos têm sido utilizados para elucidar os mecanismos responsáveis pelas falsas memórias:

- a. **Teoria do modelo construtivista**, “que concebe a memória como um sistema único que vai sendo construído a partir da interpretação que as pessoas fazem dos eventos” (STEIN, 2010, p. 27). A memória constitui uma única interpretação da experiência vivida, reunindo informações presentes no evento original, seu entorno e as inferências do indivíduo, baseadas em conhecimentos prévios. Essa teoria recebeu críticas em função de sua concepção de que somente o significado seria registrado. Experimentos posteriores, segundo a autora, encontraram evidências da natureza múltipla da memória, que contradizem a hipótese construtivista de uma memória única.

Partilhado dos pressupostos fundamentais do modelo construtivista, a **teoria dos esquemas** preconiza que a memória é construída com base nos esquemas mentais, que são representações a respeito do que esperar em cada situação. Uma nova informação, ao ser armazenada, é comparada, classificada e enquadrada em um determinado esquema: vai sendo interpretada à luz dos esquemas pré-existentes e integrada aos mesmos de acordo com sua categoria. Inferências seriam as responsáveis pelas distorções da memória. A principal crítica a esse modelo envolve a concepção de que as informações específicas dos eventos não existiriam mais, apenas o entendimento destes, organizado de acordo com os esquemas mentais. Stein (2010) afirma que tanto informações literais e supérfluas quanto as que dizem respeito à compreensão do evento

podem ser recuperadas separadamente, posicionando-se contra um sistema unitário de memória.

b. Teoria do monitoramento da fonte

A fonte da memória refere-se ao local, pessoa ou situação de onde uma informação é advinda. As falsas memórias deste tipo ocorreriam quando erros fossem cometidos na atribuição das fontes, que podem ser, além dos eventos externos, pensamentos, sonhos, imagens ou fantasias. A memória dos eventos percebidos pode ser confundida com a dos eventos imaginados. Segundo Neufeld, Brust e Stein (2010), a maior parte das atribuições de fonte na nossa memória é feita rápida e automaticamente e muitas vezes a atenção está focada em outras atividades. Situações nas quais se realizam duas ou mais tarefas simultaneamente aumentam a frequência da atribuição errada de fonte, prejudicando o armazenamento e gerando falsas memórias. Atualmente, na era da simultaneidade, seguindo esse raciocínio, pode-se esperar um aumento de erros desse tipo. A possibilidade de discriminar a fonte da informação que é lembrada é, ainda, sujeita à interferência da sugestão de falsa informação, tanto acidental quanto deliberadamente. “Nesses casos, a recuperação precisa da informação é influenciada por informações geradas antes, durante e após o evento.” (NEUFELD; BRUST; STEIN, 2010,p. 32)

c. Teoria do traço difuso

Essa teoria sugere que a memória é composta por dois sistemas distintos: as pessoas armazenam separadamente as informações literais e de essência de uma mesma experiência. Segundo Brainerd e Reyna (2008), nossos processos cognitivos buscam caminhos que facilitem a compreensão e, por isso, preferem trabalhar com as simplificações e generalizações das experiências, com aquilo que é essencial dos fatos, e não com detalhes específicos. As taxas de esquecimento são diferentes para cada tipo de representação, sendo as memórias de essência mais estáveis ao longo do tempo. De acordo com Neufled, Brust e Stein (2010), as falsas memórias referem-se ao ato de lembrar-se de algo que não ocorreu, mas que seria consistente com a essência do que foi vivido. Brainerd e Reyna (2005) postulam cinco princípios básicos da teoria do traço difuso:

c.1. O armazenamento da informação é paralelo, ambas as memórias, literal e de essência, originam-se do mesmo evento e são processadas ao mesmo tempo.

c.2. Um armazenamento separado leva a uma recuperação independente.

c.3. Há um julgamento da veracidade da informação: a memória literal, uma vez recuperada, tende a induzir a uma rejeição da informação de essência. Em alguns casos, a informação literal pode ainda levar a uma recuperação da essência.

c.4. A memória literal é mais susceptível a inferências do que a de essência.

c.5. As memórias literais e de essência se desenvolvem com a idade, sendo que crianças pequenas têm mais facilidade em trabalhar com traços literais.

Segundo Brainerd, Reyna e Ceci (2008), algumas pessoas conseguem criar falsas memórias para eventos bastante complexos, lembrando com detalhes experiências que nunca foram vividas. As falsas memórias incluem as interpretações e inferências dos indivíduos, e sua riqueza de detalhes torna difícil a diferenciação do registro objetivo do fato sem a corroboração de outros dados.

Barbosa et al (2010) observaram um padrão de estabilidade na produção de falsas memórias entre indivíduos: algumas pessoas têm maior susceptibilidade a gerar falsas memórias do que outras, resultantes de características de sua personalidade, o que demonstra que a vulnerabilidade da memória em apresentar distorções é um fenômeno complexo e cercado de inúmeras variáveis. As características de personalidade levantadas por Barbosa et al (2010) seriam, dentre outras: menor capacidade intelectual, com falta de confiança em seus próprios critérios de apreensão da realidade; forte necessidade de agradar o interlocutor e concordar com ele, mostrando uma imagem social entendida como aceitável; pouca capacidade de usar boas estratégias de resolução de problemas e enfrentamento das situações e tendência à dissociação, com dificuldade de integrar memórias, consciência e fantasia. Essas características são geralmente encontradas em vítimas de traumas.

A partir de outra direção no estudo das características de personalidade que influenciam a produção das falsas memórias, Ávila e Stein (2006) apontam cinco fatores que se referem ao modo pelo qual os indivíduos lidam com suas emoções, atitudes e motivações: extroversão, socialização, realização, neuroticismo e abertura. Dentre estes, o neuroticismo, definido como uma tendência a experienciar emoções de forma desagradável e aflitiva, com problemas de autoestima e ansiedade, leva à produção de um maior número de falsas memórias, além de uma melhor lembrança para palavras e situações de valência emocional negativa. Por outro lado, indivíduos criativos, como artistas ou arquitetos, mostraram-se mais susceptíveis à criação de falsas memórias por sugestão, o que levantou a hipótese de que maiores habilidades imaginativas podem fazer com que informações errôneas possam parecer reais ou viáveis. Indivíduos com alta capacidade criativa tendem a gerar versões de fatos, criando com mais facilidade construções mentais próprias dos eventos, o que estaria relacionado ao aumento da produção das falsas memórias, segundo Eisen e Lynn (2001).

Quanto ao desenvolvimento, em extenso estudo de revisão bibliográfica, Brainerd, Reyna e Ceci (2008) discutem o aumento do fenômeno das falsas memórias com a idade na infância. Nas provas que envolvem sugestões, as crianças pequenas se mostram mais sujeitas às manipulações, assim como apresentam um desempenho pior em atividades de reconhecimento de sentenças, palavras ou proposições matemáticas e narrativas, situação que se relaciona ao fenômeno das falsas memórias. Nesse tipo de prova, as falsas memórias diminuem com a idade. Entretanto, de modo geral, em pesquisas que envolvem uma conexão por significado entre múltiplos eventos e testes da teoria do traço difuso, as crianças pequenas, contraintuitivamente, apresentam menores índices de produção de falsas memórias do que crianças maiores ou adultos.

Barbosa et al (2010) observaram que as crianças pequenas apresentam especificidades no funcionamento mnemônico. Segundo os autores, estudos indicam que a memória aumenta desde o nascimento até a idade adulta, decaindo na maturidade, juntamente com os mecanismos e estratégias cognitivas necessárias para seu bom funcionamento. As falsas memórias, por outro lado, aumentam da infância para a idade adulta, mas crescem ainda mais na velhice. As crianças mais novas registram detalhes mais literais das situações vividas, tendo maior dificuldade nas generalizações por essência. “Desse modo, as crianças pré-escolares, por terem um predomínio da memória literal,

apresentam maior esquecimento e menos falsas memórias que as crianças de idade escolar.” (BARBOSA et al, 2010, p. 137) Quando o contexto da situação passa a ser compreendido pela criança, ainda que por meio de explicação, ela é capaz de extrair o significado geral daquilo que foi vivenciado e passa a produzir mais falsas memórias.

Envolvidos com o assunto do testemunho judicial das crianças, Brainerd, Reyna e Ceci (2008) propõem que o uso de imagens diminui a frequência das falsas memórias nas crianças, uma vez que “capturam sua atenção, são mais concretas do que sua equivalente apresentação verbal e porque aumentam a compreensão” (BRAINERD; REYNA; CECI, 2008, p. 373). As imagens diminuem os índices de falso reconhecimento de objetos, fixando ainda as experiências entendidas como autobiográficas.

Nash et al (2009), estudando o efeito da imaginação e das falsas evidências na produção de crenças e falsas memórias autobiográficas, descobriram em sua pesquisa, com vídeos editados da própria pessoa agindo em situações que não ocorreram, que é possível construir falsas memórias autobiográficas não somente de períodos afastados no tempo mas também de períodos recentes; de até mesmo duas semanas. A falsa evidência já é suficiente para produzir a falsa memória, mas a plausibilidade do evento mais a imaginação aumentam muito a frequência de sua produção. Duas variáveis influenciam individualmente, segundo os autores, a acuidade da memória: um critério rebaixado de avaliação do evento como importante para ser lembrado e a produção de imagens mentais. As duas associadas, entretanto, aumentam muito a possibilidade da produção da falsa memória e da confiança na veracidade de eventos puramente ficcionais. A fantasia é capaz de prover os detalhes perceptuais que aumentam essa confiança na memória do não vivido.

Para este estudo, interessam especificamente as falsas memórias autobiográficas, nas quais o eu forma o eixo central em torno da qual se estrutura. Entre os enganos encontrados na memória autobiográfica, encontra-se a supergeneralização, que é uma tendência a lembrar do próprio passado como genérico, inespecífico e confuso, com dificuldade para recuperar registros específicos. Pergher e Stein (2008) adaptaram um teste de memória autobiográfica para adultos para estudar esse distúrbio, uma vez que foi encontrada uma relação entre este com transtornos de humor, déficit na capacidade

de resolução de problemas, dificuldades de imaginar o futuro e favorecimento de atos suicidas.

Pergher (2010) propõe que, embora a maior parte das reconstruções mnemônicas seja acurada – o que não poderia ser diferente, uma vez que a cognição se desenvolveu no sentido de tornar os seres humanos mais adaptados ao ambiente –, a lembrança é influenciada pelo entorno social, estereótipos, sugestões de falsa informação, eventos semelhantes, visão de si, crenças, expectativas e estado emocional. Usando como referência a teoria dos esquemas, afirma que se formam abstrações de experiências repetidas, que passam a gerar expectativas diante das situações que são vivenciadas no presente, as quais guiam, de modo frequentemente tendencioso, nosso processamento das informações. As distorções se dão tanto no momento da codificação, quanto na recuperação da informação. Tais esquemas podem ser tanto muito específicos quanto abrangentes, e o autor sugere que “ao recuperarmos nosso passado, faremos isso de tal forma que nossas lembranças sejam compatíveis com a visão que temos de nós mesmos no momento da recuperação” (PERGHER, 2010, p.108). Conseqüentemente, se a autoimagem se transformar, as memórias do passado tenderão a acompanhar essa mudança.

No córtex de nosso cérebro existe uma rede de neurônios que os neurocientistas chamam de “intérprete do hemisfério esquerdo”. Pode-se dizer que ela é o aparato contador de histórias do cérebro, que reconstrói os acontecimentos em uma sequência lógica e os organiza em uma história que faça sentido. O processo é especialmente forte quando se trata de uma biografia ou autobiografia: uma vez que se saiba no que uma vida se transformou, é fácil voltar atrás e reconstruir como aquela pessoa chegou àquele destino e não a outro, e como essa jornada se torna quase inevitável desde que as condições iniciais e os resultados finais sejam estabelecidos. (SHERMER, 2012, p.55)

A psicoterapia, além do encontro presencial e transferencial, no qual novas significações se constroem, baseia-se em grande medida em relatos autobiográficos das lembranças do paciente. De acordo com Pergher (2010), todas as evidências do passado trazidas por ele referem-se a um processo profundamente tendencioso e parcial, no qual a tendência é a de que o paciente venha a recordar apenas de eventos que confirmem sua visão histórica de si e que distorça aqueles que a contradizem. O conhecimento do funcionamento da memória e seus vieses permitem ao terapeuta vislumbrar pontos de vista não trazidos pelo paciente, mas presentes na situação, ampliando o espectro de

possibilidades de desenvolvimento. Além disso, aponta ainda o autor, não se pode perder de vista o fato de que a atuação do terapeuta depende também de sua própria memória: as informações oferecidas pelo paciente não são lembradas diretamente, mas construídas em forma de registros que também estão sujeitos às influências de todos os fatores que causam distorções. A consciência deste fato dissolve o autoritarismo de algumas interpretações, podendo levar a uma situação de coconstrução de significados ao mesmo tempo mais flexível e profunda.

4 A CONSISTÊNCIA DO ENREDO: A NARRATIVA SOBRE SI MESMO

A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder da continuação - porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada.

Guimarães Rosa

“Talvez a autobiografia seja mais lenda do que memória”, sugere Fivush (2012, p.240). Lehrer (2009, p. 88) afirma que “... não há modo de descrever o passado sem mentir. Nossas memórias não são como ficções. São ficções”. Diferentes autores reconhecem que qualquer narrativa de vida que envolva a memória autobiográfica é um diálogo que se estabelece entre o que se quer revelar de si mesmo e o meio, que envolve tanto interlocutores específicos como a cultura da época, no relacionamento recíproco entre consciências e inconscientes.

Ao discutir a urgência humana de falar sobre a própria vida de modo organizado e significativo, Cyrulnik (2009) propõe que a vida não é uma história, mas uma constante resolução do problema da adaptação entre o mundo interno e o externo. Entretanto, essa mesma vida força sua transformação em história para evitar que seu protagonista, o próprio eu, seja reduzido a uma série de reações defensivas que lhe permitiram a sobrevivência frente às demandas e ameaças, o que o desqualificaria enquanto sujeito e não corresponderia à percepção de si como agente e autor.

Sem autoria mental não haveria histórias, nem enredos que relacionassem eventos, que pareceriam aleatórios e sem sentido. Em qualquer narrativa autobiográfica, é a mente o agente da transformação, que dá margem a decisões, escolhas e ações que produzem os efeitos e ligam os eventos em uma estrutura coerente. Baddeley et al (2009) apontam o final do segundo ano de vida como a época na qual as primeiras narrativas desse tipo podem ocorrer, na medida em que só se fala em memória autobiográfica a partir do

momento “em que as crianças tenham desenvolvido um senso de si mesmas a quem eventos de significado pessoal possam ocorrer” (BADDELEY et al, 2009, p.283). Fivush e Nelson (2004) trabalham com o conceito de *Self Cognitivo*, estruturado em torno da diferenciação entre o eu e o mim, durante o período de dois a três anos, como crítico para que as memórias possam ser representadas como autorreferentes e possam entrar nas narrativas a respeito de si mesmo. Nessa, idade a emergência e organização da linguagem transformam as memórias em conteúdos verbalmente acessíveis.

Willoughby et al (2012) sugerem que tal narrativa aconteça um pouco mais tarde. Propõem que a memória autobiográfica requeira consciência autooética e a habilidade de viajar mentalmente no tempo para reexperimentar o evento no momento da lembrança. Crianças com menos de quatro anos são capazes de usar suas experiências pessoais para adquirir informações novas, que se relacionam ao evento original e desenvolvem uma base de memória episódica a respeito da própria criança. Entretanto, não são completamente capazes de espontaneamente lembrar e reexperimentar eventos autobiográficos passados, fato que os autores atribuem à imaturidade do funcionamento do hipocampo. “As atividades que dependem do hipocampo emergem tardiamente no desenvolvimento, porque este continua a crescer durante os dois primeiros anos e tem maturação pós-natal substantiva” (WILLOUGHBY et al, 2012, p.2). A memória autobiográfica, que subjaz à narrativa, continua a se desenvolver durante a infância e adolescência, afirmam os autores, devido ao progresso da conectividade neural entre o hipocampo, o córtex pré-frontal e outras regiões fundamentais para a rede da memória autobiográfica. Tal amadurecimento capacita a criança para reconhecer-se na continuidade do tempo, tendo passado e futuro, o que permite organizar e integrar eventos pessoalmente experimentados dentro da noção de si. Antes de tal modo de funcionamento da consciência, a criança é incapaz de codificar e armazenar eventos enquanto experiências subjetivas, que se integram dentro de uma noção de indivíduo que se relata a seu interlocutor.

A capacidade de ligar experiências de modo significativo é parte crucial do desenvolvimento da psique humana e intuitivamente desempenhado pelos pais no desenvolvimento de seus bebês.

No início do desenvolvimento da narrativa autobiográfica, de acordo com Fivush (2011), a criança se apoia no adulto, que lhe oferece a estrutura de linguagem para se referir ao passado. A criança fala uma palavra, e seu cuidador a coloca em uma forma narrativa coerente. A autora afirma que a memória autobiográfica depende do ambiente sociocultural, e a forma como o adulto recoloca as palavras da criança em memórias facilita o desenvolvimento desta. Mães com um estilo de elaboração mais aberto e complexo, que se caracteriza por uma conversação mais longa e detalhada, com descrições e avaliações, compreendendo ainda sentimentos e intenções, estimulam o desenvolvimento da autobiografia, na medida em que incluem múltiplos componentes na narrativa. Por outro lado, mães com um estilo pouco elaborado da narrativa tendem a colocar questões em termos de sim ou não, e, quando as crianças não respondem, simplesmente repetem a pergunta, estimulando menos o desenvolvimento. Algumas mães estimulam a autonomia dos relatos de seus filhos, enquanto que outras assumem a direção do que é relatado, e o papel da criança fica restrito a confirmar aquilo que é informado pela mãe.

Valentino et al (2014) confirmaram, como resultado de sua pesquisa com 95 duplas de mães e crianças entre três anos e meio e seis anos, que a qualidade do estilo narrativo da mãe está associada com a especificidade da memória e da narrativa autobiográfica da criança, enquanto que a quantidade de detalhes, o número de vezes que um evento é repetido ou ensaiado, não. O apoio oferecido à criança de modo sensível, empático e coerente, para atribuir sentidos às suas experiências emocionais passadas, é relevante para a construção da narrativa autobiográfica. O suporte emocional e a organização oferecidos pela mãe ajudam a criança a compreender suas memórias e aumentar as conexões com outros eventos passados e aspectos de si mesma, de modo a facilitar a recuperação posterior do evento. Além disso, os pesquisadores concluíram que as autorrepresentações positivas da criança podem ser o mecanismo por meio do qual a qualidade do estilo narrativo da mãe se relaciona com o desenvolvimento da capacidade autonarrativa da criança: a construção materna de diálogos abertos, organizados e emocionalmente contínuos ajuda a criança a desenvolver imagens e modelos funcionais de si mesma coerentes, consistentes e positivos (VALENTINO et al, 2014, p. 1204).

Diferentes épocas e culturas facilitam o desenvolvimento da memória autobiográfica em termos da narrativa a respeito de si mesmo. Fivush (2011) diferencia entre o estilo educacional frequente atualmente, que valoriza colocar as crianças em roda para relatos do que fez ou sentiu em determinadas situações, em comparação com a priorização da repetição de informações de algumas décadas atrás, quando se estimulava a criança a responder sobre o que aprendeu. Sugere que a ênfase atual nas experiências pessoais promove o desenvolvimento maior da memória autobiográfica e menor da semântica.

O tipo de conteúdo presente na memória autobiográfica e seu padrão de desenvolvimento em forma de relatos a respeito de si mesmo variam em relação à cultura na qual o indivíduo está inserido. O grupo social e o momento histórico nos quais o indivíduo se insere afetam ainda a organização das narrativas, dos diferentes aspectos mnemônicos que se incluem, sua recuperação e esquecimento. Wang (2004) afirma que a cultura norte-americana¹ promove um sentido de diferenciação entre indivíduos, cujo comportamento e identidade se baseiam no repertório pessoal de pensamentos, sentimentos, ações e conquistas. As crianças são encorajadas a buscar e manter sua autonomia em relação aos outros, descobrindo e expressando seus atributos individuais. Além disso, a cultura ocidental em geral e norte-americana em particular pressupõem uma inserção social que depende da autoestima para que o indivíduo seja capaz de corresponder às demandas de adaptação.

Já no oriente, especialmente na China, “a existência de um indivíduo é vista como sendo realizada por meio do processo de relacionamento recíproco com os outros significativos” (WANG, 2004, p. 3). A identidade é predeterminada pela relação, também hierárquica, com os outros, e aquilo que o indivíduo é se torna mais claro na medida em que este cumpre suas responsabilidades sociais. Tais diferentes noções de identidade subjazem a diferentes estilos de comunicação entre a mãe e seu bebê. A mãe americana promove um tipo de conversação centrada na criança, na qual esta é estimulada a expressar-se comunicando fatos, intenções, sentimentos, pensamentos e ações. A criança lidera a comunicação e a emoção participa dos relatos. A criança chinesa, por outro lado, é conduzida na interação com sua mãe, sendo encorajada a submeter-se aos desejos do grupo, em uma comunicação na qual a emoção é entendida

¹ Nesta tese, o termo “norte-americano” refere-se a tudo o que diz respeito aos Estados Unidos da América.

como perturbadora. Encoraja-se ainda uma postura modesta e discreta. Tais especificidades culturais levaram a uma construção de memória autobiográfica muito diferente, tanto em termos do que é o eu conceitual quanto em relação ao que é lembrado. Comparadas com as chinesas, as crianças americanas proferiram relatos de memória autobiográfica mais longos, mais focados em detalhes, com momentos específicos e com a introdução espontânea de registros emocionais. Trouxeram ainda comentários a respeito de suas predileções e opiniões. As crianças chinesas produziram relatos mais centrados em registros cotidianos, rotineiros, de cunho moral e com menos expressões emocionais. Este padrão se repetiu para memórias mais antigas e mais recentes, em todas as idades. Wang (2004) conclui que as crianças gradualmente incorporam as molduras culturais da sociedade na qual se inserem, “em seus repertórios de pensamento, desenvolvendo constructos referentes a si mesmo culturais que se refletem tanto no modo como se percebem quanto na sua memória autobiográfica” (WANG, 2004, p. 13). Wang (2011) propõe, portanto, que cada cultura promove um tipo de construção do eu, com valores específicos, que vai influenciar o que será lembrado. Essas informações são transmitidas para a criança no diálogo com os adultos significativos, pelo estilo de conversação a respeito de seu passado partilhado:

Especificamente, o lembrar conjunto dos pais e filhos ensina a criança como representar e reposicionar informações sobre eventos em forma linguística e provê as crianças com o necessário padrão ao redor do qual se espera que esta estructure suas memórias pessoais. (WANG, 2011, p. 7)

Na mesma linha de pesquisa, Schröder et al (2012) compararam as narrativas das memórias autobiográficas de crianças alemãs e hindus aos três anos, levando em conta o estilo narrativo das mães. Considerando a hipótese de que a cultura determina o estilo interativo da díade mãe-bebê, os autores observaram que culturas que promovem autonomia facilitam um modelo interativo no qual as mães respondem aos sinais emitidos pelas crianças, enquanto, o modelo interativo se define pela criança sendo sensível aos sinais maternos, promovendo adaptação social, em culturas que valorizam o relacionamento. As crianças alemãs obtiveram melhor resultado na avaliação da elaboração dos conteúdos de sua memória autobiográfica que as hindus, que contribuem com a conversa mais correspondendo à expectativa da mãe ou do adulto que a observa,

refletindo o desejo de pertencimento, do que apresentando relatos pessoais diferenciados.

Observando diferenças culturais no estilo materno de interagir com as crianças, Melzi (2000) encontrou, ainda, em uma pesquisa feita com dois grupos de mães (norte-americanas de origem europeia, que falavam inglês com seus filhos, e de origem latina, que falavam espanhol), que as últimas buscam incentivar a habilidade das crianças em participar de uma conversa, enquanto que as primeiras procuram desenvolver os aspectos organizacionais da narrativa. A pesquisadora considera tais variações reflexos dos objetivos da socialização de cada cultura.

Como regra geral, os relatos que envolvem memórias autobiográficas mais precoces são encontrados mais entre ocidentais do que orientais. Uma exceção foi encontrada entre os maoris da Nova Zelândia que, de acordo com Wang (2008), são capazes de narrar fatos mais antigos que aconteceram com eles do que os europeus ou descendentes de asiáticos, o que se explica pela tradição de forte ênfase no passado e na transmissão oral das histórias individuais e familiares dessa cultura. Wang (2008) conclui que um padrão de desenvolvimento que prioriza uma identidade com autonomia motiva os indivíduos a prestar atenção, codificar, reter e relatar as informações sobre os eventos que aconteceram com eles.

Nas fogueiras de Paysandú, Mellado Iturria conta causos. Conta acontecidos. Os acontecidos aconteceram alguma vez, ou quase aconteceram, ou não aconteceram nunca, mas têm uma coisa de bom: acontecem cada vez que são contados. (GALEANO, 2005, p.64)

Kulkofsky e Klemfuss (2008) pesquisaram a relação entre a habilidade narrativa e a sugestibilidade de crianças de dois a cinco anos e descobriram que aquelas com maior competência autonarrativa eram as mais sugestíveis. Crianças com melhor desempenho na narrativa foram mais sensíveis às sugestões advindas do meio, que distorciam a experiência que tinham vivido, acrescentando detalhes e significados. Embora os autores declarem que o resultado parece ser contrário ao intuitivamente esperado, a melhora da capacidade narrativa inclui aumento da sugestibilidade. Uma vez que a narrativa é considerada uma coconstrução, pais que adotam um estilo

narrativo mais elaborado parecem colocar maior ênfase na função socializante da autonarrativa, enfatizando a construção de uma boa história em detrimento da acuidade dos detalhes.

Ainda outra influência encontrada na construção da narrativa autobiográfica é o nível socioeconômico, principalmente em países em desenvolvimento. Pergher e Stein (2008) sugerem aos pesquisadores brasileiros o controle dessa variável, que tem recebido menor atenção na literatura, uma vez que vem sendo construída basicamente a partir de pesquisas norte-americanas ou europeias. Os autores encontraram ainda uma correlação entre a especificidade da recuperação das memórias autobiográficas e o nível sociocultural.

Quanto ao gênero, Willoughby et al (2012) confirmaram a expectativa decorrente da observação e de estudos anteriores, afirmando que as meninas, na infância e adolescência, tendem a recuperar espontaneamente mais episódios, eventos, detalhes perceptuais, temporais e emocionais, incluindo-os em seus relatos. Tal diferença diminui quando se provê o suporte para a recuperação, mas ainda se mantém, em um resultado coerente com a hipótese de que os meninos demonstram uma capacidade menos eficiente de organização e recuperação de memória autobiográfica, especialmente quando em tarefas menos estruturadas. Wang (2014) também encontrou maior capacidade autonarrativa nas meninas do que nos meninos. Segundo Fivush (2011), as mulheres, particularmente as ocidentais, são mais emocionais e referem-se prioritariamente a relacionamentos: contam ainda histórias mais longas, mais detalhadas e vívidas do que os homens. Zaman e Fivush (2013) observaram ainda que mães e pais são mais elaborativos ao conversar sobre memórias partilhadas com suas filhas do que com seus filhos em idade pré-escolar. O estilo narrativo das mães é melhor do que o dos pais no que diz respeito à elaboração cognitiva e sintonia emocional, o que aponta para a importância da mãe na regulação emocional das crianças. Não se encontrou diferença quanto ao gênero na recuperação do aspecto semântico das memórias.

No que diz respeito à emoção, Wang (2011) salienta o conhecimento emocional como um fator que influencia a organização em narrativas da memória autobiográfica, definindo-o como “o conhecimento esquemático dos antecedentes situacionais das emoções” (WANG, 2011, p.5). A criança aprende a ter expectativa de emoções

específicas em eventos determinados, o que a ajuda a interpretar e compreender o significado emocional do que está experimentando, a relevância do momento e o motivo pelo qual o evento é passível de ser lembrado, o que facilita a retenção e o acesso a essas memórias em longo prazo. O conhecimento emocional se manifesta ainda na antecipação dos eventos, que engatilha mecanismos especiais que participam da codificação e armazenamento da informação. O conhecimento emocional provê uma estrutura organizacional que ajuda a processar e representar informações pessoais relevantes, permitindo que estas se integrem em uma base autobiográfica pré-existente. Tal conhecimento emocional é intersiquicamente construído e a criança forma sua teoria a respeito das emoções na participação em práticas cotidianas. Na cultura ocidental, que enfatiza individualidade e autonomia, a emoção é considerada uma expressão direta de si mesmo e uma afirmação da originalidade. Assim, os pais tendem a ajudar as crianças a entender e a expressar emoções e sentimentos. Em contraste, em muitas culturas orientais, a emoção é percebida “como destrutiva e mesmo perigosa para os relacionamentos, precisando ser estritamente controlada.” (WANG, 2011, p.6). Tais pais não facilitam o conhecimento emocional de suas crianças, enfatizando a disciplina e a obediência. Conseqüentemente, na construção da narrativa autobiográfica, crianças ocidentais são encorajadas a discutir causas e conseqüências de seus estados emocionais, reconhecendo emoções e expressões faciais. Tal participação da emoção ajuda na retenção da memória de longo prazo. Wang (2011) constatou que crianças euro-americanas são capazes de ter acesso a mais memórias, com mais detalhes, melhor elaboração e antes que as chinesas.

Mesmo não se levando em conta os efeitos culturais, crianças com melhor conhecimento emocional lembram-se de eventos em uma idade mais precoce e de forma mais detalhada do que as com menos capacidade de diferenciar emoções.

A fala solitária, que se caracteriza por um discurso mais ou menos organizado que não serve a nenhum propósito de comunicação, é frequentemente encontrada na infância, principalmente entre dois e sete anos. Al-Namlah, Meins e Fernyhough (2012) encontraram uma correlação positiva entre o uso da fala privada e o desenvolvimento da narrativa, assim como da organização da memória autobiográfica. Os pesquisadores encontraram que as crianças que têm uma tendência a usar a fala autodirigida para regular seu comportamento durante uma tarefa que envolve planejamento executivo,

ainda que esta aconteça fora de um contexto de memória, têm “narrativas autobiográficas mais longas, que incluem informações de modo mais sofisticado e específico, do que seus companheiros que usam menos o recurso da fala privada autorreguladora em tarefas de planejamento executivo” (AL-NAMLAH; MEINS; FERNYHOUGH, 2012, p.445). Os autores propõem que o uso da fala privada, enquanto indicador do uso estratégico pela criança da fala dirigida a si mesma, pode ser o mecanismo desenvolvimental responsável pela internalização das conversas entre os pais e as crianças a respeito das vivências partilhadas. Nelson e Fivush (2000) concordam com esta hipótese, sugerindo que “a fala privada parece assim prover o mecanismo por meio do qual a fala autobiográfica ajuda a construir um sistema de memória autobiográfica independentemente de suas origens sociais” (NELSON; FIVUSH, 2000, p.291).

A memória autobiográfica e a conseqüente capacidade de falar a seu próprio respeito relacionam-se ao autoconhecimento e à percepção de si mesmo nos relacionamentos:

Tento, desesperadamente, conquistar a natureza transitória da minha existência, agarrar os momentos antes que evanesçam, desenrolar a confusão do meu passado... para elucidar os antigos segredos da minha infância, para definir minha identidade, para criar minha própria lenda. No final, a única coisa que temos em abundância é a memória que tecemos. (ALLENDE, 2001, p. 303-304)

As narrativas formatam-se a partir de interlocuções e tem como função criar e manter vínculos por meio das recordações e das representações dos relacionamentos. Segundo Fivush (2011), existe claramente uma tendência humana a contar aos outros a respeito de experiências, e esse tipo de conduta tem com função construir e manter o senso de pertencimento. Essa função sugere ainda que uma memória autobiográfica funcional relaciona-se à saúde física ou psíquica: há uma correlação positiva entre indivíduos capazes de construir narrativas que proveem enquadramentos explicativos satisfatórios para as intercorrências de sua vida em relatos integrados e o melhor funcionamento do sistema imunológico. Benefícios emocionais não se restringem aos eventos negativos. Frederickson (2001) relata que indivíduos que partilham eventos positivos ou neutros de seu cotidiano também mostram níveis mais elevados de bem-estar.

Enquanto as memórias de episódios específicos são importantes para antecipar ou prever eventos no ambiente, a narrativa autobiográfica diz respeito à definição de si mesmo no tempo e na relação com os outros. Sua atuação permite criar um passado compartilhado a partir do qual a história individual emerge. O passado comum determina o pertencimento a uma comunidade, uma cultura, um determinado ponto de vista e um caminho no desenvolvimento de uma vida. Através dele, cada um tem acesso à perspectiva comum de como interpretar e valorizar uma experiência, de modo que a aquisição da narrativa autobiográfica efetivamente “trabalha em prol da transmissão intergeracional da história familiar e cultural, sustentáculo da cultura humana” (FIVUSH; NELSON, 2004, p. 57).

Tal perspectiva cultural da memória autobiográfica sugere que ela seja mais do que uma entidade neurocognitiva. Considera-se que a organização social seja responsável por prover um enquadramento persistente tanto para o conteúdo da memória quanto para seu modo de recuperação e organização em forma de narrativa, que refletem o processo de integração neural com componentes emocionais e não verbais, sendo expressos também em palavras.

O processo narrativo facilita e revela a integração entre os hemisférios cerebrais. As direções primárias do fluxo de informações relevantes para a narrativa são, de acordo com Cozolino (2010):

1. **Top-down**, que envolve a habilidade do córtex de processar, inibir, e organizar os reflexos, impulsos e emoções geradas pelo tronco cerebral e pelo sistema límbico.
2. **Esquerda-direita**, que coordena habilidades que requerem o *input* de ambos os córtices cerebrais direito e esquerdo, e das regiões límbicas lateralizadas, para um ótimo funcionamento. Uma produção de linguagem adequada requer uma integração das funções gramaticais do hemisfério esquerdo e das funções emocionais do hemisfério direito. A integração direito-esquerda permite que coloquemos sentimentos em palavras, em uma narrativa de vida satisfatória e coerente.

Kandel (2012) propõe que o processamento de informações *top-down* envolve o uso da memória na atribuição de significado, e exemplifica isso por meio da observação das obras de arte, na qual o observador recria o trabalho a partir de suas próprias associações, chegando a afirmar que a memória desempenha um papel na percepção da arte, que cada pintura deve mais às outras pinturas do que a seu conteúdo interno.

O cérebro não poderia estabelecer categorias – ou fazer muitas outras coisas – sem a memória. A memória é a cola que liga nossa vida mental, seja em nossa resposta aos eventos artísticos, ou a outros eventos da vida. Somos o que somos em grande parte por causa do que aprendemos e do que lembramos. A memória é crítica para a resposta perceptual e emocional à arte: é inerente ao processamento *top-down* da percepção visual. [...] O sistema de memória humano forma representações internas abstratas que emergem da exposição prévia a imagens ou experiências similares. (KANDEL, 2012, p. 307)

Além das coisas lembradas, as que são esquecidas também ajudam a tornar a narrativa autobiográfica mais coerente, de acordo com Cyrulnik (2009). Há uma busca de coerência no enredo, que faz com que lacunas de informação sejam preenchidas com eventos ficcionais, mitos ou conexões causais aleatórias. A demanda da estética narrativa é ainda uma determinante na edição do texto. Entre a busca do sentido e a estética, a veracidade torna-se questão subjetiva. “Em excesso de verdade, constitui tolice acreditar numa só.”(MENEZES, 2009, p.22)

4.1 Principais pesquisas na área

As principais pesquisas na área da construção e desenvolvimento da narrativa autobiográfica em crianças, de 2004 a 2014, podem ser agrupadas por temas e em dois grandes grupos: desenvolvimento da narrativa, sob influência da idade, gênero, estilo narrativo da mãe e fatores culturais, e inclusão da fantasia, sugestões e demais distorções da memória. Optou-se por apresentar as pesquisas na ordem cronológica das publicações, das mais atuais às mais antigas de cada grupo.

4.1.1 O desenvolvimento da narrativa

A) Memory: narrative organization at encoding facilitated children's long-term episodic memory

Pesquisadores: Qi Wang, Van-Kim Bui e Qingfang Song

Local: Cornell University, Ithaca, USA

Ano: 2014

Participantes: 113 crianças, de cinco a sete anos, 56 de origem anglo-americana e 57 chinesas

Procedimento: Em uma entrevista inicial, pediu-se às crianças, entrevistadas em sua casa, que contassem uma história de um livro de figuras, que não continha palavras. O objetivo era medir a organização da narrativa espontânea dos elementos da história no momento da codificação. Aproximadamente seis meses mais tarde, as crianças foram submetidas a uma segunda entrevista, na qual se pediu que recontassem a história e respondessem a um questionário. A complexidade, estrutura, coerência e coesão das narrativas foram avaliadas, assim como seu volume. Trabalhando com a hipótese de que colocar as informações em formato narrativo é necessário para estabelecer memória, a expectativa era de que as crianças com melhor estrutura narrativa tivessem uma recordação mais acurada e detalhada depois de seis meses. O resultado encontrado foi que crianças com melhor estrutura narrativa tiveram mais facilidade de organizar narrativas autobiográficas seis meses mais tarde, nas duas culturas, com uma leve diferença em favor das meninas.

Conclusão: A capacidade narrativa das crianças é crucial para a memória autobiográfica e episódica, uma vez que provê a moldura estrutural não somente para a recuperação mnemônica do evento, mas também para a sua codificação no momento em que ele acontece. A capacidade narrativa permite que a criança perceba e avalie o significado dos episódios e organize as informações relativas ao evento em conexões causais, condicionais e temporais. Tal processo ajuda as crianças a manter a força dos traços de memória, oferecendo resistência às distorções e ao esquecimento e facilitando, ainda, a preservação da acuidade da memória de longo prazo.

B) Mother-child reminiscing and autobiographical memory specificity among preschool-age children

Pesquisadores: Kristin Valentino, Amy K. Nuttall, Michelle Comas, Christiana G. McDonnell, Brianna Piper, Taylor E. Thomas e Suzanne Fanuele

Local: University of Notre Dame, Notre Dame, Indiana, USA

Ano: 2014

Participantes: 95 duplas de mães e crianças, com crianças entre três anos e meio e seis anos

Procedimento: As crianças submeteram-se a entrevistas, nas quais se pediu que contassem histórias a respeito de si mesmas e depois que falassem coisas que as definissem. Em seguida, as duplas mãe-criança foram filmadas conversando sobre quatro eventos de seus passados, um feliz, um estressante, um que envolvesse um conflito atual entre elas e um no qual estiveram separadas. As respostas foram codificadas e avaliadas.

Conclusão: A qualidade e a especificidade da memória e da narrativa autobiográfica da criança são influenciadas pela qualidade elaborativa da mãe, definida pela sua capacidade de orientar de modo sensível e com coerência emocional a narrativa da criança. A quantidade e volume de episódios narrados pela mãe não influenciaram a narrativa autobiográfica das crianças. Foram encontradas correlações indiretas entre a qualidade do estilo elaborativo da mãe, a especificidade da memória autobiográfica da criança e as representações positivas desta a respeito dela própria.

C) Gender differences in elaborative parent-child emotion and play narratives

Pesquisadores: Widaad Zaman e Robyn Fivush

Local: Emory University Child Study Center, Atlanta, Georgia, USA

Ano: 2013

Participantes: 42 crianças de quatro anos a cinco anos e dois meses e seus pais, todos casais heterossexuais, de origem étnica variada

Procedimento: As famílias foram visitadas em suas casas em duas ocasiões separadas: uma na qual a mãe e a criança foram observadas e, na outra, o pai e a criança. Em cada visita, os pais e a criança foram instruídos a conversar sobre quatro eventos passados, com carga emocional específica: um feliz, um triste, um que envolvesse conflito com outra criança, outro evento com o pai presente no momento, e um relacionado a duas interações e brincadeiras que a criança e o pai experimentaram juntos. As narrativas foram gravadas e transcritas, seus volumes foram codificados e os estilos narrativos dos pais foram computados em duas dimensões: elaboração cognitiva e sintonia emocional, definidas, respectivamente, como a medida na qual o pai e a criança contam a história a partir de pontos de vista semelhantes e a qualidade da negociação em situação de conflito.

Conclusão: A primeira hipótese testada era que as mães seriam mais elaborativas e com maior sintonia emocional ao discutir eventos passados que os pais. A segunda, que ambos, mães e pais, seriam mais elaborativos e comprometidos ao conversar sobre reminiscências com suas filhas do que com seus filhos, principalmente no caso dos eventos que envolviam emoção. Os resultados encontrados mostraram que, no que diz respeito à elaboração cognitiva, as mães tiveram um estilo narrativo mais elaborado que os pais nas questões que envolviam conflitos com outras crianças, conversas sobre brincadeiras e eventos felizes. Não houve diferença no que diz respeito ao gênero das crianças. Ainda quanto à sintonia emocional, as duplas mãe-criança foram mais elaborativas. A avaliação da interlocução em relação ao gênero da criança demonstrou que os pais, de maneira geral, mostraram-se mais engajados com seus filhos do que com suas filhas na construção das narrativas que envolviam conflitos parentais, mas mais com as meninas nas narrativas de outros eventos. Mesmo que os pais estivessem mais presentes em atividades físicas com suas crianças, as mães foram mais eficientes em ajudar a criança a lembrar detalhes desses eventos. O papel do estilo narrativo das mães valida a hipótese de que elas são importantes fatores de regulação emocional, na medida em que ajudam seus filhos a compreender experiências emocionais difíceis.

D) Episodic and semantic autobiographical memory and everyday memory during late childhood and early adolescence

Pesquisadores: Karen A. Willoughby, Mary Desrocher, Brian Levine e Joanne F. Rovet

Local: University of Toronto, Canadá

Ano: 2012

Participantes: 182 crianças e adolescentes

Procedimento: Nesse experimento, o instrumento usado foi o CAI (Children's Autobiographical Interview), adaptado por Willoughby et al (2012) e desenvolvido para a pesquisa a partir de uma adaptação da versão de Levine et al (2002). As crianças responderam a questões autobiográficas em três fases. A primeira delas é relativa à recuperação livre de memórias, na qual descreveram livremente um evento passado. Em seguida, questões específicas a respeito do evento foram feitas e, finalmente, pediu-se aos participantes que avaliassem a importância do evento lembrado e que verificassem se houve mudança emocional durante a narrativa, repetição ou treinamento, visualização do evento, força da memória e confiança a respeito da veracidade da lembrança.

Conclusão: Esta pesquisa avaliou os efeitos da idade e sexo nas memórias episódicas, semânticas e autobiográficas. Os resultados mostraram que a memória autobiográfica desenvolve-se gradualmente ao longo da infância e adolescência, em volume e complexidade. Além disso, apontaram para uma melhor atuação das meninas apenas no que diz respeito à inclusão de detalhes perceptuais e emoções nos componentes episódicos da memória autobiográfica. A capacidade de visualização do evento passado relaciona-se positivamente com a qualidade da lembrança.

E) Sticking out and fitting in: Culture-specific predictors on 3-years-old' autobiographical memories during joint reminiscing

Pesquisadores: Lisa Schöder, Joscha Kärtner, Heidi Keller e Nandita Chaudhary

Local: University of Osnabrück, Alemanha; Lady Irwin College, University of Delhi, Índia

Ano: 2012

Participantes: 33 duplas mãe-filho em Berlim e 25 duplas em Delhi, com crianças de aproximadamente dois anos, e com essas mesmas crianças um ano depois, na entrevista de acompanhamento.

Procedimento: Nos dois países, entrevistadores da mesma etnia que os pais visitaram as famílias em suas casas e filmaram interlocuções e brincadeiras entre mães e filhos, pedindo ainda que as mães respondessem a questionários. Foram observadas e codificadas a responsividade da mãe às iniciativas das crianças e a responsividade das crianças às demandas da mãe, em tarefas separadas. O estilo de elaboração narrativa da mãe também foi avaliado.

Conclusão: Avaliando a hipótese de que, dependendo do contexto cultural, diferentes características de interação entre as mães e seus filhos levariam a padrões específicos de recuperação de memória, os resultados demonstraram que, em contextos socioculturais nos quais a autonomia da criança é favorecida, houve ênfase no comportamento das mães ao serem sensíveis aos sinais das crianças no relato dos eventos e das brincadeiras. Já em contextos que tem por valor maior o relacionamento, as crianças foram mais reativas aos sinais das mães, facilitando a adaptação. Em Berlim, as crianças contribuíram mais para a conversação do que em Delhi. Assim, descobriu-se que os objetivos culturais implícitos no contexto no qual a criança se insere influenciam a qualidade e o conteúdo da memória autobiográfica e da narrativa.

F) Self-regulatory private speech relates to children's recall and organization of autobiographical memories

Pesquisadores: Abdulrahman S. Al-Namlah, Elizabeth Meins e Charles Fernyhough

Local: Durham University, Inglaterra

Ano: 2012

Participantes: 58 crianças entre quatro e sete anos

Procedimento: As crianças foram testadas individualmente em suas escolas. Foi pedido a elas que fizessem tarefas envolvendo planejamento, nas quais se observou a presença

e a qualidade da fala com elas mesmas. Em seguida, as crianças responderam a questionários com perguntas autobiográficas, que diziam respeito a eventos mais antigos, tais como seus últimos aniversários, e recentes, como o que fizeram desde que acordaram no dia da entrevista. Suas respostas foram codificadas quanto à especificidade, volume, coesão e quantidade de informação.

Conclusão: O uso de fala privada e autorreguladora das crianças durante uma atividade que não envolve a memória é capaz de prever melhor qualidade narrativa. Crianças que têm a tendência de usar a fala autodirigida para regular seu comportamento durante uma tarefa de planejamento executivo têm mais qualidade elaborativa em suas memórias autobiográficas, tanto em volume quanto nos aspectos que envolvem organização.

G) “When I was little”: childhood recollections in Chinese and European Canadian grade school children

Pesquisadores: Carole Peterson, Qi Wang e Yubo Hou

Local: Memorial University of Newfoundland, Canadá, e National Science Foundation of China, China

Ano: 2009

Participantes: 225 crianças canadenses e 133 chinesas, de oito, 11 e 14 anos, recrutadas em suas escolas

Procedimento: As crianças foram entrevistadas individualmente nas escolas, em uma única ocasião. Foi pedido às crianças que lembrassem, durante quatro minutos, do maior número possível de episódios de quando eles eram pequenos. Depois desse procedimento, os pesquisadores telefonaram aos pais das crianças para perguntar se o evento relatado efetivamente aconteceu, se provavelmente aconteceu ou se dificilmente aconteceu, e que idade a criança tinha na ocasião. Os resultados das crianças foram computados e classificados nas seguintes categorias: especificidade, idade da primeira memória, orientação social, conteúdo e consistência com a verificação dos pais.

Conclusão: As crianças mais novas proveram memórias de eventos mais antigos que as mais velhas. As crianças canadenses tiveram mais memórias a relatar e em idade mais precoce do que as chinesas. Os conteúdos das memórias dos dois grupos refletiram a

hipótese de uma educação voltada para a autonomia, nas canadenses, e orientada para o relacionamento, nas chinesas. Os resultados foram discutidos em termos da influência sociocultural no desenvolvimento da memória autobiográfica.

H) The emergence of cultural self-constructs: autobiographical memory and self-description in European American and Chinese children

Pesquisadores: Qi Wang

Local: Cornell University, USA

Ano: 2004

Participantes: 180 crianças: 93 americanas e 87 chinesas, da pré-escola até o segundo grau

Procedimento: Cada criança foi entrevistada uma vez, individualmente, na escola. Antes da entrevista, os pesquisadores participaram muitas vezes das atividades escolares, para que as crianças se familiarizassem com eles. Em seguida, responderam a quatro questões sobre seus aniversários, brigas com os pais, algo muito divertido e qualquer coisa que tenha acontecido quando eram muito pequenas. Também foram pedidas autodescrições para as crianças. Os resultados foram classificados nas categorias volume, especificidade, presença de emoção, autonomia, número de outros, cenário interativo, organização, valorização, abstração e conteúdo.

Conclusão: As crianças americanas apresentaram lembranças elaboradas e detalhadas a respeito de seus próprios desempenhos, preferências e sentimentos. Além disso, descreveram-se em termos de atributos pessoais, disposições abstratas e traços de personalidade de modo positivo. As crianças chinesas ofereceram relatos esquemáticos de suas experiências passadas, na maior parte focadas em interações e rotinas cotidianas, e frequentemente se descreveram em termos de seus papéis sociais e características específicas em tom neutro e modesto. Os resultados foram discutidos em termos da identidade como um construto social, que emerge dos primeiros anos de vida.

4.1.2 A fantasia, sugestionabilidade e demais enganos da memória autobiográfica

A) Digitally manipulating memory: effects of doctored videos and imagination in distorting beliefs and memories

Pesquisadores: Robert A. Nash, Kimberly A. Wade e Stephen Lindsay

Local: University of Warwick, Inglaterra, e University of Victoria, Canadá

Ano: 2009

Participantes: 47 estudantes de graduação

Procedimento: Para alguns participantes, foi pedido para se imaginar eventos. Já outros participantes foram expostos a evidências falsas que indicavam que eventos fictícios de fato haviam ocorrido, como filmes editados em que as pessoas se viam fazendo coisas que não haviam feito. Duas semanas depois foram entrevistados a respeito de suas lembranças dos fatos que haviam apenas imaginado, ou que haviam testemunhado em vídeos falsos.

Conclusão: A imaginação sozinha foi suficiente para causar falsas memórias, assim como os vídeos editados isoladamente, ou combinados. O efeito das duas técnicas de sugestão combinadas produziu mais distorções de memória. Em um segundo experimento, foi avisado aos participantes que vídeos poderiam ter sido facilmente editados e poderiam apresentar imagens falsas. Ao contrário do esperado, avisar da possibilidade da fraude não diminuiu a presença das distorções de memória. Mesmo com informação explícita a respeito da edição dos filmes, esse aviso foi insuficiente para proteger os participantes das falsas memórias. Foi sugerido que uma admoestação mais forte poderia revelar algum efeito e a hipótese levantada para futura pesquisa é os avisos protegem as pessoas de assimilar informações falsas como memórias apenas quando elas já estão suspeitando de estarem sendo enganadas. O estudo conclui que as evidências falsas e a imaginação podem mudar a memória autobiográfica de um evento passado, mesmo recente. O aviso a respeito desta possibilidade não se mostrou um fator protetor para a distorção da memória.

B) A good story: children with imaginary companions create richer narratives

Pesquisadores: Gabriel Trionfi e Elaine Reese

Local: University of Otago, Nova Zelândia

Ano: 2009

Participantes: 48 mães e suas crianças de cinco anos e meio, das quais 23 tinham amigos imaginários

Procedimento: Dois entrevistadores visitaram as casas das crianças em duas sessões. Na primeira, a criança foi entrevistada por um dos pesquisadores para saber da existência de amigos imaginários e de suas características: idade, sexo, aparência, preferências, dentre outras. Simultaneamente, a mãe foi entrevistada por outro entrevistador a respeito dos amigos imaginários dos seus filhos. Em seguida, as crianças foram testadas: um teste de vocabulário na primeira sessão e outro de vocabulário expressivo na segunda. Nesta, também foi testada a capacidade da criança de compreender uma história não familiar contada para ela, por meio de um questionário. Depois do questionário, foi apresentada uma marionete à criança, e pediu-se que esta contasse a história ao boneco, que não havia ouvido, do começo ao fim. Os resultados foram avaliados e classificados quanto à memorização e qualidade narrativa, avaliando-se aspectos como presença de descritores (adjetivos e advérbios, diálogos, nomes e relação temporal ou causal entre eventos) e capacidade de repetir exatamente as palavras ouvidas. Além disso, perguntadas pelos entrevistadores, as mães forneceram relatos de eventos da história de vida da criança sobre os quais os entrevistadores perguntaram a elas.

Conclusão: As crianças com amigos imaginários tiveram melhor desempenho nas histórias contadas, em todas as categorias avaliadas. Nas histórias autobiográficas, as crianças com amigos imaginários foram melhor no uso de elementos de organização temporal e causal, com um padrão narrativo, em geral, superior ao das crianças sem amigos imaginários. A presença de companheiros imaginários está positivamente associada ao desenvolvimento linguístico, social-cognitivo e narrativo da criança. Especificamente, as crianças com amigos imaginários usaram mais diálogos em suas narrativas, sendo mais bem organizadas em termos de organização temporal. Tais

resultados foram discutidos em termos da capacidade de manter conversas não concretamente contextualizadas dessas crianças. O amigo imaginário nasce de uma capacidade de fantasiar. Entretanto, somente as crianças cujas mães sabiam de seus amigos imaginários mostraram uma vantagem narrativa.

C) What the stories children tell can tell about their memory: narrative skill and young children suggestibility

Pesquisadores: Sarah Kulkofsky e J. Zoe Klemfuss

Local: Texas Tech University e Cornell University, USA

Ano: 2008

Participantes: 112 crianças de pré-escola

Procedimento: Dois estudos foram feitos:

Estudo 1: Foram entrevistadas quarenta e seis crianças de cinco escolas maternas. Antes, uma pessoa vestida como Miss Baker visitou as classes, de avental e chapéu de cozinheira. Explicou às crianças que iria fazer biscoitos para o aniversário de sua melhor amiga, apresentando ingredientes e ferramentas. As crianças participaram da feitura dos biscoitos, acrescentando chocolate. No final, Miss Baker colocou sal nos biscoitos, deixando cair a tampa do saleiro, arruinando a produção. Em seguida distribuiu lanches para as crianças. Depois do evento, as crianças foram entrevistadas em quatro sessões com uma semana de intervalo entre elas. Nelas, as crianças foram encorajadas a contar o que lembravam e, em seguida os entrevistadores faziam sugestões de modo a distorcer a lembrança do evento: acrescentando fatos, mencionando autoridades, perguntando se a criança tinha certeza. Na quinta semana depois da visita de Miss Baker, as crianças foram entrevistadas por um novo entrevistador, que perguntou sobre suas recordações da visita. As respostas foram codificadas quanto à qualidade narrativa, volume, complexidade, textura descritiva, coesão e sugestibilidade.

Conclusão: não se encontraram diferenças quanto ao sexo da criança, ordem de nascimento, etnia, escolaridade da mãe ou escola onde foram testadas. O resultado

obtido foi que a qualidade da narrativa é uma variável capaz de prever resistência a sugestões que distorcem a lembrança do evento.

Estudo 2: O mesmo procedimento do estudo 1 foi seguido, com a única diferença de terem sido entrevistadas 66 crianças ao invés de 46. Entretanto, nas entrevistas que se seguiram à visita de Miss Baker, foram feitas tanto perguntas que distorciam o registro do evento quanto perguntas que correspondiam ao vivido, visando diluir o objetivo muito óbvio de distorção do primeiro estudo. As crianças foram entrevistadas ainda a respeito de eventos autobiográficos e tiveram um inventário de linguagem adaptativa preenchido pelos professores.

Conclusão: as crianças foram mais sugestionáveis pelas inclusões dos entrevistadores que visavam distorcer a memória do evento que as crianças do primeiro estudo. Ao contrário dos resultados deste, as crianças com melhor capacidade narrativa foram mais sugestionáveis, aparentemente em função da tentativa, feita pela criança, de incluir em sua narrativa os elementos sugeridos pelo interlocutor. Embora traços mais fortes de memória sejam mais resistentes à sugestão, a narrativa autobiográfica ganha em qualidade quando a criança preenche os seus lapsos de memória com especulações, provavelmente visando produzir uma história melhor. Há evidência de que pré-escolares com narrativas de alta qualidade são mais sujeitos a produzir erros espontâneos, tendendo a enriquecer a história em detrimento de sua veracidade. Contar uma história interessante é mais importante do que contar um fato com acuidade, priorizando a função socializante da narrativa.

D) Individual differences and the creation of false childhood memories

Pesquisadores: Ira E. Hyman e F. James Billings Jr.

Local: Western Washington University, USA

Ano: 2010 (replicando pesquisa de 1998)

Participantes: 66 estudantes de psicologia e seus pais

Procedimento: Um questionário com perguntas a respeito de eventos na infância dos filhos foi enviado aos pais. Quando os questionários dos pais foram entregues, os estudantes foram entrevistados duas vezes a respeito de eventos de sua infância, pelo mesmo entrevistador, com um dia de diferença entre as entrevistas, que foram gravadas. A cada participante foi perguntado sobre de dois a cinco eventos verdadeiros, segundo o relato dos pais, e um falso, sempre apresentado em terceiro lugar. O evento falso foi sempre o mesmo: na idade de cinco anos, você foi a um casamento de um amigo da família e, na recepção, estava correndo com as crianças quando trombou com a mesa do ponche, derrubando tudo sobre os parentes da noiva. Os participantes deveriam contar tudo o que se lembravam a respeito dos eventos. No final da primeira entrevista, os participantes foram encorajados a lembrar-se de mais detalhes e foi pedido a eles que continuassem a pensar a respeito dos eventos. Na segunda entrevista, os estudantes novamente responderam perguntas a respeito dos mesmos eventos. No final da entrevista, os participantes ainda avaliaram a confiabilidade de suas recordações em uma escala de 1 a 5.

Conclusão: 27% dos participantes criaram falsas memórias de infância em resposta ao evento falso, o que estava de acordo com as expectativas. Com mais entrevistas e com técnicas de visualização, o número de falsas memórias aumentou. Por outro lado, as falsas memórias diminuíram quando perguntas muito específicas a respeito do evento foram feitas. Os indivíduos mais falantes foram mais propensos a relatar memórias falsas. O grau de confiabilidade atribuído às falsas memórias foi igual ao das verdadeiras. Em muitos aspectos, a fonte da memória do evento não dependeu se alguém integrava tal fato à própria narrativa de vida. Memórias são reconstruídas a partir da imagem de si que o indivíduo tem no momento da lembrança. Histórias alheias podem ser adotadas como pessoais.

5 ENRIQUECIMENTO DO ENREDO: A FANTASIA

*Fui sempre de opinião que a consistência é o
último refúgio daqueles sem imaginação.*

Oscar Wilde

Do grego *phantasia*, ou *eikasia*, **fantasia** significa a habilidade de produzir imagens mentais, também chamadas de *phantasmata*, *eilkones*, *eidola*. Platão (1989), em seu diálogo **O sofista**, faz uma diferenciação seminal entre dois tipos de representação: a técnica de criar imagens corretas e adequadas das coisas que chama de *eikones* –, e a de criar imagens inventadas daquilo que nem necessariamente existe – *phantasmata*. As primeiras seriam confiáveis, enquanto a fantasia conduziria ao erro. No mesmo diálogo, entretanto, reconhece que as imagens podem ser, ao mesmo tempo, corretas e incorretas, podendo ainda representar coisas que não existem. Define, então, as imagens como sendo algo real que representa uma coisa irreal, e a fantasia a capacidade de criar ilusões não existentes. Segundo Braga (2007), Aristóteles, continuando o esforço de Platão na abordagem da fantasia, define-a como a habilidade de produzir imagens e lugares internos, entre a sensação e o pensamento. As imagens derivariam das sensações, existindo somente em seres animados e sensíveis. Aristóteles considerava a fantasia como um movimento da alma gerada pelas sensações em ato (ARISTÓTELES, 2006).

“Em geral, os filósofos gregos eram adversos à ideia de que a imaginação teria a capacidade de construir verdade e guiar a psique humana”, afirma Braga (2007, p. 3). A tradição judaico-cristã tampouco valoriza muito a fantasia, uma vez que, segundo o mesmo autor, Adão transgrediu a lei divina porque foi dotado de uma capacidade que o distinguia dos outros animais, impedindo-o de continuar sob o estrito comando divino: a imaginação. Em suas palavras, Adão foi atraído pela fruta proibida porque era capaz de fantasiar. Todas as vezes que os filhos de Adão foram tentados a usar sua fantasia, saíram do caminho, cometendo heresias.

Entretanto, em tempos medievais, inverte-se o *status* da fantasia na mente humana: “Chove dentro da alta fantasia (ALIGHIERI, 2011, p. 428a), recita Dante no Purgatório (XVII, 25), contemplando as imagens que se formam diretamente em seu espírito e

presumindo que estas chovem do céu, sendo enviadas por Deus e não criações deliberadas de sua psique consciente. Segundo Calvino (2002), a postura de Dante frente ao seu processo criativo envolve a contemplação “das visões que se apresentam a ele quase como projeções cinematográficas” (CALVINO, 2002, p.99), refletindo assim a atitude de seu tempo frente à fantasia:

[...] apresentam-se a Dante cenas [...] primeiro sob a forma de baixos-relevos que parecem mover-se e falar, em seguida como visões projetadas diante de seus olhos, como vozes que chegam a seus ouvidos, e por fim como imagens puramente mentais. Em suma, essas visões se vão progressivamente interiorizando, como se Dante se desse conta de que era inútil inventar para cada círculo uma nova forma de metarrepresentação, bastando situar tais visões na mente, sem fazê-las passar através dos sentidos. (CALVINO, 2002, p. 97)

O autor explica que, de acordo com Dante, há no céu uma espécie de fonte luminosa que transmite imagens ideais, formadas segundo a lógica implícita do mundo imaginário, ou segundo a vontade de Deus. Compreendida dessa forma, a faculdade imaginativa, segundo Calvino (2002), subjaz a toda a mitologia, a estrutura das religiões e a criação artística, estruturando a visão de mundo e de si mesmo no mundo de cada indivíduo.

De acordo com Jung (1991), a psique cria a realidade todos os dias. Ele propõe que esta última não representa nada se não for uma realidade em nós, construída somente pelo que ele chama de fantasia, uma atividade vital e específica da psique:

A fantasia é tanto sentimento quanto pensamento, é tanto intuição quanto sensação. Não há função psíquica que não esteja inseparavelmente ligada pela fantasia com as outras funções psíquicas. Às vezes aparece em sua forma primordial, às vezes é o produto último e mais audacioso da síntese de todas as capacidades. Por isso, a fantasia me parece a expressão mais clara da atividade específica da psique. (JUNG, 1991, p. 73)

Enaltecendo ainda a fantasia como fonte criativa de todas as respostas às perguntas passíveis de resposta, Jung (1991, p. 73) a considera a “mãe de todas as possibilidades onde o mundo interior e o exterior formam uma unidade viva, como todos os opostos psicológicos”. E conclui: “A fantasia foi e sempre será aquela que lança a ponte entre as exigências inconciliáveis do sujeito objeto, da introversão e extroversão” (JUNG, 1991, p.73).

Jung (1991) considera que a relação do ser humano com sua fantasia é condicionada, em boa parte, por seu relacionamento com o inconsciente, o que é, por sua vez, influenciado pelo espírito de sua época. Algumas religiões tendiam a fornecer enquadramentos coletivos à fantasia, enquanto a ciência tradicional pretendia eliminá-la de seu campo de investigação. À Psicologia, entretanto, cabe reconhecer à atividade da fantasia o primado no estudo da criação e geração da psique. “Alguma coisa de real importância chegou a existir sem ter sido, primeiro, fantasia?” (JUNG, 1991, p. 83). A atividade da fantasia - criativa por um lado e receptiva por outro- seria o lugar onde confluem os opostos, determinando a manifestação do “instinto lúdico” do ser humano (JUNG, 1991, p. 163) que, segundo o autor, somente brinca quando é plenamente humano.

O fantasiar, como uma das atividades inerentes da psique, não deve ser entendido, portanto, meramente como a capacidade de acessar imagens mentais a partir da memória visual, organizando-as em termos compensatórios, mas também como representação da:

[...] possibilidade de transfiguração dessas imagens interiores em conformações totalmente novas, mais ou menos distantes das percepções originais, constituindo assim todo um universo mental imaginário ou fantástico sobreposto ao universo real e objetivo. (GIOVANNONI, 2011, p. 2)

De acordo com Jung (1991, p. 808), a compreensão da fantasia envolve uma dimensão causal e outra finalista. Neste último aspecto, a fantasia se apresenta como um símbolo que aponta para um desenvolvimento psicológico futuro. O autor equipara ao conceito de atividade imaginativa, apontando a fantasia como atividade reprodutora ou criativa da psique em geral, “sem ser uma faculdade especial, pois se reflete em todas as formas básicas de vida psíquica: pensar, sentir, perceber e intuir” (JUNG, 1991, p.810).

A fantasia está atraindo cada vez mais atenção dos pesquisadores na neurociência, pois parece que é a atividade de imaginar que integra as diferentes redes neurais que contribuem para a expressão psicológica da autoria (KNOX, 2011, p.84). Considerada como atividade espontânea da psique, a fantasia possui relativa autonomia da vontade ou intencionalidade do ego que a vivencia. Segundo Calvino (2002, p. 102), elas

“exorbitam de nossas intenções e de nosso controle, assumindo, a respeito do indivíduo, uma espécie de transcendência”. Giovannoni (2011) discute o fato de que tal característica implica que se pode tanto impedir o processo imaginativo em nome de outras atividades mentais, ou colocar-se conscientemente em uma disposição favorável de escuta, permitindo e observando seu desenrolar criativo. O fantasiar introduz novos elementos a uma estrutura egoica, que funciona de modo basicamente discriminatório. A fantasia age de modo analógico e associativo, método pelo qual qualquer imagem ou fragmento funciona como um polo de atração para outras imagens, que se organizam em torno de significados, “num campo de analogias, simetrias e contraposições” (CALVINO, 2002, p. 104). Somente em um momento posterior é que intervém a intenção egoica de ordenar coerentemente a história, começando a atuar a lógica da expressão verbal sobre a geração espontânea das imagens.

A atividade psíquica do fantasiar, coordenada, como qualquer outra atividade psíquica pelo arquétipo do *Self*, aponta caminhos de individuação. Comentando sobre a amplitude do espectro das fantasias, Jung (1986b) menciona que, embora a única certeza que podemos ter é a de que nossa mente trabalha com imagens e representações “que dependem da fantasia humana e de seus condicionamentos tanto em relação ao espaço quanto o tempo”, (JUNG, 1986b, p. 555), tais fantasias não são aleatórias, uma vez que têm origem arquetípica:

Na origem destas se acha algo que transcende a consciência e não somente impede que os enunciados variem simplesmente, de maneira ilimitada e caótica, como também mostra que eles estão relacionados com uns poucos princípios básicos ou arquétipos. (JUNG, 1986b, p. 555)

Discutindo a conscientização dos conteúdos do inconsciente, Jung (1959, p. 11) sugere que “Falando de um ponto de vista antropomórfico, quase parece como se esses conteúdos tivessem uma vontade de se tornarem conscientes, mas esta é apenas uma hipótese, e não deve ser tomada literalmente”. Afirmando que estes são os conteúdos que aparecem nos sonhos, Jung, então, se pergunta: “seria possível chegar até estes pontos e influenciá-los, isto é, induzi-los a fornecer seus conteúdos mais claramente?” (JUNG, 1959, p.11). Uma das possibilidades propostas é a observação da fantasia em seu aspecto criativo, sua elaboração e a tentativa da integração de seus conteúdos à vida consciente.

Discutindo o aspecto conservador ou criativo do inconsciente, Jung (2004) afirma que a fantasia criativa é um dos modos como a psique inconsciente propõe transformações à esfera consciente:

No processo da fantasia criativa, os conteúdos psíquicos da esfera do inconsciente penetram no consciente. Trata-se de inspirações; algo que não pode ser comparado ao cauteloso processo do pensamento consciente. Visto por este ângulo, o inconsciente pode ser considerado como um fator criativo, até mesmo como um audacioso inovador. (JUNG, 2004, p.62)

Estudos a respeito do desenvolvimento da identidade a partir da memória autobiográfica apontam que a fantasia a respeito de eventos, ou de si mesmo atuando em circunstâncias imaginadas, é capaz de implantar memórias com alto grau de confiabilidade, alterando significativamente a autoimagem, transformando atitudes e expectativas (MAZZONI; MEMON, 2003). Garry et al (2001) e Garry e Polascheck (2000) afirmam que o exame sucessivo do passado colorido pela imaginação, naquilo que chamam de **inflação da memória**, pode afetar o modo como este é lembrado. De acordo com Cyrulnik e Macey (2009), em situações precárias ou extremas, somente as crianças capazes de fantasiar podem se salvar. As outras, que se adaptam ao mundo real e se rendem a um mundo devastado, são inundadas com pedaços de informação que são rasos, pobres, imediatos e, portanto, vazios de significado. Em situações muito difíceis, a psique se salva pelos sonhos, fantasias ou até mesmo criando realidades alucinatórias, evitando o desespero, que seria a resposta apropriada a um mundo assim:

Quase todas as crianças resilientes que são felizes num mundo gelado, desolado e faminto, sobrevivem graças ao extraordinário poder de sonhar acordados que as faz sentirem-se aquecidas. (CYRULNIK; MACEY, 2009, p.275)

A fantasia, utilizada pela psique como fator de sobrevivência, entrelaça-se com a vida vivida, tanto em termos pessoais quanto coletivos. Os testemunhos da provação pública, dos eventos coletivos traumáticos, segundo Cyrulnik e Macey (2009), acabam recontando os mitos e as fantasias que organizam uma sequência compreensível dos eventos, frequentemente mais modificados pela imaginação do que pelas suas memórias. Ou seja, a necessidade da adaptação social é tão grande que uma testemunha que insiste em manter uma versão menos trabalhada, em termos de fantasia do evento,

pode quebrar um grupo matando um mito. A pessoa se isola contando a verdade não assimilável, inviabilizando a sobrevivência ou sua saúde psíquica. De acordo com o autor, é necessário que o relato submeta ao mito e não à realidade, se não se quer ser marginalizado e perecer psicologicamente. O sujeito autobiográfico constrói, então, o passado à luz do presente, usando também como ferramenta a fantasia. “A imaginação é a memória que enlouqueceu” (QUINTANA, 1994, p. 164).

Jung (1991) também declara que a criança prefere, muitas vezes, a explicação mitológica ou fantasiosa que, embora não corresponda necessariamente aos fatos reais, participa do desenvolvimento do pensamento, que “tem uma necessidade imperiosa de emancipar-se da realidade dos fatos e construir seu mundo próprio.” (JUNG, 1991, p. 78). Poetizando, diz Adélia Prado (1991), em seu *Despautério*: “Preciso mentir um pouco, para que o ritmo aconteça, e eu própria possa entender o discurso” (PRADO, 1991, p.352).

Discutindo sobre a construção da própria história de vida a partir dos significados que atribuímos aos eventos, que podem ser tanto externos quanto internos, incluindo sonhos e fantasias, Hillman (2010, p.29) propõe que “o modo como imaginamos nossa vida é o modo como continuaremos a vivê-la”. Assim, o autor sugere que a maneira pela qual contamos a nós mesmos o que está acontecendo obedece a um gênero literário: épico, cômico, trágico, jornalístico, entre outros, que se traduz no modo como os eventos se transformam em experiências psíquicas. Enfatizando, Hillman (2010) afirma que não existem fatos puros, simples informações, incluindo aqui até mesmo o levantamento biográfico do paciente:

A força das histórias diagnósticas não pode ser exagerada. Uma vez que alguém foi escrito numa fantasia clínica específica, com suas expectativas, tipicidades, traços de caráter e o rico vocabulário que ela oferece para o autorreconhecimento, o indivíduo começa a recapitular sua vida dentro da forma da estória. O passado da pessoa também é recontado e encontra uma nova coerência interna e até uma inevitabilidade, por meio dessa história anormal. (HILLMAN, 2010, p. 29)

Cyrulnik e Macey (2009) afirmam ainda que somente os psicóticos e os perversos permitem-se dizer o que se passa por suas cabeças e o que acreditam ser a realidade não fantasiada, porque são indiferentes ao efeito de suas palavras no mundo mental dos

outros. Aos indivíduos não patológicos resta a fantasia ou o segredo. “Eu persisti na forma santificada e não autorizei o caos a romper seus diques. Eu acreditava na ordem do mundo e odiava todo o desordenado e sem forma.” (JUNG, 2009, p. 250) Entretanto, quando o próprio Jung estava sendo inundado por uma torrente incessante de fantasias, para dar conta das emoções tempestuosas que vivia, de 1914 a 1930, escreveu-as regular e minuciosamente, deixando que suas turbulências se transpusessem em imagens. Segundo Hillman (2010 p. 88), “Ali encontrou um lugar para ir que não era mais Viena, figuras com quem se comunicar que não eram mais as do círculo psicanalítico de colegas e um mestre que não era mais Freud”.

Para Jung (2003), graças à ficção, ou à fantasia sobre nossos sintomas ou circunstâncias, influenciemos nossas doenças ou processos biológicos e químicos. “Quer a ficção se produza em mim interiormente, ou me atinja a partir do exterior, por meio da linguagem, pouco me importa: tanto num caso como no outro, ela pode me adoecer ou restituir-me a saúde.” (JUNG, 2003, p.494) Jung (2003) afirma que as ficções, produtos de nossa fantasia, ainda que pouco tangíveis, são psicologicamente eficazes, na medida em que conduzem à busca de um sentido e em que “só o significativo traz a salvação.” (JUNG, 2003, p. 496).

De acordo com Pearson (1998), a fantasia faz parte dos atributos do herói e é “a parte que enxerga a verdade ou o *Self* subjacente por baixo da superfície e nos revela esta verdade” (PEARSON, 1998, p.194). Segundo a autora, quando se para de tentar controlar a fantasia e deixa-se que ela se manifeste em seu turbilhão de palavras e imagens, ela trabalha em prol da autenticidade, ainda que de modo paradoxal. Tal ponto de vista coloca a fantasia a serviço mais da individuação do que da objetividade, na criação da realidade psíquica. A mentira, na medida em que consiste da afirmação de uma realidade fantasiada, e que com esta se confunde, pode funcionar da mesma forma: Mentir com graça, de uma maneira pessoal, é quase melhor do que dizer a verdade à maneira de toda gente, sugere Dostoiévski em seu **Crime e castigo** (2009). De qualquer forma, nossos limites vão até onde vai a fantasia, e não até onde vão nossos atos. Alargando a fantasia, alargamos também nossa possibilidade de ação.

Jung (1991) diferencia a fantasia ativa e a passiva. A forma passiva frequentemente traz o selo de doentia, “ao passo que a forma ativa pertence, não raro, às atividades

espirituais mais elevadas do homem, pois nela confluem a personalidade consciente e inconsciente do sujeito, num produto comum e unificador” (JUNG, 1991, p.802). A fantasia passiva pressupõe uma dissociação relativa entre a consciência e inconsciente, que funciona de modo compensatório a alguma unilateralidade indevida. Neste caso, a consciência resiste à conscientização de seus conteúdos, que se tornam repetitivos e, assim, perde-se vitalidade. A fantasia ativa, por outro lado, implica em uma atitude consciente orientada para a percepção dos conteúdos que emergem do inconsciente, assumindo “os indícios e fragmentos de relações inconscientes relativamente pouco acentuadas, e, por meio de associação de elementos paralelos, apresentá-los numa forma visual plena” (JUNG, 1991, p. 801). Não se trata, portanto, da consequência de um estado psíquico dissociado, mas de uma participação positiva da consciência, em prol de um diálogo criativo com o inconsciente, no caminho da individuação.

Em uma pesquisa sobre a propensão para a fantasia, Sánchez-Bernardos e Avia (2004), dividindo a capacidade de fantasiar em traços diferentes, encontraram que, entre adolescentes, a vivacidade, sugestibilidade e habilidade de fingir são adaptativas, enquanto a fantasia usada como escape à realidade associa-se a riscos do desenvolvimento.

Ainda, segundo Adams (2004), nem todas as fantasias são realizações de desejo, sendo que algumas são até bem desagradáveis. O autor afirma também que o objetivo do desenvolvimento da psique em geral, e da análise em particular, longe de corrigir o fantasiar do paciente no sentido de aproximá-lo de uma visão mais concreta da realidade, é usar a fantasia para aumentar as possibilidades de interpretação de mundo. Jung (2000) diz que a fantasia, como “expressão natural de vida” (JUNG, 2000, p. 1249), pode ser entendida, mas não corrigida, quando “então se verificam possibilidades significativas de desenvolvimento psíquico, muito importantes para a cura de neuroses psicógenas e de distúrbios psiquiátricos mais brandos” (JUNG, 2000, p. 1249).

Adams (2004) postula ainda que a fantasia, além de construir realidades, também as desconstrói: fantasias emergem autonomamente na psique para desconstruir imagens que o ego anteriormente privilegiara. Aquilo que o ego considera realidade é também uma fantasia, “e outras fantasias podem estar imediatamente disponíveis como alternativas eficientes para as atitudes não imaginativas do ego” (ADAMS, 2004, p.19)

O menino e o rei

Palavra! Não sei qual a vantagem daquele guri que descobriu que o rei estava nu. Faltava-lhe imaginação – dom exclusivo da criatura humana e signo de sua realeza. Os animais não progridem por falta de imaginação [...]. (QUINTANA, 1994, p. 151)

No que se refere explicitamente ao custo ou benefício da imaginação nos processos de codificação de memória, Aslan e Bäuml (2008) encontraram, em uma pesquisa com sujeitos de várias idades que, ao apresentar-lhes duas listas de palavras, com uma tarefa imaginativa entre elas, a memória fica prejudicada para a primeira lista, anterior à tarefa de imaginar-se invisível em alguma situação. Porém, a memória melhora na segunda lista, apresentada depois da tarefa imaginativa, nas crianças maiores e nos adultos. Consideram que o que muda é a estratégia de codificação da segunda lista, que se aprofunda e se torna mais eficiente, concluindo que, mesmo em situações escolares, os benefícios da imaginação podem remover as dificuldades de memorização causadas por ela mesma.

Dentro da perspectiva do desenvolvimento, Stern (1997) entende a fantasia como uma aquisição posterior à representação da realidade, e não como uma atividade inata. Os bebês formam representações das experiências às quais sua natureza os conduz e exceto nas primeiras experiências de um evento, “o bebê nunca deixa de ter algum tipo de representação, baseada na experiência, que suas concepções o levaram a formar” (STERN, 1997, p. 63). A experiência interativa precede as fantasias, e não o contrário. A experiência vivida é representada em termos de sensações, afetos, ações, excitação, motivação e outras possibilidades, formando um envelope protonarrativo complexo. Tais representações se agrupam em termos de significado em um esquema flexível, no qual seus elementos possuem independência um em relação aos outros, podendo ser reagrupados, criando “sequências virtuais, sobreposições virtuais ou coocorrências virtuais” (STERN, 1997, p.94), com possibilidades imensas, quase ilimitadas.

A mente pode elaborar a montagem que for mais satisfatória ou funcional. “A fantasia é, então, uma experiência virtual possível que resulta da refiguração da rede de esquemas” (STERN, 1997, p. 94). O autor afirma ainda que a forma exata da fantasia é determinada pelo seu contexto imediato, que inclui um motivo e uma funcionalidade.

As fantasias decorrem, portanto, secundariamente, da experiência interativa cumulativa, segundo demanda psíquica específica.

Segundo Fonagy et al (2004), perto dos três anos, as crianças conseguem distinguir imagens oníricas e fantasias dos pensamentos e das coisas reais e, assim, começam os jogos de fazdeconta, nos quais as crianças se divertem com as intenções das outras de fingir ser o que não são. Para as crianças menores, o mundo é equivalente à sua aparência; desse modo, uma esponja pintada de pedra será uma pedra. Não conseguindo, ainda, compreender que a mesma realidade física pode gerar percepções diferentes em outras pessoas, têm dificuldade em assumir que sua imagem de mundo possa variar, ser falsa, ou apenas diferente da imagem dos outros. “A habilidade de imaginar diferentes perspectivas é, portanto, um indicador crucial das pressuposições da criança a respeito do *status* de seus pensamentos: como sua realidade psíquica corresponde ao mundo exterior.” (FONAGY et al, 2004, p.258)

Entretanto, a compreensão dos sentimentos e desejos próprios, como não correspondentes aos dos outros, se estabelece mais cedo do que a diferenciação dos pensamentos. As crianças menores do que três anos ainda não mostram capacidade de apreciar a natureza meramente representacional das ideias, mas são capazes de afirmar que algo é gostoso, mesmo quando outros afirmaram que não é, antes de discriminarem a realidade e fantasia nos testes de duplo-engano (FLAVELL et al, 1990). Nesta idade, portanto, segundo Fonagy et al (2004), a fantasia ainda não libertou a mente da concretude da experiência sensorial.

A criança pequena, que ainda não é capaz de mentalizar, de refletir sobre seus pensamentos e sentimentos como se lhe fossem externos, é forçada a acreditar que seus pensamentos e sentimentos inevitável e corretamente espelham o mundo real. (FONAGY et al, 2004, p. 260)

É no mundo da brincadeira que as representações se libertam de suas referências. Fingir que as coisas são o que não são, para corresponder às próprias necessidades expressivas internas, parece estar na origem da fantasia e no brinqueado do fazdeconta. Fonagy et al (2004) observam que crianças de dois ou três anos passam muito mais tempo construindo cenários e negociando papéis em seus jogos de faz de conta do que desenvolvendo um enredo, o que demonstra a importância da construção da realidade fantasiada para a criança dessa idade. No quarto ano, a noção de realidade psíquica já

está estabelecida. Segundo Baron-Cohen (1994), a criança compreende que seus estados mentais são representações, que podem ser falíveis e se transformar, pois se baseiam em uma entre muitas perspectivas possíveis. A partir dessas aquisições, fica estabelecida a fantasia como ampliação de experimentação de mundo.

Sharon e Woolley (2004), pesquisando sobre esta diferenciação entre fantasia e realidade, encontraram, em sua revisão de literatura, que as crianças a partir dos três anos são capazes de fazer vários tipos de distinção no que diz respeito à fantasia: entre uma representação e o objeto físico que lhe dá origem, entre um brinquedo e um objeto real, entre figuras e objetos e entre o fazdeconta e o real. Quando seu jogo simbólico é interrompido, conseguem responder a partir de percepções da realidade e, de modo flexível, voltar ao fazdeconta. As crianças se mostram mais confusas nas diferenciações quando os eventos percebidos ou fantasiados são assustadores, enfatizando o papel da emoção no desenvolvimento da diferenciação. O achado mais significativo do ponto de vista do presente estudo, entretanto, é que crianças com uma alta capacidade de fantasiar não tem necessariamente maior dificuldade em discriminação. A capacidade de fantasiar foi considerada uma característica individual e, ao contrário do esperado, desenvolve um senso mais elaborado daquilo que é ou não real, precisamente por causa do engajamento no jogo simbólico. A propensão para a fantasia teve um efeito positivo na capacidade de categorização entre entidades fantásticas e reais nas crianças de todas as idades da faixa pré-escolar. Uma das possíveis explicações é que essas crianças passam mais tempo no mundo da fantasia e, por isso, conhecem melhor os limites e as possibilidades da atividade imaginativa. Consideram ainda a hipótese de que tais crianças eliciem nos adultos mais discussões a respeito de seu mundo imaginal, sugerindo a continuidade e o aprofundamento das pesquisas.

Trionfi e Reese (2009) encontraram, em sua pesquisa longitudinal sobre a construção de narrativas, que crianças de cinco anos que têm amigos imaginários demonstram capacidades narrativas mais elaboradas e complexas do que as crianças que não os têm. Após separar as crianças com amigos imaginários, os autores observaram que elas são capazes de reproduzir uma história com mais fidelidade e com uma estrutura de linguagem mais elaborada, tanto imediatamente quanto depois de um período de tempo. Essa percepção foi possível na medida em que as crianças recontavam a história para o pesquisador ou para um ursinho que não tinha ouvido, em quatro categorias de

qualidade narrativa medidas: presença de descritores(adjetivos e advérbios), diálogos, nome dos personagens e localização no espaço e no tempo. Os pesquisadores discutem ainda que tal resultado é compatível com o crescente corpo de evidências que associa positivamente o jogo imaginativo com o desenvolvimento linguístico e social-cognitivo das crianças, levantando a hipótese de que as crianças com amigos imaginários são mais treinadas em descontextualizar as conversas, criando espaços flexíveis de interação, tanto quando estão se relacionando com seus amigos imaginários quanto quando estão relatando aos outros suas experiências. Assim, as crianças cujas mães sabiam de seus amigos imaginários e interagem com a experiência imaginativa mostravam um desenvolvimento da narrativa ainda mais favorável. Pais que adotam um estilo de questionamento elaborativo e aberto favorecem a descontextualização da experiência, típica da atividade imaginativa.

De acordo com Girardello (2011), o fazdeconta emerge naturalmente como parte do desenvolvimento das crianças, mas seu florescimento pode ser muito encorajado pela participação dos pais, outros adultos ou até mesmo crianças mais velhas, que não somente são capazes de acompanhar a criança em seu mundo de fantasia como também têm uma capacidade imaginativa preservada. O adulto é capaz de tornar mais complexo e rico o encontro da criança com o novo, o incomensurável, como exemplifica Galeano (2005 p. 15), no conto em que um menino pede para o pai que o ajude a olhar o mar que vê pela primeira vez.

“Uma imagem não é um conteúdo que vemos, mas uma maneira como vemos.” (HILLMAN, 2010, p. 75) A percepção fornece imagens sensoriais que a fantasia liberta de sua literalidade. Quem tem um senso de mundo imaginal suficientemente intenso, povoado, do qual pode entrar e sair e que está sempre lá, entende que “mundos são criados por palavras e não somente por martelos e arames” (HILLMAN, 2010, p. 75).

O ato de fantasiar, de acordo com Hillman (2010), não é somente um ato de introspecção. Trata-se de uma “capacidade negativa, uma suspensão voluntária da descrença nelas e da crença em si como autor.” (HILLMAN, 2010, p. 95). A relativização do autor– quem está inventando o quê – acompanha a fantasia. A imersão na experiência imaginativa demanda tempo, concentração e isolamento, sendo quase uma forma de contemplação, segundo Girardello (2011). Entretanto, cabe ainda

mencionar que, na hipermodernidade, que tem por característica a constante atividade, há a diminuição do tempo disponível para o ato de fantasiar da criança. Brincar sozinha, sem pressa, permite que a mente divague e relaxe. Até mesmo certo tédio precede a ruptura do real proporcionada pela fantasia, como exemplifica Lewis Carroll (1986), que assim começa as aventuras de **Alice no país das maravilhas**:

Alice estava começando a cansar-se de ficar sentada sobre o barranco, sem nada para fazer. Uma vez ou duas tinha dado uma olhada no livro que sua irmã estava lendo.

-Para que pode servir um livro sem figuras nem conversas? – pensava, aborrecida.

O calor daquele dia estava deixando Alice com sono. Ela perguntava a si mesma se o prazer de fazer uma guirlanda de margaridas valia o esforço de ir colher as margaridas. Foi quando um coelho branco de olhos cor-de-rosa passou correndo bem pertinho dali [...] (CARROLL, 1986, p. 11)

6 OBJETIVO

O presente estudo tem por objetivos:

- Levantar dados a respeito do desenvolvimento da narrativa autobiográfica em crianças de dois a seis anos e meio, na faixa de educação infantil, em São Paulo
- Observar a influência do gênero da criança na aquisição da narrativa autobiográfica e na marcação de sua complexidade
- Verificar se o nível de escolaridade da mãe é um fator de influência na aquisição de tal competência
- O estudo pretende também comparar o relato autobiográfico dos eventos vividos e imaginados dentro da construção da narrativa autobiográfica

7 MÉTODO

Sou velho e passei por coisas terríveis em minha vida, e algumas delas, de fato, ocorreram.

Mark Twain

7.1 Características do estudo

Este trabalho foi planejado como uma pesquisa exploratória, de levantamento de dados a respeito do desenvolvimento da narrativa autobiográfica de crianças, a ser compreendido dentro do referencial teórico da Psicologia Analítica. Caracteriza-se por uma investigação de ordem tanto quantitativa quanto qualitativa, o que configura um método misto. A estratégia usada para a coleta dos dados foi a triangulação concomitante, que, segundo a definição de Creswell (2010), permite que dados quantitativos e qualitativos sejam colhidos ao mesmo tempo. Nessa estratégia, o pesquisador pode quantificar os dados qualitativos. “Isso envolve criar códigos e temas qualitativamente, e depois contar o número de vezes que eles ocorrem”. (CRESWELL, 2010, p. 257) Os resultados obtidos tanto quantitativa quanto qualitativamente foram integrados na mesma discussão.

7.2 Hipótese

A hipótese testada é que as crianças desenvolvem sua narrativa autobiográfica em amplitude e complexidade de acordo com a idade, sendo esta sensível ao gênero da criança e ao ambiente, neste estudo considerado especificamente como a escolaridade da mãe. A narrativa inclui tanto eventos autobiográficos quanto eventos imaginados, que se entrecruzam a partir de tons afetivos e de significado.

7.3 Participantes

Foram entrevistadas 410 crianças, entre dois anos e seis meses e seis meses, que frequentavam escolas de educação infantil. A amostra foi constituída por conveniência.

Crítérios de inclusão: As crianças estudadas foram recrutadas em escolas de São Paulo, tanto públicas quanto particulares. Todas apresentaram desenvolvimento normal da linguagem, segundo a escola. Todas as crianças tinham o português como língua nativa.

Crítérios de exclusão: Foram excluídas as crianças que apresentaram, segundo os critérios definidos pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, 2014:

- Deficiência intelectual
- Transtornos da comunicação, incluindo transtorno da linguagem, da fala, transtorno da comunicação social e transtorno da comunicação não especificado
- Transtorno do espectro autista

Além desses critérios, foram excluídas também crianças que apresentaram deficiência auditiva

A faixa etária foi escolhida por referir-se à idade na qual se espera atingir o começo do desenvolvimento da competência narrativa até o momento em que as estruturas envolvidas no sistema de memória autobiográfica já estejam suficientemente funcionais, segundo a avaliação NEPSY-II (KORKMAN; KIRK; KEMP, 2010 adaptada para a população brasileira por ARGOLLO et al, 2009), que avalia a memória e o aprendizado para a faixa etária escolhida, além de pesquisas sobre o desenvolvimento da memória autobiográfica e narrativa conduzidas por Schröder et al (2012), Willoughby et al (2012), Fivush et al (2011) e Wang (2004).

O gênero de cada criança e a escolaridade da mãe foram anotados. As informações foram obtidas na escola por contatos pessoais e por meio de consulta à documentação e às fichas escolares.

7.4 Instrumento

O instrumento usado para a coleta de dados foi uma entrevista semiaberta, denominada Entrevista de Narrativa Autobiográfica para Pré-escolares (ENAP), adaptada a partir de três fontes principais:

1. Entrevista Autobiográfica para Crianças (Children's Autobiographical Interview – CAI), adaptada por Willoughby et al (2012) para crianças e adolescentes de 8 a 16 anos e que, por sua vez, foi adaptada da Entrevista Autobiográfica (Autobiographical Interview) de Levine et al (2002) para adultos. Nesta versão, para obter dados a respeito do processo de recuperação das memórias autobiográficas, mostrou-se aos participantes uma lista de 18 eventos, pedindo-se que a criança escolhesse dois, dando ainda liberdade para que ela usasse algum outro evento que não constasse da lista.

A CAI tem três fases distintas: recuperação livre da memória, inquérito geral e específico. Na fase de recuperação livre, os participantes descrevem o evento escolhido com tantos detalhes quanto conseguirem se lembrar, sem interrupção do pesquisador, por cinco minutos ou até que se torne claro que o relato terminou. Depois que a criança conta espontaneamente tudo sobre os eventos escolhidos, algumas perguntas são feitas para encorajar a lembrança de detalhes adicionais. Tais perguntas envolvem quando, onde e com quem o evento ocorreu, bem como que sentimentos estavam envolvidos, se há mais informações importantes para a compreensão do evento, dentre outras informações. Na terceira fase, um questionário específico é apresentado à criança, visando obter dados a respeito de alguns aspectos: se houve mudança emocional antes ou depois do evento, qual a importância deste, se houve ensaio de memorização, quantidade de ensaios, visualização no momento da recuperação, força da memória e confiança na sua acuidade.

2. Questionários de implantação de eventos fantasiosos, baseados em estudos de memórias de eventos impossíveis, de acordo o modelo dos estudos mencionados por Loftus (2000) a respeito da implantação de uma memória autobiográfica através da imaginação.

Visando verificar a presença e atuação da fantasia na construção da memória autobiográfica, acrescentaram-se duas perguntas a respeito da lembrança de um evento impossível. Nestes estudos, como padrão, diz-se para o sujeito que uma fonte de autoridade afirmou que ele passara por alguma experiência inventada ou impossível, e posteriormente se pede o relato da experiência sugerida ou apenas imaginada. As pesquisas que investigam esse tópico chegam à conclusão de que as memórias de pessoas terem efetivamente feito alguma coisa muito facilmente se confundem com as de terem se imaginado fazendo. A fantasia a respeito de eventos “faz com que pessoas tenham memórias de eventos que nunca ocorreram – nem no seu passado recente, nem em sua infância” (LOFTUS, 2000, p.204).

3. Autodescrições

Inspiradas no método desenvolvido por Keller, Ford e Meacham (1978), e adaptado por Wang (2004), as autodescrições consistem de duas técnicas aplicadas uma depois da outra. Primeiro, pede-se às crianças que digam espontaneamente tudo o que puderem sobre si mesmas. O entrevistador diz para a criança: “Fulano, quero escrever sobre você, sobre coisas a seu respeito. Qual a primeira coisa que eu devo escrever sobre você?” Depois de cada coisa que a criança disser, o entrevistador propõe: “E o que mais?”, até que a criança indique, por palavras ou gestos, que terminou. A seguir, pede-se que a criança complete sentenças que comecem com “Eu sou _____.”. A cada sentença que a criança completa, depois da instrução, o pesquisador pergunta: “Você pode terminar a sentença de algum outro modo, para eu saber mais sobre você?”, até que a criança indique que terminou.

Nenhum desses instrumentos é validado em sua origem, em virtude da dificuldade de definir o construto medido: pode-se afirmar que uma pessoa esteve presente em um evento, mas não que este evento se tornou autobiográfico, nem, caso tenha se tornado, de que forma ou com que intensidade, permanência ou fidedignidade isso ocorreu. Espera-se que as memórias autobiográficas mudem com o tempo em função do seu significado cognitivo e afetivo, segundo Fivush (2011), que correlaciona ainda as memórias com a estrutura narrativa dos pais; Wang (2011), que estuda a influência das normas culturais orientais e ocidentais no desenvolvimento da narrativa; assim como Schröder et al (2012), que estudam a influência do modelo educacional na promoção de autonomia em crianças alemãs e indianas. Willoughby et al (2012) comprovaram a

influência dos gêneros na alteração da memória, que, de acordo com Siegel (1999), prevê modificações da recuperação da informação na própria estrutura da capacidade de recordar.

7.5 Construção do instrumento

O instrumento usado foi uma entrevista semiaberta, constando de duas partes:

Parte 1– Memória autobiográfica

Na presente entrevista, foi mantida a primeira fase do CAI, com as seguintes adaptações, uma vez que as faixas etárias são mais baixas: sugerir quatro eventos em vez de 18 e pedir para que a criança escolha apenas um que se refira a alguma coisa que aconteceu há pelo menos um mês, e outro que corresponda a alguma experiência vivida no próprio dia da testagem. A redução de 18 sugestões para quatro se deu em respeito à capacidade de atenção mais limitada das crianças menores. A segunda fase foi mantida inalterada, e a terceira não foi aplicada, pela dificuldade de as crianças muito pequenas utilizarem recursos de metamemória.

A terceira e quarta perguntas são referentes ao relato da memória de dois eventos imaginários, impossíveis.

Parte 2– Narrativa autobiográfica

A pesquisadora usou as duas técnicas adaptadas por Wang (2004) para eliciar as autodescrições das crianças.

O roteiro da entrevista completa, apresentada a cada criança, foi o seguinte:

ROTEIRO

Parte 1 – Memória autobiográfica

1. Foi explicado para a criança: “Vou pedir que você me conte sobre coisas que aconteceram no seu passado. Pode contar qualquer coisa que tenha acontecido com você, mas só uma, você pode escolher: o dia do seu aniversário, um passeio que você tenha feito, o primeiro dia na escola, um machucado, ou qualquer outra coisa. Tem que ter acontecido há um tempão, porque eu não quero qualquer coisa que acabou de acontecer. Você tem alguma pergunta?”
 - a. Foi dito à criança: “Então me conte tudo o que você se lembrar sobre alguma coisa que aconteceu com você.”
 - b. Foi feito o inquérito de acordo com a resposta da criança. Ex.: Quando? Onde? Quem estava lá? Como? O que aconteceu antes? O que aconteceu depois? O que você estava pensando e sentindo?
2. Foi dito à criança: “Agora, eu quero que você me conte o que estava fazendo antes de eu chegar e a gente começar a conversar.”
 - Foi feito o inquérito de acordo com a resposta da criança.
3. Foi dito à criança: “Agora, eu quero que você me conte como foi no dia em que você foi tomar aquela vacina que deixa a mão da gente invisível.”
 - Foi feito o inquérito de acordo com a resposta da criança.
4. Foi dito à criança: “Agora eu quero que você me conte o que você fez e viu quando tinha asas e podia voar.”
 - Foi feito o inquérito de acordo com a resposta da criança.

Parte 2 – Autonarrativas

5. Foi dito à criança: “[Nome da criança], quero escrever sobre você, sobre coisas a seu respeito. Qual a primeira coisa que eu devo escrever sobre você?”
 - a. Em seguida, foi feita a pergunta: “E o que mais?”

- b. Foi feito o inquérito de forma a incentivar a criança a se expressar.
- c. Foi dito à criança: “Agora você vai continuar o que eu começar a falar: Eu sou...”
- d. Em seguida, foi perguntado: E de que outro jeito você pode falar de você?
- e. Foi feito o inquérito de forma a incentivar a criança a se expressar.

7.6 Procedimento

7.6.1 Local de coleta de dados

Os locais da coleta dos dados foram as escolas das crianças, cujos responsáveis, depois de convidados a participar da pesquisa de forma voluntária e gratuita, assinaram o **Termo de consentimento livre e esclarecido**. As crianças foram, ainda, livres para recusarem-se a participar.

As entrevistas foram feitas com as crianças individualmente, pela pesquisadora, ou auxiliares de pesquisa. Foram aplicadas em um ambiente isolado na própria escola, durante o período escolar regular. Cada entrevista demorou, aproximadamente, 15 minutos.

7.6.2 Aplicação dos instrumentos

A pesquisadora contou com o auxílio de sete auxiliares treinados para a coleta de dados junto às crianças, recrutados entre estudantes universitários e treinados pela pesquisadora. Cada assistente de pesquisa recebeu ainda um manual de instruções, em anexo. Foram, ao todo, oito pesquisadores diferentes.

Primeiramente, as escolas responsáveis pela criança foram contatadas pela pesquisadora ou por seus auxiliares; o objetivo e o procedimento da pesquisa foram explicados e pediu-se que os responsáveis pela instituição e os pais assinassem o Termo de consentimento livre e esclarecido. Às crianças também foi perguntado se concordavam

em participar da pesquisa. Em seguida, foi marcada a data da entrevista. As crianças que consentiram foram todas entrevistadas em um lugar familiar para elas – um ambiente isolado da própria escola – sozinhas com a pesquisadora ou seus auxiliares treinados e durante o período escolar regular. O lugar era sempre familiar, embora o entrevistador fosse um estranho para a criança.

As entrevistas foram sendo transcritas na medida em que a criança ia respondendo. Foi permitido, àquelas crianças que desejaram, ler o que estava sendo escrito, escrever coisas de próprio punho ou fazer desenhos ou rabiscos.

Foram ainda registrados o gênero e a data de nascimento ou idade em meses de cada criança, assim como a escolaridade da mãe, que foi dividida em três faixas: ensino fundamental, médio e superior. Na primeira faixa, de mães com ensino fundamental, foram computadas todas as mães que pararam de estudar durante ou ao término deste ciclo. Na faixa de ensino médio, incluíram-se as mães que tem o ensino médio completo e as que fizeram cursos profissionalizantes. A terceira faixa, de ensino superior, abrange mães que terminaram a graduação ou a pós-graduação.

7.6.3 Instruções

As instruções apresentadas para a criança são baseadas nas instruções do CAI e na adaptação de Wang (2004) do método desenvolvido por Keller, Ford e Meacham (1978), nas partes 1 e 2, respectivamente.

7.7 Tratamento dos dados

O tratamento estatístico dos dados coletados foi realizado pelos programas SPSS.20 (Statistical Package for Social Sciences) e SPAD. 4.0 (Système Portable d'Analyse des Données) e os gráficos foram construídos pelo Excel.

Os testes estatísticos utilizados neste trabalho foram adequados ao nível de mensuração das variáveis envolvidas. Neste sentido, o teste de χ^2 foi utilizado para a comparação entre grupos das variáveis determinantes de identidade que são nominais dicotômicas.

Para comparação das variáveis numéricas entre os grupos, foi utilizado o teste de Mann-Whitney, devido à ausência de distribuição normal entre as variáveis. Nas situações de mais de duas amostras, foi usado o teste de Kruskal-Wallis (SIEGEL, 1988).

Foi ainda realizado um estudo multidimensional para identificação do comportamento conjunto das nove variáveis determinantes da identidade das crianças. Esse estudo foi realizado através de uma classificação hierárquica para construção de tipologia (*clusters*). O programa SPAD foi utilizado para realização dessa tarefa.

O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $P < 0,05$.

Parte 1

A codificação das respostas dadas pelas crianças seguiu a do estudo proposto por Wang (2004, p. 6), com adaptações para a faixa etária estudada e objetivo da pesquisa.

Cada uma das perguntas refere-se a uma característica construtiva da narrativa específica, como a memória autobiográfica já consolidada, a memória autobiográfica recente e as duas perguntas com graus diferentes de inclusão de fantasia.

Cada memória foi classificada em **específica**, quando se referiu a eventos que aconteceram em um tempo e espaço particulares, ou **geral**, quando se referiu a acontecimentos cotidianos ou que ocorreram em múltiplas ocasiões. As memórias específicas foram quantificadas e as gerais apenas anotadas, mas não receberam um valor numérico, uma vez que a instrução pede acontecimentos específicos. Resultados de pesquisas (HAN et al, 1998) anteriores demonstraram, segundo Wang (2004), que as pessoas tendem a oferecer generalizações mesmo quando são explicitamente convidadas a relatar apenas episódios específicos, e esta tendência varia em diferentes grupos culturais.

Cada um dos relatos das crianças foi anotado e analisado separadamente, segundo sete categorias principais:

(a) Volume: o volume da memória narrativa foi codificado contando o número total de palavras usadas na narrativa espontânea e no inquérito. Informações irrelevantes do ponto de vista da memória serão anotadas, mas não codificadas.

(b) Conteúdo: as respostas às perguntas 1, 2, 3 e 4 foram codificadas separada e diferentemente quanto ao seu conteúdo da seguinte maneira:

Pergunta 1

(b.1)Eventos positivos

(b.2)Eventos negativos

(b.2.1)Eventos gerais

(b.2.2)Eventos que envolvem o corpo da criança enquanto dor, doenças, feridas ou desconforto físico

(b.3)Eventos neutros

Pergunta 2

(b.1)Eventos positivos

(b.2)Eventos negativos

(b.3)Eventos neutros

Pergunta 3(que se refere à vacina que deixa a mão invisível)

(b.1)Respostas que neguem a existência desta vacina

(b.2)Respostas que indiquem que a criança não lembra

(b.3)Respostas que digam respeito a qualquer vacina

(b.4)Respostas que incluam fantasias a respeito da invisibilidade da mão

Pergunta 4(que se refere a possuir asas e voar)

(b.1)Respostas que neguem a experiência

(b.2)Respostas que indiquem que a criança não lembra

(b.3)Respostas nas quais o voo envolve recursos mecânicos, virtuais ou analogias

(b.4) Respostas que incluam fantasias a respeito da posse de asas e ser ou ter sido capaz de voar

Foram ainda listados os elementos mais comuns de cada categoria, para análise simbólica.

(c) Emoção: O número de vezes que as crianças espontaneamente se referiram a emoções foi contado. Isto inclui tanto palavras que se referem a emoções, como **feliz**, **triste**, como verbos tais como **chorei**, **ri**.

(d) Orientação em direção à autonomia: As tendências das crianças para expressar autonomia e autoria em seus relatos foram codificadas. A frequência das seguintes ocorrências foi contada e combinada, de modo a produzir um escore de autonomia para cada criança:

(d.1) Referências a necessidades pessoais, desejos ou preferências. Exemplos destas respostas seriam: “eu preciso tomar remédio”, “gosto de sorvete”, “prefiro nadar”.

(d.2) Referências a afetos negativos pessoais ou evitações, tais como “detesto arroz”, “sempre que posso, fujo da aula”.

(d.3) Referências a avaliações pessoais, julgamentos ou opiniões a respeito de outras pessoas, objetos ou eventos, tais como “fulano não é meu amigo”, “a professora é legal”, “achei a bola bonita”.

(d.4) Referências ao controle das próprias ações e de resistência às pressões grupais ou sociais, tais como “minha mãe mandou, mas eu não fui”, “todo mundo fugiu e eu fiquei”.

(e) Número de outros: O número de outras pessoas que a criança introduz em seu relato autobiográfico foi contado.

(f) Cenário interativo: O número de vezes que o relato autobiográfico da criança envolveu interações sociais ou atividades grupais foi contado.

(g) Razão eu/outro: O número de vezes que as crianças mencionaram elas mesmas e o número de vezes que mencionaram outras pessoas em suas memórias foram contados. Uma razão eu/outro foi calculada para cada criança para indexar sua orientação social.

Parte 2

A parte 2 da entrevista, que se refere às autonarrativas, também seguiu a proposta por Wang (2004), com uma adaptação. As questões descritas nas entrevistas originais foram agrupadas para efeito de codificação. Conforme o proposto, as repetições não foram quantificadas. Entretanto, as respostas consideradas sem sentido ou fantasiosas, que não foram consideradas no estudo de Wang (2004), aqui foram classificadas dentro da categoria (i) (nome derivado da ficção).

De acordo com a literatura já descrita anteriormente, uma unidade de codificação é definida por uma ação. Assim, “eu fui jogar pingue-pongue” é uma unidade, e “eu fui jogar pingue-pongue e depois nadar”, são duas.

As autodescrições das crianças foram codificadas de acordo com duas categorias que se referem a dimensões diferentes do conceito de si mesmo:

(h) Inclusão: as autodescrições das crianças foram codificadas como se referindo a aspectos privados, públicos ou coletivos de si mesma, em três subcategorias:

(h.1)Respostas que se referem a qualidades pessoais, atitudes, crenças, tais como “sou feia”, “sou organizado”.

(h.2)Respostas que se referem a categorias demográficas, étnicas ou grupais, que apontem para o pertencimento a determinado conjunto de indivíduos que dividem com a criança traços comuns, que definem sua participação no coletivo, como “sou do São Paulo”, “sou judeu”.

(h.3)Respostas que envolvem descrições de outras pessoas a respeito do sujeito, como “todo mundo gosta de mim”.

(i) Elementos determinantes da identidade narrativa: Quanto aos elementos que determinam a identificação da criança, o conteúdo das respostas das crianças foi dividido em nove subcategorias:

(i.1) Nome ou apelido

(i.2) Nome ficcional

(i.3) Relacionamentos ou pertencimento: nesta subcategoria, foram incluídas as respostas das crianças que se definiram pelos seus relacionamentos familiares ou sociais, ou pelo pertencimento a grupos, instituições, regiões ou etnias.

(i.4) Preferências: nesta subcategoria, foram incluídas as respostas referentes às autodefinições baseadas no que a criança gosta ou não gosta.

(i.5) Aparência: respostas que se referem a características físicas da criança, incluindo idade e gênero.

(i.6) Competências: respostas que se referem a capacidades ou habilidades

(i.7) Traços de personalidade: respostas que se referem a atributos, atitudes ou estados emocionais ou hábitos.

(i.8) Episódios autobiográficos ou descrição da rotina: nesta categoria, foram incluídas as respostas das crianças que se definem por terem participado de algum evento, e as que descrevem a sua rotina.

(i.9) Propriedades: respostas que elencam bens materiais.

As subcategorias de análise desta categoria específica foram levantadas depois de feita a pesquisa, em função das respostas das crianças. As categorias propostas na adaptação de Wang (2004), do método desenvolvido por Keller, Ford e Meacham (1978), não se mostraram eficientes para as crianças brasileiras, que responderam mais frequentemente usando categorias que nem sequer estavam previstas na literatura internacional.

7.8 Cuidados éticos

Foram tomados os cuidados éticos descritos a seguir:

7.8.1 O parecer sobre o projeto

O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tendo sido aprovado dia 6 de agosto de 2012 por Edgard de Assis Carvalho, sob o número 67925.

7.8.2 Termo de consentimento livre e esclarecido

Foi entregue e explicado pela pesquisadora ou seu auxiliar de pesquisa para o responsável legal e administrativo da instituição para ser assinado pelo mesmo, assim como pelos pais. O termo foi elaborado de acordo com a Resolução 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos. Este também foi usado para: 1- informar os sujeitos e o responsável pelos sujeitos, falar das garantias de acesso a informações a qualquer momento da pesquisa, procedimentos, riscos e benefícios relacionados à mesma ou solucionar possíveis dúvidas; 2- informar sobre o direito de retirar o consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo de qualquer natureza; 3- informar sobre a confidencialidade, sigilo e privacidade dos sujeitos em caso de futuras publicações.

7.8.3 Termo de compromisso do pesquisador

Este termo de compromisso foi entregue, lido e assinado pela pesquisadora e sua orientadora para o responsável pela criança, comprometendo-se a uma atitude científica ética em seus pressupostos basilares da honestidade, sinceridade, competência e discrição: não realizar pesquisa que possa gerar riscos às pessoas envolvidas(em especial, aos sujeitos da pesquisa), não infringir as normas do consentimento informado, comunicar ao responsável pelos sujeitos(pois são menores de idade) todas as informações necessárias para um adequado consentimento informado, incentivando e proporcionando a oportunidade de realização de perguntas; respeitar a negação em participar da pesquisa quando esta partir dos sujeitos, mesmo com a autorização de seu responsável.

7. 8.4 Devolutiva e retribuição

Os responsáveis pela criança foram informados sobre a devolutiva que será efetuada após a conclusão da pesquisa, apresentando os resultados obtidos e suas consequências no processo de formação de identidade. A pesquisadora fará palestras sobre desenvolvimento da personalidade e da memória em todas as instituições e escolas que solicitarem e permitirem a pesquisa.

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

8.1 Caracterização demográfica da amostra

Os dados relativos às características demográficas da amostra são apresentados nas tabelas 1, 2 e 3 abaixo:

Tabela 1: Distribuição da amostra quanto às faixas etárias

Faixa de idade	Número de crianças	Porcentagem de crianças
Dois anos a dois anos e meio	9	2,2
Dois anos e meio a três anos	21	5,1
Três anos a três anos e meio	26	6,3
Três anos e meio a quatro anos	36	8,8
Quatro anos a quatro anos e meio	47	11,5
Quatro anos e meio a cinco anos	38	9,3
Cinco anos a cinco anos e meio	66	16,1
Cinco anos e meio a seis anos	56	13,7
Seis anos a seis anos e meio	111	27,1
Total	410	100,0

As faixas etárias foram divididas inicialmente, na tabulação dos dados, em nove grupos, cada um correspondendo a um período de seis meses, entre dois anos e seis anos e meio. A primeira faixa, constituída de apenas nove indivíduos de dois anos a dois anos e meio, foi formada por crianças que estavam, segundo as pesquisas consultadas (WANG, 2011, 2008), abaixo da idade na qual seriam capazes de oferecer relatos autobiográficos, com o objetivo de estabelecer uma linha de base a partir da qual esta competência fosse

sendo desenvolvida. Foi, por este motivo, posteriormente abandonada para efeito dos estudos estatísticos.

O número de indivíduos nas demais faixas etárias vai aumentando a cada ano – quando agrupadas por anos e não por semestres, de acordo com o que é esperado em termos de escolarização. Assim, a faixa com o maior número de indivíduos é a de crianças de cinco anos e meio a seis anos e meio.

Nos estudos estatísticos, as faixas etárias foram posteriormente agrupadas em duas, com número equivalente de indivíduos: faixa 1, de dois anos e meio até cinco anos, que corresponde à aquisição da capacidade de relato autobiográfico; e faixa 2: de crianças de cinco anos a seis anos e meio, correspondente à fase de consolidação da narrativa.

Tabela 2: Distribuição da amostra quanto ao gênero

Gênero	Número de crianças	Porcentagem de crianças
Masculino	195	47,6
Feminino	215	52,4
Total	410	100,0

Quanto ao gênero, a amostra é bem equilibrada, com 47,6% de meninos e 52,4% de meninas. Entretanto, a pequena diferença encontrada não corresponde aos dados da distribuição da população segundo IBGE (2010), que afirma que na faixa etária estudada, os meninos correspondem a 50,9% da população geral. Como as crianças participaram voluntariamente do estudo, podemos supor que um número levemente maior de meninos não se propôs a responder às perguntas.

Tabela 3: Distribuição da amostra quanto à escolaridade das mães

Escolaridade da mãe	Número de crianças	% de crianças
Até fundamental completo	79	19,3
Ensino médio completo	151	36,8
Superior completo	180	43,9
Total	410	100,0

A escolaridade das mães das crianças que participaram do estudo foi dividida em três faixas: na primeira faixa, de mães com ensino fundamental, foram computadas todas as mães que pararam de estudar durante ou ao término deste ciclo, além das que deixaram incompleto o ensino médio. Nesta faixa, a amostra apresentou 19,3% das mães. Na segunda faixa, de ensino médio, incluiu-se as mães que tem o ensino médio completo, e as que fizeram cursos profissionalizantes. Esta faixa representou 36,8% da população. A terceira faixa, de ensino superior, abrange mães que terminaram a graduação ou a pós-graduação, com uma representação de 43,9%.

Os dados encontrados são muito diferentes da população em geral, uma vez que o IBGE (2012) aponta que a média de estudos para mulheres de mais de 20 anos na população de São Paulo é de 8,6 anos, o que corresponde ao ensino fundamental. A população estudada teve, portanto, um tempo de estudos muito superior ao da população em geral, o que, embora não permita generalizações em relação à população, corresponde a um dos objetivos do presente estudo: verificar a influência da escolaridade das mães na aquisição da narrativa autobiográfica das crianças. A diferença encontrada entre a escolaridade das mães na população em geral e das deste estudo provavelmente se deve à maior presença de crianças que estudam em escola particular em relação às que estudam em escola pública na amostra, diferente do restante da população da cidade.

8.2 Resultados e discussão

Conforme descrito no capítulo Método, o instrumento utilizado (uma entrevista semiaberta) constou de duas partes, cada uma com categorias de respostas diferentes.

Foi perguntado a todas as crianças se queriam participar da pesquisa e todas concordaram. As crianças que mudaram de ideia no meio da entrevista tiveram permissão de sair da pesquisa. Algumas ficaram em silêncio, mas suas entrevistas foram consideradas quando mostraram interesse de alguma forma, como sorrindo ou interagindo de outra maneira com a pesquisadora ou com seus auxiliares. De modo geral, as crianças se mostraram bastante colaborativas, esperando sua vez de serem entrevistadas. Por exemplo, um menino de quatro anos, quando um colega abriu a porta e perguntou o que ele estava fazendo, mandou-o embora decididamente com um: “Não me atrapalha, estou respondendo à pergunta!”

8.2.1 Parte 1

A Parte 1 foi composta por quatro questões, sendo que as duas primeiras se referiram à memória de longo prazo e imediata, respectivamente, e as duas últimas à narrativa de fatos que não aconteceram na realidade, com influência direta de sugestões e fantasias. As categorias de análise foram as mesmas para as quatro questões.

8.2.1.1 Volume

O volume da memória narrativa foi codificado contanto o número total de palavras usadas na narrativa espontânea e no inquérito. Informações irrelevantes do ponto de vista da memória foram anotadas, mas não codificadas.

A tabela 4 apresenta a variação do volume das respostas nas quatro diferentes questões, em relação às faixas etárias:

Tabela 4: Distribuição do volume médio de palavras nas respostas das quatro primeiras questões em relação às faixas etárias

Questões	Total de casos		Dois anos e meio até cinco anos		De cinco anos até seis anos		Significância(p-valor) ¹
	Média	Mediana	Média	Mediana	Média	Mediana	
1	26,60	24,00	24,43	20,50	28,16	25,00	p < 0,01
2	12,50	8,00	12,79	8,00	12,30	9,00	p > 0,05
3	12,19	8,00	12,42	8,00	12,02	8,00	p > 0,05
4	12,15	8,00	13,07	8,00	11,49	8,00	p > 0,05

¹Teste de Mann-Whitney

Observa-se, nesta tabela, que o número de palavras por resposta aumenta significativamente na primeira questão, na qual se pediu para a criança relatar algo que já havia acontecido há muito tempo, quando comparado às respostas das crianças na fase de aquisição da competência autonarrativa, com as respostas da fase de consolidação. Entretanto, não se observa o mesmo quando se pergunta às crianças o que elas estavam fazendo imediatamente antes da entrevista e nem quando se pergunta a respeito de suas experiências de ficar com um pedaço do corpo invisível ou de voar.

No caso da segunda questão, o que se observou foi que as respostas foram, para todas as idades, muito semelhantes e curtas. As crianças relataram o que estavam fazendo em relatos concretos de atividades: estava brincando, ou fazendo lição, com ou sem presença de outros.

Nas duas questões nas quais se pediu relatos sobre atividades fantasiosas, as crianças, em geral, tiveram dois comportamentos diferentes, que se sobrepuseram equilibrando o volume das respostas. As crianças, mesmo as pequenas, quando entravam na fantasia e relatavam experiências que vivenciaram apenas na imaginação, usaram mais palavras.

Entretanto, as mais velhas, de quem se esperaria um volume de resposta maior, pela capacidade adquirida de acordo com o resultado da primeira questão, quando não entraram na fantasia, respondiam objetivamente de forma curta: “Não sei” ou “Isso não aconteceu”. Às vezes, a resposta consistiu de uma única palavra negativa, como “Não!” ou “Nunca!”, em todas as idades.

Em geral, observou-se que o volume da resposta da primeira questão, que se refere a experiências vividas e lembradas, é muito maior que o volume encontrado nas questões que envolvem a fantasia, em todas as idades, mais que o dobro na média e na mediana.

Tabela 5: Média de palavras na primeira questão, nas diferentes faixas etárias

Faixa de idade	Volume – quantidade média
Dois anos a dois anos e meio	2,0
Dois anos e meio a três anos e meio	19,84
Três anos e meio a quatro anos e meio	22,86
Quatro anos e meio a cinco anos e meio	29,32
Cinco anos e meio a seis anos e meio	29,36

Na tabela 5, foi comparado o volume de respostas das crianças na primeira questão, referente à narrativa autobiográfica, com as faixas etárias. A competência autonarrativa se estabeleceu, de acordo com os dados obtidos, entre dois anos e meio e três anos e meio, cresceu gradualmente até os cinco anos e meio e estabilizou-se em seguida, dentro da faixa etária estudada. Nelson e Fivush (2004) apontam a faixa entre dois a três anos para a aquisição da competência autonarrativa, postulando que nesta idade a emergência e organização da linguagem transformam as memórias em conteúdos verbalmente acessíveis. Willoughby et al (2012) sugerem que a narrativa aconteça um pouco mais tarde, afirmando que, embora as crianças menores de quatro anos sejam capazes de perceber e registrar acontecimentos, ainda não conseguem organizá-los em narrativas autobiográficas. Os dados levantados nesta pesquisa reforçam a observação

de Nelson e Fivush (2004) a respeito da idade do começo da possibilidade autonarrativa.

O volume esperado, de acordo com a literatura, refere-se ao número médio de sentenças por narrativa em inglês: para Macedo e Sperb (2007), a média encontrada foi de 18,3 sentenças para meninas e 13,2 para meninos, em conversas gravadas das crianças com suas mães. Seus dados correspondem aos encontrados em pesquisas anteriores realizadas por Fivush (2002), com uma média de 10 sentenças, na mesma condição de interlocução com a mãe. Wang (2004), que pesquisou crianças de culturas diferentes, com estruturas linguísticas variadas, usou como critério o número de palavras para avaliar esta categoria. Em crianças pré-escolares americanas², encontrou uma média de 45,6 palavras, e 37,2 nas chinesas. O volume obtido no presente estudo, que também computou o número de palavras e não de sentenças, foi menor, mesmo quando comparamos as crianças de idades semelhantes. A diferença deve-se provavelmente ao fato da entrevistadora ou seus auxiliares não serem figuras familiares para as crianças, e as entrevistas não fazerem parte de suas rotinas escolares. Os estudos de Wang (2004) não incluem crianças abaixo de quatro anos.

A tabela 6 refere-se ao volume das respostas das crianças em relação à escolaridade das mães.

² Nesta tese, o termo “criança americana” refere-se à criança nascida e criada nos Estados Unidos da América.

Tabela 6: Distribuição do volume médio de palavras nas respostas das crianças nas quatro questões em relação à escolaridade das mães

Questões	Ensino fundamental completo		Ensino médio completo		Ensino superior completo		Significância (p-valor) ¹
	Média	Mediana	Média	Mediana	Média	Mediana	
1	24,96	25,00	24,23	23,00	28,08	22,00	p > 0,05
2	13,73	10,00	11,32	9,00	12,36	8,00	p > 0,05
3	11,75	10,00	12,39	9,00	11,72	5,00	p < 0,01
4	13,94	12,00	11,83	9,00	11,08	5,00	p < 0,01

¹Teste de Kruskal-Wallis

Observa-se na tabela 6 que existe uma tendência a diminuir o volume das respostas na medida em que aumenta a escolaridade das mães, principalmente no que diz respeito às medianas. Esta diferença, entretanto, se torna significativa apenas nas duas questões que envolvem diretamente a fantasia. Quanto maior a escolaridade da mãe, menos a criança se estende em descrições fantasiosas a respeito de eventos que nunca aconteceram, ou menos se submete à sugestão da autoridade do adulto que pergunta.

Cruzando as duas variáveis, faixa etária das crianças e escolaridade das mães, temos as tabelas 7 e 8

Tabela 7: Distribuição do volume médio de palavras nas quatro questões em relação à escolaridade das mães, para crianças de dois anos e meio a cinco anos

Questões	Ensino fundamental completo		Ensino médio completo		Ensino superior completo		Significância (p-valor) ¹
	Média	Mediana	Média	Mediana	Média	Mediana	
1	25,37	24,50	21,06	19,00	26,02	20,00	p > 0,05
2	16,23	11,50	10,16	8,00	13,10	7,50	p > 0,05
3	14,47	14,00	12,72	9,50	11,56	5,00	p < 0,05
4	16,00	13,00	12,94	11,00	12,14	5,00	p < 0,05

¹Teste de Kruskal-Wallis

Tabela 8: Distribuição do volume médio de palavras nas quatro questões em relação à escolaridade das mães, para crianças maiores de cinco anos

Questões	Ensino fundamental completo		Ensino médio completo		Ensino superior completo		Significância (p-valor) ¹
	Média	Mediana	Média	Mediana	Média	Mediana	
1	25,77	26,00	26,76	25,00	30,96	22,00	p > 0,05
2	12,72	9,00	12,34	10,00	12,02	8,00	p > 0,05
3	10,51	9,00	12,60	9,00	12,19	5,00	p < 0,01
4	13,19	11,00	11,71	9,00	10,35	5,00	p < 0,01

¹Teste de Kruskal-Wallis

Observamos pelas tabelas 7 e 8 que, embora em todas as faixas etárias a tendência seja de diminuir o volume das respostas em relação ao aumento de escolaridade das mães, essa tendência é ainda mais acentuada nas crianças maiores de cinco anos, nas perguntas que dizem respeito a experiências fantasiosas.

Tal resultado é compreensível na medida em que se espera que as crianças maiores de cinco anos tenham uma função de discriminação de realidade mais bem estabelecida, o que é favorecido, segundo os resultados obtidos, pela escolaridade da mãe.

De um modo geral, observamos que mães que estudaram mais tendem a ter filhos que fazem relatos autobiográficos menores em todas as questões, embora esta diferença seja significativa apenas em relação ao relato de eventos que não aconteceram, especialmente nas crianças mais velhas. Este é um achado interessante, especialmente em uma época na qual a ênfase na verbalização é muito grande na educação das crianças, com amplas explicações e encorajamento de questionamentos. De acordo com Fivush (2011), as mães, desde os dezesseis meses da criança, muito antes que estas de fato tenham condições de participar das conversas, começam a estimular a habilidade das crianças de contar sobre si mesmas, perguntando e elaborando respostas a questões sobre o passado. A narrativa autobiográfica envolve mais do que apenas relatar o que aconteceu, incluindo informações sobre como e por quê. Entretanto, o fator

determinante da riqueza narrativa da criança é o estilo elaborativo da mãe (FIVUSH et al, 2011, p.325). Mães com estilo mais elaborado falam frequentemente sobre o passado, com mais detalhes e melhor encadeamento causal de fatos. Em contraste, mães com estilo menos elaborativo contribuem menos com o desenvolvimento das histórias, fazendo perguntas cuja resposta implica em um sim ou não, ou até um grunhido de concordância ou discordância. Desta forma não se encoraja a criança a contribuir com sua própria versão da história. Talvez o nível de escolaridade da mãe não seja uma medida eficiente de seu estilo narrativo. A coconstrução narrativa tampouco se relaciona com o volume de verbalização da mãe (HADEN; FIVUSH, 1996).

Tabela 9: Distribuição do volume médio de palavras nas quatro questões em relação ao gênero, para crianças cujas mães estudaram até o ensino fundamental

Questões	Masculino		Feminino		Significância (p-valor) ¹
	Média	Mediana	Média	Mediana	
1	22,02	21,00	28,47	27,50	p < 0,05
2	12,26	8,00	12,26	8,00	p > 0,05
3	10,26	10,00	13,53	12,00	p > 0,05
4	12,28	10,00	15,92	13,00	p > 0,05

¹Teste de Mann-Whitney

A tabela 9 mostra que há uma diferença significativa no volume de palavras nas respostas de meninos e meninas cujas mães estudaram apenas até o ensino fundamental, na primeira questão, que trata especificamente da memória autobiográfica. Os meninos filhos de mães que estudaram por menos tempo têm um volume de palavras, considerando a resposta à primeira questão, menor do que o das meninas. Tal diferença não se mostrou significativa nas demais questões, nem nas outras faixas de escolaridade das mães, conforme a tabela 10.

Tabela 10: Distribuição do volume médio de palavras entre meninos e meninas, em relação à escolaridade das mães, na primeira questão, sobre memória autobiográfica

Escolaridade das mães	Masculino		Feminino		Significância (p-valor) ¹
	Média	Mediana	Média	Mediana	
Fundamental	22,02	21,00	28,47	27,50	p < 0,05
Médio	26,20	24,00	22,69	22,00	p > 0,05
Superior	25,80	20,50	30,16	25,50	p > 0,05

¹Teste de Mann-Whitney

De acordo com Fivush et al (2011), por volta dos quatro anos, as crianças já mostram diferenças quanto ao gênero nas suas narrativas autobiográficas. Espera-se que as meninas contem histórias pessoais mais longas e expressem mais seus estados internos. Nossos dados foram compatíveis com esta observação somente para mães com baixa escolaridade, na faixa etária estudada. Nas demais, conforme demonstrado na tabela 10, as diferenças não são significativas. Fivush et al (2011) trabalham com a hipótese de que, consistentemente com as teorias a respeito da identidade de gênero, as diferenças de qualidade e volume das narrativas podem refletir o fato de que as meninas são socializadas para construir suas identidades fundadas em aspectos mais relacionais do que os meninos, que, por sua vez, são encorajados a basear sua identidade em aspectos que envolvem autonomia e competência (FIVUSH et al, 2011, p. 328). Pelo menos quanto ao volume das narrativas, tal dado só se confirmou, nesta pesquisa, entre aquelas crianças cujas mães estudaram por menos tempo, não sendo verdade para as demais.

8.2.1.2 Conteúdo

Questões 1 e 2

Para as perguntas 1 e 2, que se referem à memória autobiográfica mais remota e imediata, o conteúdo das respostas foi quantificado quanto ao tipo de evento relatado pela criança, em três subcategorias: eventos positivos, negativos e neutros, de acordo

com a experiência emocional envolvida. Os eventos negativos foram ainda subdivididos entre eventos negativos gerais e eventos que envolvem o corpo da criança no que se refere a machucados, doenças, dores ou desconfortos. Alguns eventos foram sugeridos na primeira pergunta, mas as crianças eram livres para escolher o que quisessem relatar, ou ainda contar sobre qualquer outro.

Tabela 11: Distribuição das crianças quanto ao conteúdo das respostas na Questão 1 – memória autobiográfica

Tipo de evento	Número de crianças com resposta nas subcategorias	% de crianças
B1: Positivos	214	52,2%
B2¹: Negativos	144	35,1%
B2.1: Negativos gerais	47	11,5%
B2.2: Negativos físicos	101	24,6%
B3: Neutros	38	9,3%
B – Total²	356	96,6%

¹ Considerou-se resposta em B2.1 e B2.2

² Considerou-se resposta em B1, B2 ou B3

Observa-se nesta tabela que 96,6% das crianças relataram algum evento acontecido com elas há algum tempo. Entre todas, 52,2% relataram eventos positivos, 35,1% eventos negativos e apenas 9,3% algum evento neutro. As demais permaneceram em silêncio. Dentre os negativos, 24,6% do número total de crianças relataram algo acontecido a seu corpo. Se considerarmos o número total de crianças que relataram eventos negativos, portanto, 70,1% foram marcados, nas memórias autobiográficas, por intercorrências físicas. Uma criança de quatro anos não relatou nenhum evento autobiográfico, argumentando que “há muito tempo atrás eu nem tinha nascido, nem um pouquinho.”

A distribuição dos eventos positivos e dos negativos gerais não se mostrou sensível nem à faixa etária, nem ao gênero e nem à escolaridade da mãe. Não houve diferenças significativas entre as respostas.

Eventos positivos

Os eventos positivos mais comuns foram os aniversários próprios ou de outros. As crianças contaram principalmente sobre os temas decorativos de suas festas, mencionaram a participação de amigos ou familiares e alguns presentes mais significativos.

Os aniversários significam marcações dos ciclos da existência. Segundo Eliade (1983, p. 83), “o tempo constitui a mais profunda dimensão existencial do homem” e se apresenta sob uma dimensão profana, irreversível, sendo a duração ordinária responsável pela continuidade e sendo também uma “espécie de eterno presente mítico que o homem reintegra periodicamente pela linguagem dos ritos” (ELIADE, 1983, p. 82), sob uma dimensão sagrada, circular, “indefinidamente recuperável, indefinidamente repetível” (ELIADE, 1983, p.82), uma “espécie de eterno presente mítico que o homem reintegra periodicamente pela linguagem dos ritos”. (p.82). Os ritos têm por finalidade a reconexão humana com a dimensão eterna, e sua regeneração periódica. A comemoração do aniversário se inscreve nos dois registros: sagrado e profano. O profano vem com o festejar periódico da continuidade de uma existência que se preservou para além dos riscos e com a marca do crescimento, com o respectivo aumento de expectativas, competências, capacidades e responsabilidades, no caso da criança. O sagrado refere-se à renovação anual da própria criação, e a festa, mais do que a comemoração de um acontecimento mítico, é a sua reatualização. O autor afirma ainda que a primeira manifestação de uma realidade, um nascimento, equivale à sua criação, não somente por seres humanos, em um parto físico, mas também pelos seres divinos ou semidivinos, na medida em que a vida for considerada sagrada em seu

aspecto transpessoal. Reatualizar o nascimento significa “reencontrar o tempo de origem” (ELIADE, 1983, p. 97) e, para que isso possa acontecer psicologicamente, existem os rituais, que exigem a repetição dos gestos exemplares, tais como soprar velas, entoar grupalmente a canção comemorativa e presentear. Para as crianças, isso é tão importante que uma menina de três anos contou que ficou brincando no trepa-trepa “até na hora do parabéns” da festa do amigo, como um grande ato de rebeldia.

Fivush et al (2011) discutem ainda o aspecto cultural dos eventos que se considera fundamentais ou até normativos dentro da construção de uma biografia. Existem expectativas de que fatos aconteçam em idades específicas, e seu acontecimento ou não participa da criação da coerência narrativa. “Especificamente, o roteiro de vida corresponde às expectativas culturais partilhadas a respeito da ordem temporal de eventos normativos significativos.” (FIVUSH et al, 2011, p.331) A comemoração do aniversário, marcando novas fases, corresponde a este aspecto normativo. A sociedade e as famílias buscam garantir que a festa aconteça: “Choveu e entrou água na minha casa. Minha mãe limpou tudo, no dia do meu aniversário!”, relata um menino de seis anos.

Os aniversários foram relatados como eventos felizes, exceto por um menino de seis anos, que declarou detestar ficar no centro das atenções e ouvir a música do parabéns. “Posso cantar outra coisa, ou só falar números?”, perguntou, angustiado, sugerindo uma contagem regressiva. Uma menina de seis anos teve sua alegria estragada quando “eu encostei no bolo e sujou minha roupa nova sem querer.” Aqui, a roupa do aniversário assumiu aspecto ritualístico.

Para a grande maioria, entretanto, o aniversário foi o evento mais positivo a ser relatado, tanto pela presença das pessoas queridas quanto pela sensação de importância: “Quando eu tive três anos eu fiz cinco e aí eu vesti um brinco e fiquei muito chique, chique. A mais bela das belas”, relata uma menina de cinco anos.

Aniversários alheios também foram frequentemente mencionados, e a maior ênfase dada pelas crianças foi nas brincadeiras partilhadas com amigos. As meninas, principalmente, listaram nominalmente presentes e ausentes.

Outras festas e comemorações, como o Natal, também foram relatadas como eventos positivos, tanto no que se refere à concretude das reuniões familiares, quanto ao experimentado em termos fantasiosos. Uma criança de quatro anos contou: “Uma vez eu vi uma estrela cadente e o Papai Noel estava em cima da estrela com os bezerros dele. Ele deu muitos presentes e eu ganhei também uma bicicleta. Ela é muito bonita e eu ainda tenho.”

As crianças referem-se ainda a passeios a parques, zoológicos e aquários vividos mais frequentemente com os colegas da escola que com os familiares. Uma menina de seis anos contou, em um relato já carregado de emoções: “Um dia eu fui no passeio, era uma peça de teatro, foi de um papagaio, eles falavam muito. Mas depois chegou um tigre e eu fiquei com medo. Aí quando terminou a peça fui para casa e a minha mamãe me protegeu.”

A visita a espaços públicos e a rituais coletivos, tais como o teatro, inserem a criança em sua coletividade, ganhando uma dimensão interpessoal, que permite que seja registrada e escolhida prioritariamente para ser relatado em uma narrativa autobiográfica. Fivush et al (2011, p. 322) afirmam que as narrativas “se formam e informam nas molduras sociais e culturais”. As ferramentas culturais formatam o modo como as crianças narram suas experiências pessoais, dentro de interações com suas comunidades. Tais interações começam muito cedo, dentro das famílias, e atuam reciprocamente na própria formatação das formas culturais, em “processo espiralado: as culturas formam as identidades narrativas individuais, e as identidades narrativas individuais, por sua vez, formam as culturas” (FIVUSH et al, 2011, p. 323).

Outro aspecto dos passeios que as crianças escolheram contar envolveu situações ridículas ou constrangedoras para os amigos ou familiares, o que, para elas, parece engraçado. Um menino de quatro anos relata que “um passarinho fez cocô na cabeça da mãe”, outra conta que o avô foi picado por marimbondos, que o cachorro do pai corria atrás da avó, e alguns relataram ainda sobre a incontinência urinária de irmãos e amigos. O fato ridículo que provoca uma ruptura das expectativas cotidianas favorece o seu registro e evocação. Parece que ser testemunha do constrangimento alheio reforça a identidade e a autoestima das crianças. “Toda a gente que eu conheço e que fala comigo nunca teve um ato ridículo, nunca sofreu enxovalho, nunca foi senão príncipe. Todos eles príncipes, na vida...”, dizia Álvaro de Campos (1972, p. 418)³.

Os eventos corporais, embora muito mais frequentemente mencionados quando envolveram dor ou doença, também apareceram de forma positiva, marcando progressos. Assim, um menino de cinco anos contou que: “Quando eu tinha quatro anos e ia fazer cinco, o que demorou um tempão... então eu estava em casa e aconteceu uma coisa muito boa comigo. Esses dois dentes meus ficaram moles. Um eu não queria que tirasse, por causa que eu queria que ficasse bem mole para não doer, e um foi bem rapidinho.”

Conseguimentos e a aquisição de novas competências também foram narrados como eventos muito positivos, especialmente para os meninos. “Tinha bicicleta que um dia fui ao parque andar sem rodinha. Aí minha mãe, meu pai também estava lá. Quando cheguei em casa minha mãe fez um bolão, de chocolate.” (menino, cinco anos). “O meu pai me ensinou a andar de bicicleta há um tempão. Ele me levou no parque, tirou as rodinhas, e eu nem caí. Depois ele me levou na sorveteria. Ele é o melhor pai do mundo.” (menino, cinco anos). “Há muito tempo atrás meu avô me ensinou a andar de bicicleta. Foi no sábado perto da casa dele, não sei onde fica.” (menino, cinco anos). Desses eventos, o andar de bicicleta apareceu com mais frequência do que aprender a nadar ou tornar-se hábil em atividades como ler e escrever, da habilidade de usar

³Heterônimo de Fernando Pessoa.

algumas ferramentas ou acender fósforos, indicando a importância da conquista humana de movimento, autonomia e velocidade para as crianças.

Alguns relatos positivos, ainda, têm sua origem francamente imaginária: “Eu fui para um passeio com o Batman e saí com o Mickey” (menino, cinco anos). Os relatos mostram maior ou menor inclusão da fantasia.

Eventos negativos

Ao todo, 35,1% das crianças escolheram relatar algum evento negativo, quando solicitadas para contar algo que aconteceu para elas. Destas, 29,9% relataram eventos gerais e 70,1% algo que se referia ao próprio corpo, indicando a importância deste e das intercorrências dolorosas como marcadores biográficos.

a. Eventos negativos corporais

Setenta vírgula um por cento (70,1%) das crianças que narraram eventos negativos o fizeram a partir de sua dimensão corporal. Observamos aqui a importância da densidade corporal como espaço de identidade.

As crianças pequenas relataram tais experiências com frequência, talvez buscando a continuidade de si mesmo enquanto corpo no tempo. As primeiras noções de si mesmo que o ser humano tem são corporais e a partir delas a consciência vai se formando, no começo, como um centro corporal. É a partir da vivência do próprio corpo, do corpo do outro e do mundo, que o bebê vai diferenciando o eu do não-eu e criando, no ego, o lugar da consciência. O ego, centro da consciência, de acordo com Jung (1983):

[...] é um dado complexo formado primeiramente por uma percepção geral do nosso corpo e existência e, a seguir, pelos registros de nossa memória [...] A força de atração desse complexo é poderosa como a de um ímã: é ele que atrai os conteúdos do inconsciente. (JUNG, 1983, p. 18)

Diferentemente dos eventos positivos e dos negativos gerais, os relatos de conteúdo negativo que envolveram o corpo tiveram uma influência significativa do fator gênero, conforme apresentado na tabela 12:

Tabela 12: Distribuição das crianças quanto ao conteúdo das respostas em relação ao gênero das crianças

	% de crianças		Significância do teste qui-quadrado
	Masculino	Feminino	
B1: Eventos positivos	52,8	51,6	p > 0,05
B2: Eventos negativos totais	32,3	37,7	p > 0,05
B2.1: Eventos negativos gerais	11,8	11,2	p > 0,05
B2.2: Eventos negativos físicos	20,5	28,4	p < 0,05
B3: Eventos neutros	9,7	9,8	p > 0,05
B – Total²	85,6	87,9	p > 0,05

A tabela 12 mostra que as meninas relataram significativamente mais eventos corporais que os meninos. O relato de eventos corporais não foi significativamente influenciado pelas outras variáveis (idade e escolaridade da mãe). O número de meninas foi maior nos eventos envolvendo doenças e acidentes domésticos, como queda de escada e rede, além de queimaduras com ferro elétrico ou calda de pudim. As meninas superaram os meninos ainda nos eventos relacionados a brigas entre colegas: contaram com detalhes as vezes em que foram empurradas ou agredidas por “meninos maiores do que eu”, ou por amigas, “mas aí formei novos amigos”. Os machucados que as meninas relataram em número maior do que os meninos referiram-se, em geral, a quedas na rua, no pátio,

ou situações nas quais prenderam os dedos nas portas. Falando em falsete, uma menininha de quatro anos contou que o “pé ficou dodói quando eu usei minha sapatilha”.

O número de meninos foi maior do que das meninas em machucados feitos durante jogos ou aventuras. O único jogo mencionado foi o futebol, mas os meninos se machucaram ainda andando de bicicleta, soltando pipa, correndo e andando de moto. Feridas provocadas em aventuras foram relatadas exclusivamente por meninos, que caíram de lajes (seis anos), entraram em construções (seis anos), foram atropelados pelo pai ou pela moto (dois meninos de quatro anos). Um menino de seis anos contou com orgulho que bateu a cabeça e fez um “galão”. Alguns mencionaram ou mostraram as cicatrizes— “a marca nunca saiu” – como medalhas, enquanto outros fizeram questão de dizer que o evento não tinha deixado marcas. De acordo com Khurbi (2014), considerando-se o desenvolvimento do ego enquanto jornada heroica, as cicatrizes aparecem quando há o enfrentamento ou exposição a perigos. São, portanto, a marca que reitera a condição heroica, o que “rouba a beleza do herói, que o transforma e que o diferencia dos seres comuns e daqueles que lutam contra o devir” (KHURBI, 2014, p 25). Segundo a autora, cicatrizes são marcas de resistência, sobrevivência ou superação, já que corpos mortos não cicatrizam. “São, portanto, símbolos de orgulho para quem as porta e são vistas pelos outros como belas e admiráveis.” (KHURBI, 2014, p.25)

A autora continua discorrendo sobre a função de estruturação egoica das marcas no corpo em geral e das cicatrizes em particular, afirmando que são constitutivas de identidade do indivíduo, diferenciando-o e tornando-o único entre seus pares. As feridas que marcam o corpo provêm, ainda, de uma experiência sensorial de dor que influencia, constituindo ou remodelando, a imagem corporal em desenvolvimento da criança. A cicatriz surge no corpo em decorrência de um evento perfurante, sendo produzida tanto intencionalmente, como em uma cirurgia ou em autoagressões, quanto em decorrência de doenças ou acidentes. A parte do corpo afetada geralmente recebe, ainda, intensa estimulação sensorial por causa de cuidados e procedimentos curativos. “A reação dos outros às feridas poderá mudar o campo relacional do indivíduo, e definirá a forma

como o indivíduo vai se relacionar com tal marca, exibindo-a ou evitando sua exposição.” (KHURBI, 2014, p.17)

Frente aos machucados, muitos acrescentaram a informação se choraram ou não, falando também a respeito do importante volume de sangue derramado. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (2007), o sangue é universalmente considerado o veículo da vida. Na faixa etária estudada, principalmente entre as mais novas, as crianças estão lidando com as questões de diferenciação eu--não-eu, o que inclui o dentro e fora do corpo. Cada um dos fluidos vitais, uma vez fora do corpo e de seu lugar natural, ganha interesse e também uma qualidade repulsiva. Assim, o sangue não é interessante enquanto está fluindo nas veias, mas passa a ser quando se manifesta na ferida. A saliva não tem qualidade aversiva enquanto está na boca, passando a ser importante enquanto objeto de referência fora dela, tanto como baba quanto forma de agressão ao cuspir, tornando-se ainda objeto de nojo. Crianças nesta fase exploram secreções nasais, gazes e fezes, e fazem menção, em suas narrativas, a este tipo de manifestação corporal. Pode-se considerar aqui a ideia de que o nojo seja também uma construção social, na medida em que essa curiosidade das crianças em relação às secreções e excreções é inibida fortemente, de acordo com Rodrigues (1979). No contexto que aqui se discute, a própria necessidade de repressão justifica a importância libidinal destas.

Os cuidados parentais com os machucados também foram frequentemente relatados, tanto em termos concretos, fazendo curativo, “pondo pomadinha” ou levando ao hospital, quanto em termos afetivos, com carinhos e consolo, tanto em meninos quanto em meninas. Discutindo fatores de resiliência, Araujo (2011) afirma que o desenvolvimento adequado, com bem-estar, é decorrente de um relacionamento com os cuidadores

[...] no qual existiu um entendimento e um atendimento às necessidades básicas de nutrição, proteção, segurança, valorização e amor desde idades muito precoces, favorecendo a possibilidade de aproveitar os recursos do ambiente para treinar as competências necessárias em cada fase da vida. O inverso, estresse elevado e distúrbios decorrem do não atendimento a estas necessidades básicas e da não aquisição de habilidades. (ARAUJO, 2011, p.10)

Das crianças que narraram eventos corporais negativos, 78,6% referiu-se a machucados e apenas 13,9% a doenças. As doenças mencionadas foram muito simples, como dor de barriga ou ouvido, que ocasionaram faltas na escola, catapora ou coceiras. Apenas uma menina de seis anos contou: “Fiquei internada. Também fui para Paris e para a Suíça, mas da internação me lembro mais. Eu tava doente com a bactéria do coração. Aí eu fiz três exames de sangue em um dia. Quer que eu conte que fiz raio X? Tenho medo de ser assaltada.” Alguns braços foram quebrados. As demais crianças se machucaram devido a agressões infringidas por adultos ou animais, enquanto que uma menina de quatro anos contou apenas que tinha sentido muito calor e suado.

As agressões de animais foram mordidas de cachorro e uma de abelha. As agressões humanas apareceram com graus diferentes de violência, desde “Meu avô cortou a minha garganta” (menina de três anos) até “A mamãe cortou a minha mão com a faca, ela cortou a unha para não arranhar e aí fiquei dodói e o papai não procurou pomadinha e a mamãe passou remédio e depois sarou” (menino de três anos). Tapas na boca dados pelo pai tiraram sangue e arrancaram dentes moles. Além disso, algumas crianças mencionaram especificamente brigas com irmãos: “No meu aniversário meu irmão me machucou bem aqui [orelha]. Tudo bem porque ele brincou bastante comigo. Ele é mais forte e alto que eu, mas eu amo ele” (menino de seis anos).

Agressões ou feridas em dias especiais, como aniversários, foram particularmente relatadas, uma vez que se inseriram em duas categorias facilitadoras de memorização: aniversário e registro corporal.

b. Eventos negativos gerais

Os eventos negativos gerais se distribuíram equitativamente por idades, gênero e escolaridade das mães, sem diferenças significativas em nenhuma das variáveis estudadas.

As crianças relataram como negativos eventos que provocaram sentimentos como o medo, tanto de experiências cotidianas, concretas, quanto improváveis ou fantasiosas. Aos dois anos, uma menina contou que viu “um jacaré no fundo do mar e ficou com medo”. Outro menino de cinco anos relatou que “quando era bebê e pequeno tinha medo do DVD da Xuxa”. Outro ainda, aos seis, assistiu a um programa de televisão sobre extraterrestres, e “aí um dia eu tava lá fora e vi passar uma luz passando e fiquei morrendo de medo e saí correndo pra dentro de casa”.

De acordo com Panksepp e Biven (2012), as regiões subcorticais do cérebro dos mamíferos contêm alguns sistemas afetivos e emocionais muito primitivos, dentre eles o do medo, considerado uma emoção atávica envolvida nos mecanismos de sobrevivência. Cada um destes sistemas controla tipos distintos, mas específicos de comportamento, que se associam a alterações fisiológicas e geram consciência afetiva.

Quando tais sistemas são estimulados nos humanos as pessoas sempre experimentam intensas emoções, e presumivelmente, quando os sistemas são normalmente ativados pelos eventos cotidianos, geram nas pessoas abundantes memórias e pensamentos a respeito do que está acontecendo com elas. (PANKSEPP; BIVEN, 2012, p. 2)

As doenças dos pais e sua vulnerabilidade a acidentes assustam e apareceram nos relatos de todas as idades. “Meu irmão nasceu e minha mãe ficou doente e ela teve que ficar quinze dias no hospital”, relata uma menina de cinco anos. Outra, da mesma idade, contou que “meu pai teve um acidente de moto e a barriga da minha mãe tava doendo quando ela estava grávida.” O apego aos pais e os cuidados com os pequenos também participam dos sistemas emocionais muito primitivos discutidos por Panksepp e Biven (2012), tornando a recordação de tais acontecimentos, que envolvem os pais, registros autobiográficos marcantes pela intensidade emocional que desencadeiam na criança.

Acidentes referem-se ao imprevisível. O cérebro humano, de acordo com Siegel (1999), funciona como uma máquina antecipatória, prevendo o que acontecerá em seguida e desencadeando os comportamentos compatíveis. O inesperado desorganiza o padrão e provoca tanto prazer, quando o nível de excitação é suportável, como nas surpresas felizes, quanto ansiedade ou outras emoções negativas, quando se trata de circunstâncias desagradáveis ou intensas demais. De qualquer forma, o inesperado é experimentado com emoção, o que favorece seu registro autobiográfico, segundo Brainerd, Reyna e Ceci (2008). Acidentes envolvem a percepção de rupturas das expectativas ou das estruturas. Chevalier e Gheerbrant (2007, p. 792) afirmam que “toda ruptura simboliza, ao se manifestar, a dualidade de todo o ser: tudo o que é vivo ou construído pode ser morto ou destruído, ou, mais que isso, carrega o germe de sua própria destruição”. Os acidentes foram um dos primeiros eventos autobiográficos relatados: já aos dois anos, uma criança impressionou--se com uma batida de carro do pai, comentando que “foi muito feio”. Acidentes mais cotidianos também ganham importância narrativa: “Eu babei o suco no carro da mamãe”, lamenta-se um menino de três anos.

Os acidentes apareceram ainda nos relatos autobiográficos marcados pela sensação de aventura ou superação. “Eu caí de moto. O meu irmão estava andando de moto comigo e a gente caiu. Eu pulei na rua, mas a gente não machucou.” Aos três anos, um menino disse que “gosta de chutar a bola bem alto, só que um carro murchou ela”. A aventura responde ao padrão de excitação e desafio responsáveis pela complexidade das redes neurais (COZOLINO, 2010), que provocam sensação de prazer.

Apenas uma criança de cinco anos mencionou a morte de um animal, seu peixinho, como um evento autobiográfico. Duas crianças falaram sobre a morte dos pais, ambas depois de terem passado ou estarem passando por isto: “Eu fui na terapeuta, não faz muito tempo. Meu pai e o Thor já morreram, meu avô também. Ele era velhinho, mas meu vô morreu novo” (menina de quatro anos); “Minha mãe tomou acidente, o vidro estava perto dela e ela ainda não morreu” (cinco anos). A morte dos pais tornou-se evento autobiográfico central, quando aconteceu. Outras mortes não foram mencionadas.

Em relação à violência, somente um menino de cinco anos contou sobre um assalto, mais de forma mais heroica do que assustadora: “Eu estava com minha bisavó e fomos assaltados. A minha bisavó bateu no ladrão com a carteira dela e aí eu fiquei com medo dele bater nela.” Entretanto, a violência e a agressividade entre as próprias crianças apareceram com frequência maior. Desde os três anos as crianças contaram que brigaram com amigos, que apanharam deles e que bateram. O castigo também apareceu nesse mesmo contexto e algumas crianças escolheram, em suas narrativas, contar que foram postas de castigo justa ou injustamente, por briga ou bagunça, desde os quatro anos. “A minha mãe, ela me bateu. Porque sim.”, contou com ar triste um menino de quatro anos. O controle dos impulsos e a modulação emocional, ou regulação afetiva, é um dos temas importantes do desenvolvimento nesta fase. (SCHORE, 2003).

Mais frequentes em todas as idades são os relatos de brigas dos pais e violência doméstica. Uma criança de três anos e meio narrou: “eu machuquei... a minha casa. O papai empurrou eu e a mamãe e eu caí no chão.” Diferenças educacionais e de valores também foram registradas, gerando conflitos: “Eu fui no aniversário do meu pai. Teve muita gente bebendo cachaça, isso não é legal, minha mãe diz que faz muito mal. Eu não sei mais o que falar.” (menino de cinco anos). A distância emocional em relação aos pais também feriu uma menina de cinco anos: “Meu pai e minha mãe sempre brigam e eu sempre fico muito triste quando lembro disso. Antes a gente passeava na lagoa, eu andava de cavalo e meu pai comprava lanche para mim.” Mesmo mais bem elaboradas, as separações dos pais aparecem como eventos autobiográficos e autorreferentes na vida das crianças. “Meu pai e minha mãe tentaram casar, mas não deu certo. É isso que me aconteceu” (seis anos)

Outras situações experimentadas como negativas mencionadas pelas crianças envolveram sentimentos de solidão, isolamento ou abandono. A solidão, evocada pelo afastamento dos cuidadores, se insere nos padrões afetivos atávicos descritos por Panksepp e Biven (2012), que provocam reações emocionais que facilitam seu registro e recordação posterior.

Aos três anos, crianças mencionaram mudanças de escola como eventos negativos, já que, no começo, na escola nova, “ninguém me conhecia”, “lá eu não tinha amigos”, “ninguém sabia meu nome”. Um menino de seis anos, em sua narrativa, contou que “ficou desconfiado” das crianças até saber o nome delas. Saber o nome tem efeitos mágicos, significa uma apropriação e esvaziamento do objeto enquanto expectativa de perigo (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2007). Conhecer o nome implica simbolicamente em ter acesso à essência e ter poder sobre o outro. O nome é capaz de invocar e evocar, e seu conhecimento reduz os mistérios às categorias de familiaridade e previsibilidade.

Um menino de quatro anos explicou seu sentimento de abandono pela falta de propriedade: “Eu não trouxe brinquedo. Eu estava brincando com o brinquedo da escola e não era meu.” A sensação propriedade e contato com um objeto transicional têm por efeito a tranquilização em relação ao sentimento de solidão.

Uma menina de seis anos fugiu de casa por se sentir sozinha: “Uma vez eu tava dormindo e quando eu acordei eu não vi ninguém, eu tava sozinha e aí eu fiquei triste, mas eu sabia onde minha vó morava aí eu passei pela grade do portão que era um triângulo e fui pra casa da minha vó. Aí cheguei lá e minha vó perguntou como você chegou até aqui, aí eu falei pra ela e ela ficou assustada de eu ter passado na grade.” A experiência de ficar sozinha em casa registrou-se na memória autobiográfica de algumas crianças como desamparo, um evento triste: “Eu tinha ficado sozinha em casa porque meu pai me deixou lá para buscar minha mãe no trabalho. Eu tava muito triste e tudo tava desligado e fui no quarto e ele não tava. Fiquei muito triste porque a porta tava fechada.” (menina de seis anos). O desamparo em uma idade na qual há percepção da própria insuficiência produz emoções significativas.

As catástrofes naturais também marcaram a autobiografia de algumas crianças, em um tom muito menos carregado emocionalmente do que as pessoais. Aos três anos, uma

menina relatou que “Da minha casa a rua caiu. Porque tinha ambulância e alguém deixou a rua cair.” A presença dos pais e sua mediação amenizam o impacto, conforme Stern (1997): “Lembro de uma enchente que teve no bairro e meu pai levou eu pra ver num terraço lá de cima tudo alagado” (menino de seis anos).

Duas meninas, de cinco e seis anos, respectivamente, contaram sonhos de angústia como eventos autobiográficos. “Quando eu tava dormindo, eu sonhei com um tigre e eu joguei ele no fogo, porque eu tava doente e o osso dele sumiu”; “Eu tive um sonho que foi muito tempo atrás que uma cobra mordeu o dedo da minha mãe e ela era muito feroz e a minha mãe caiu e morreu. O periquito me mordeu e nem doeu mas eu vi a minha mãe e ela morreu.” Curiosamente, nenhuma das duas meninas perguntou se o sonho era válido como evento autobiográfico. Apenas os contaram, validando como reais e significativos seus eventos psíquicos.

Na segunda pergunta, na qual se pediu que as crianças contassem o que estavam fazendo antes de serem entrevistadas, houve uma diminuição significativa do número de participantes que relataram eventos negativos gerais em relação à idade. As crianças mais novas relataram mais eventos negativos gerais que as mais velhas, acontecidos logo antes da aplicação da entrevista.

Tabela 13: Distribuição das crianças quanto ao conteúdo das respostas da segunda questão, sobre memória de eventos imediatamente acontecidos, em relação às faixas etárias

	Total	< 5 anos	>5 anos	Significância
	Média	Média	Média	
Eventos positivos	0,09	0,10	0,08	p > 0,05
Eventos gerais	0,03	0,05	0,01	p < 0,05
Eventos corporais	0,01	0,02	0,00	p > 0,05
Eventos neutros	1,02	0,87	1,14	p < 0,01

A tabela 13 indica ainda que as crianças mais velhas relataram que estavam envolvidas em eventos neutros em maior número do que as mais novas.

Os eventos considerados de conteúdos neutros, nas duas primeiras questões, se referiram principalmente a atividades cotidianas relatadas pelas crianças. Tais eventos disseram respeito às suas rotinas escolares, o tempo de transporte, alimentação e outras atividades no recreio.

Na primeira pergunta, sobre memória autobiográfica já consolidada, percebeu-se que a frequência do relato de eventos neutros diminuiu com a idade, embora não tenha variado quando se considerou o gênero ou a escolaridade da mãe, conforme a tabela 14.

Tabela 14: Distribuição das crianças quanto aos conteúdos dos eventos na primeira pergunta (sobre narrativa autobiográfica) em relação à idade

	% de crianças		Significância do teste qui-quadrado
	Dois anos e meio até cinco anos	> de cinco anos até seis anos	
Eventos positivos	48,2	56,7	p > 0,05
Eventos negativos	10,7	12,4	p > 0,05
Eventos neutros	14,9	5,6	p < 0,05
Total	46,4	41,6	p > 0,05

Na segunda pergunta, referente ao relato de evento imediatamente ocorrido, 79% de todas as crianças responderam eventos de conteúdo neutro, concretos e imediatos, tais como: “eu estava esperando a minha vez” ou “eu estava brincando no pátio”, “fazendo lição”, às vezes mencionando outras pessoas, outras vezes não. 10% não responderam, principalmente entre os muito pequenos. De todas as crianças que responderam, 88% mencionaram alguma atividade rotineira. A frequência de respostas contendo eventos neutros mudou significativamente apenas no que se refere à idade, aumentando na

medida em que as crianças crescem. O gênero e a escolaridade das mães não influenciaram essas respostas.

Estes dados mostram que, embora as crianças sejam capazes de registrar e relatar eventos rotineiros e repetitivos, e efetivamente o façam quando solicitadas, quando se pede que contem algo que aconteceu há mais tempo, elas escolhem fatos mais marcantes para relatar. Tal achado está de acordo com a literatura a respeito dos registros de memória (BRAINERD; REYNA, 2005; BRAINERD; REYNA; CECI, 2008; FIVUSH, 2011). Eventos comuns, repetitivos e sem grande carga emocional são registrados de forma genérica, formando padrões de memória implícita (SIEGEL, 1999). Tais padrões vão criando a teia de expectativas emocionais sobre a qual se inscrevem as memórias episódicas e autobiográficas, de acordo com Knox (2011) e a teoria dos complexos de Jung (1986a).

Questão 3

Nesta questão, as crianças foram solicitadas a relatar a recordação de um evento impossível: sobre o dia em que tomaram a vacina que deixa a mão invisível. 90,7% das crianças responderam, e suas respostas foram classificadas quanto ao conteúdo, em uma das quatro subcategorias levantadas: negativa forte, negativa evasiva, generalização de qualquer outra vacina e fantasia.

9,3% das crianças não responderam. Destas, algumas ficaram em silêncio quando perguntadas, enquanto outras demonstraram não saber o que significava a palavra invisível. Três crianças de dois anos e meio apenas olharam para as mãozinhas e as esconderam. Uma de três anos relatou que a mão ficou cheia de chocolate. Outra perguntou, intrigada: “A minha mão ficou adesiva?” mas não se inibiu: “Meu dedo também! Eu consertei o dedo e a mão.” Até mesmo algumas crianças de seis anos não conheciam o conceito: “Eu não precisei dessa injeção não. O que é invisível?” Quando estas crianças responderam, depois da explicação do conceito, suas respostas não foram

computadas porque se considerou que sofreram maior influência do entrevistador do que as outras crianças.

Algumas crianças, mesmo confundindo o conceito, deram respostas que puderam ser classificadas na terceira subcategoria, uma vez que deixaram clara a intenção de relatar a respeito de qualquer vacina: “Porque daí eu tomei uma vacina e era injeção e ela me doeu tanto que eu chorei. Depois tomei o vermelho, o amarelo, o verde e o preto e todos deu bem”; “Um médico pôs uma injeção muito brava, o médico pôs uns pimenta na minha boca, e ela mordeu a mão do médico e ele ficou sem mão”.

Tabela 15: Distribuição das crianças quanto ao conteúdo das respostas na questão sobre a invisibilidade da mão

	Número de crianças	% de crianças
1. Negativa forte	119	29,0
2. Negativa evasiva	65	15,9
3. Generalização	154	37,6
4. Fantasia	51	12,4
Total¹	372	90,7

¹ Considerou-se repostas em 1, 2, 3 ou 4

Na primeira subcategoria, foram colocadas as respostas de negação forte: “Isto nunca aconteceu!”, “Eu não tomei esta vacina”, “Tá maluca?”. 29% de todas as crianças responderam dessa forma. Algumas crianças negaram a experiência, mas precisaram confrontar a autoridade da sugestão da entrevistadora com uma autoridade maior: “Doeu pra caraca. Mas deixar invisível isso não existe. Meu pai que disse. “Ainda buscando validação de alguma autoridade, uma menina respondeu que não tinha tomado, mas que ia perguntar para a mãe. Além da autoridade de algum adulto, algumas crianças buscaram argumentos para fortalecer a negativa, como um menino de seis anos que disse que tinha certeza de não ter tomado, “senão, com uma mão só, como eu ia jogar videogame?”, enquanto outro também afirmou que não tinha tomado, senão

estaria “dando susto” nas pessoas, e não respondendo às perguntas. Outras contaram que só não tomaram porque se rebelaram: “Como assim? Eu gritei com a enfermeira, e ela ficou assustada e saiu e não deu”, defendeu-se heroicamente da invisibilidade uma menina de seis anos, sem, entretanto, questionar a veracidade do evento. Outras crianças, embora afirmassem que não haviam tomado, interessaram-se pela possibilidade, como uma menina de cinco anos: “Eu nunca tomei, mas deixa invisível mesmo? A gente desaparece? Eu tomava água e tirava todo o efeito. Eu lavava a minha mão e dizia olha, eu não desapareci.”

A segunda subcategoria foi de respostas de uma negativa fraca, como: “Não sei...” ou “Não lembro”. 15,9 % das crianças responderam negando ter passado pela experiência, mas de forma evasiva. Algumas atribuíram a este evento uma época de recordação impossível: “Se tomei eu não lembro, eu era bebezinha de um aninho, foi quando eu nasci.” (menina de seis anos). Outras adiaram a possibilidade: “Eu ainda não tomei.” (menina de cinco anos). Somando as crianças que negaram decididamente e as que o fizeram de modo evasivo, 44,9% das crianças não se deixaram influenciar pela sugestão de memória de um evento impossível. Algumas crianças, mesmo sem afirmar que não tomaram, foram bem específicas na resposta: “Não lembro desta vacina. Lembro só da vacina de gotinha e daquela de agulha que dói quando toma.” (menino de quatro anos).

Na terceira subcategoria, foram registradas as respostas nas quais as crianças relataram ter tomado qualquer outra vacina, de modo genérico, dando ênfase à vacina e não à invisibilidade: “Foi na terça-feira, tomei uma injeção e minha mão ficou inchada, mas invisível não”, afirmou uma menina de quatro anos. “Depois que eu tomei eu chorei e fiquei com medo” (menina de cinco anos). 37,6% das crianças responderam à pergunta sobre a vacinação atendo-se ao fato concreto de se lembrarem de terem sido vacinadas, sem considerar a questão da invisibilidade da mão. Essas respostas tiveram um padrão muito semelhante. As crianças relataram que foram a um centro de saúde, sendo atendidas por médicos ou enfermeiras, geralmente levadas pela mãe e acompanhadas pelos irmãos. Falaram da experiência de dor, algumas dizendo que havia doído muito e que tinham chorado e outras que não havia doído nada. Algumas respostas deixavam bem claro que a criança sabia que estava generalizando, como a de uma menina de seis

anos que contou que “na verdade”, quando era bem pequena, havia passado mal “e meus pais me levaram para o PS e eu tomei uma vacina na mão que virou uma pinta. Quer ver?” Outro ainda respondeu que “essa eu não conheço”, mas que, quando era pequeno, nunca chorava para tomar vacina. “Só com quatro anos, que doeu e aí eu chorei, mas meu pai me deu um Ben 10.”

Tal uso do elemento generalizado do evento vacina na construção da resposta, enfatizando uma parte da pergunta e ignorando outra, está de acordo com a compreensão de Stern (1997) a respeito da fluidez e flexibilidade dos elementos que, uma vez mentalmente representados, podem participar de outros esquemas e representações no todo ou divididos em seus componentes. Stern, discutindo a origem das fantasias, usa o conceito de refiguração “para o processo de ir da história para a narração, da ordem serial fixa para os reordenamentos arranjados, de um padrão de ênfase e acentuação para um novo padrão. De eventos objetivos num tempo real para eventos imaginários no tempo virtual.” (STERN, 1997, p. 94). Dos elementos já representados na mente, criam-se novas montagens. A mente é livre para vagar entre elementos, formatos, causalidades, planos de relevância e continuidade dos esquemas já representados. “A fantasia é, então, uma experiência virtual possível que resulta da refiguração da rede de esquemas.” (STERN, 1997, p.94) Assim, de acordo com a literatura, rearranjando elementos de experiências anteriores, se constrói um relato como o deste menino de seis anos: “Foi quando eu tava no CCI. Eu lembro de uma que eu tomei quando tinha cinco anos, tomei com dois amigos, aí a gente saiu com um algodão no braço. Fiquei invisível, mas só um pouquinho.”

A quarta subcategoria, com 12,4% das crianças entrevistadas, constou de crianças que entraram na fantasia e fizeram relatos de invisibilidade. Esse número é importante, embora não seja grande. A experiência de ser vacinado, ou de tomar injeção, é potencialmente ansiógena para as crianças, na medida em que envolve manipulação corporal e dor. De acordo com Siegel (1999, p.31), as emoções, os estados corporais e a consciência de si emergem do mesmo circuito cerebral. As experiências de dor, embora contribuam para a formação da imagem corporal, não são particularmente facilitadoras da fantasia, na medida em que evocam a concretude corporal e são frequentemente

carregadas de emoção, não favorecendo a imersão na experiência imaginativa que demanda tempo, um tipo de atenção desfocada, funcionando quase como uma contemplação, segundo Girardello (2001). Além disso, na experiência de tomar vacina, a criança se submete a uma manipulação ou prescrição adulta. Ela não é agente do ato e o sentimento de potência decorre apenas do tipo de reação. As crianças fantasiaram mais com o ato de voar (39,3%), conforme veremos adiante, no qual são agentes ativos da própria experiência, do que quando ocuparam uma posição passiva, receptiva. Ainda assim, 12,4% das crianças, quando solicitadas, foram capazes de responder imediatamente, fantasiando e relatando a memória de um fato não ocorrido.

A narrativa de algumas crianças foi a respeito do que fizeram ao ficarem com a mão invisível. Um menino de cinco anos contou que atravessou a cadeira de um lado para o outro, e que sua mão “passou pela mesa, até no telefone, até na caneta, minha mão passou até ali, ó!”, disse, mostrando o ventilador. “E aí não doeu, porque eu tinha força e eu encarei.” Um outro menino relatou que virou invisível e desmanchou. Neste momento, jogou-se no chão e continuou a fantasia dizendo que foi ao fundo do mar e a concha azul virou grande. Outros se preocuparam com a reação das pessoas: “Eu fiquei com a mão invisível e fui para baixo do cobertor, eu não queria que as pessoas vissem que minha mão estava invisível, só eu sabia disso.” Uma menina de seis anos relatou que conseguia ver todo mundo, mas que somente a própria família conseguia vê-la. Algumas crianças tiveram dificuldade em admitir que a mão ficara invisível para elas, somente para os outros: “Foi ruim, porque doeu muito. O meu avô que me levou. Só eu via a minha mão.”

Crianças muito pequenas olhavam para as mãozinhas e as escondiam atrás do corpo ou dentro da manga. A aparência da mão invisível intrigou algumas, que buscaram possibilidades de figuração: “Aí eu tirei foto e apareceu minha caveira da mão, é igual ao motoqueiro fantasma” (três anos). Outra, da mesma idade: “Aí um dia eu saí chorando e o meu dedo ficou só o caroço dele, o coração dele saiu, aí mais um, ele tem um coraçãozinho pequenininho desse tamanho.” Um menino de cinco anos foi mostrando cada um dos dedos ficando invisível, começando pelo meio da mão, salvando o dedo mínimo: “ele não sumiu como os outros!”

Outras partes do corpo acompanharam a mão na invisibilidade. As nádegas ficaram invisíveis em crianças que tomaram injeções nesta região. “Não vi minha bunda por um tempão. Nem conseguia andar direito!” Uma menina de quatro anos ficou com a voz invisível. Alguns, com o corpo inteiro, e “minha mãe pensa que eu não tô ali” (quatro anos).

O que aconteceu com as mãos que ficaram invisíveis também preocupou algumas crianças. “Ela morreu”, contou um de três anos. Outras fantasiaram a respeito das sensações: “eu não vi a minha mão, mas eu sentia ela”. “Ih, ela ficou formigando.”

O fato de ter vivido uma adversidade trouxe gratificações secundárias para outras crianças: “Foi ruim, fiquei muito tempo sem ver minha mão. Mas minha mãe me deixou comer bolo depois.”

Em uma das fantasias de invisibilidade mais comum, as crianças atribuíram a experiência a terceiros: “Eu não tomei, foi minha mãe! Eu não vi ela por um tempo” (quatro anos). “Não lembro direito, mas já tomei essa vacina. Minha mãe estava lá. Meu irmão também tomou.” “Não fui eu, foi o João Pedro!”⁴ e “Eu nem chorei, eu corri e levei o meu filho. Ele também ficou invisível” foram as narrativas de algumas crianças, mostrando que passar por determinadas situações acompanhado torna-se mais fácil.

A volta à visibilidade da mão também foi o tema de algumas fantasias. “Aí eu pinteí minha mão, olha aqui, ó: minha mão!” (três anos). Uma menina de seis anos, cheia de autoridade, corrigiu a entrevistadora dizendo que não tinha sido nada disso. Ela estava doente e, quando tomou a vacina, voltou a ficar visível. Embora algumas crianças sorrissem, deixando claro que sabiam que estavam brincando com uma ideia, outras atribuíam ao evento a densidade da experiência concreta.

⁴ Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios.

A tabela 16 compara o desempenho dos meninos com as meninas, quando foi solicitado a eles o relato da memória de uma experiência impossível.

Tabela 16: Distribuição das crianças quanto ao conteúdo das respostas na questão sobre a invisibilidade da mão em relação ao gênero

	% de crianças		Significância do teste qui-quadrado
	Masculino	Feminino	
1. Negativa forte	31,3	27,0	p > 0,05
2. Negativa evasiva	17,4	14,4	p > 0,05
3. Generalização	34,9	40,0	p > 0,05
4. Fantasia	11,3	13,5	p > 0,05
Total¹	91,3	90,2	p > 0,05

¹ Considerou-se resposta em B1, B2, B3 ou B4

Não houve diferença significativa entre meninos e meninas quanto ao conteúdo das respostas. Entretanto, pode-se observar uma tendência dos meninos de responder de forma negativa em número maior do que as meninas, tanto de forma decidida quanto evasiva. As meninas tenderam a generalizar a experiência da vacina e a fantasiar mais do que os meninos. Embora essas diferenças não sejam estatisticamente significativas, podem indicar uma autonomia maior dos meninos em se contrapor à sugestão da entrevistadora, em comparação com as meninas.

Tabela 17: Distribuição das crianças quanto ao conteúdo das respostas na questão sobre a invisibilidade da mão em relação à idade

	% de crianças		Significância do teste qui-quadrado
	Dois anos e meio até cinco anos	> de cinco anos até seis anos	
1. Negativa forte	11,3	43,9	p<0,05
2. Negativa evasiva	12,5	18,5	p>0,05
3. Generalização	47,0	31,8	p<0,05
4. Fantasia	15,5	10,7	p>0,05
Total¹	83,9	98,3	p<0,05

¹ Considerou-se resposta em B1, B2, B3 ou B4

Nesta tabela, observa-se que as crianças mais velhas responderam de forma negativa à sugestão de narrativa de uma experiência impossível significativamente mais frequentemente do que as mais novas. A negativa forte foi a resposta mais comum, mas há uma tendência de negar também de forma evasiva na medida em que as crianças vão ficando mais velhas. As crianças pequenas generalizaram a experiência, narrando qualquer experiência de vacina, significativamente mais do que as crianças maiores. A porcentagem de crianças que responderam narrando a fantasia de ficarem com a mão invisível também diminuiu com a idade, embora não de modo estatisticamente relevante. Tal achado corresponde ao esperado dentro do desenvolvimento normal, na medida em que a função de avaliação da realidade está mais estabelecida em crianças na faixa dos cinco anos. Além disso, nessa idade, as crianças estão mergulhadas na concretude do pensamento, o que não favorece a flexibilidade dos esquemas mentais na refiguração dos elementos constituintes da fantasia (STERN, 1997).

No total das respostas, há ainda uma diferença significativa entre o desempenho das crianças mais velhas e das mais novas: quase todas as crianças maiores de cinco anos responderam à questão, em qualquer das subcategorias de resposta, enquanto 15,1% das menores de cinco anos ficaram em silêncio.

Tabela 18: Distribuição das crianças quanto ao conteúdo das respostas na questão sobre a invisibilidade da mão em relação à escolaridade das mães

	% de crianças			Significância do teste qui-quadrado
	Ensino fundamental completo	Ensino médio completo	Ensino superior completo	
1. Negativa forte	31,6	25,8	30,6	$p > 0,05$
2. Negativa evasiva	12,7	14,6	18,3	$p > 0,05$
3. Generalização	46,8	41,7	30,0	$p < 0,05$
4. Fantasia	10,1	15,9	10,6	$p > 0,05$
Total	94,9	94,0	86,1	$p < 0,05$

Quanto à escolaridade das mães, encontrou-se uma diferença significativa no total das respostas dadas: quanto menor a escolaridade das mães, mais frequentemente as crianças responderam à questão sobre a narrativa do evento impossível, quando solicitadas. Isto não implica que essas crianças responderam fantasiando, mas apenas que responderam de alguma forma. As crianças que mais ficaram em silêncio, quando se pediu a narrativa da fantasia de invisibilidade, foram as crianças cujas mães possuíam ensino superior completo.

A resposta negativa com evasivas, como “não lembro” ou “não sei”, apresentou uma tendência estatisticamente não significativa de aumentar na medida em que as mães estudaram mais. As respostas que envolveram a narrativa de qualquer episódio genérico de vacina, pelo contrário, diminuíram significativamente com o aumento da escolaridade das mães, indicando que as crianças de mães que estudam por mais tempo mostram uma capacidade de discriminação maior entre a narrativa de um evento generalizado e o de um específico inventado. O aumento de escolaridade das mães parece ter como efeito tornar suas narrativas mais objetivas, inibindo a criança de responder descrevendo qualquer episódio análogo quando perguntadas sobre algo específico.

Questão 4

Nessa questão, foi pedido que as crianças fizessem um relato autobiográfico de outro evento impossível, a respeito de quando tinham asas e podiam voar. Do total das crianças, 89% responderam. Os relatos das que responderam foram registrados e classificados em quatro subcategorias:

1. Negativa forte
2. Negativa evasiva
3. Analogias
4. Fantasias

As respostas distribuíram-se do seguinte modo:

Tabela 19: Distribuição das crianças quanto ao conteúdo das respostas na questão sobre ter asas e voar

	Número de crianças com resposta na variável	% de crianças
1. Negativa forte	122	29,8
2. Negativa evasiva	41	10,0
3. Analogias	67	16,3
4. Fantasias	161	39,3
Total¹	365	89,0

¹ Considerou-se resposta em B1, B2, B3 ou B4

11% das crianças não responderam. Estas foram principalmente as crianças mais novas, conforme vemos na tabela 20. Embora as muito pequenas não respondessem nada e apenas olhassem em silêncio a pesquisadora ou seus auxiliares, curiosamente algumas crianças mais velhas atribuíram o ato de voar justamente a esta faixa etária: “Eu voava quando era pequeno, com dois anos, mas eu cresci...”, contou um menino de cinco anos.

Uma menina da mesma idade relatou: “Eu voava com o Papai Noel quando eu era menor. Foi depois que eu cresci e perdi minhas asas.” Algumas crianças localizam a experiência de voar ainda mais cedo: “Só se foi quando eu era um bebê, e eu voava lá no céu”, relata um menino de cinco anos. As crianças, conscientes das limitações de sua existência corporal atual, podem atribuir a um passado mítico habilidades perdidas, incorporando-as à sua narrativa autobiográfica. A fantasia bíblica do Paraíso original encaixa-se na experiência individual enquanto um tempo sem limitações, conforme discutido por Jacoby (2007), e a experiência da queda também se reflete no imaginário infantil: uma menina de três anos lamentou-se da recente amputação: “e aí depois a pessoa tirou minha asa e eu não voei mais, tia...”

A negativa forte foi a resposta de 29,8% das crianças e tomou diversas formas, desde “eu não voei nunca na minha vida!”, de uma menina de cinco anos, até a argumentação prática do menino de quatro anos: “Eu não fui pra lua e nem para o céu. Eu fui de ônibus, de metrô, de carro, para a casa da vovó, para o Habib’s, e só isso.” Algumas crianças, questionando a sanidade mental da pesquisadora, disseram: “Eu não voo, tá maluca?” (menina de três anos). Um, mais enfático, aos cinco anos, confirmou a insanidade: “Eu nunca consegui voar. Nunca. Você tá ficando m-a-l-u-c-a! Eu vou te contar uma coisa, você sabia que quando a minha mãe ficava maluca, eu falava que ela tinha um parafuso a menos. Você tá ficando com um parafuso a menos.” Alguns estranharam: “Ué, com que eu iria voar?”, enquanto outros negaram radicalmente até o ato de terem pensado no assunto: “Nunca sonhei, nem imaginei que estivesse voando”; “Eu nunca pensei nisso. Nunca pensei que algum dia pudesse voar”, responderam um menino e uma menina de seis anos, respectivamente.

A tabela 20 mostra, além do já mencionado fato de que as crianças menores deixaram de responder a questão significativamente mais frequentemente do que as maiores, que houve um aumento estatisticamente relevante na frequência de respostas de negação forte com a idade.

Tabela 20: Distribuição das crianças quanto ao conteúdo das respostas em relação à idade, na questão sobre o voo

	% de crianças		Significância do teste qui-quadrado
	Dois anos e meio até cinco anos	> de cinco anos até seis anos	
1. Negativa forte	17,9	38,6	p<0,05
2. Negativa evasiva	8,3	11,6	p>0,05
3. Analogias	19,0	14,6	p>0,05
4. Fantasias	42,9	37,8	p>0,05
Total¹	82,1	96,1	p<0,05

¹ Considerou-se repostas em 1, 2, 3 ou 4

Quanto mais velhas as crianças, mais capazes de se posicionar contra a sugestão de evento impossível contida na pergunta da pesquisadora. Tais negativas fortes apresentaram ainda outros aspectos. Algumas crianças admitiram que tentaram voar, mas não conseguiram, como o menino de quatro anos, que tentou com os braços, “mas eles nunca viraram asa. Não consegui.” Outros não voaram, não porque não pudessem ou não quisessem, mas porque a mãe não deixou: “Minha mãe não gosta de asas.” (menino de três anos); “Eu nunca voo, minha mãe não deixa.” Tal dado está de acordo com os resultados da pesquisa de Kulkofsky e Klemfuss (2008), que estudaram a sugestionabilidade das crianças e sua resistência à inclusão de distorções nos eventos vividos em relação à habilidade narrativa. Os autores encontraram que a maior qualidade desta é capaz de prever uma resistência aumentada às sugestões distorcidas. Como o aumento da competência narrativa foi relacionado à idade, foi atribuída a esta a resistência à sugestão.

Meninas de três a seis anos referiram-se às asas de fantasias de borboleta, abelha ou fada Sininho que tinham quando pequenas, respondendo de modo bem concreto à sugestão de que um dia tiveram asas. Falaram sobre a cor das asas e contaram que usaram a fantasia até que esta ficou pequena, sem fazer menção à possibilidade de voar. Tais crianças responderam da mesma maneira que as que contaram sobre qualquer

vacina na questão anterior, construindo a resposta a partir de uma parte da pergunta. A imagem sugerida que encontrou alguma representação interna serviu de base para a narrativa da criança, que, assim, respondeu de modo a satisfazer seu critério de realidade, evitando, ao mesmo tempo, um confronto com o interlocutor. Wilkinson (2010) e Cozolino (2010) referem-se a esta atitude como coconstrução interpessoal da realidade, que sempre se dá em situações de interlocução. Incluindo vários elementos, uma criança contou que, depois que tomou a injeção, viu um passarinho voando. Mas “como sou gente eu não voo, e nem tenho asas” (cinco anos).

Embora negando claramente a experiência de ter asas e voar, algumas crianças reconheceram o desejo. “Eu não tinha asas. E se tivesse, ia voar sempre. Eu nem ia conseguir ir na escola. Ia voar sempre longe e ia para a praia”, declarou um menino de cinco anos. “Eu vi uma borboleta e por isso queria voar, mas nunca tive asas. Eu sou gente, né?”, relatou uma menina de cinco anos, enquanto outra, de seis, disse que não voava, mas “bem que queria, para ficar quentinha perto do sol”. A capacidade de inclusão de um desejo não realizado na narrativa autobiográfica indica capacidade de discriminar entre mundo interno de pensamentos e intenções das realizações externas, apontando para a autoria intencional, que depende da diferenciação entre eu e outro, e o estabelecimento do mundo interno como separado e relativamente independente do externo (KNOX, 2011). A linguagem do desejo que não tem ou não pode ser imediatamente traduzida em ação física confirma tal diferenciação (KNOX, 2011, p.99).

Crianças relacionaram a experiência de ter asas e voar com a morte, justificando o fato de não voarem por estarem vivas. Um menino de três anos explicou que não voava “porque não morri, quando podia voar, mas agora estou aqui e não tenho mais asas.” Uma menina de cinco anos, depois de afirmar que ainda não tinha morrido, “lembrouse” de que antes de entrar na barriga da mãe podia voar, e via a mãe e um parque com roda gigante. A associação das asas e do voo com a morte é antiga e, de acordo com Chevalier (2007), participa das mitologias de muitos povos com o sentido de libertação ou desmaterialização, abandono na vida terrestre e acesso aos céus, tanto em termos concretos quanto espirituais. “Nunca tive asa. E se tivesse, seria legal. Quando Jesus vim buscar a gente, vai ter asas” (menino de seis anos). “É que Deus, ele consegue levar

a gente, ele faz voar porque ele mora no céu. Tem uma pessoa que era da minha família e morreu, meu avô. Aí depois todo mundo ficou triste e eu chorei, chorei, chorei...” (menina, quatro anos).

10% das crianças responderam negando de forma evasiva, geralmente dizendo “Não sei” ou “Não lembro”. Embora as repostas de negativa evasiva tenham aumentado de número com a idade, essa diferença não foi significativa em termos estatísticos.

Uma menina de três anos, que declarou não saber se tinha asas ou não, narrou ter visto um passarinho: “Serve?”, ela perguntou. Um menino de cinco evitou comprometer-se com a resposta, afirmando que costuma se esquecer dessas coisas. Algumas crianças usaram o conceito de faz de conta em sua narrativa da experiência: “eu só finjo que minha mão é asa...”, relatou uma menina de cinco anos, ou “eu tava voando de mentirinha com a minha irmã” (menina de cinco anos). Outra menina, em sua narrativa, mesmo afirmando que tinha se esquecido, achava que tinha gostado de ter asas.

O gênero também não influenciou as respostas das crianças em nenhuma das subcategorias levantadas, conforme observamos na tabela 21 abaixo, embora um menino de três anos tenha respondido enfaticamente que não sabia nada sobre isso, já que “asas são coisas de menina e eu sou menino!”

Tabela 21: Distribuição das crianças quanto ao conteúdo das respostas em relação ao gênero, na questão sobre o voo

	% de crianças		Significância do teste qui-quadrado
	Masculino	Feminino	
1. Negativa forte	31,8	27,9	p > 0,05
2. Negativa evasiva	7,7	12,1	p > 0,05
3. Analogias	18,5	14,4	p > 0,05
4. Fantasias	36,4	41,9	p > 0,05
Total¹	89,2	88,8	p > 0,05

¹ Considerou-se repostas em B1, B2, B3 ou B4

Da mesma forma que ocorreu na questão anterior, as meninas tenderam a fantasiar mais e ser mais evasivas que os meninos, que responderam com mais frequência com negativas fortes e com o uso de analogias. Entretanto, tais números não possuem relevância estatística.

Do total das crianças, 16,3% responderam fazendo qualquer analogia. Entre as respostas consideradas analogias, foram computadas as que envolveram movimentos corporais que lembraram à criança a experiência de voar. Um menino de três anos levantou-se em silêncio, correu até o balanço e mostrou que estava voando. O pulo foi frequentemente associado ao voo pelas crianças, que narraram ter tido a sensação de voar ao pular de um barranco, no pula-pula ou no sofá. Uma menina de cinco anos relatou o hábito de usar asas pretas de borboleta e pular bem alto imaginando que estava voando. A fantasia de voar se constrói, em sua estrutura, a partir de experiências físicas de libertação da gravidade, refiguradas (STERN, 1997) em contextos mais amplos. A desorganização e reorganização proprioceptivas de ser jogada para o alto e amparada por um adulto entrou na memória e narrativa autobiográficas de algumas crianças como um momento de um prazer particular: “Quando meu avô me jogava para o alto, parecia que eu tava voando. Eu ficava linda voando!” A experiência de conquistar amplitude no espectro da intensidade emocional suportada pelo ego é organizadora da personalidade e um dos

fundamentos da autoestima, de acordo com Wilkinson (2005) e Schore (2003), e depende do relacionamento com pessoas significativas, justificando, assim, seu registro em termos de narrativa autobiográfica.

Os relatos de voos com veículos ou recursos tecnológicos também foram computados como analogias. Crianças de todas as idades responderam fazendo referências a viagens de avião, marcadas geralmente pela emoção própria (“Quando eu fui no avião eu voei, voei, voei até mais alto que as nuvens. Fiquei com medo do avião cair. Ele voa, voa, voa com asa desse tamanho.”) ou pela emoção alheia (“Só lembro da primeira vez que andei de avião, eu não fiquei com medo mas minha avó sim”). Um menino de três anos associou diretamente a experiência de voar ao avião: “Eu tive um avião só meu. Meu avião era... era vermelho.” Outros veículos mencionados foram os foguetes, os simuladores de voo da Disney e um passeio de balão.

Os voos realizados por meio de recursos virtuais, tais como *iPads*, aplicativos e telefones celulares, também foram considerados analogias. A tecnologia digital, cada vez mais presente no cotidiano das crianças, oferece, de acordo com Farah (2010), possibilidades inéditas de exploração de mundo, multiplicando imagens disponíveis para dar forma a conteúdos inconscientes, favorecendo a expressão, na intimidade partilhada com pessoas à distância, de aspectos do eu ainda não conhecidos ou integrados pelo internauta no manejo de recursos eletrônicos. Novos estímulos, configurados em diferentes meios, ampliam o espectro de “expressão de fantasias e potenciais, desde os mais criativos até aqueles que envolvem, se atualizados, aspectos sombrios da personalidade” (FARAH, 2010, p.36). Ainda não se pode avaliar o efeito da tecnologia digital no desenvolvimento psicológico das crianças, mas inegável e irreversivelmente tal tecnologia insere-se no imaginário, influenciando os padrões de comunicação e compreensão de mundo.

A partir dos cinco anos, as crianças começaram a apresentar a possibilidade de responder em termos condicionais, quando solicitadas a relatar sua experiência de ter asas e voar, ou seja, responderam reconhecendo que, embora não tivessem vivido tal

proposta concretamente, puderam imaginar o que teriam feito se isto fosse possível, sem confundir fantasia e realidade. Tal capacidade de diferenciação entre o hipotético e o real, ou entre o real e o virtual, corresponde ao nível de autoria representacional, no qual, de acordo com Knox (2011), fantasias são reconhecidas como processos mentais. A mente se representa para si mesma, de modo que as fantasias não são apenas atributos de uma realidade potencial, direcionadas para um fim concreto, mas estados mentais válidos em si mesmos. Tais respostas condicionais também foram computadas como analogias, uma vez que a criança, nelas, deixou claro que não estava relatando, como evento autobiográfico, um voo real, mas uma possibilidade mental. As crianças, entrando na fantasia do “se eu tivesse asas”, afirmaram que voariam perto dos pássaros ou aviões, veriam o país inteiro, conheceriam o mundo, sentariam nas nuvens ou salvariam as pessoas. Uma menina de seis anos aproveitaria para voar até Deus e “dizer muito obrigada por eu ter muita saúde”, conforme relatado em uma das entrevistas. Na transição entre a fixação no concreto e as primeiras expansões abstratas, com uma oscilação entre elas, um menino contou que não tinha asas (“minha mãe que me disse”), mas se tivesse voaria muito até cansar. “Mas um dia eu vi na TV um homem que tinha asas brancas.”

Dezesseis crianças relataram experiências de voar em sonhos. Essas respostas também foram consideradas analogias. Algumas apenas relataram que já sonharam que estavam voando, e que “foi muito legal”, sem maiores detalhes. Outras relataram o que fizeram: viram passarinhos, gansos e aviões, viraram super-heróis ou fadas, exploraram cavernas com dinossauros “daqueles que voam também”, falaram com animais, presenciaram guerras e finalmente levaram tombos. Algumas voaram simplesmente, com o corpo que tinham, com ou sem asas, outras viraram passarinho ou borboleta. Duas crianças, ao serem perguntadas sobre suas experiências de voo, relataram sonhos que não tinham este conteúdo, ao menos explicitamente. Entretanto, apresentaram imagens e enredos de forte conteúdo emocional: um menino de quatro anos contou: “quando eu tava dormindo, eu sonhei com um tigre e eu joguei ele no fogo, porque ele tava doente, e o osso dele sumiu.” “Eu tive um sonho que foi muito tempo atrás que uma cobra mordeu o dedo da minha mãe e ela era muito feroz e a minha mãe caiu e morreu. O periquito me mordeu e nem doeu, mas eu vi a minha mãe e ela morreu”, relata uma menina de quatro anos. Sobre o protagonismo no sonho de crianças, Fillus (2013) observou que:

As menções autorreferentes aumentaram na idade de cinco anos, o que sugere um ego com crescente capacidade de ser o centro da consciência. O herói, no microcosmo infantil, é ainda uma criança, buscando explorar e conhecer o mundo externo e a si mesmo, localizando-se quanto ao que lhe é interno: seus sentimentos, suas compreensões, seu entendimento e seus traços de personalidade. O herói infantil que é citado possui lutas que lhe são legítimas, pois para uma criança enfrentar seu medo ela precisa de recursos, de auxílios e de sua própria personalidade. (FILLUS, 2013, p. 143)

No sentido descrito pelo autor, os sonhos entram nos relatos autobiográficos como elementos importantes da construção da identidade, em termos de memórias de experiências vividas no campo onírico, que aqui ganha realidade e validação enquanto experiência.

Do total de crianças entrevistadas, 39,3% entraram na fantasia de voar, fazendo relatos autobiográficos de sua vivência, enquanto 12,4% narraram a experiência de tomar vacina e ficar com a mão invisível. Na pesquisa de Hyman e Billings (1998), a respeito das diferenças individuais na implantação de falsas memórias da infância em adultos jovens, foi observado que 27% dos participantes criaram falsas memórias em resposta à sugestão repetida de um evento falso ou impossível ocorrido em sua infância, 15% de modo total e 12% parcial. Na primeira sugestão, apenas 3% dos participantes relataram uma falsa memória, e este número subiu para 27,27% em uma segunda entrevista. Tal dado demonstra que, mesmo entre adultos, um número elevado de indivíduos está sujeito a narrar, enquanto experiência pessoal, um evento impossível sugerido experimentalmente. Segundo os dados obtidos neste estudo, a diferença no número de participantes que respondeu de modo fantasioso, criando narrativas autobiográficas de eventos impossíveis, deveu-se mais ao tema do evento sugerido do que à idade da criança. Não temos dados a respeito das diferenças de personalidade dos participantes.

Kulkofsky e Klemfuss (2008), que pesquisaram a sugestibilidade das crianças e sua resistência à sugestão de distorções nos eventos vividos, encontraram como resultado que, sendo a narrativa uma construção interpessoal, as crianças com maior habilidade narrativa têm maior sensibilidade à coconstrução desta, mostrando-se mais inclinadas a incorporar as sugestões do entrevistador. Pais que adotam um estilo narrativo mais

elaborado quando falam com seus filhos podem colocar menos ênfase na acuidade da informação do que na função da narrativa de promover conexão social. Assim, essas crianças aprendem a contar uma boa história, em detrimento da veracidade do evento ou dos detalhes que o cercam. Crianças com maiores habilidades narrativas são mais sensíveis aos pontos de vista alheios, incluindo-os em seus relatos. Além disso, os pesquisadores sugerem que a qualidade da narrativa autobiográfica é mais alta quando a criança é capaz de preencher as lacunas em suas memórias com especulações, organizando os fatos em sequências de modo a produzir uma boa história, editando e embelezando relatos com extensões providas pelos ambientes internos e externos. Observou-se que o número de crianças que fantasiaram os atos de voar e voar foi bem superior ao das crianças que fantasiaram sobre a vacina que deixa a mão invisível (12,4%). Aparentemente, a experiência de elevação e expansão foi mais facilitadora para a expressão do campo imaginário do que a fantasia da injeção, que envolve a concretude corporal na vivência da dor.

Possuir asas e voar, segundo Rios (2008), equivale à capacidade de subir ao céu e nele se manter. A espiritualização é comparada às asas da pomba (**Salmos** 54,7), sendo que Deus também tem asas, como se pode observar em “Tu me protegerás à sombra de tuas asas” (**Salmos** 16,8) e em “Depositarás tuas esperanças em suas asas” (**Salmos** 35,8). Deus é originalmente considerado alado e, se a alma foi criada à semelhança de Deus, a alma também é. Se o ser humano as perdeu pelo pecado original e se afastou de Deus, passa a ser sua tarefa recuperá-las. Asas permitem a movimentação rápida e elevação, tanto física quanto espiritual. Segundo Chevalier (2007), asas são símbolo da leveza espiritual, da desmaterialização, da liberação, da passagem para o corpo sutil; as asas constituem o atributo mais característico do ser divinizado e simbolizam um impulso para transcender a condição humana. Assim, encontramos com frequência conteúdo religioso nas respostas das crianças, desde encontro com anjos, como no relato da menina de quatro anos que afirma ter ido para o céu (“[...] e aí eu voei e encontrei a anja e o anjo, até que eu fui pra terra do anjo e brinquei com os anjos”), até conversas com Jesus, pedidos ao Papai do Céu e agradecimentos a Deus. Uma menina de seis anos narrou como chegou a ter asas: “Eu vi um pássaro e aí eu fiz um pedido a Deus: Deus, eu quero voar! E ele deu.” Outra menina da mesma idade encontrou, no céu, harmonia divina: “Eu podia ver Deus, e ele fazia muito bem para mim, eu passeava na casa de

Jesus, tudo bondade de amor. Depois eu perdi as minhas asas, não sei por quê...”. Uma menina de cinco anos cantava: “Eu voava. Eu voava para o céu onde Deus me via. Eu voava e cantava, cantava com Deus.” Outro menino desafiou: “Eu era um anjinho. Eu tenho até foto lá em casa, quer ver?”

Houve ainda, dentro da mesma temática, o encontro com pessoas falecidas: “Meu pai deixou eu voar. Eu vi minha bisã e meu bisavô que virou uma estrela”, afirmou um menino de quatro anos. Outros ficaram frustrados: “Quando eu tinha asas eu queria perguntar a Deus cadê minha mãe, mas aí perdi as asas e não pude perguntar”, relatou um menino de seis anos.

A experiência do nascimento também foi mencionada como um tipo de Queda bíblica, como no relato desta menina de quatro anos, em fantasia de tom gnóstico: “Foi quando eu fui nascer. Eu caí do céu, só que a barriga da minha mãe me salvou. No dia que eu nasci, na barriga da minha mãe, eu me mexi muito e daí deu uma coisa na barriga dela, que eu não sei o nome.”

Ainda de acordo com Chevalier (2007), o voo indica uma tentativa de ultrapassagem dos limites, às vezes com efeito criativo, outras vezes, trágico, como no mito de Ícaro. Algumas crianças relataram experiências de dor, cansaço e queda, posterior ao voo, como o menino de seis anos que disse ter sentido “muita dor nas pernas e nas costas, depois passou.” Um menino de quatro anos, que não conseguia voar porque as “minhas asas estavam murchadas”, depois se recuperou e voou: “daí eu consegui voar lá pelo céu. E voei rápido, rápido, rápido, e fui para o planeta gigante.” Outro, ainda, misturando relatos em uma conduta típica das tradicionais falhas de memória autobiográfica causadas por generalização de experiências, de acordo com a teoria do traço difuso defendida por Brainerd e Reyna (2008), narrou que “Eu voei e vi na Bahia um monte de urubu que queria comer a minha mão, e eu não deixei isso acontecer. Depois que eu brinquei com os urubus eu perdi as minhas asas, mas fiquei com a minha mão.”

Ainda enquanto vivência potencialmente desagradável ou carregada de tensão, algumas crianças identificadas com a concretude da experiência relataram ter sentido medo: “Eu fiquei assustada porque tenho medo de altura, mas vi várias casas, shoppings, hospital. E eu não fiz nada”, relata uma menina de cinco anos. Outra, da mesma idade, contou que “A hora que eu tinha asas eu fiz, mas fiquei com medo quando voei.” A fantasia é capaz de evocar tanta emoção quanto a experiência do real, de acordo com Wilkinson (2005) e Siegel (1999), na discussão dos estados emocionais registrados em termos de memória implícita de eventos traumáticos.

As crianças relataram, além de emoções, sensações físicas associadas ao voo. “Eu voava e sentia o ar. E também gostava de pousar igual a um avião e de levantar igual como se fosse foguete”, conta um menino de seis anos. “Eu voava sobre o verde e ia desviando das montanhas. Tudo tão gostoso, tão lindo”, descreve uma menina da mesma idade.

Crianças localizaram a experiência em outros tempos. “Voar? Ah, só na segunda-feira”, exclamou uma menina de cinco anos, explicando o porquê de isso acontecer: “Porque sim!”. Um menino de três anos relatou que “Ontem eu podia voar, porque não tinha aula”, separando conceitualmente o tempo do trabalho do tempo do lazer, a atenção focada do devaneio.

As crianças associaram ainda o ato de voar ao ganho de uma nova perspectiva sobre as coisas, dizendo que “viram tudo de cima”, ou que “viram tudo inteiro” e à expansão territorial. Fizeram viagens e visitaram parentes: “Eu visitei minha mãe, eu fui na floresta eu fui lá no castelo da minha mãe”, relatou uma menina de quatro anos, que continua: “Voava até Pernambuco. Era bom o céu. Quando eu cheguei em Pernambuco, visitei meus avós.” Às vezes, os lugares de destino eram a casa de familiares. Outras, mítico: “Eu achei uma caverna ela era azul e tinha um dragão, uma aranha gigante, uma borboleta, um polvo, um caranguejo e mais nada”, conta um menino de quatro anos. Se a experiência foi de transcendência para algumas crianças, para outras foi bem prosaica: “Eu vi o pássaro fazer cocô na janela do papai”, afirmou um menino de cinco anos.

Bichos apareceram frequentemente no relato das crianças. As crianças, em sua autobiografia, se transformaram em animais, ou apenas se assemelharam a eles. Uma menina de dois anos “se formou uma borboleta de verdade. Aí a borboleta brava não deixou eu voar. Eu me formei uma borboleta bem linda, mas a borboleta brava não é linda.” Além disso, uma menina de três anos virou um pássaro azul e pequenininho. Já em relação a relatos em que as crianças se comparam aos animais, tem-se: “Eu voei feito um passarinho, igual a uma pomba, igual a um urubu, que vai mais alto”, contou um menino de cinco anos. Outro menino, de quatro anos, narrou que cuspi fogo, mas não era um dragão. Na relação que se estabeleceu com os animais, algumas crianças voaram junto e outras os usaram como veículos, como a menina de quatro anos que foi “voando pro céu em um cavalo, o cavalo me deixou voando e fugiu pro mar e eu fiquei sozinha no céu.” Como lá em cima o ar deve ser mais rarefeito, a menina lembrou: “aí eu fiz inalação”. Algumas relações com os animais não foram harmônicas: “eu vi um pássaro e aí eu matei ele!”, contou um menino de quatro anos. Outro se viu do ponto de vista da pomba: “Aí eu assustei o pombo, ele nunca pensou que ia me ver voando!”

A frequência de relatos de voos mostrou-se sensível à variável escolaridade das mães, conforme podemos observar na tabela 22:

Tabela 22: Distribuição das crianças quanto ao conteúdo das respostas em relação à escolaridade das mães, na questão sobre o voo

	% de crianças			Significância do teste qui-quadrado
	Ensino fundamental completo	Ensino médio completo	Ensino superior completo	
1. Negativa forte	24,1	29,1	32,8	p < 0,05
2. Negativa evasiva	15,2	10,6	7,2	p < 0,05
3. Analogias	21,5	15,2	15,0	p > 0,05
4. Fantasias	44,3	41,7	35,0	p < 0,05
Total¹	92,4	92,1	85,0	p < 0,05

¹ Considerou-se resposta em 1, 2, 3 ou 4

As respostas de negativa forte aumentaram significativamente em relação aos anos de estudo das mães, enquanto diminuíram as evasivas. Quanto maior a escolaridade das mães, portanto, mais as crianças se sentem capazes de discriminar fantasia de realidade e de evitar claramente a influência da sugestão do adulto a respeito da narrativa autobiográfica de um evento claramente impossível.

Respostas envolvendo analogias diminuíram muito entre as crianças cujas mães frequentaram apenas o ensino fundamental em relação àquelas cujas mães estudaram por mais tempo. As respostas de fantasias diminuíram gradualmente nos três níveis de escolaridade das mães, indicando que, quanto mais as mães estudam, menos favorecem a imersão da criança na fantasia.

8.2.1.3 Emoção

Considera-se que a emoção pode afetar os processos de recordação e inclusão de um evento na narrativa autobiográfica de várias maneiras. De acordo com Pergher et al (2006), a emoção pode estreitar o foco da atenção ao evento, o que levaria a um aumento da memória para os conteúdos emocionais. Níveis moderados de emoção potencializam o processo de codificação do evento e, conseqüentemente, potencializam também sua evocação, enquanto níveis extremos prejudicam tal codificação. Tal processo é explicado pelo fato de que, no nível biológico, os processos emocionais são mediados pela amígdala e, quando esta está ativa, suas conexões anatômicas com o córtex podem facilitar o processamento de quaisquer estímulos que sejam apresentados. “Assim, quanto mais ativa a amígdala no momento do aprendizado, maior a intensidade da memória armazenada para aqueles fatos que apresentam conteúdo emocional.” (PERGHER et al, 2006,p.66) A emoção participa, portanto, da codificação e da evocação dos registros autobiográficos e é esperado que esteja presente na narrativa.

O número de vezes que as crianças espontaneamente se referiram a emoções foi contado. Isto incluiu tanto palavras que se referem a emoções, tais como **bravo, irritado, feliz**, como verbos que indicam sua presença, como **chorei, ri**.

Nas quatro questões apresentadas, os resultados foram os seguintes:

Tabela 23: Distribuição da presença de emoção nas respostas das crianças nas quatro questões

Questões	Média
Questão 1: Evento no passado	0,35
Questão 2: Evento imediato	0,08
Questão 3: Fantasia invisibilidade	0,21
Questão 4: Fantasia voo	0,09

Na tabela 23, observamos que a emoção está mais presente nos relatos de eventos que aconteceram há mais tempo do que nos que dizem respeito ao que a crianças estavam fazendo imediatamente antes de serem entrevistadas, o que corresponde à expectativa teórica de que eventos mais carregados de emoção são lembrados e relatados, enquanto que eventos neutros tendem a se generalizar (SIEGEL, 1999).

Segue agora a comparação entre a presença de emoção nas respostas das crianças nas duas perguntas que envolvem o relato de episódios vividos e as duas que envolvem episódios fantasiados:

Tabela 24: Comparação da distribuição das respostas com emoção nas questões de eventos vividos e fantasiados

	Número de crianças	% de crianças
Questões 1 e 2	140	34,1
Questões 3 e 4	103	25,1

Mais crianças relataram emoções nas situações vividas do que nas fantasiadas. Considerando apenas as duas questões que envolvem a narrativa de eventos impossíveis, tomar injeção, ainda que apenas na fantasia, evoca mais emoção, na medida em que as crianças se lembram de episódios nos quais foram efetivamente vacinadas e experimentaram dor ou medo. Já a narrativa do ato de voar não traz nenhuma associação com experiências emocionais realmente vividas. Entretanto, quando as crianças mencionam viagens de avião, o medo e o choro se tornam presentes em seu relato.

Panksepp (2012), ao discutir o desenvolvimento da consciência a partir das emoções, aponta para alguns sistemas básicos do afeto que facilitaram a evolução da espécie e trabalham em prol da sobrevivência. Em consonância com o proposto pelo autor, o medo, a raiva e os afetos que promovem os vínculos familiares e sociais foram os mais mencionados. Algumas crianças foram capazes de narrar os sentimentos. Outras, apenas suas manifestações: “eu chorei!”. Um menino de cinco anos usou da emoção para definir sua identidade: “Eu sou o Cauã e quando estou muito triste, eu choro.”

Algumas crianças menores descreveram emoções alheias, e a emoção gerada no outro é o que favorece o registro narrativo, conforme postula Cyrulnik (2009). Assim, uma menina de três anos narrou que “a Laura me empurrou e eu caí de cabeça. Lembro porque a professora ficou muito brava com a Laura”.

Ainda em relação à função socializadora e geradora da sensação de pertencimento da emoção (SIEGEL, 1999), várias crianças relataram sua alegria nas festas de aniversário ou passeios feitos com colegas, enfatizando o fato de terem emoções positivas por partilhar experiências. Outras sentiram uma mitigação do sofrimento quando este foi vivido em grupo: “Eu chorei, mas meu irmão também.”

As relações de apego geraram relatos ainda emocionados: “Eu e a mamãe, a gente briga muito mas depois se arrepende. Meu pai também briga, mas ele não se arrepende”,

relata uma menina de seis anos, fazendo bico. Outras apenas mencionaram a experiência de terem estado emocionadas, sem atualização: “Eu já fui dormir na casa da Maria Eduarda, mas eu senti saudade da mamãe e chorei.”

Rivalidades entre irmãos e irritação entre colegas foram mencionadas, especialmente quando as crianças optaram por narrar episódios de brigas das quais resultaram machucados. Todas as crianças que incluíram a emoção em seus relatos o fizeram de forma distanciada e organizada. Algumas riram ao serem perguntadas sobre a mão invisível ou sobre o voo, mas essas respostas eliciadas pela entrevista não foram computadas.

A média de presença de emoção das crianças deste estudo na primeira questão, que se refere à narrativa autobiográfica de um evento do passado, foi 0,35. Essa média está um pouco abaixo da encontrada por Wang (2004) em sua pesquisa com crianças norte-americanas de origem europeia da mesma idade, na qual os entrevistadores frequentaram por vários dias as escolas das crianças e suas classes, para que estas se familiarizassem com eles. No começo das entrevistas, os pesquisadores conversaram com cada criança individualmente, buscando estabelecer um campo favorável de interlocução. Não foi este o procedimento utilizado no presente estudo, no qual o pesquisador era um estranho e apenas o ambiente era familiar. As crianças americanas tiveram uma média de 0,42 respostas de emoção no relato de uma experiência antiga, e 0,33 na narrativa de sua primeira recordação autobiográfica, enquanto as crianças chinesas da mesma pesquisa alcançaram uma média de apenas 0,04 ao relatar algo que escolheram contar a respeito de si mesmas, mostrando a grande influência cultural desta categoria. As crianças brasileiras deste estudo, em uma amostra que continha ainda crianças mais novas do que as do estudo de Wang (2004), obtiveram uma média semelhante à das americanas e europeias com relacionamento prévio com o entrevistador.

Ao contrário da expectativa levantada pela literatura, segundo a qual se espera uma presença de emoção maior nas meninas do que nos meninos, de acordo com Fivush

(2011), não observamos diferença na presença de emoção quanto ao gênero em nossa amostra. Tal expectativa se refere a amostras ocidentais, nas quais se constatou que as interações a respeito de experiências sociais e emocionais com suas filhas, tanto de mães quanto de pais, são mais frequentes e elaboradas do que com seus filhos. Os achados norte-americanos e europeus, que relatam que as meninas usam mais marcadores de intensidade e incluem em seus relatos estados mentais com maior frequência do que os meninos, sugerem que as crianças euro-americanas, desde muito cedo, são socializadas de modo a discutir suas emoções em contextos ou de modo diferente entre meninos e meninas. Macedo (2006), no Rio Grande do Sul, encontrou a mesma situação, que não se refletiu no presente estudo.

Tabela 25: Distribuição das médias de respostas com conteúdo emocional em relação ao gênero das crianças

	Masculino	Feminino	Significância (p-valor)¹
Questão 1	0,31	0,38	p > 0,05
Questão 2	0,09	0,07	p > 0,05
Questão 3	0,17	0,24	p > 0,05
Questão 4	0,08	0,10	p > 0,05
Total	0,16	0,19	p > 0,05

¹Teste de Mann-Whitney

Embora não haja diferença significativa entre os gêneros em nenhuma das questões, observa-se uma tendência das meninas de responderem de modo a incluir mais emoções do que os meninos na questão na qual se pediu uma narrativa de um evento passado, e nas duas de fantasias. Os meninos, por outro lado, responderam incluindo mais emoções no relato de algo imediatamente acontecido, talvez mostrando uma tendência a relatar a emoção desde que ela esteja ainda presente, deixando-a fora do relato posterior.

Tal resultado é compatível com os encontrados por Grysman e Hudson (2013), segundo os quais as diferenças de gênero nas conversas entre pais e filhos provavelmente

refletem as normas e expectativas sociais, sendo assim comunicadas explícita e implicitamente para os filhos. Embora não se encontre registros consistentes de diferenças de gênero na narrativa autobiográfica no que diz respeito às emoções, quando as diferenças são encontradas, elas apontam para uma narrativa mais pessoal das meninas e menos pessoal dos meninos.

De qualquer forma, sem diferenciação significativa para os gêneros, o resultado obtido pode ser compreendido levantando-se a hipótese de que, ao menos em São Paulo, os meninos e as meninas estejam sendo socializados para terem a mesma consciência de suas emoções e a mesma habilidade para lidar com elas.

Quanto à idade, encontramos uma diferença significativa apenas na primeira questão, conforme podemos observar na tabela 26:

Tabela 26: Distribuição das médias de respostas com conteúdo emocional em relação à idade das crianças

	Total de crianças	< que cinco anos	>que cinco anos	Significância (p-valor) ¹
Questão 1	0,35	0,29	0,40	p < 0,01
Questão 2	0,08	0,07	0,09	p > 0,05
Questão 3	0,21	0,26	0,17	p > 0,05
Questão 4	0,09	0,10	0,09	p > 0,05

¹Teste de Mann-Whitney

Observa-se, em relação à idade, um aumento significativo de relatos com presença de emoção na primeira questão: crianças mais velhas falam mais de suas emoções do que as mais novas. Tal fato não se repete nem nas memórias de eventos imediatamente ocorridos e nem nas fantasias, embora, na questão sobre a vacina que deixa a mão

invisível, as crianças menores tenham tido uma tendência maior a relatar dor e medo, manifestado através do choro, do que as maiores.

As crianças incluem o relato de emoções e estados afetivos nas suas narrativas autobiográficas com maior frequência na medida em que vão ficando mais velhas. Este dado é esperado de acordo com as teorias de desenvolvimento. De acordo com Siegel (1999), as sensações emocionais primárias do estado da mente são desprovidas de palavras e podem existir sem consciência. “Refletem a sensação não verbal das alterações no fluxo da ativação e da desativação – o fluxo de energia e as avaliações das informações – através dos estados alteráveis do sistema.” (SIEGEL, 1999, p.170) O autor prossegue explicando que as emoções primárias refletem diretamente as mudanças nos estados de espírito, que podem ser sutis ou intensas, fugazes ou persistentes ou, ainda, flutuações no fluxo de informações na mente. O primeiro impacto é a experiência de vigília e atenção aumentadas. Em segundo lugar, o cérebro deve apreciar o significado do estímulo e do estado despertado, atribuindo uma valência que predisporá o indivíduo para uma ação, que, no nível mais básico, envolve aproximação, se positiva, ou retirada, se negativa. Não há necessidade de compreensão cognitiva neste estágio e a atribuição de palavras às emoções e sua inclusão nas narrativas acontecem mais tarde.

As crianças estudadas na pesquisa de Wang (2004) foram mais velhas, e apenas a primeira faixa etária entrevistada, com 33 crianças, tinha entre quatro e seis anos. Ainda assim este dado se confirmou, e a média de inclusão de emoção nos relatos aumentou com a idade até o fim do segundo grau, tanto em crianças ocidentais quanto orientais.

De acordo com Macedo e Sperb (2006), no que concerne à composição da narrativa, o que se espera é que as histórias dos pré-escolares frequentemente enfoquem os componentes básicos da narrativa, como as ações e os diálogos, e que as crianças pequenas tenham uma tendência maior em relatar informações sobre contextos e ações do que em fazer avaliações. Esse dado foi confirmado na presente pesquisa, na qual as crianças descreveram os episódios, eventualmente acrescentando um “foi legal” no final.

De acordo com a expectativa (MACEDO, 2007; FIVUSH, 2011), também foi constatado que as avaliações das crianças até os quatro anos referem-se predominantemente a reações emocionais, tais como “eu me irritei com o Felipe no parque” ou “ele me bateu e eu chorei”, enquanto aos cinco anos, além dessas reações, começam a aparecer marcadores de intensidade e comparações: “eu chorei, mas meu irmão chorou mais”, “doeu só um pouquinho e eu parei de chorar logo”, ou “Foi a pior coisa da minha vida!”, conforme exclamou um menino de seis anos, relatando o momento quando acordou de uma cirurgia.

Tabela 27: Distribuição das médias de respostas com conteúdo emocional em relação à escolaridade das mães das crianças

	Fundamental	Médio	Superior	Significância (p-valor) ¹
Questão 1	0,42	0,36	0,31	p > 0,05
Questão 2	0,14	0,07	0,06	p > 0,05
Questão 3	0,20	0,21	0,21	p > 0,05
Questão 4	0,08	0,09	0,09	p > 0,05

¹Teste de Kruskal-Wallis

Na tabela 27, não se observam diferenças significativas para a presença de emoção nos relatos das crianças em nenhuma das questões individuais, embora se possa notar uma tendência, nas questões 1 e 2, de diminuição da inclusão da emoção na medida em que a mãe estuda por mais tempo. Agrupando-se então as duas questões que envolvem relato autobiográfico de experiências vividas, e comparando com as outras duas, que são relatos de eventos impossíveis, obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 28: Distribuição percentual de crianças que responderam com conteúdo emocional em relação à escolaridade das mães, agrupando as questões que envolvem relatos de experiências vividas e fantasiadas

	% de crianças			Significância (qui- -quadrado)
	Ensino fundamental	Ensino médio	Ensino superior	
Questões 1 e 2	44,3	36,7	27,7	$p < 0,05$
Questões 3 e 4	22,8	25,8	25,6	$p > 0,05$

Com a maior escolaridade das mães, observamos uma diminuição da presença da emoção nos relatos autobiográficos das crianças apenas nas questões que dizem respeito à narrativa autobiográfica de eventos vividos, tanto imediata quanto remotamente. Aparentemente, quanto mais as mães estudam, mais seus filhos fazem narrativas objetivas, com distanciamento emocional, em relatos colhidos em ambiente escolar, longe de suas famílias. Nesta pesquisa, não temos dados a respeito de conversas entre mães e filhos em torno de suas reminiscências. Portanto, só podemos afirmar que as crianças de mães com maior escolaridade, ao conversar em ambiente escolar com estranhos, fazem suas narrativas autobiográficas com menor inclusão de emoções em relação às crianças cujas mães tiveram menos anos de estudo formal.

8.2.1.4 Autonomia

As tendências das crianças para expressar autonomia e autoria em seus relatos referentes às quatro primeiras perguntas foram codificadas. A frequência das seguintes ocorrências foi contada e combinada, de modo a produzir um coeficiente de autonomia para cada criança:

1. Referências a necessidades pessoais, desejos ou preferências
2. Referências a afetos negativos pessoais ou evasivas
3. Referências a avaliações pessoais, julgamentos ou opiniões a respeito de outras pessoas, objetos ou eventos

4. Referências ao controle das próprias ações e de resistência às pressões grupais ou sociais

Tabela 29: Distribuição das médias do coeficiente de autonomia obtidos pelas crianças nas quatro questões

Questões	Média do coeficiente de autonomia
Questão 1: Evento no passado	0,32
Questão 2: Evento imediato	0,18
Questão 3: Fantasia invisibilidade	0,22
Questão 4: Fantasia voo	0,33

O que se observa na tabela 29 é que as crianças apresentaram um coeficiente de autonomia maior nas questões 1 e 4 do que nas questões 2 e 3. Estas últimas se referem a situações nas quais as crianças ou responderam a uma convocação para participar de uma entrevista ou fizeram uma narrativa de uma situação na qual se submeteram a um procedimento médico, e nenhuma das duas situações é particularmente evocadora de comportamentos autônomos. Entretanto, ao escolher uma situação de seu passado para relatar, as crianças tiveram um escore mais elevado de autonomia, assim como para elaborar uma fantasia de voo, que alude, em sua essência, à superação de limites.

Comparando os resultados das crianças brasileiras do presente estudo aos das americanas da mesma idade da pesquisa de Wang (2004), encontramos que estas, na pergunta referente a um evento do passado, tiveram um escore de 0,28, abaixo do das crianças brasileiras na mesma situação (0,32). Estes dados se repetem na comparação com as crianças chinesas da mesma idade, que obtiveram coeficiente médio de 0,24.

Não temos dados a respeito da distribuição das crianças americanas e chinesas entre as subcategorias, mas as crianças brasileiras deste estudo obtiveram um escore elevado mais por declinar suas preferências e menos por relatar atuações efetivamente

autônomas, como a da menina de dois anos e meio que, ao mostrar a roupa de Minnie, fez questão de esclarecer: “Fui eu que me vesti!” O escore médio das crianças brasileiras na subcategoria que envolve a declaração de preferências, desejos e necessidades foi de 0,15 e 0,10 na primeira e na segunda questão, respectivamente.

Os desejos e preferências variaram desde ter um jacaré “para ficar pulando dentro da minha casa”, de um menino de três anos, até planos de futuro: “O meu sonho é ser cantora. Eu gosto de cantar para a minha família”; “Quando eu crescer eu queria ser bombeiro. Gosto deles...” Um menino de seis anos, com preocupações religiosas, queria apenas que Jesus voltasse. Uma menina da mesma idade, por sua vez, queria ter cabelos longos que balançassem quando ela dança.

Na pesquisa de Larkina e Bauer (2010), o respeito pela autonomia das crianças foi a única dimensão do comportamento demonstrado pelas mães americanas capaz de prever altos índices de desempenho nas narrativas autobiográficas das crianças. Assim, segundo as pesquisadoras, as crianças que experimentam altos níveis de respeito por sua autonomia parecem ser as mais abertas para interagir e as mais capazes de responder adequadamente a questões relativas aonde, como e quando um determinado evento ocorreu, feitas por um pesquisador estranho a elas. As pesquisadoras concluem que as mães que agem de modo a reconhecer e respeitar a validade dos pontos de vista, das contribuições e da individualidade de seus filhos facilitam a motivação intrínseca das crianças para participar de conversas que envolvem narrativas a respeito de si mesmas, mesmo com um interlocutor não familiar. Tais crianças se mostram mais confiantes para opinar, quando perguntadas sobre suas experiências pessoais. O mesmo resultado foi encontrado por Fivush (2004). Os resultados das crianças brasileiras da amostra deste estudo, mais elevados do que das americanas ou chinesas da mesma idade, talvez possa ser justificado pela permissão social dada às crianças de manifestarem suas preferências, na cultura brasileira.

Relatos de oposição, entretanto, não foram frequentes. Isto não quer dizer que as crianças não façam oposição. Pelo contrário, a oposição, que se manifesta no que é

comumente conhecido como birra, é bastante esperada na idade avaliada. Podemos afirmar apenas, no entanto, que esta oposição ainda não aparece de modo consistente no discurso. A birra é uma tentativa válida de se diferenciar do desejo do outro e faz parte do desenvolvimento da autonomia: “O reconhecimento da própria impotência para controlar ou exercer coerção sobre os outros é a forma pela qual as pessoas gradualmente adquirem verdadeira unidade psíquica e autonomia.” (KNOX, 2001, p. 179) A capacidade de expressar tal impotência e oposição em termos de palavras ou narrativa é uma aquisição posterior, que envolve a capacidade de nomear emoções e se distanciar delas. Algumas crianças, que foram capazes de manifestar autonomia em forma de oposição, o fizeram principalmente declarando não serem capazes de regular a emoção conforme esperado delas, como em “Eu chorei e minha mãe mandou eu parar, mas eu não parei” (menina de quatro anos). Um menino, da mesma idade, embora tenha se submetido a tomar a vacina que deixa a mão invisível, tentou manter a dignidade de sua autonomia afirmando: “Mas só tomei porque o médico era legal, senão eu não tomava não.”

Comparando os comportamentos das mães anglo-saxônicas e porto-riquenhas a respeito das condutas cotidianas de estímulo à autonomia em seus primeiros filhos, de um ano a um ano de três meses de idade, a pesquisa de Harwood et al (2003) evidenciou diferenças de padrões culturais na linguagem empregada com as crianças. As mães anglo-saxônicas enfatizam condutas mais individualistas, enquanto as latinas priorizam as relações sociais. A pesquisa de Vieira et al (2010), realizada com população brasileira, descobriu que as mães brasileiras educam seus filhos com vistas à adequação social, embora estimulem a autonomia. Talvez tal característica da socialização com ênfase na adaptação social seja responsável pela baixa frequência de respostas de oposição organizada nas nossas crianças: 0,03 na primeira questão e 0,01 na segunda.

O segredo apareceu nas narrativas das crianças desde muito pequenas como um fator presente na construção da autonomia: “Eu vou embora agora. Vou fazer uma coisinha feia. Só um pouquinho é segredo, e você não pode contar para ninguém”, declarou uma menina de dois anos e meio, exigindo sigilo. O conhecimento de algo secreto garante a diferenciação entre indivíduos: “Você vai contar pra Isabela o que eu falei dela?”,

perguntou uma menina de seis anos, já consciente da opacidade das mentes e da diferença entre o comportamento manifestado e o sentimento subjacente. “Eu sou muda, árvore de espinho”, narrou uma menina de quatro anos a respeito de sua capacidade de não revelar algo à revelia de sua vontade. Cyrulnik (2009) discute o efeito do segredo como fator de isolamento social. Tal efeito, entretanto, em seu melhor aspecto, pode implicar na diferenciação saudável do indivíduo em relação a seu grupo, o que é um traço necessário da construção da autonomia.

As crianças tiveram uma pontuação mais elevada – 0,11 e 0,06 nas duas primeiras questões – também na subcategoria que envolve a emissão de opiniões a respeito de objetos ou de terceiros. Suas respostas percorreram um espectro de mais primitivas (“O Jonas é chato”) até mais elaboradas (“Eu fui falar para a Rafaela que eu acho que as mulheres que limpam o chão são as mesmas que fazem o pano de mesa”), em todas as idades.

Em seus relatos autobiográficos, as crianças se posicionaram de um modo mais reativo do que ativo. Colocam-se menos na posição de autores de suas decisões e foram, assim, mais conduzidos por terceiros ou por regras externas. Entretanto, algumas crianças fizeram declarações nas quais se evidencia uma tentativa de definir critérios para escolhas mais autônomas:

Eu tava começando a escolher livro. Primeiro é para ver se gosta de ler aqui, depois pra levar pra casa, se alguém gostou do livro. Mas se alguém também quer, o outro tem que conversar. Não pode brigar, porque se eu ficar machucado eu não posso ir pra Disney no fim.
(menino, quatro anos)

Um menino de apenas três anos declarou precisar de muita ajuda, especialmente em casa. Esse menino demonstrou estar em um processo consistente de construção de autonomia, na medida em que este não prevê onipotência, mas uma noção clara do que é possível fazer sozinho e do que demanda a assistência dos adultos.

Knox (2001) propõe que através da regulação afetiva e da função reflexiva, os interlocutores podem oferecer uma base para o desenvolvimento da autonomia e autoria das crianças. Os pais ou cuidadores são chamados a mudar o foco de atenção às crianças, passando de protagonistas, que definem o curso do diálogo, a coadjuvantes, acompanhando ou cocriando o evento e sua narrativa. Demonstrando essa necessidade de criação da narrativa e buscando um equilíbrio na interação, uma menina de quatro anos, após responder as perguntas, assumiu um papel de protagonista do diálogo ao propor:

Agora sou eu que tenho que fazer umas perguntas para você. Olha, o meu celular, eu tenho que consertar ele amanhã. É porque ele não está mais atendendo pessoas nenhuma. Algumas pessoas querem atender eu e meu celular não faz as perguntas!

Espera-se que o papel do adulto se modifique nas interações narrativas com as crianças durante seu desenvolvimento. Macedo (2007) descreve a assistência do adulto de três formas diferentes: como **modelo**, organizando e conduzindo o processo narrativo, quando a criança ainda é capaz de pouca elaboração. Com o aumento da autonomia da criança, o adulto assume o papel de **ouvinte participante**, que faz intervenções para ampliar a narrativa, tornando-se, por fim, o **interlocutor** que demanda elaborações mais complexas. Haden, Haine e Fivush (1997) chamam de **espiral colaborativa** essa modificação da participação do adulto no processo de desenvolvimento da autonomia narrativa da criança.

No que diz respeito à influência da idade na inclusão de sinais de autonomia nos relatos autobiográficos, encontramos os seguintes dados, em cada uma das questões:

Tabela 30: Distribuição das médias dos coeficientes de autonomia nos relatos das crianças na primeira questão, referente à narrativa de um evento no passado

Questão 1 Autonomia	Médias: Total de crianças	Dois anos e meio até cinco anos	> de cinco anos até seis anos	Significância (p-valor)¹
1: Necessidades e preferências	0,15	0,11	0,18	p > 0,05
2: Evasivas e afetos negativos	0,03	0,03	0,03	p > 0,05
3: Opiniões e avaliações	0,11	0,08	0,14	p > 0,05
4: Oposição à pressão	0,03	0,05	0,02	p > 0,05

Não se observam diferenças significativas quanto à idade nos coeficientes de autonomia das crianças em nenhuma das subcategorias levantadas, embora se encontre uma tendência a um aumento de autonomia no que diz respeito à declaração de necessidades, preferências e desejos (computados na subcategoria 1) e na emissão de opiniões e avaliações a respeito de objetos ou de outras pessoas.

Tabela 31: Distribuição das médias dos coeficientes de autonomia nos relatos das crianças na segunda questão, referente à narrativa de um evento imediato

Questão 2 Autonomia	Médias: Total de crianças	Dois anos e meio até cinco anos	> de cinco anos até seis anos	Significância (p-valor)¹
1: Necessidades e preferências	0,10	0,13	0,08	p > 0,05
2: Evasivas e afetos negativos	0,01	0,01	0,01	p > 0,05
3: Opiniões e avaliações	0,06	0,08	0,06	p > 0,05
4: Oposição à pressão	0,01	0,02	0,00	p < 0,05

¹Teste de Mann-Whitney

Na segunda questão, que se refere ao relato do que a criança estava fazendo imediatamente antes da entrevista, houve uma diminuição significativa dos relatos de oposição na medida em que as crianças ficaram mais velhas, embora todos os números sejam muito baixos. Apenas algumas crianças pequenas relataram estar fazendo birra no pátio, ou tentando fugir da escola. Uma declarou que estava fingindo dormir enquanto descansava e outra menina, de três anos, narrou que estava tentando mostrar que não tinha gostado de ter que esperar a vez, já que não era boazinha e nem tinha intenção de ser. Nenhuma criança mais velha apresentou uma narrativa desse tipo.

Tabela 32: Distribuição das médias dos coeficientes de autonomia nos relatos das crianças na terceira questão, referente à narrativa de um evento impossível: vacina que deixa a mão invisível

Questão 3 Autonomia	Médias: Total de crianças	Dois anos e meio até cinco anos	>de cinco anos até seis anos	Significância (p-valor) ¹
1: Necessidades e preferências	0,13	0,07	0,17	p < 0,05
2: Evasivas e afetos negativos	0,04	0,04	0,03	p > 0,05
3: Opiniões e avaliações	0,04	0,03	0,05	p > 0,05
4: Oposição à pressão	0,01	0,02	0,01	p > 0,05

¹Teste de Mann-Whitney

Na terceira questão, na qual as crianças narraram um episódio não ocorrido de tomar uma vacina que deixa a mão invisível, houve um aumento significativo no coeficiente de autonomia apenas na subcategoria que envolve a declaração de desejos, preferências e necessidades, nas crianças mais velhas, em relação ao coeficiente das crianças mais novas. Frente a uma situação de intervenção médica, as crianças mais velhas relataram com maior frequência do que as mais novas suas necessidades de tratamentos especiais de saúde, suas preferências em relação a serem atendidas em hospitais ou postos de saúde e a respeito do fato de estarem acompanhadas ou não. “Prefiro quando meu pai

me leva”, declarou um menino de quatro anos, contando que se sente acolhido porque o pai tem tanto medo quanto ele.

Tabela 33: Distribuição das médias dos coeficientes de autonomia nos relatos das crianças na terceira questão, referente à narrativa de um evento impossível: ter asas e voar

Questão 4Autonomia	Médias: Total de crianças	Dois anos e meio até cinco anos	>de cinco anos até seis anos	Significância (p-valor) ¹
1: Necessidades e preferências	0,14	0,09	0,18	p < 0,05
2: Evasivas e afetos negativos	0,09	0,08	0,09	p > 0,05
3: Opiniões e avaliações	0,10	0,15	0,07	p > 0,05
4: Oposição à pressão	0,00	0,00	0,00	p > 0,05

¹Teste de Mann-Whitney

Nos dois relatos de eventos impossíveis se observa um aumento significativo do coeficiente de autonomia das crianças mais velhas em relação às mais novas, apenas no que diz respeito à subcategoria que envolve a declaração de suas preferências, desejos e necessidades.

Embora não discrimine em que subcategorias seus sujeitos tiveram aumentos significativos de autonomia, a pesquisa de Wang (2004) encontrou um aumento do coeficiente de autonomia de acordo com a idade, em crianças mais velhas do que as estudadas na presente amostra. As crianças americanas passaram do coeficiente de 0,28 aos quatro anos para o de 0,61 aos seis anos e atingiram o de 1,18 aos oito anos. As chinesas, por sua vez, evoluíram apenas do coeficiente de 0,24 aos quatro anos para o de 0,46 aos seis anos, alcançando o de 0,62 aos oito anos. Esses dados foram obtidos com base na questão a respeito da autonarrativa de um evento escolhido no passado, demonstrando a forte influência cultural dessa categoria. As crianças brasileiras não obtiveram um aumento significativo em seu índice de autonomia em relação ao aumento

da idade, provavelmente porque entre os sinais de autonomia medidos está a declaração de preferências, que foi bastante frequente para as crianças brasileiras de todas as idades. Não foi possível diferenciar, com essas categorias, as respostas que apontavam uma necessidade ou preferência indicativa da construção de uma autonomia consistente, como a da menina de três que declarou não tomar injeções à toa, mas “só quando preciso mesmo” e de alguns impulsos consumistas de parte das crianças, que “precisam da Barbie sereia”.

Observando a interação entre mães alemãs e indianas e suas crianças, o estudo de Schröder et al (2012) foi realizado com crianças de um ano e meio e repetido com as mesmas crianças após um ano e meio. Tal pesquisa descobriu que as crianças indianas foram socializadas de modo a corresponder mais aos incentivos das mães, enquanto as alemãs tinham maior autonomia nas suas narrativas, expressando mais seus pontos de vista do que as indianas, embora mais orientadas para corresponder às expectativas sociais. A responsividade das crianças indianas e sua prontidão para seguir as orientações maternas foram mais pronunciadas do que na amostra alemã. No contexto de Berlim, as contribuições das crianças apresentaram mais iniciativas, apoiadas pelas mães. Essas crianças contribuíram para a conversação expressando seus pontos de vista individuais. As crianças indianas participaram da conversa refletindo a expectativa de obediência às demandas da mãe, em uma relação que tinha por objetivo mais a troca afetiva e menos a construção da individualidade e na qual a criança tinha o papel de aprendiz e a mãe, de professora. O padrão hierárquico foi reforçado nesse tipo de comunicação, que enfatiza o relacionamento e a adequação da criança a seu meio. Mesmo as mães indianas que possuíam maior índice de escolaridade conversavam com suas crianças segundo o mesmo padrão. No que diz respeito ao efeito da escolaridade das mães no coeficiente de autonomia nas respostas das crianças deste estudo, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das faixas de escolaridade das mães estudadas, em nenhuma das questões, demonstrando que a autonomia das crianças não se mostrou sensível, de maneira geral, à escolaridade das mães.

Cruzando os resultados do coeficiente de autonomia obtido nas diferentes faixas educacionais das mães com as idades das crianças, também não foram encontradas diferenças significativas em nenhuma das questões.

Em relação ao gênero, também não se observou diferença significativa nos índices de autonomia, conforme observamos na seguinte tabela:

Tabela 34: Distribuição das médias dos coeficientes de autonomia nos relatos das crianças na primeira questão, referente ao relato de um evento no passado, em relação ao gênero

Questão 1 Autonomia	Masculino	Feminino	Significância (p-valor) ¹
1: Necessidades e preferências	0,12	0,17	p > 0,05
2: Evasivas e afetos negativos	0,03	0,02	p > 0,05
3: Opiniões e avaliações	0,09	0,13	p > 0,05
4: Oposição à pressão	0,03	0,04	p > 0,05

¹Teste de Mann-Whitney

Embora se possa notar uma tendência maior a uma autonomia nas meninas na primeira subcategoria, tal resultado não se mostrou estatisticamente significativo. Nas demais questões, tampouco houve diferença significativa entre os gêneros, indicando que, aparentemente, as meninas e os meninos são socializados tendo em vista as mesmas condições e incentivo à autonomia dentro da cultura da cidade de São Paulo.

8.2.1.5 Relação com os outros

Nesta seção, serão descritos e discutidos os resultados obtidos nas três categorias que envolveram o relacionamento com os outros:

1. **Número de outros:** Número de outras pessoas que a criança introduz em seu relato autobiográfico.
2. **Cenário interativo:** Número de vezes que o relato autobiográfico da criança envolveu interações sociais ou atividades grupais.
3. **Razão eu/outro:** Número de vezes que as crianças mencionaram elas mesmas sobre o número de vezes que mencionaram outras pessoas em suas narrativas, de modo a indexar a orientação social da criança.

Nas duas primeiras questões, que se referem a acontecimentos vividos, o número de crianças que responderam incluindo terceiros ou contextualizando o evento em cenário interativo foi o seguinte:

Tabela 35: Distribuição das crianças que responderam incluindo outros, nas questões referentes a experiências vividas no passado remoto e imediato

Questões 1 e 2	Número de crianças com resposta nas variáveis	% de crianças
Número de outros	267	65,2
Cenário interativo	313	76,3
Razão eu/outro	383	93,2

O que se observa na tabela 35 é que 65% das crianças deste estudo mencionaram outras pessoas em seus relatos de um evento escolhido no passado e do que estavam fazendo antes da entrevista. 73% das crianças contextualizaram seu cenário como interativo, e estes dados permitiram que se calculasse a razão eu/outro para 93% das crianças.

Nas duas perguntas que trataram de eventos fantasiados, a distribuição das crianças foi a seguinte:

Tabela 36: Distribuição das crianças que responderam incluindo outros, nas questões referentes a fantasias

Questões 3 e 4	Número de crianças com resposta nas variáveis	% de crianças
Número de outros	126	30,7
Cenário interativo	122	29,8
Razão eu/outro	378	92,2

Aparentemente, a atividade de fantasiar é mais solitária do que a narrativa de eventos do passado, uma vez que apenas 30,7% das crianças incluíram outros nos seus relatos de tomar vacina que deixa a mão invisível ou de voar.

O cenário no qual as fantasias se desenrolaram também foram menos interativos, mas a razão eu/outro pode ser calculada para um número semelhante de crianças.

Nas quatro questões individualmente, a distribuição das médias das participações de outros nas narrativas das crianças foi a seguinte:

Tabela 37: Distribuição das médias da inclusão das participações de outros nas respostas das crianças nas quatro questões

	Média: Questão 1	Média: Questão 2	Média: Questão 3	Média: Questão 4
Número de outros	1,10	0,46	0,28	0,25
Cenário interativo	0,70	0,45	0,18	0,16
Razão eu/outro	2,10	1,54	1,66	1,65

O que se pode observar na tabela 37 é que a média da menção a outras pessoas na narrativa autobiográfica das crianças foi maior na questão que se referia ao relato de um evento no passado (1,10) do que na narrativa do que estavam fazendo antes da entrevista ou no relato de eventos impossíveis.

O mesmo resultado se repete no que diz respeito ao cenário interativo: 0,70 de média de descrição de cenário caracterizado pela interatividade em relatos que dizem respeito a um evento acontecido no passado e escolhido para ser relatado, como passeios com a escola ou festas de aniversário. Em relação à narrativa de fatos imediatamente anteriores à entrevista, ou relacionados à fantasia, a frequência de cenário interativo foi menor.

Tal achado está de acordo com as expectativas, segundo as quais a presença de outros e suas reações conferem profundidade e estabilidade às memórias, facilitando sua consolidação e posterior evocação. De acordo com Cyrulnik (2009), a memória da história partilhada é mais forte, e o autor discute a dificuldade de organização, em termos de memória, dos eventos para cujo relato não se encontram interlocutores. A presença de outros pode ser constatada na maior parte dos relatos autobiográficos das crianças deste estudo, especificamente mencionados ou incluídos em cenário interativo. Nos episódios imediatamente anteriores à entrevista, entretanto, a presença de outros parece ter maior relação com a circunstância real vivida pela criança, com ênfase provida por traços de sua personalidade, do que com fenômenos ligados à consolidação das memórias. Assim, algumas crianças descreveram a mesma experiência de modo diferente: “Estava assistindo um desenho da Mônica com as minhas amigas”, ou “Estava assistindo um desenho deitado no colchonete”.

Nas quatro questões apresentadas às crianças, o índice da presença de outros foi maior do que o do cenário interativo, indicando que, embora sem significância estatística, as crianças deste estudo tenderam a ser mais específicas na menção a outras pessoas do que genéricas. Essa especificidade corresponde às expectativas teóricas em relação à fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram, na qual o pensamento ainda é mais concreto do que abstrato e se refere mais a características individuais do que a

leis gerais. Na pesquisa de Wang (2004), encontra-se a mesma situação nas crianças da mesma faixa etária, mas pode-se observar que a relação se inverte em crianças mais velhas. A partir dos oito anos, o cenário interativo é mais frequente do que a menção a outros específicos nas duas culturas estudadas.

A média de inclusão de outras pessoas no relato de um evento autobiográfico das crianças desta pesquisa – 1,10 – está abaixo da encontrada por Wang (2004) com crianças americanas e chinesas da mesma idade: as americanas tiveram um índice médio de inclusão de terceiros de 2,19 e as chinesas de 1,75. As crianças brasileiras desta amostra fizeram relatos pessoais e individuais, enfatizando mais o próprio ponto de vista do que as crianças da pesquisa de Wang (2004). Um dado curioso foi que as crianças tentaram interagir com a pesquisadora ou seus auxiliares de pesquisa, buscando ressonância interpessoal imediata para seus relatos, interessando-se por saber se estes também já tinham passado pela situação relatada, qual o posicionamento a respeito de diversos temas e, principalmente, se também tinham gostado ou não. Não temos dados a respeito desta interação na pesquisa de Wang (2004), mas a atitude das crianças brasileiras parece apontar mais para uma busca de interlocução e validação imediata, oferecida pelo parceiro do momento, do que para a consolidação da memória pelo compartilhamento da experiência em sua origem. A presença do outro como coconstrutor da narrativa pode ser constatada pelo menos nessas duas dimensões.

Fivush (2011), que discute a importância dos padrões culturais na socialização das crianças, prevê que crianças criadas em grupos polarizados em direção ao relacionamento produzem maior número de memórias e narrativas mais elaboradas quando em interação com seus pares, não oferecendo dados a respeito da inclusão de outros em seus relatos. Ao contrário da sua própria expectativa, Wang (2004) constatou que as crianças americanas introduziram mais terceiros em seus relatos do que as chinesas, mas justificou o achado dizendo que a maioria das crianças americanas provêm de famílias maiores que as chinesas, que, em sua amostra, eram todos filhos únicos.

A pesquisa de Peterson, Wang e Hou (2009), feita com crianças de oito a 16 anos, descobriu que as crianças chinesas apresentaram um índice de participação social em suas memórias mais elevado do que o das crianças canadenses da mesma idade. Além disso, 69,7% das memórias das crianças chinesas, aos oito anos, tiveram conteúdo interativo, e 27% foram individuais. As crianças canadenses, ao contrário, relataram mais memórias de episódios individuais – 55,5% – do que partilhados socialmente – 37,6%. A porcentagem de interação social obtida pelas crianças brasileiras deste estudo aproxima-se mais da obtida pelas crianças chinesas nas duas questões que envolveram memória autobiográfica. Deve-se levar em consideração, entretanto, que o estudo de Peterson, Wang e Hou (2009) foi feito com crianças mais velhas, o que dificulta a comparação, uma vez que o índice de interatividade do cenário mostrou-se sensível à idade, aumentando em crianças mais velhas.

Quanto à interatividade do cenário, o descrito pelas crianças chinesas foi mais interativo que o descrito pelas americanas, correspondendo às expectativas. A média encontrada nas crianças brasileiras (1,10) para a menção a um cenário interativo, na questão que envolve a narrativa de um evento autobiográfico do passado, ficou abaixo tanto da média das crianças americanas (1,84) quanto das chinesas (2,26) da mesma idade (Wang, 2004).

As médias das crianças americanas e das chinesas apontam para a constatação de que a presença de outros não se mostra tão determinante da construção da autobiografia das crianças brasileiras quanto em outras culturas. Essa constatação é menos frequente nas narrativas das crianças do presente estudo, no qual outros foram especificamente mencionados ou apenas supostos enquanto cenário generalizado. As crianças brasileiras não têm nem a socialização intensamente voltada à adaptação social, como as chinesas (WANG, 2011), nem a valorização da popularidade, como as americanas. De qualquer modo, o índice de inclusão de terceiros diminuído da população brasileira em relação à americana ou à chinesa é consistente com o coeficiente de autonomia mais elevado encontrado nestas culturas. Fivush et al (2011) afirmam que a narrativa autobiográfica vai além do relato de eventos cronologicamente organizados para incluir avaliações, racionalizações, explicações, motivações e intenções. Referem-se a indivíduos em

relação com outros no mundo. “Narrativas individuais nascem em interações sociais embebidas em significados culturais.” (FIVUSH et al, 2011, p.340). Quando se relata a própria experiência vivida com outros para um interlocutor, há um compartilhamento de si já formatado pelos enquadres culturais. “Narrar nosso passado pessoal nos conecta conosco mesmo, nossas famílias, nossas comunidades e nossas culturas.” (FIVUSH et al, 2011, p. 340) Neste sentido, a observação do índice de presença de outros e cenários interativos no relato autobiográfico das crianças é de interesse fundamental para a compreensão do tipo de trajeto individual de desenvolvimento de personalidade pretendido em cada cultura. O que se observou nesta categoria de análise é que as crianças entrevistadas neste estudo mostraram tendência a mencionar mais enfaticamente os próprios feitos e estados mentais do que a participação de outros no desenrolar dos eventos. Embora os outros sejam mencionados na maioria dos relatos, o número de menções aos próprios feitos e estados mentais das crianças brasileiras ainda é superior ao das provenientes das outras culturas estudadas,. A tendência observada nas respostas das crianças deste estudo foi de fazer relatos colocando os outros com mais frequência como coadjuvantes da ação, como uma menina de cinco anos que relatou que: “Um dia eu caí em cima da Sophia. Eu estava correndo no pátio e me machuquei, estava brincando, fui para casa, chorei porque estava doendo, e minha mãe cuidou de mim.” Esse tipo de relato foi mais frequente do que o desenvolvimento de uma narração na qual o outro é protagonista e a criança observadora, vítima ou reativa ao evento: “Meu irmão nasceu e minha mãe ficou doente e ela teve que ficar uns 15 dias no hospital” (menino de cinco anos). “Meu pai e minha mãe tentaram casar, mas não deu certo” (menino de seis anos).

Entre os outros mencionados, foram computadas respostas que envolviam animais de estimação. “No primeiro dia que eu ia tentar por a coleira na Luna ela me mordeu”, relatou uma menina de cinco anos. Entretanto, essas respostas foram muito pouco frequentes, não sendo numericamente relevantes.

A razão eu/outro mostrou-se maior na primeira questão (de narrativa autobiográfica de eventos do passado) do que nas demais. O valor encontrado na primeira questão – 2,10 – mostra que as crianças deste estudo falaram de si mesmas mais do que o dobro de

vezes que de outras pessoas. O índice da razão eu/outro encontrado por Wang (2004) foi de 1,69 nas crianças americanas e 0,74 nas chinesas, bem inferiores aos índices das crianças brasileiras, o que é coerente com o índice de autonomia maior destas, e o menor número de menções a outras pessoas. A razão eu/outro das crianças americanas tende a diminuir com a idade, apontando para a maior inclusão de outros. O das chinesas, ao contrário, aumenta significativamente, mostrando que a presença do eu aumenta em relação à presença dos outros na medida em que as crianças crescem.

A influência da idade no cenário brasileiro foi a seguinte:

Tabela 38: Distribuição das crianças nas categorias que envolvem a presença de outros, nas duas questões sobre eventos autobiográficos, em relação à idade

Questões 1 e 2	% de crianças		Significância do teste qui-quadrado
	Dois anos e meio até cinco anos	> de cinco anos até seis anos	
Número de outros	66,1	66,5	$p > 0,05$
Cenário interativo	73,8	81,1	$p < 0,05$
Razão eu/outro	88,1	99,6	$p < 0,05$

O que se observa é que, embora o número de referência a outros tenda a aumentar nas crianças deste estudo, em relação à idade, apenas a presença do cenário interativo mostra um aumento significativo, o que é consistente com a expectativa teórica de maior abstração nas crianças mais velhas. Com a tendência a aumentar o número de outros e o aumento de cenários interativos, pode-se constatar que a razão eu/outro também aumenta com a idade. As porcentagens 88,1% e 99,6% representam índices de 0,88 e 0,99, respectivamente, apontando para uma tendência semelhante à apresentada pelas crianças ocidentais dos estudos de Wang (2004) e Peterson, Wang e Hou (2009), que apresentaram maior inclusão de outro sem narrativas autobiográficas de eventos efetivamente acontecidos no passado ou imediatamente antes da entrevista, à medida em que as crianças cresciam.

Quanto às perguntas que envolvem fantasias, os resultados foram os seguintes:

Tabela 39: Distribuição das crianças nas categorias que envolvem a presença de outros, nas duas questões sobre eventos impossíveis, em relação à idade

Questões 3 e 4	% de crianças		Significância do teste qui-quadrado
	Dois anos e meio até cinco anos	> de cinco anos até seis anos	
Número de outros	41,7	23,2	$p < 0,05$
Cenário interativo	34,5	26,6	$p > 0,05$
Razão eu/outro	86,9	98,3	$p < 0,05$

Pode-se constatar neste caso que o número de menções a outros diminui com a idade de modo significativo, enquanto a interatividade do cenário mostra a mesma tendência. Trata-se de um resultado oposto ao obtido nos relatos de eventos autobiográficos. Nas narrativas de eventos impossíveis, menos pessoas são envolvidas e os relatos tornam-se mais individualizados na medida em que a idade das crianças aumenta. Trata-se de um achado interessante, que indica que as crianças tendem a envolver menos terceiros no seu mundo imaginário, protagonizando mais suas histórias inventadas do que as efetivamente experimentadas, em relação à idade. Crianças mais velhas voam mais sozinhas e relatam mãos invisíveis de modo mais solitário do que as mais novas, ao contrário da tendência de incluir mais pessoas e cenários interativos nas narrativas de eventos experimentados e escolhidos para serem relatados. A fantasia, em geral, é uma atividade solitária, de introspecção e divagação, funcionando de modo analógico e associativo: qualquer imagem funciona como um polo de atração para outras imagens, que se organizam formando enredos.

Knox (2011), discorrendo sobre o que denomina *default network* (KNOX, 2011, p. 82), explica que esta envolve uma rede de áreas cerebrais que mostram mais atividade metabólica quando o cérebro está em repouso do que quando está desempenhando tarefas que demandam atenção concentrada e ações com objetivo. Tal rede está ativa

quando o indivíduo está engajado em devaneios, lembranças, visualizações de futuro e tentativas de compreender a perspectiva alheia, o que parece apontar para uma função de ensaio de ações futuras, sendo central para “o processo de registrar e atualizar seletivamente memórias baseado em sua importância pessoal e sua qualidade emocional” (KNOX, 2011, p.83). Segundo a autora, a imaginação e o ato de fantasiar, que ocorrem quando o cérebro não está envolvido em ações dirigidas a um objetivo que exige concentração, vem atraindo cada vez mais a atenção dos pesquisadores em neurociência, “uma vez que parece que a atividade de imaginar pode ser responsável por integrar as redes neuronais diferentes que contribuem para a expressão psicológica da autoria” (KNOX, 2011, p. 84).

Portanto, o resultado encontrado nesta pesquisa a respeito do efeito da variável idade na inclusão de outros aponta que, quanto mais velha a criança, maior o número de outras pessoas em suas narrativas de eventos autobiográficos e mais interativo o cenário, o que corresponde ao encontrado por outras pesquisas em crianças ocidentais (WANG, 2004; PETERSON; WANG; HOU, 2009). A razão eu/outro também se modifica, diminuindo a participação do eu. Por outro lado, em relatos de eventos fantasiados, o resultado é o contrário: quanto maior a idade, menor a participação de terceiros no relato das crianças.

Tabela 40: Distribuição das crianças nas categorias que envolvem a presença de outros, nas duas questões sobre eventos autobiográficos, em relação ao gênero

Questões 1 e 2	% de crianças		Significância do teste qui-quadrado
	Masculino	Feminino	
Número de outros	60,0	69,8	$p < 0,05$
Cenário interativo	71,3	80,9	$p < 0,05$
Razão eu/outro	93,8	92,6	$p > 0,05$

Em relação ao gênero das crianças, o que se observa é que as meninas incluem significativamente um maior número de pessoas em seus relatos do que os meninos, e seus cenários são mais interativos. Tal achado corresponde à expectativa da literatura (WILLOUGHBY et al, 2012; FIVUSH et al, 2011; PETERSON; WANG; HOU, 2009). A razão eu/outro, entretanto, não sofre influência de gênero, sendo que as crianças de ambos os sexos referiram-se a si mesmas quase na mesma proporção que se referiam a outros.

Nas perguntas sobre eventos fantasiados, não se encontraram diferenças significativas quanto ao gênero em nenhuma das categorias consideradas. A porcentagem de crianças que mencionou outras pessoas, entretanto, em ambos os gêneros, foi bem menor do que a porcentagem que incluiu terceiros em narrativas de eventos autobiográficos: 27,7% de meninos e 33,5% de meninas referiram-se a outras pessoas nas narrativas de eventos impossíveis, enquanto 60,0% e 69,8% de meninos e de meninas, respectivamente, mencionaram outros em suas narrativas de eventos narrados como experimentados. O cenário interativo mostrou tendência semelhante.

Quanto à escolaridade das mães, os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela 41: Distribuição das crianças nas categorias que envolvem a presença de outros, nas duas questões sobre eventos autobiográficos, em relação à escolaridade das mães

Questões 1 e 2	% de crianças			Significância do teste qui-quadrado
	Ensino fundamental completo	Ensino médio completo	Ensino superior completo	
Número de outros	69,6	66,2	62,2	$p > 0,05$
Cenário interativo	86,1	72,6	72,2	$p < 0,05$
Razão eu/outro	94,9	94,7	91,1	$p > 0,05$

Embora o número de outros mencionados tenda a diminuir com o aumento de escolaridade das mães, encontrou-se diferença significativa apenas quanto ao cenário interativo: quanto mais tempo as mães estudam, menor a frequência de cenários interativos nas narrativas de suas crianças. A razão eu/outro também mostra uma diminuição no número de outros mencionados no discurso na faixa de escolaridade superior das mães.

Nas duas questões que envolvem a fantasia de eventos impossíveis, encontramos:

Tabela 42: Distribuição das crianças nas categorias que envolvem a presença de outros em relação à escolaridade das mães, nas duas questões sobre eventos impossíveis

Questões 3 e 4	% de crianças			Significância do teste qui-quadrado
	Ensino fundamental completo	Ensino médio completo	Ensino superior completo	
Número de outros	30,4	31,8	30,0	$p > 0,05$
Cenário interativo	29,1	33,1	27,2	$p > 0,05$
Razão eu/outro	96,2	94,7	88,3	$p < 0,05$

Embora a frequência da menção a outros e a interatividade do cenário não pareçam ser influenciadas pela escolaridade das mães das crianças, nas questões que envolvem diretamente a fantasia, a razão eu/outro mostrou uma tendência significativa de diminuir o número de referências a outros em relação ao número de referências a si mesmo, quanto maior o grau de escolaridade da mãe.

Tanto nas perguntas a respeito da narrativa de eventos autobiográficos quanto na de eventos impossíveis, o aumento de escolaridade das mães parece relacionar-se a uma diminuição do número de outros mencionados, a uma redução da interatividade dos cenários e a uma razão eu/outro priorizando o eu. Mães com maior escolaridade parecem reforçar a individualidade de seus filhos, fato que se revela em suas narrativas

autobiográficas. Essas crianças, nesta pesquisa, afirmaram mais veementemente sua diferenciação: “Quem eu sou? Você já sabe! Você não vê eu?”, exclamou uma menina de quatro anos, com mãe com nível superior. “Eu sou o Daniel, e eu não era uma borboleta outro dia e não tinha asa. Só tenho mão e braço e se você não sabe, olha aí!” (menino/, três anos, com mãe com nível superior) “Sou uma ótima pessoa. Faço lindos desenhos. Sou uma pessoa muito comportada, muito linda, e meus desenhos ficam lindos também!” (menina, seis anos, com mãe com nível superior)

Ainda como curiosidade, em relação aos outros de si mesmos, algumas crianças fizeram questão de esclarecer essa diferenciação: “Eu não me lembro de quem eu sou na vida passada”(seis anos). “Se fui eu, eu esqueci”, relatou um menino de cinco anos.

8.2.2 Parte 2

A segunda parte da entrevista, que se refere às autonarrativas, também seguiu o modelo de entrevista proposto por Wang (2004), mas com uma adaptação. As questões propostas nas entrevistas originais foram agrupadas, para efeito de codificação, e classificadas de acordo com duas categorias, que se referem a dimensões diferentes do conceito de si mesmo: **inclusão e determinantes da noção de identidade narrativa**.

8.2.2.1 Inclusão

As autodescrições das crianças foram codificadas como se referindo a aspectos privados, públicos ou coletivos de si mesma, em três subcategorias:

- (1) Individuais: Respostas que se referem a qualidades pessoais, atitudes, crenças e denominações, como “sou feia”, “sou organizado” e “sou o Matheus”.
- (2) Coletivas: Respostas que se referem a categorias demográficas, étnicas ou grupais, que apontem para o pertencimento a determinado conjunto de indivíduos que dividem com a criança traços comuns, que definem sua

participação no coletivo, como “sou do São Paulo”, “sou judeu”, “sou da classe dos amarelos”.

(3) Respostas que envolvem descrições de outras pessoas a respeito do sujeito, como “todo mundo gosta de mim” e “quem deu meu nome foi meu avô”.

A distribuição do total das crianças nas subcategorias levantadas foi a seguinte:

Tabela 43: Distribuição do total das crianças quanto à inclusão, em relação às variáveis: gênero, idade e escolaridade das mães

	% de crianças com resposta nas variáveis			
	Autodefinições	Declaração de inclusão	Referência a opiniões de terceiros sobre si	Significância do teste qui-quadrado
Total da amostra	94,9%	19,0%	6,1%	p < 0,01
Meninos	94,4%	16,4%	3,6%	p < 0,01
Meninas	95,3%	21,4%	8,4%	p < 0,01
Dois anos e meio até cinco anos	91,5%	12,5%	7,1%	p < 0,01
> de cinco anos até seis anos	99,6%	24,5%	5,6%	p < 0,01
Ensino fundamental completo	96,2%	21,5%	7,6%	p < 0,01
Ensino médio completo	96,0%	21,2%	7,3%	p < 0,01
Ensino superior completo	93,3%	26,1%	4,4%	p < 0,01

A tabela 43 mostra que a grande maioria das crianças, consideradas no total ou nos agrupamentos relacionados às variáveis, em suas autonarrativas, define sua identidade por meio de declarações autorreferentes. Do total das crianças, 94,9% apresenta-se citando o nome, sobrenome ou apelidos e mencionando características pessoais, positivas, negativas ou neutras, tais como: grande, obediente, muito sapeca, carinhosa, distraída, corajosa, “não tão forte”, “do mal”, odiar “comer os verdinhos da salada” e “brava” quando mexem nas suas coisas. Foram muito mais frequentes as avaliações positivas do que negativas ou neutras. As crianças da amostra mostraram uma tendência marcante de mencionar qualidades valorizadas social ou pessoalmente, fazendo poucas confissões envergonhadas, como em “ai... pode anotar isso. Eu chupo o dedo”, relatou um menino de cinco anos.

19% das crianças definem-se pela inclusão em algum grupo social, étnico (“alemã”, “japonesinha”, “baiana”, “branca”, “do condomínio da Rua dos Lagos”, “do Jardim 2”, “da classe da Tia Mari”) ou religioso (“eu sou uma menininha de Deus”).

Quanto à imagem pública, apenas 6,1% das crianças definiu sua identidade pela declaração da atribuição de qualidades provenientes da avaliação de terceiros. As respostas encontradas tiveram conteúdo afetivo, como “Sou o coração da minha mãe”, “eu sou uma pessoa de quem todos gostam” ou “minha mãe gosta muito d’eu”. Algumas respostas referiram-se a validações acadêmicas (“a prô acha meus desenhos maravilhosos”); familiares (“meu pai diz que eu sou corajoso e que puxei a ele”); ou clínicas (“o médico disse que eu tenho quase saúde de tudo”).

Essas proporções entre a autorreferência, a inclusão social e a imagem pública se comportaram de modo estável e significativo em relação ao total das crianças e na avaliação de todas as variáveis.

O resultado previsto na pesquisa de Wang (2004) era de que as crianças americanas e de origem europeia forneceria mais respostas de autorreferência, e menos das que fazem

menção ao pertencimento a grupos ou à imagem social do que as chinesas. Constatou-se um efeito cultural significativo nas respostas de autorreferência: as crianças americanas referiram-se mais a atributos pessoais do que coletivos em todas as faixas etárias do que as chinesas. As chinesas, por outro lado, tiveram um índice de participação social mais alto do que as americanas, em todas as idades. Em ambas as culturas, o índice de participação social na identidade narrativa aumenta com a idade. Quanto à imagem pública, ou seja, descrições de outras pessoas a respeito de características pessoais, as crianças chinesas ofereceram mais descrições que envolvem interdependência e relacionamentos do que as americanas. As crianças do presente estudo tiveram um perfil semelhante ao das americanas, com uma tendência à acentuação: a presença de respostas autorreferentes foi mais enfática, e as que envolvem participação social foram menores, tanto em termos de inclusão quanto de imagem social.

Em suas pesquisas com crianças de quatro a seis anos, Han, Leichtman e Wang (1998) e Leichtman, Wang e Pillemer (2003) descobriram que crianças chinesas ou coreanas oferecem, preferencialmente, respostas esquemáticas a respeito de si mesmas e de seu próprio passado, enfatizando eventos sociais e coletivos. Já as crianças americanas, canadenses e alemãs (SCHRÖDER et al, 2012) descrevem suas personalidades e eventos pessoais com mais detalhes, preferências e estados internos. As crianças indianas da pesquisa de Schröder et al (2012) contribuíram para os diálogos mencionando as opiniões de terceiros a seu respeito, aparentemente correspondendo à expectativa dos adultos daquele grupo social em relação a obediência e adaptação ao papel social e hierárquico que uma criança deveria ter. As crianças brasileiras deste estudo apresentaram perfil semelhante às crianças ocidentais dessas pesquisas.

Em relação às variáveis estudadas, os resultados mostram que:

Quanto ao gênero, não foram encontradas diferenças significativas nas duas primeiras subcategorias, o que indica que meninos e meninas comportaram-se de forma equivalente em relação às respostas de autorreferência e nas que envolvem a inclusão em algum grupo. Na terceira subcategoria, que registrou as respostas que dizem respeito

à avaliação de terceiros sobre o sujeito, as meninas tiveram uma porcentagem de respostas significativamente mais alta do que os meninos: 8,4% das meninas fizeram menção à opinião de outras pessoas sobre elas mesmas, enquanto apenas 3,6% dos meninos referiram-se a isto. Embora o número total de respostas nesta subcategoria tenha sido baixo, indicando que as crianças brasileiras desta amostra não se definem frequentemente pela opinião de terceiros, a porcentagem das meninas que o fizeram é maior do que a dos meninos, apontando, eventualmente, para uma maior sensibilidade feminina à imagem pública, ao menos nas idades estudadas.

No que diz respeito à idade, o que se observou é que quanto mais velha a criança, maior o número de respostas na primeira subcategoria, que inclui as autodefinições. Crianças menores de cinco anos dão significativamente menos respostas autorreferentes do que as maiores de cinco anos. O número de respostas autorreferentes aumenta com a idade: 9,5% das crianças pequenas não oferecem nenhuma autodescrição, enquanto apenas 0,4% das maiores agem desta maneira. 42,5% das crianças maiores de cinco anos descrevem-se de quatro ou mais jeitos diferentes. 31% das menores oferecem tantas respostas.

Também quanto à definição por inclusão em grupos sociais, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas: 12,5% das crianças menores de cinco anos responderam mencionando pertencimento a categorias sociais mais amplas, enquanto 24,5% das crianças maiores definiram-se por inclusão na coletividade. Quanto mais a criança cresce, mais se adapta à sua cultura, o que corresponde ao padrão de desenvolvimento proposto por Neumann (1981) e Byington (1983), a respeito dos ciclos arquetípicos do desenvolvimento. A inclusão social enfatiza-se no ciclo patriarcal, que se inicia por volta da idade escolar.

Em relação às atribuições a terceiros de avaliações a respeito de características da identidade, não foram encontradas diferenças significativas entre as faixas etárias estudadas. 7,1% dos menores de cinco anos e 5,6% dos maiores responderam definindo-

se por comentários de outros sobre si, o que não é uma diferença estatisticamente significativa.

A escolaridade da mãe não influenciou nenhuma dessas subcategorias de análise, não se mostrando relevante quanto ao índice de inclusão social das crianças da população estudada.

8.2.2.2 Elementos determinantes da identidade narrativa

Com pedaços de mim eu monto um ser atônito.

Tudo o que eu não invento é mentira.

Manoel de Barros

As respostas às perguntas “Quem é você?”, “Você pode me falar sobre você?” e “O que eu posso escrever a seu respeito?” não são simples em nenhuma idade. Octavio Paz (2014), discutindo a narrativa poética, afirma que a palavra é o próprio ser humano:

Somos feitos de palavras. Elas são a nossa única realidade ou, pelo menos, o único testemunho da nossa realidade. Não há pensamento sem linguagem, tampouco objeto de conhecimento: a primeira coisa que o homem faz com uma realidade desconhecida é nomeá-la, batizá-la. O que ignoramos é inominado. (PAZ, 2014, p.38)

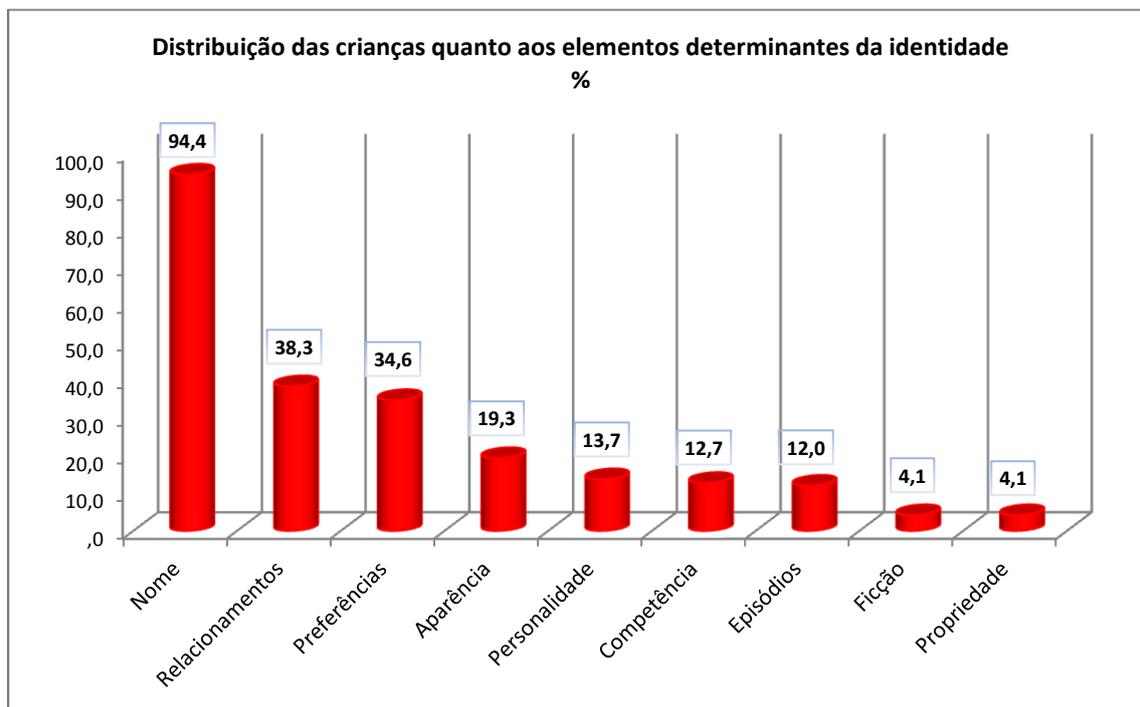
Falar sobre si mesmo, narrar-se ou apresentar-se demanda a habilidade, que se desenvolve gradualmente, de usar a expressão verbal em suas três funções - indicativa, emotiva e representativa – em níveis distintos e com diferentes intensidades. “A palavra não é idêntica à realidade que nomeia porque, entre o homem e as coisas – e, mais profundamente, entre o homem e seu ser – se interpõe a consciência de si” (PAZ, 2014, p. 44), continua o poeta, justificando que linguagem é a ponte através da qual o ser humano tenta superar a distância que o separa das realidades exterior e interior, sendo que essa distância é parte inerente da natureza humana.

Nesta categoria de análise, foram estudados os determinantes da identidade narrativa das crianças, ou seja, a partir de que elementos as crianças em desenvolvimento se autodefinem. A partir de suas respostas, foram levantadas nove categorias de análise:

1. Nome ou apelido
2. Nome ficcional
3. Relacionamentos ou pertencimento: nessa subcategoria, foram incluídas as respostas das crianças que se definiram pelos seus relacionamentos familiares ou sociais ou pelo pertencimento a grupos, instituições, regiões ou etnias.
4. Preferências: nessa subcategoria, foram incluídas as respostas referentes às autodefinições baseadas no que a criança gosta ou não gosta.
5. Aparência: respostas que se referem a características físicas da criança, incluindo idade e gênero.
6. Competências: respostas que se referem a capacidades ou habilidades
7. Traços de personalidade: respostas que se referem a atributos, atitudes, estados emocionais ou hábitos.
8. Episódios autobiográficos ou descrição da rotina: nessa categoria, foram incluídas as respostas das crianças que se definem por terem participado de algum evento e as que descrevem a sua rotina.
9. Propriedades: respostas que elencam bens materiais.

Os resultados obtidos foram os seguintes:

Gráfico 1: Distribuição do total das crianças quanto às determinantes da identidade narrativa em porcentagens



Quase todas as crianças, em um total de 94,4%, começaram a se apresentar mencionando seus nomes – ainda que apenas balbuciados – e sobrenomes, variação dos nomes ou apelidos. Com exceção de três crianças, todas as outras que deram respostas a partir de apenas uma subcategoria o fizeram declarando seus nomes, frequentemente enriquecendo a resposta colocando ênfase na declaração: “Eu sou a Laura. Essa sou eu, tia, a Laura. E só!” Os 5% restantes das crianças, em geral na faixa dos dois anos, não responderam nada nesta questão. Tal dado está de acordo com o esperado dentro dos padrões de avaliação de desenvolvimento normal, segundo os quais uma criança de cinco a nove meses deve ser capaz de reagir ao próprio nome e perceber que estão se dirigindo a ela, sendo este um dos marcos de normalidade do desenvolvimento, de acordo com o protocolo utilizado pelo Ministério da Saúde e adaptado por Coutinho, Brant e Albuquerque (2002). Segundo o protocolo, a partir dos vinte e um meses, a criança normal provavelmente diz seu próprio nome e nomeia objetos como seus. A ausência de resposta ao nome constitui, segundo Saulnier, Quirnbach e Klin (2011), fator de risco ou marcador para o transtorno do espectro autista, observável em crianças (SAULNIER; QUIRMBACH; KLIN, 2011, p.169) a partir dos 18 meses.

Na mitologia fundante da nossa cultura, nomear é tarefa humana, observada por Deus:

Iahweh Deus modelou, então, do solo, todas as feras selvagens e todas as aves do céu e as conduziu ao homem para ver como ele as chamaria: cada qual deveria levar o nome que o homem lhe desse. (Gênesis2, 19)

Atribuir nome, conhecê-lo e pronunciá-lo de modo correto é ter consciência e domínio sobre um ser, fenômeno ou objeto. Chevalier (2007) amplifica o simbolismo do nome relacionando-o ao som produzido pelas “forças moventes que o constituem” (CHEVALIER, 2007, p. 641). A pronúncia do nome seria, de certa maneira, um ato criador: nome e forma são as manifestações individuais da essência. “Quem me deu meu nome foi meu avô”, declarou, orgulhoso do reconhecimento da afiliação, um menino de quatro anos.

Ainda segundo o autor, para os egípcios da antiguidade, o nome pessoal é bem mais do que um signo de identidade, sendo uma dimensão do indivíduo, com poder criador e coercitivo, coisa viva e vivificante. “Os meus pais gostam de me chamar de Magrela. Eu gosto de ser Magrela”, declarou uma menina de seis anos. “Meu pai me chama de Feia”, contorceu-se de denguiço uma menina de cinco anos, buscando a confirmação da ironia. Algumas crianças enfatizam a intimidade decorrente da declaração de seu apelido (“Você pode me chamar de Léo, todo mundo me chama assim”, afirmou um menino de seis anos), enquanto outras usam o nome e o sobrenome para se diferenciar (“Sou a Mariana M, não a S”, declarou uma menina de cinco anos).

Quanto ao significado específico do próprio nome, este ainda não parece ser um interesse para as crianças da faixa etária estudada, já que apenas uma garota de quatro anos disse que tinha nome de flor. Muito mais do que o significado do nome ou sua origem étnica, quem nomeou ou de que modo cada um é chamado pelas pessoas significativas foi mencionado com maior frequência, indicando a ênfase nos relacionamentos pessoais das crianças desta faixa.

38,3% das crianças definiram sua identidade narrativa por meio de relacionamentos. Esta subcategoria abrange tanto as referências a familiares, amigos ou conhecidos, como o pertencimento a grupos ou instituições. A resposta mais típica envolveu a nomeação de um ou vários membros da família, como a de uma menina de quatro anos: “Eu sou a Júlia, minha mãe é a Beatriz, meu pai é o Maurício e minha irmã é a Gisele.” Algumas relações familiares foram declaradas simplesmente: “Sou irmão do João Pedro.” (menino, três anos). Outras declarações vieram carregadas de emoção: “Eu sou do meu pai Eduardo, e ele nunca brinca comigo. Aí eu não sei, eu já estou crescendo, não sou mais um bebê” (menino, quatro anos); “Eu sou o Robert e minha mãe me bateu” (menino, cinco anos). Situações familiares desarmônicas foram mais frequentes nos relatos do que as agradáveis, embora estas também tenham sido referidas: “A tia Marina e a Fernanda, elas ama eu.” (menina, quatro anos). Algumas crianças declararam suas preferências afetivas ao responderem às questões sobre quem são: “Eu sou amigo do Felipe e do Matheus, mas só gosto do João” (menino de seis anos); “Sou o Thiago, eu gosto do tio do cachorro quente e só” (menino de cinco anos). As crianças definiram-se, ainda, por papéis familiares que ainda não exercem, como uma menina de cinco anos, que declarou “Se minha filha estivesse grávida, eu seria avó, mas ela não tem”, ou outra, aos seis anos, que afirmou “Sou a mulher da Júlia, sou mãe e vou abraçar Jesus.”

Quanto ao pertencimento, as crianças definiram suas identidades narrativas pelas escolas que frequentam ou frequentaram, pelas ruas ou bairros onde moram, pelos prédios, andar, pelo estado de origem, ascendência étnica, pelo time de futebol pelo qual torcem e pela religião. Frequentemente informaram com quem moram e o *status* social da família: “Eu sou filho do presidente da rua, que é o meu pai, que é a minha mãe na verdade”, afirmou um menino de seis anos. Nenhuma criança usou a profissão dos pais para se definir.

Depois do nome, a subcategoria que obteve maior número de respostas, quando foi solicitado às crianças para responderem quem são, foi a dos relacionamentos. As crianças da faixa etária pesquisada, considerando-se os ciclos arquetípicos de desenvolvimento da consciência, estão dentro ciclo matriarcal, de acordo com Byington (1983). As questões fundamentais dessa fase dizem respeito à continência e à

pertinência. Nessa fase, ser de alguém; pertencer a uma família ou a um grupo de referência é a chance de sobrevivência e desenvolvimento adequado, daí a importância de reconhecer-se como membro de uma comunidade. Guimarães Rosa (2001) fala do sertão como o sozinho, o vazio, o sem lugar, do tamanho do mundo, uma espera enorme. O sertão é o espaço sem fim e está dentro da gente. No sertão, viver é muito perigoso... sempre acaba em morte. O antídoto para o sertão é ser “uma menininha de Deus” (menina de seis anos), estar “na classe da tia Célia” (quatro anos), relacionar-se, como na declaração “eu e mamãe, a gente briga muito, mas depois se arrepende” (cinco anos) e estar contido, como em “Minha mãe tem A e meu pai tem P, eu puxei os dois, meus dois pais porque tenho A e P” (menino de seis anos).

A frequência de respostas que fazem referência a relacionamentos como determinantes da identidade narrativa está de acordo com a expectativa teórica, se considerarmos as observações de Stern (1997) a respeito do desenvolvimento da psique. A criança precisa da interlocução com seres da mesma espécie para se desenvolver e representar a si mesmo nas relações com os outros. Cozolino (2010, p. 22) explica que o córtex pré-frontal humano foi formatado pela experiência para inibir e controlar a ativação do funcionamento subcortical, o que eventualmente resulta na nossa capacidade de regular nossas emoções. Os padrões precoces de apego formatam as redes neurais que regulam nossa experiência emocional, e a tolerância ao estresse, gradualmente desenvolvida, expande a organização neural da integração emocional e cognitiva, criando redes de controle descendente que ajudam a inibir e a regular o afeto. Segundo Cozolino (2010), emergir da infância com habilidade para experimentar uma variedade de emoções e tolerar estresse garante o desenvolvimento continuado ao longo da vida. Durante os primeiros anos, são vividas experiências repetidas de sair de um estado regulado e entrar em estados de desregulação emocional, expressos através de choro, vocalizações, alterações do tônus ou movimentos. Na presença de pais suficientemente empáticos, tais sinais são compreendidos e as necessidades atendidas, a fonte de desprazer é diagnosticada e a criança é conduzida novamente ao estado regulado. Tal regulação acontece necessariamente a partir de interações e relacionamentos.

Em ordem de frequência, a subcategoria com o terceiro maior resultado foi a declaração das preferências como forma de definir-se. 34,6% das crianças mencionaram do que gostam ou não como indicadores de suas identidades narrativas. A alta frequência da declaração de relacionamentos e pertencimentos é esperada na faixa etária estudada; as preferências, não necessariamente. Pesquisas internacionais (FIVUSH, 2004, 2011; WANG, 2004, 2007, 2008, 2011, 2014) preveem respostas no campo dos comportamentos observáveis ou traços de personalidade, sem menção às preferências. Tais autores descobriram em suas pesquisas que, em algumas culturas, principalmente asiáticas, não se encoraja que as crianças incluam as emoções em suas narrativas, na medida em que estas destacam individualidades em detrimento da homogeneidade coletiva. Podemos supor que, se nem as emoções são encorajadas enquanto descrições a respeito de si mesmo, as preferências individuais o são ainda menos.

Cabe aqui ainda ressaltar que as respostas desta pesquisa foram computadas, para efeito de avaliação estatística, pelo critério do “sim” ou “não”. Isso significa que, independentemente do número de preferências declaradas pela criança, foi considerada sua resposta apenas como sendo positiva ou negativa, independente do número de respostas declaradas em cada item. Como observação digna de nota, as crianças que declararam suas preferências, muito frequentemente declararam quatro ou cinco itens, sendo a resposta típica a de uma menina de três anos: “Eu gosto de dar comida para o peixe da minha mãe e quero ter um jacaré. Eu gosto da minha mãe e eu gosto de me comportar e de desenho. Gosto de comer frutinha, arroz, feijão e pão integral.” Em todas as faixas etárias estudadas, encontramos respostas declarando mais de uma preferência: “Eu gosto de pega-pega, futebol, Ben 10, assistir TV e jogar no computador. Eu gosto de futebol e fazer exercícios e comer qualquer coisa saudável.” (menino, seis anos). Não se diferenciaram, ainda, os gêneros: “Estou feliz porque estou aqui e gosto de ficar aqui conversando. Gosto de brincar bastante fazer a lição, jogar *videogame*, eu gosto de comer macarrão e queria que Jesus voltasse para eu ver ele.” (menina, seis anos).

As preferências mais comuns, que as crianças narraram como definindo suas identidades, foram:

- **brincar**, o que envolve brincadeiras e jogos em geral ou específicos, tais como brincadeiras com bonecas, massinha, bolhinha de sabão ou Lego. Houve bastante referência a veículos, especialmente bicicleta, *skate* e patinete. Entre os jogos, a grande preferência é pelo futebol, mas a atividade física mais mencionada como preferida foi correr. Cantar e dançar também apareceram entre as meninas. Contar histórias, assistir televisão, filmes e desenhos foram respostas frequentes, embora, modernamente, mais crianças disseram preferir brincar em computadores, *tablets* e em celulares com *videogames*. Algumas crianças contaram ainda que gostam de dormir e estudar: “eu gosto de fazer números”, disse um menino de cinco anos.

-**amigos e familiares**, especialmente irmãos.

-**comidas**: macarrão foi o alimento mencionado com maior frequência, seguido por sorvete e frutas em geral. Uma menina de cinco anos disse ainda gostava de chupeta, mas escondido.

- **lugares**: crianças responderam que gostam de ir à escola e frequentar lugares públicos, tais como parques ou praças. Depois da escola, a resposta mais frequente foi piscina, e apenas uma menina de seis anos contou que gostava de ir ao shopping. Algumas crianças disseram que gostam de ficar sozinhas ou de brincar com amigos no cantinho.

-**bichos**: cachorros, gatos e dinossauros foram mencionados, e alguns disseram que gostam da natureza.

-**outros**: uma menina de seis anos definiu-se por uma cor e pelo estilo: “Eu gosto de vermelho e de vestidinho. E de sapato vermelho brilhoso.” Outra, de cinco, de cabelo bem curto, mencionou uma característica que não possui para declarar sua identidade: “Eu gostaria de ter o cabelo bem grande porque gosto de balançar o cabelo, mas essa não sou eu, né, tia?”

Com uma frequência muito menor, as crianças definiram-se ainda pelo que não gostam: de carne, *funk*, quebrar o braço, fazer muita lição, tomar banho, ficar de castigo ou de vacina. Uma menina explicou que gosta de tudo, “só não gosto quando começa a minha novela e eu tô fazendo a lição ainda”. Outra, aos cinco anos, identificou-se com a

inofensividade e preocupações ecológicas: “escreve aí que eu não gosto de matar nada, nenhum bicho, não gosto de cortar árvores, pisar nas flores, porque são natureza.”

A identidade narrativa baseada no gostar ou não de alguma coisa enfatiza o caráter de diferenciação da reação individual de prazer ou desprazer frente a um objeto. Diz respeito a uma discriminação e uma atribuição de valor, característica da função sentimento, uma das funções do ego, sendo que esse julgamento, assim, “baseia-se não apenas no dado objetivo, mas também no subjetivo” (JUNG, 1971, p.716).

Knox (2011), descrevendo o desenvolvimento da autoria, descreve a fase da implantação da autoria social, dos três até os nove meses de idade, a partir da qual se espera que a criança consiga sentir-se capaz de produzir respostas emocionais no outros, entrando em ressonância emocional com o meio ou diferenciando-se dele. Definir a própria identidade a partir de reações emocionais ou de prazer frente a ações ou objetos origina-se dessa fase. Os resultados obtidos apontam para o fato de que as crianças provavelmente conservam suas aquisições dessa etapa como critérios de identidade ao longo de desenvolvimento de outras formas de autoria.

Descrições e comentários a respeito da própria aparência foram citados por 19,3% das crianças, como indicadores de suas identidades nas narrativas a respeito de si mesmas. A aparência como definidora de identidade foi estudada por Giddens (2002), que afirma que “a aparência é um elemento central no projeto reflexivo do eu” (GIDDENS, 2002, p.96). A aparência corporal diz respeito a todas as características do corpo, o que inclui modos de vestir, postura e atributos, visíveis pelo indivíduo e pelos outros, sendo meios de individualização até certo ponto, de acordo com o autor. Giddens (2002) propõe ainda que a aparência denota, principalmente, a identidade social, mais do que a pessoal.

“Ao nascer, aparecemos, e este ato de aparecer é nossa manifestação no mundo fenomênico, isto é, no mundo das aparências. O sujeito é possuidor de uma aparência,

ou melhor, é a própria aparência.” (CARMO, 2010, p. 2) Este autor afirma que existe uma relação íntima entre a aparência e a essência e que ambas convergem na constituição do sujeito. Como o ato de aparecer pressupõe o ato de ser percebido, e ser percebido é condição para o desenvolvimento da consciência a respeito de si mesmo (STERN, 1997), podemos compreender a presença de respostas nesta subcategoria. De acordo com Carmo (2010), no mundo fenomenológico, de aparências, tudo o que está vivo é naturalmente impelido a aparecer e, por consequência, deve ser percebido. Aqui, o sujeito, mais do que apresentar sua exterioridade, revela-se na aparência e suas qualidades.

Nos comentários mais comuns, as crianças avaliaram-se como bonitas. Comentários mais específicos apareceram em todas as idades: os que se limitam a descrever o rosto e o corpo, como na declaração “tenho nariz, orelha, pernas e braços”, e os mais elaborados, como em “sou alto, um pouco cabeludo, só fico alto quando tenho sapato bem alto e só”; “eu sou saudável e bonita e cheirosa, mas eu se eu fui no barro, eu fico bem suja.” Dentre as partes do corpo, os cabelos foram a parte mais citada nos dois gêneros e em todas as idades: “Sou baixo e branco, tenho cabelo baixo” (menino, quatro anos). “Eu tenho olho castanho, eu tenho cabelo grande, mas eu prendo o cabelo porque não posso vir na escola de cabelo solto.” (menina, cinco anos). Kellogg (1970), que descreve a evolução do desenho da figura humana, aponta que, logo após o desenho do círculo fechado, as crianças fazem um desenho de um círculo com emanções, como um sol, e em seguida esse sol se organiza na dimensão vertical, com as pernas colocadas em baixo, e os cabelos, simetricamente, em cima. Os cabelos são, portanto, uma das primeiras partes a se diferenciarem e a serem especificamente representadas nos desenhos das crianças. Exigindo cuidados especiais de desembaraçamento, lavagem e corte, destacam-se do todo, sendo-lhes atribuído, ainda, significado simbólico de vitalidade, força e diferenciação sexual.

Características de personalidade foram mencionadas como fatores indicativos de identidade narrativa em apenas 13,7% das crianças. Wang (2004) obteve como resultado em sua pesquisa que crianças americanas e europeias apresentaram mais autodescrições baseadas em traços de personalidade que as chinesas. O resultado das

crianças brasileiras do presente estudo, que se referiram mais frequentemente a seus relacionamentos, preferências e aparência, estão abaixo tanto dos resultados das crianças americanas quanto das europeias. Traços de personalidade considerados positivos foram mais frequentes dos que os negativos. “Eu sou o filho da minha mãe. Sou um bom menino, sou educado”, declarou um menino de cinco anos, provável candidato a intervenção psicoterapêutica. A submissão à autoridade ou adequação social foram valorizadas nos relatos das crianças: “Sou uma ótima pessoa. Sou uma pessoa muito comportada”; “Sou um anjo”, autodefiniram-se duas meninas de cinco anos. Ser amigável, brincalhão, ter muitos amigos, ser “uma pessoa de quem todos gostam” (menina, seis anos) também foram respostas comuns.

Atributos como coragem também apareceram como valores dignos de ser mencionados. Uma menina de seis anos afirmou: “Não querendo me gabar, que eu não gosto de me gabar, mas meu pai diz que eu sou muito corajosa e que puxei a ele.” O contrário também foi relatado, mostrando a importância da questão do enfrentamento do medo para as crianças da faixa etária estudada: “Sou um pouco medroso. Tenho medo do escuro.” (menino, seis anos). Assim como a coragem, a agressividade ocupou papel importante na definição de si mesmo, como em “Eu brinco na escola, bato no coleguinha, eu chuto.” (menino, quatro anos); “Eu sou bravo quando mexem nas minhas coisas” (seis anos) e “Algumas pessoas me batem mas eu não bato, porque não sou tão forte. Nem brava.” (menina, cinco anos). Aparentemente, no relato de um menino de três anos, a violência familiar foi mencionada, talvez mais como um pedido do que como uma autodefinição: “Eu preciso de ajuda lá na minha casa, porque eu tô vendo aqui em mim uns arranho, umas pegada”.

A maioria das crianças respondeu atribuindo-se traços de personalidade na tentativa de estabelecer uma identidade, relatando ser uma pessoa legal. Porém, algumas crianças disseram, simplesmente, “Sou uma pessoa normal” (menina, seis anos).

A subcategoria seguinte na frequência das respostas foi a declaração de competências, com 12,7% de respostas. Tal tema se relaciona ao menos parcialmente ao

desenvolvimento da autoria, na medida em que envolve, entre outras coisas, a sensação de ser capaz de produzir transformações no mundo.

As competências físicas foram muito mencionadas: ser um bom corredor, lutar, subir em árvores e “tirar” flechas. Ganhar a medalha, ser um vencedor e demais detalhes que aumentam a honra estabelecem marcos de identidade dignos de ser mencionados, como em: “Eu gosto de apostar corrida com meus amigos, sempre ganho deles, e não corro com as meninas!” (menino, seis anos).

As competências intelectuais vieram em seguida, e algumas crianças declararam ser inteligentes, aprender rápido, fazer as lições sozinhas e falar línguas. Um menino de quatro anos, mais prático, está tentando entender como se faz pipoca. Outro, da mesma idade, sabe “fazer assim com a boca: ‘brrrr’”. Uma menina de cinco anos, mostrando domínio da fala, diz que “posso falar meu nome com uma voz grossa, uma fina, até sem voz e eu acho que só!” Mais do que da linguagem, outra menina de seis anos afirma-se competente na comunicação: “Se eu fosse muda, eu falaria com as mãos. Se eu não conseguisse me mexer, eu pensaria. Eu consigo escutar, falar, eu tento fazer o melhor que eu posso.”

Algumas crianças definiram-se ainda por competências artísticas, tais como desenhar bem, dançar e cantar. Outras, ainda que poucas, definiram-se pelas capacidades de reparação: “Eu faço sujeira e limpo com o pano.” “Eu sarei.” (duas meninas de quatro anos).

Uma proporção bem semelhante de crianças – 12,0% – definiu-se por estar presente, ter frequentado ou ter testemunhado algum episódio. “Meninos, eu vi!” (DIAS, 1969, p. 1), afirma Gonçalves Dias no final do épico *Y Juca Pirama*. O ato de passar por experiências é capaz de marcar ou transformar o relato a respeito de si mesmo e até mesmo a forma como o indivíduo se percebe, conforme testemunham os rituais de iniciação presentes em muitas civilizações.

Muitas crianças descrevem suas rotinas cotidianas: “Tenho quatro anos, moro em Taboão da Serra, estudo, vou para a escola de perua, estudo à tarde.” “Eu brinco, eu como, eu durmo, eu tomo banho, vou para a escola e depois eu saio no carro.” (menino, seis anos). “Eu oro de Deus e faço o pondo do sol na sexta e no sábado.” (menina, seis anos) Alguns mencionam uma rotina mais incomum, que os atinge emocionalmente:

Quando eu era bebezinha, eu não gostava de chupeta, eu cuspi. Minha mãe colocava e eu tirava. O meu pai dorme do lado de fora da minha casa e eu durmo do lado de dentro e meu pai lê com abajur, ele consegue ler com abajur. (quatro anos)

Outra menina de cinco anos declara, a respeito do mesmo tema: “Meu irmãozinho dorme comigo no quarto, meu pai na sala e minha mãe no quarto dela e só. Quando eu era pequena meu pai era feliz comigo, mês eu era bebê, sabia falar mamãe, sabia falar tudo.”

Entre os episódios isolados, foram relatados episódios internos e externos. Em relação aos internos, pode-se citar o seguinte exemplo: “Eu tava em casa dormindo e senti um sonho. O sonho eu estava brincando com meus amigos e pensei na casa e dormi na sala.” Os externos variaram de nível de impacto: “Minha mãe tomou acidente, o vidro foi perto dela e ela ainda não morreu e só.” (menino, cinco anos). Outros, mais amenos, como o menino da mesma idade: “Eu já dormi na casa da Maria Eduarda, mas eu sinto saudade da mamãe.” As crianças mencionaram passeios, atividades de férias e shows. No campo intermediário entre o interno e o externo, um menino de cinco anos declarou: “Eu já matei um dinossauro.”

4,1% das crianças, principalmente entre as crianças de até três anos, identificaram-se com personagens. Houve várias lindas princesas, com Branca de Neve e Ariel, ocupando lugar de destaque. Entre os meninos, Buzz e Ben 10. Um declarou-se um Hulk Vermelho, outro confundiu a entrevistadora dizendo que era o Luan Santana – verificando-se, mais tarde, que este é, de fato, o seu nome. Uma menina de três anos disse que tinha “virado a professora”. Outra, de seis, a partir de um impulso mais elaborado, respondeu: “eu sou loira que um dia quer ser um gato ou um cachorro porque

eu quero ver o que eles vê, faz e sente.” Identificar-se com personagens da fantasia, incorporando possibilidades heroicas, faz parte do trajeto do desenvolvimento da identidade por identificações e discriminações sucessivas.

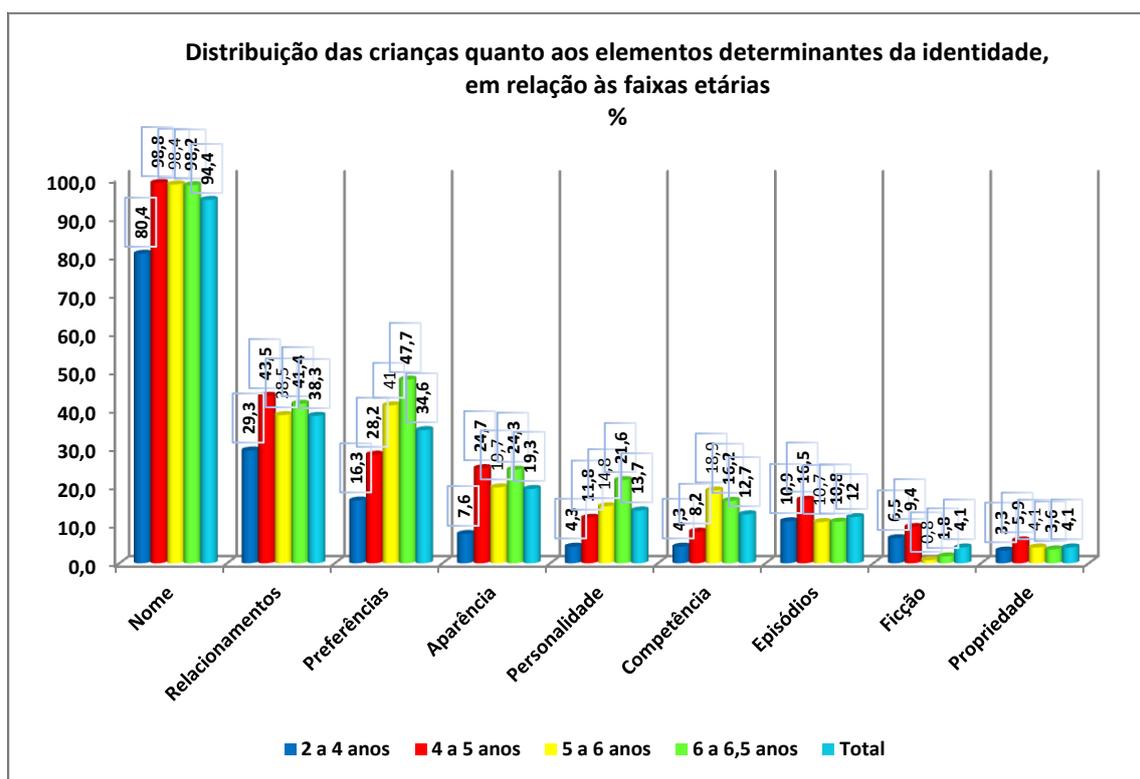
No uso da fantasia, as representações se libertam de sua concretude e rigidez. Fingir ser o que não se é, possuindo atributos e características diferentes das atuais, flexibilizando a experiência do real, tem como função o autoconhecimento, o treino de novas habilidades e o ato de dar vazão às necessidades expressivas. De acordo com Fonagy et al (2004), as crianças de dois a três anos dão maior importância à atribuição de papéis do que ao enredo da fantasia. A partir do estabelecimento da autoria representacional (KNOX, 2011), a mente se representa para si mesma e ações são percebidas também enquanto estados mentais. A criança percebe que seus estados mentais são também representações que se baseiam em algumas perspectivas, podendo se transformar na medida em que novas informações são consideradas. A criança pode, assim, incorporar um personagem sem perder a continuidade do eu.

Porcentagem igual – 4,1% – das crianças determinou sua identidade narrativa elencando propriedades. As propriedades, em geral, dizem respeito a brinquedos, roupas, filmes ou *videogames*, como no caso da menina de quatro anos, que afirmou: “Eu sou a Duda, tenho uma bota e tenho meias, eu tenho brinquedos na minha casa e guarda-chuva de ursinho.” Outra menina, de cinco anos, também relatou: “eu tenho flores para regar na minha casa.” Um pequeno colecionador de seis anos tem uma prateleira inteira de pedras preciosas, enquanto uma menina de três anos, bem mais rica, informa à pesquisadora que “tem um monte de joias no fundo do mar. São todas minhas. Eu sou a Ariel.” Algumas crianças referem-se a propriedades familiares: casa em Ilhabela, carros ou aparelhos eletrônicos, outras valorizam o consumo: “Eu saio no sábado e domingo com a mamãe para comprar coisas no shopping.” Tal achado está de acordo com a expectativa para crianças que estão sendo criadas em São Paulo na atualidade, uma vez que:

A propriedade é a instituição central da civilização, não só por constituir o conjunto básico de valores com que se orientam e pautam pessoas e coisas, mas também por determinar e materializar a estrutura com que historicamente se regem e reproduzem as relações de Estados e de indivíduos e de Sociedades. (PILATI, 2009, p. 89)

Em relação à influência das variáveis pesquisadas (idade, gênero e escolaridade das mães), os resultados foram os seguintes:

Gráfico 2: Distribuição das crianças quanto aos elementos determinantes da identidade narrativa, em relação às faixas etárias, em porcentagens



	X²	p
Nome	43,670	0,000
Relacionamentos	4,57	0,206
Preferências	25,80	0,000
Aparência	11,49	0,009
Personalidade	13,11	0,004
Competência	12,73	0,005
Episódios	2,08	0,555
Ficção	12,17	0,007
Propriedades	0,91	0,823

Pode-se observar uma influência estatisticamente significativa da variável idade na determinação da identidade narrativa, em muitas das subcategorias.

Identificar-se declarando o próprio nome, nome completo ou apelido, aumentou de frequência entre dois e quatro anos, mantendo-se estável depois disso até a última faixa estudada, com crianças de seis anos a seis anos e meio. A maior parte das crianças que não declarou o próprio nome e não respondeu a nenhuma outra pergunta foi de crianças de dois anos a dois anos e meio. A partir dessa idade, as crianças definiram-se, ao menos, pelo nome. Poucas crianças de outras faixas etárias não se identificaram dessa forma.

A autodefinição por meio da declaração das preferências aumentou significativamente com a idade, em todas as faixas estudadas. Quanto mais velha a criança, mais frequentemente seus gostos foram usados como referências para sua diferenciação. Não se observou diferenças qualitativas entre o tipo de preferências mencionadas, nem maior elaboração. O número de objetos mencionados como preferidos também não variou significativamente com a idade. A variação reflete apenas que, proporcionalmente, um

maior número de crianças respondeu elencando suas preferências, em faixas etárias mais elevadas do que nas mais baixas. Na medida em que crescem, dos dois aos seis anos e meio, as crianças aprendem, cada vez mais, a usar suas respostas de prazer ou desprazer frente a estímulos internos ou externos, para se diferenciar dos demais.

A aparência passou a ser declarada como fator de diferenciação de modo estatisticamente significativo a partir dos quatro anos. Antes disso, a frequência da menção a fatores físicos ou estéticos como descrições de si foi significativamente mais baixa, estabilizando-se depois. As crianças sofrem um processo de socialização mais intenso a partir dos quatro anos, o que, provavelmente, justifica o uso da imagem como diferenciação presente na narrativa das crianças, uma vez que a aparência só importa na relação com os semelhantes.

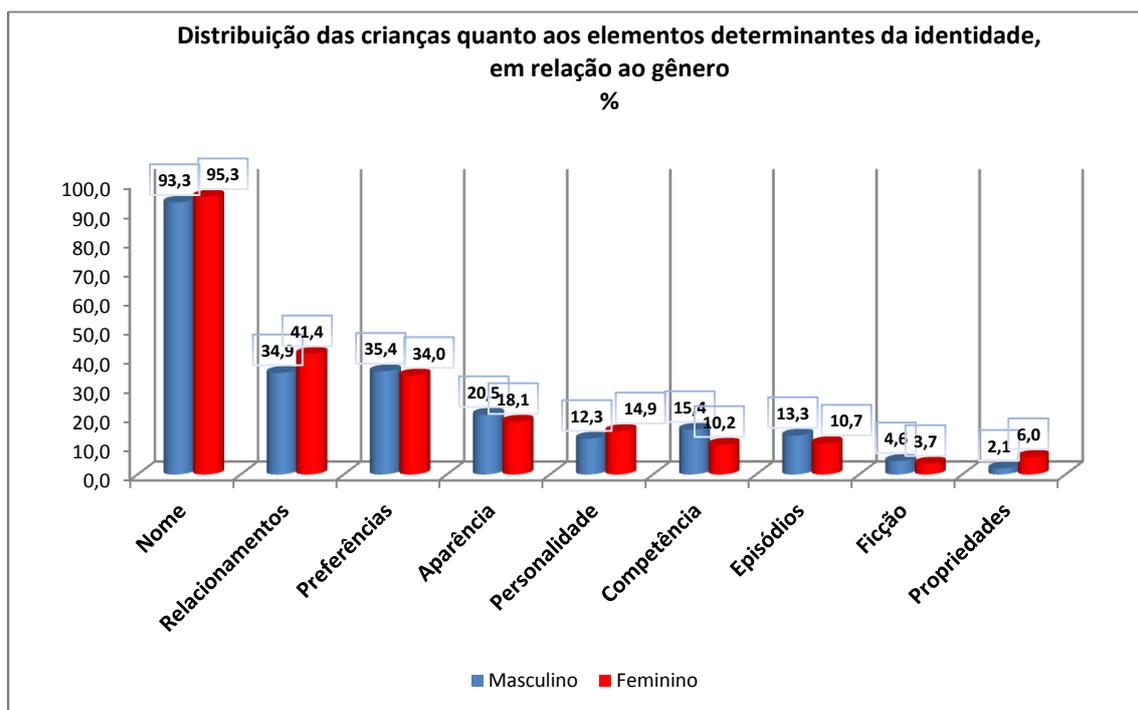
A referência a traços de personalidade também aumentou significativamente com a idade, o que se justifica pelo fato de que tal subcategoria mede aspectos mais estáveis do ser. A generalização de uma característica enquanto traço de personalidade demanda constância e repetição de um padrão de comportamento, além de uma capacidade de abstração capaz de abrangência e categorização, o que viabiliza o aumento da frequência dos traços de personalidade enquanto determinantes da identidade narrativa, em relação ao aumento da idade da criança.

O reconhecimento das competências obteve um aumento significativo entre as crianças pesquisadas. A partir da idade de cinco anos, a declaração de competências aumentou de frequência, estabilizando-se até os seis anos e meio. Assim, pode-se compreender porque as competências foram mais frequentes nas narrativas das crianças mais velhas, uma vez que elas, em geral, envolvem aprendizado ou reconhecimento de talentos.

Identificar-se com personagens ficcionais diminui com a idade, sendo muito menos frequente depois dos cinco anos. As outras subcategorias: relacionamentos, menção a

episódios autobiográficos e propriedades, aparentemente, não sofreram a influência do fator idade.

Gráfico 3: Distribuição das crianças quanto aos elementos determinantes da identidade narrativa, em relação ao gênero, em porcentagens

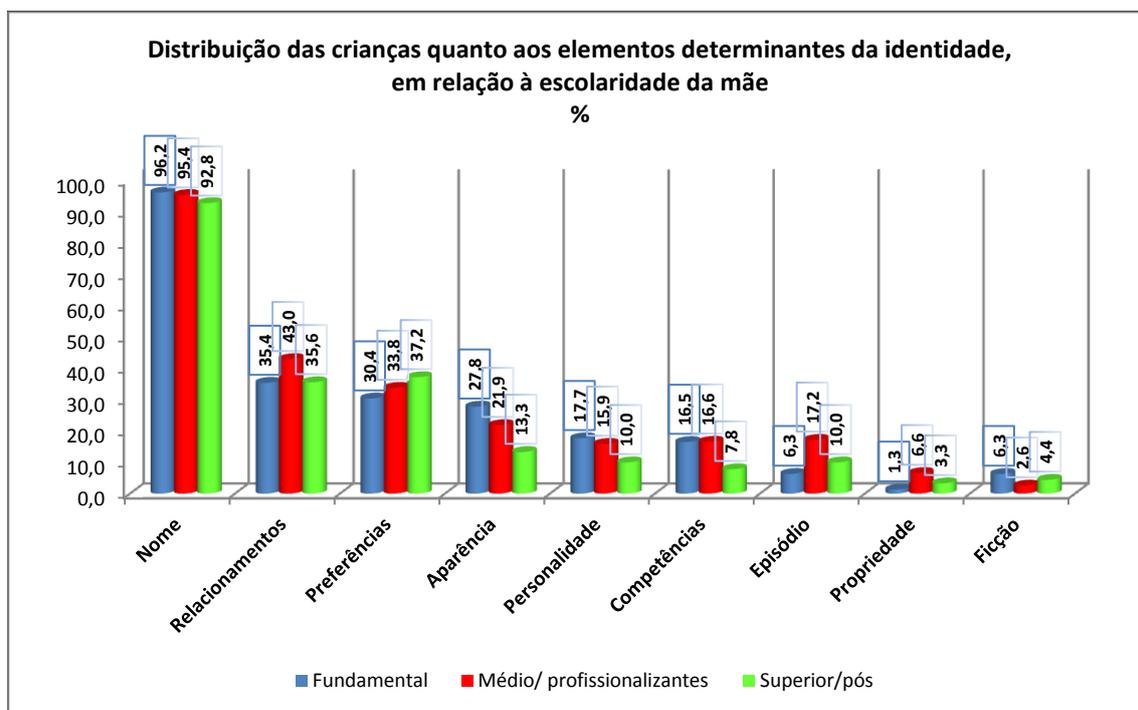


	X ²	p
Nome	0,784	0,400
Relacionamentos	1,842	0,175
Preferências	0,093	0,761
Aparência	0,370	0,500
Personalidade	0,575	0,400
Competência	2,451	0,000
Episódios	0,675	0,441
Ficção	0,206	0,650
Propriedades	4,107	0,000

Observou-se uma influência significativa da variável gênero apenas em relação às subcategorias competências e propriedades. Meninos declararam suas competências com maior frequência que meninas, enquanto estas se definiram mais frequentemente por suas propriedades do que eles. Houve uma tendência não estatisticamente significativa de definir-se mais pelo relacionamento nas meninas, sendo o comportamento das demais subcategorias bastante estável no que diz respeito à influência do gênero. Tal diferença de comportamento entre competências e propriedades parece indicar a continuidade de papéis referentes a uma diferenciação sexual bastante tradicional, na qual as lindas princesas, em seus castelos, observam as proezas de seus cavaleiros. Cabe ressaltar, entretanto, que tanto competências quanto propriedades foram determinantes muito pouco usadas na construção da identidade narrativa das crianças.

Quanto à escolaridade das mães, os resultados obtidos foram os seguintes:

Gráfico 4: Distribuição das crianças quanto aos elementos determinantes da identidade narrativa, em relação à escolaridade das mães, em porcentagens



	X²	p
Nome	1,64	0,439
Relacionamentos	2,29	0,319
Preferências	1,21	0,545
Aparência	8,46	0,015
Personalidade	3,79	0,150
Competência	6,97	0,031
Propriedades	4,28	0,118
Episódios	7,005	0,030
Ficção	1,84	0,399

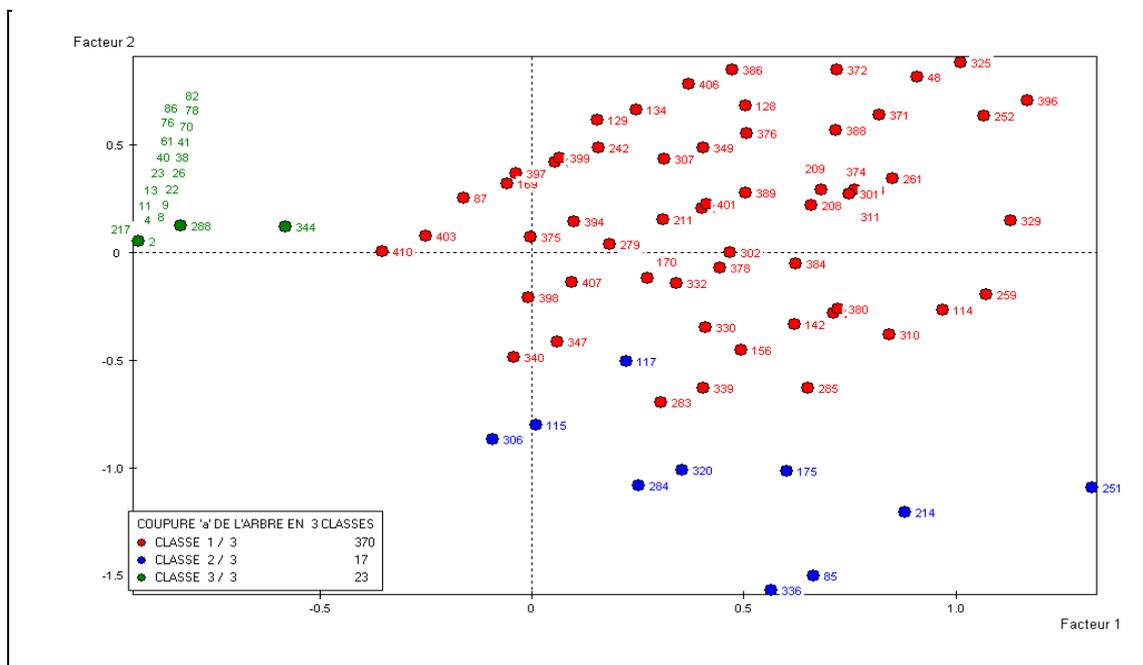
A variável escolaridade das mães mostrou-se significativamente influente nas subcategorias aparência e competência. Quanto mais alto o nível escolar das mães, menos a aparência foi mencionada como determinante da identidade narrativa. Quanto às competências, houve uma diminuição significativa de frequência de respostas na subcategoria em crianças cujas mães estudaram até completar um curso superior, ou mais. Pode-se, aqui, levantar a hipótese de que mães de maior escolaridade sejam mais exigentes com as competências de seus filhos.

A subcategoria que inclui os episódios autobiográficos como determinantes da identidade narrativa também sofreu influência da escolaridade da mãe, sendo significativo o aumento de menções a passeios entre o nível fundamental e médio, diminuindo, em seguida, nas crianças cujas mães têm curso superior. Considerando que nesta subcategoria estão incluídos, além dos passeios, eventos culturais e viagens, pode-se levantar a hipótese de que mães com escolaridade menor ofereçam menos oportunidades, ou valorizam menos, as aquisições nesta área. As de nível médio, com mais acesso a determinadas experiências, provavelmente diferenciam-se das outras por

meio destas. Já para as mães de nível superior, talvez determinados eventos se tornem rotineiros, perdendo a importância enquanto diferenciação de identidade na narrativa.

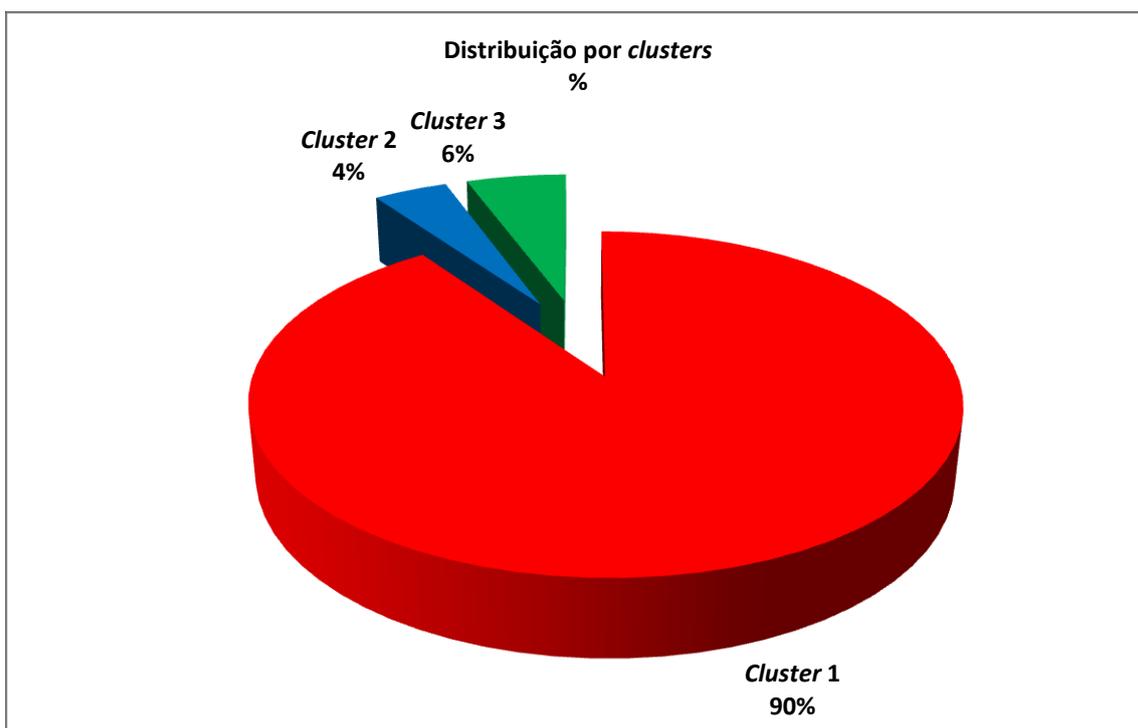
Observando-se a distribuição total da amostra, obtivemos a seguinte figura:

Figura 1: Nuvem de pontos – distribuição por *clusters*



A distribuição dos *clusters*, colocada em gráfico, mostra, no gráfico 5, a seguinte configuração:

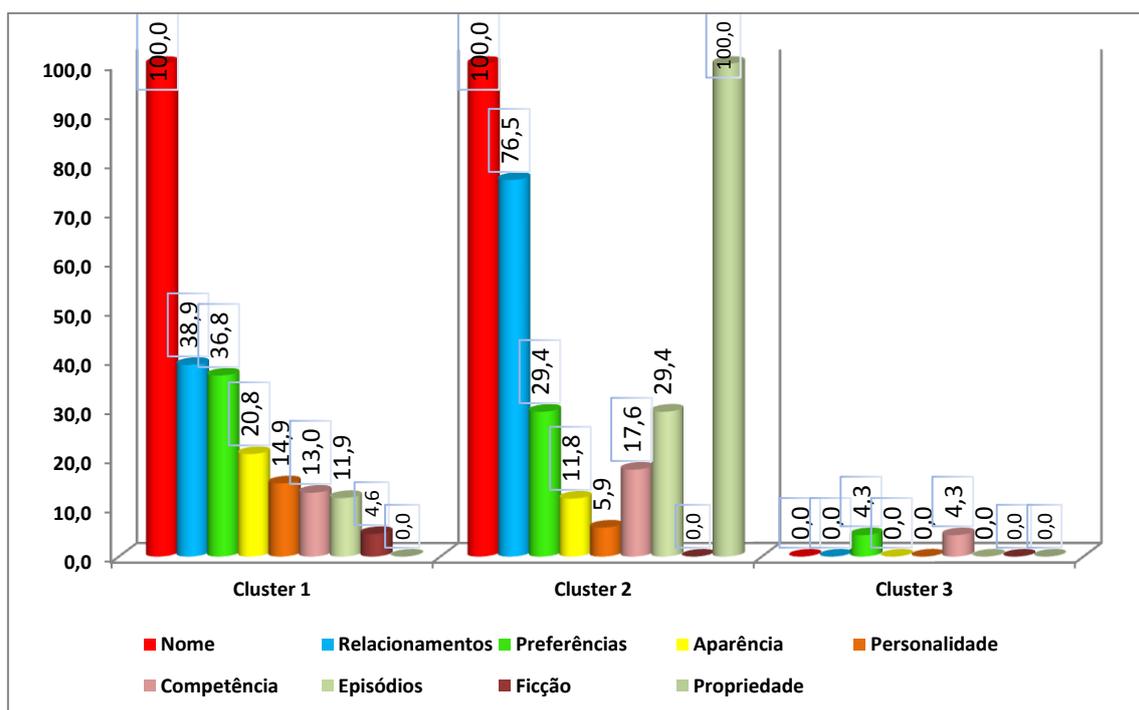
Gráfico 5: Distribuição da amostra por *clusters*, em porcentagens



Observa-se neste gráfico e na figura que mostra a nuvem de pontos, com cada ponto representando uma criança participante da pesquisa, que se trata de uma amostra bastante homogênea, com 90% das crianças com o mesmo perfil, e os demais 10% divididos em dois outros grupos: o *cluster 2*, com 4% das crianças e o *cluster 3*, com 6% delas.

Pode-se observar a caracterização dos *clusters* no gráfico 6:

Gráfico 6: Distribuição das crianças nas subcategorias e nos *clusters*



O *cluster 2*, com 4% das crianças, caracteriza-se pela identificação autonarrativa por meio da declaração das propriedades. Nenhuma das crianças dos demais *clusters* identificou-se por ser proprietário de alguma coisa, enquanto que todas estas crianças o fizeram. Outra subcategoria com porcentagem elevada neste *cluster* foi a dos relacionamentos e, observando-se as respostas das crianças, o que se percebe é que quem declinou suas posses, geralmente o fez em comparação com as posses alheias. Assim, houve respostas que mencionaram o carro da mãe, o brinquedo do irmão e o fato de ter alguma coisa que alguém mais queria, mas não tem. Os episódios autobiográficos como diferenciação de identidade também foram frequentes neste grupo de crianças e apresentados quase que na qualidade de propriedades culturais ou marcadores de *status* social: viagens, número de idas à Disney, shows e festas. As demais subcategorias estão em porcentagem inferior ou semelhante às do *cluster 1*.

O *cluster 3*, com 6% das crianças, em geral as menores, é constituído pelas que não responderam ao questionário embora tivessem concordado em fazê-lo, permanecendo junto com a pesquisadora ou seus auxiliares até o final deste, provavelmente por

estarem numa faixa etária imediatamente anterior ao desenvolvimento da capacidade de fazerem autonarrativas. Duas crianças maiores também estão colocadas no mesmo *cluster*, provavelmente em função de características individuais. O resultado obtido na distribuição das crianças em *clusters*, identificando o *cluster* 3, no qual estão incluídas as crianças que ainda não se mostraram capazes de apresentar-se enquanto identidade narrada, indica uma linha de base a partir da qual podemos esperar a expressão da competência para contar sobre si mesmo.

A homogeneidade da amostra, com 90% de crianças com o mesmo perfil, provavelmente aponta para um padrão cultural nas crianças estudadas ou para uma atitude típica. Pode-se afirmar, no campo teórico da Psicologia Analítica, que todos os fenômenos humanos apresentam aspectos conscientes e inconscientes. Uma cultura se define por um sistema de valores que compõe, entre outros elementos, a consciência coletiva. Para além disso temos o inconsciente coletivo, definido por Jung (2007) como não sendo de natureza individual, mas universal: “[...] possui conteúdos e modos de comportamento, os quais são, ‘*cum grano salis*’, os mesmos em toda a parte e em todos os indivíduos, [...] constituindo portanto um substrato psíquico comum de natureza psíquica sobrepessoal que existe em cada indivíduo.” (JUNG, 2007, p.3)

Jung (2014) estratifica o inconsciente coletivo, explicando que a personalidade consciente se assenta sobre camadas inconscientes que envolvem, para certos indivíduos, primeiramente o inconsciente familiar, seguido pelo do clã que envolve várias famílias, regiões, nações, grupos de nações, animais primatas, e finalmente, “o fogo central, com o qual [...] estamos ainda conectados” (JUNG, 2014, p. 171) Na formação da visão de mundo em geral, da linguagem em particular, e da estrutura narrativa de um grupo social específico participam, então, tanto os valores reconhecidos pela consciência coletiva, quanto fatores inconscientes que influenciam a presença e intensidade dos conteúdos incluídos ou rejeitados.

No Manifesto Antropofágico, Oswald de Andrade (1928) define um padrão para os brasileiros, salientando características também encontradas nas crianças estudadas: “Tupi or not tupi. *That is the question*”. (ANDRADE, 1928, p. 1).

As crianças definiram-se primeiramente pelo nome. Em seguida vêm os relacionamentos, o sentido de pertencimento, os grupos de referência, a sensação de estar contido ou incluído em um grupo social: “Uma consciência participante, uma rítmica religiosa” (ANDRADE, 1928, p. 1), define o poeta.

Seguem-se as autodefinições pelas preferências, mais pelo gostar do que pelo não gostar e pelo prazer despertado pelo objeto: “Antes dos portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade. A alegria é a prova dos nove, no matriarcado de Pindorama.” (ANDRADE, 1928, p. 2)

A categoria seguinte é a aparência:

O que atropelava a verdade era a roupa, o impermeável entre o mundo interior e o mundo exterior. A reação contra o homem vestido. O cinema americano informar. O espírito recusa-se a conceber o espírito sem o corpo. O antropomorfismo. (ANDRADE, 1928, p. 2)

No *cluster* 1, que inclui 90% das crianças, nenhuma delas se define por propriedades. Esta subcategoria foi de tal modo marcante que sua presença dentro das narrativas definiu o *cluster* 3:

Já tínhamos o comunismo. Já tínhamos a língua surrealista. A idade de ouro. A magia e a vida. Tínhamos a relação e a distribuição dos bens físicos, dos bens morais, dos bens dignários. E sabíamos transpor o mistério e a morte com o auxílio de algumas formas gramaticais. (ANDRADE, 1928, p. 2)

A expectativa gerada pela teoria do desenvolvimento de Neumann (1991), e de acordo com os ciclos arquetípicos de desenvolvimento discutidos por Byington (1983), atribui

à fase patriarcal a adaptação da criança à sua cultura, estabelecida a partir dos cinco anos, que se manifesta também por meio da aquisição das atitudes e valores típicos desta. Rios (2008) encontrou em sua pesquisa a respeito da imagem de Deus nas crianças de seis a 14 anos, que, a partir dos oito anos, essa imagem deixa de ter configuração pessoal e familiar e passa a ser a representação formal, aprendida, do Deus da cultura na qual a criança está inserida.

Os resultados da presente pesquisa, entretanto, sugerem que a aculturação pode estar presente mais cedo nas narrativas autobiográficas das crianças, uma vez que a homogeneidade da amostra a partir dos dois anos e meio aponta para um padrão de valorização de determinados itens a serem incluídos no discurso descritivo das crianças a respeito de si mesmas. Segundo Fivush (2011), no início do desenvolvimento da narrativa autobiográfica, a criança se apoia no adulto, que lhe oferece a estrutura de linguagem para se referir ao passado. O momento histórico e o grupo no qual o indivíduo está inserido na época do desenvolvimento de seu padrão narrativo influenciam o conteúdo e a organização de seus relatos, de acordo com Schöder et al (2012) e Wang (2004). Tal padrão é transmitido por meio do tipo de diálogo que a criança estabelece com a mãe, no qual determinados aspectos são encorajados, enquanto outros são excluídos ou pouco enfatizados. É o adulto que, quando pede um relato autobiográfico para a criança, pergunta se ela gostou ou não da experiência vivida, e a descrição de seus estados emocionais no momento, ensinando o que observar e o que relatar. O tipo de conteúdo presente na memória autobiográfica e seu padrão de desenvolvimento em forma de relatos a respeito de si mesmo dependem da interação com a mãe ou cuidador principal, necessariamente inseridos em alguma cultura.

Gutman (2014, p. 108) afirma que “O fato de uma criança não poder ainda usar a linguagem verbal, não significa que não a compreenda. Ao contrário, ela está conectada exatamente com o que tem significado lógico e íntimo para sua mãe” e adverte: “Fale com ela!” A transmissão de valores e atitudes também se dá como aprendizado implícito, por meio da estrutura da linguagem. De acordo com Siegel (2011), nos primeiros 18 meses de vida, a codificação de memória se dá apenas implicitamente, e desde os primeiros dias a criança percebe o mundo que a circunda e vai organizando

suas percepções, também orientada pela estrutura narrativa do diálogo com a mãe. O cérebro da criança, capaz de detectar semelhanças e diferenças, desenvolve padrões de percepção e organização do mundo externo e interno e de expressão de si mesmo. Wang, Bui e Song (2014) concluem, a partir de uma pesquisa intercultural, que a estrutura narrativa e sua organização influenciam a memória autobiográfica, de modo consistente e significativo, nos dois gêneros e nas culturas estudadas. Quanto mais elementos as crianças incluem em suas narrativas de um evento, mais consistente o relato deste, meses depois, em todas as culturas, mantendo-se as ênfases e estilos típicos de cada grupo.

Os resultados da presente pesquisa mostram que as crianças, a partir dos dois anos e meio até os seis e meio, respondem consistentemente dando ênfase a relacionamentos, preferências e aparências e também apontam na direção de uma adaptação social transmitida implicitamente nos primeiros diálogos com a mãe. Fivush (2011, p. 323) afirma que “Toda ação humana se situa dentro de molduras sociais e culturais específicas, que definem a forma e o significado da ação”. Os dados obtidos são consistentes com essa hipótese segundo a qual, provavelmente, a transmissão intergeracional dessas molduras se dá, ao menos parcialmente, desde os primeiros dias, a partir da linguagem estabelecida no relacionamento com a mãe, como no seguinte canção “Quando enfim eu nasci minha mãe embrulhou-me num manto, me vestiu como se eu fosse assim, uma espécie de santo [...]” (BUARQUE, 1971).

Em síntese, no estudo do desenvolvimento da narrativa autobiográfica, foram obtidos os seguintes resultados, na amostra pesquisada:

A capacidade autonarrativa estabeleceu-se entre dois anos e meio e três anos e o volume das narrativas aumentou gradualmente com a idade, até estabilizar-se a partir dos quatro anos e meio.

Quanto ao conteúdo, foi mais frequente a menção a conteúdos positivos do que neutros ou negativos. Entre os negativos, foi grande a alusão a eventos corporais em todas as idades. Os eventos neutros e cotidianos foram mais presentes no relato das crianças mais velhas do que no das mais novas.

A emoção se incluiu com maior frequência na narrativa das crianças maiores de cinco anos.

Não se observou diferença significativa na presença de sinais gerais de autonomia na narrativa autobiográfica das crianças estudadas quanto à idade, mas apenas no que diz respeito à declaração de necessidades, preferências ou desejos, que aumentou na medida em que as crianças foram ficando mais velhas. Houve uma diminuição significativa de relatos de oposição com a idade.

Quanto à inclusão social, a grande maioria das crianças foi autorreferente. Quanto mais velha a criança, maior o número de itens de autodescrições. A inclusão em grupos sociais também aumentou com a idade.

A menção a outros e a cenários interativos esteve presente na maioria dos relatos das crianças. O cenário se torna mais interativo na medida em que a criança cresce, nas narrativas autobiográficas.

Quanto à influência do gênero no desenvolvimento da narrativa autobiográfica, os resultados foram os seguintes:

As meninas fizeram narrativas mais longas que os meninos apenas no grupo de mães com menor escolaridade.

Meninas referiram-se a mais eventos corporais do que meninos, priorizando acidentes domésticos e machucados decorrentes de agressões, e referiram-se menos a doenças. Os meninos falaram mais de machucados resultantes de jogos ou aventuras.

Não houve diferença de gênero nem na presença de emoções nos relatos, nem nos sinais de autonomia.

Meninas incluíram significativamente mais os outros em suas narrativas que os meninos, e seus cenários foram mais interativos. Meninas referiram-se mais às opiniões dos outros sobre si mesmas do que os meninos, sendo mais sensíveis à imagem pública.

A escolaridade das mães influenciou no desenvolvimento das narrativas autobiográficas da seguinte maneira:

Houve uma tendência a diminuir o volume das narrativas na medida em que aumenta a escolaridade das mães, tornando os relatos mais objetivos. O aumento da escolaridade das mães influenciou ainda na diminuição do número de respostas genéricas, especialmente na narrativa dos eventos impossíveis.

A presença de respostas de fantasia diminuiu gradativamente em relação ao aumento da escolaridade das mães, assim como a inclusão de emoções no relato.

Quanto maior a escolaridade das mães, maior a presença de cenários interativos.

No estudo do comportamento narrativo das crianças frente à sugestão de eventos fantasiados, impossíveis, observou-se que o volume das narrativas das experiências

autobiográficas efetivamente vividas foi maior do que o das fantasiadas, em todas as idades.

A porcentagem de crianças que responderam narrando fantasias de ficarem com a mão invisível ou de voar diminuiu com a idade, embora não de modo estatisticamente relevante.

As respostas negativas aumentaram com a idade. As crianças menores tendem mais a generalizar a experiência, incluindo a sugestão do pesquisador em suas próprias vivências. A negativa forte, de que não participaram dos eventos impossíveis, aumentou com a idade, enquanto as negativas evasivas diminuíram.

Na narrativa de primeiro contato com uma pergunta sobre um evento possível apenas na fantasia, 12% das crianças responderam fantasiando a respeito da invisibilidade da mão, e 40%, de voar. As negativas fortes estiveram presentes em 30% das respostas das crianças, e as demais generalizaram as respostas ou negaram de modo evasivo. Os meninos responderam negativamente de modo mais frequente que as meninas, tanto de forma decidida quanto evasiva. As meninas tiveram uma tendência a generalizar e fantasiar mais.

As respostas de fantasia diminuíram gradativamente nos três níveis de escolaridade das mães. Quanto maior a escolaridade das mães, menos a criança se estende em descrições fantasiosas e menor a sua sugestionabilidade.

A atividade de fantasiar é mais solitária do que a rememoração. Houve menos referência a outros nas narrativas fantasiosas e mais nos relatos autobiográficos, e esta referência a outros diminuiu ainda com a idade.

No que diz respeito aos determinantes da identidade narrativa, os mais frequentes foram a declaração do próprio nome, relacionamentos e pertencimentos, preferências e aparência. Nomear-se se estabeleceu a partir dos dois anos e meio, estabilizando-se a seguir. As identificações com personagens ficcionais somente se apresentam nas crianças menores. A declaração de preferências aumentou com a idade e a aparência mostrou-se um fator significativo somente a partir dos quatro anos. A menção a traços de personalidade e competências aumentou significativamente com a idade.

Na avaliação das identidades narrativas, meninos declararam mais competências e meninas mais propriedades, embora ambos os elementos tenham aparecido com pouca frequência. A declaração dos nomes, relacionamentos, preferências e aparência não sofreu a influência do gênero. O aumento de escolaridade das mães influenciou diminuindo as menções à aparência e às competências.

A aculturação já está presente na narrativa autobiográfica a partir dos dois anos e meio, no desenvolvimento e na arte, seguindo as mesmas determinantes, assim como mostra o poeta João Cabral de Melo Neto (2007):

O meu nome é Severino
Como não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
Que é santo de romaria,
Deram então de me chamar
Severino de Maria.
Como há muitos Severinos
Com mães chamadas Maria
Fiquei sendo o da Maria
Do finado Zacarias
Mas isso ainda diz pouco
Há muitos na freguesia
Por causa de um coronel
Que se chamou Zacarias

E que foi o mais antigo
Senhor dessa sesmaria.
Como então dizer quem fala
Ora a Vossas Senhorias?
Vejamos: é o Severino
Da Maria do Zacarias
Lá da serra da Costela,
Limites da Paraíba.
Mas isso ainda diz pouco:
Se ao menos mais cinco havia
Com nome de Severino
Filhos de tantas Marias
Mulheres de outros tantos
Já finados, Zacarias,
Vivendo na mesma serra
Magra e ossuda em que eu vivia.
Somos muitos Severinos
Iguais em tudo na vida
Na mesma cabeça grande
Que a custo é que se equilibra
No mesmo ventre crescido
Sobre as mesmas pernas finas
E iguais também porque o sangue
Que usamos tem pouca tinta.
(NETO, 2007, p.3.)

Severino só não menciona suas preferências, e talvez a ausência de gosto seja o determinante da vida severina.

9 CONCLUSÃO

Em última análise, só me parecem dignos de serem narrados os acontecimentos de minha vida através dos quais o mundo eterno irrompeu no mundo efêmero. Por isso falo principalmente das experiências interiores. Entre elas figuram meus sonhos e fantasias, que constituíram a matéria original de meu trabalho científico. Foram como que uma lava ardente e líquida a partir da qual se cristalizou a rocha que eu devia talhar.

Carl Gustav Jung

“Deus está morto! Deus permanece morto! E quem o matou fomos nós!”, advertiu Nietzsche (2012, p.125,) já em 1887, apontando para a angústia do homem moderno condenado a viver em uma cultura na qual os valores anteriormente entendidos como superiores e eternos perderam sua função organizadora da própria existência. Na relativização e globalização de todos os padrões, aquilo que definia as identidades humanas, seus trajetos, metas, finalidades e adaptações se confundiram e as diferenciações, que estabeleciam o lugar de cada um e seu espectro de expansão possível, tornaram-se diluídas, apenas vislumbradas, e, em geral, compreendidas como preconceitos.

Neste contexto no qual ninguém sabe de antemão quem é quem a partir de características físicas, origem, grau de instrução, profissão, afiliação, ideologia ou religião, a narrativa autobiográfica assume papel ainda mais relevante no que diz respeito ao ser. Levando-se em conta a condição inevitável da psique de se desenvolver somente na interação, interlocução e relacionamento com os semelhantes, torna-se flagrante a habilidade de revelar-se. Não se trata aqui somente da capacidade para apresentar-se de modo adaptativo em determinados contextos sociais, mas de ser capaz de se perceber enquanto um eu no tempo, envolto em redes de significado, construído na multiplicidade das experiências internas e externas e seus registros, transformado

pela atribuição de sentidos e potente para mostrar-se ao mundo de modo eficiente, coerente e compreensível.

A competência para narrar-se, revelando o tecido subjacente às manifestações em termos de emoções, intenções, valores e demais conteúdos psíquicos, desenvolve-se ao longo da infância, sendo parte necessária da diferenciação do ego a partir do *Self*, entendido aqui como a totalidade psíquica que abrange tanto o inconsciente quanto a consciência em seus diversos graus de desenvolvimento. O desenvolvimento da narrativa, a partir da noção de autoria, que envolve perceber-se como capaz de provocar transformações no mundo, está entrelaçado com o desenvolvimento do próprio ego. Só podemos nos apropriar de transformações em um mundo que é diferente de nós. A necessidade de narrar eventos vem da percepção da separação e da ausência. Enquanto a psique está fundida, simbiótica ou diluída, o outro é percebido como uma extensão do eu, a comunicação se dá por participação mística, e nenhuma narrativa se faz necessária. A narrativa autobiográfica nasce do esforço do ego, já isolado, na busca do encontro e da continência. A frase poética de Vinícius de Moraes “Não há você sem mim e eu não existo sem você”, na canção *Eu não existo sem você*, mais do que um verso, trata da descrição de uma experiência essencial, constituinte da personalidade, que usa como ferramenta as linguagens e, dentre elas, a narrativa autobiográfica.

A necessidade da consciência da continuidade e a consistência de si mesmo no tempo, coerência que permeia as manifestações mais variadas de si na diversidade dos ambientes e das épocas, costuram-se na narrativa autobiográfica. Mia Couto (2008) poetiza a experiência:

Eu somos triste. Não me engano, digo bem. Ou talvez: nós sou triste?
Porque dentro de mim, não sou sozinho. Sou muitos. E esses todos disputam minha única vida. Vamos tendo nossas mortes. Mas parto foi só um. Aí, o problema. Por isso, quando conto a minha história, me misturo, mulato não das raças, mas de existências. (COUTO, 2008, p.75)

A diferenciação do eu em relação ao coletivo, e a capacidade de, uma vez percebida a distância variável entre si mesmo e o outro, criar pontes de comunicação que se iniciam pela apresentação recíproca forma, provavelmente, a base estrutural do desenvolvimento da *persona*, isto é, das imagens de si que dizem respeito às diversas possibilidades de adaptação social. A *persona*, embora tenha como função a adaptação, não é totalmente coletiva em sua natureza, mas reflete características específicas e individuais. Corresponde à face externa da psique, incluindo o aspecto da narrativa autobiográfica que se destina à interlocução externa, como indica a própria etimologia do nome, *per sonare*, soar através, referindo-se aos tubos por trás das máscaras do teatro, usadas pelos atores para projetar suas vozes em direção à plateia.

Nesta pesquisa, observou-se que as crianças somente foram capazes de falar a respeito de si a partir dos dois anos e meio. Depois disso, auxiliadas por outras pessoas que organizaram para ela o roteiro da narrativa, desenvolveram gradualmente a capacidade de contar eventos internos e externos, aumentando a abrangência da comunicação a seu próprio respeito. O tamanho das narrativas aumentou com a idade, estabilizando-se a partir dos quatro anos e meio, e os relatos tornaram-se cada vez mais complexos até os seis anos e meio, idade das crianças mais velhas da amostra.

Na observação da complexidade da narrativa, constatou-se que a inclusão da emoção nos relatos das crianças de menos de cinco anos não foi frequente. Isto não quer dizer que não sintam emoções, mas que, até esta idade, não conseguiram colocá-las em palavras. Entretanto, a emoção foi atuada, e as crianças deram risada, choraram e mostraram-se tímidas, mesmo nessa faixa etária. Quando as emoções ganham palavras, ocorre um distanciamento maior, quase uma desidentificação, entre a emoção vivida, a relatada, e os outros sistemas psíquicos. Quando a criança consegue descrever suas emoções verbalmente, a psique se torna menos inundada por elas e provavelmente o desenvolvimento da capacidade de modulação emocional dependa dessa desta capacidade. Foi observado que crianças com mães de maior nível de escolaridade incluem menos emoções em seus relatos nas entrevistas com uma pessoa que não conhecem. Isso talvez se justifique pelo maior nível de escolaridade das mães e se articule, ainda, com a constatação de que os relatos dessas crianças são mais objetivos e com linguagem mais precisa.

Podemos levantar a mesma hipótese explicativa para a ausência de diferença de número de sinais representativos de autonomia no que diz respeito à idade, na amostra pesquisada. As crianças da faixa etária estudada ainda estão imersas na esfera materna, vivendo sob dinamismos matriarcais, sendo por eles protegidas, contidas e alimentadas. Os sinais de autonomia provavelmente são atuados, e as crianças fazem birras e oposições, fazendo valer também seus gostos e preferências, sem conseguir ainda explicitar a autonomia recém--conquistada de seu eu em termos de discurso autobiográfico. Em geral, as birras diminuem quando as crianças se tornam capazes de dizer o que querem, construindo argumentos, ainda que primitivos.

O conteúdo dos eventos lembrados e constituintes da narrativa autobiográfica foi mais positivo do que negativo. Tal dado se articula com a frequência maior de traços de personalidade culturalmente compreendidos como positivos, e com o maior número de referências a preferências do que a elementos dos quais as crianças não gostam. A partir dessa observação pode-se supor que as crianças estudadas, de várias classes sociais de São Paulo, tenham tendências a perceber a si mesmas e ao mundo com um viés positivo, em uma inclinação maior em direção à autoestima do que a uma autocrítica mais severa.

No que diz respeito aos eventos negativos mencionados como marcadores da identidade narrativa, cabe ressaltar a presença marcante de referências ao corpo, especialmente às dores e machucados, o que corrobora a noção da base corporal da identidade e do ego. Entre os eventos corporais, os negativos prevaleceram sobre os positivos. Somos, antes de qualquer outra coisa, um corpo com limites, peso e densidade. A estrutura corporal, material, presa no espaço e no tempo, é a âncora do eu. O corpo sensível dá o limite do movimento possível, e a dor mantém a consciência no presente. É no corpo que experimentamos a finitude. O ego tem limites e definições, assim como o corpo, que não nos acompanha em expansões na eternidade. Se o corpo existiu antes do eu, foi como átomos em movimento na poeira cósmica. Existindo depois, está integrado à natureza, ou representado como esperança no dogma cristão da ressurreição.

A inclusão de outros aumentou com a idade, indicando que as crianças vão aprendendo a considerar mais as outras pessoas em seus relatos, em um processo de socialização contínuo, que atravessa não somente toda a infância, como se intensifica na adolescência e permanece sendo questão relevante durante toda a vida. O aumento do

número de outros e dos cenários interativos com a idade não somente indica que as crianças vão gradualmente conseguindo considerar as perspectivas das outras pessoas ao longo de seu crescimento, como também que os próprios grupos provavelmente vão aumentando e se diversificando, tornando a linguagem mais abrangente. Podemos compreender as narrativas autorreferentes das crianças do mesmo modo, que no começo definem-se prioritariamente a partir de si mesmas e, com o aumento da idade, vão definindo-se cada vez mais pela inclusão em grupos sociais. Esse dado talvez esteja relacionado a um padrão cultural mais amplo de comportamento social, cujos valores subjacentes estão mais voltados aos relacionamentos e à valorização de si quanto maiores os pertencimentos, do que à individualidade ou às competências que diferenciam cada um de seus pares. Algumas crianças contaram quantos convidados havia em seus aniversários, comparando com festas menos bem sucedidas de colegas. Todos os relatos desse tipo envolveram situações nas quais a criança que contava sentiu-se vitoriosa, e essa vitória teve o ato de ser mais influente em seu grupo como justificativa.

No que diz respeito aos determinantes da identidade narrativa, chamou atenção a homogeneidade da amostra em termos de seu padrão de resposta. Mesmo entrevistando crianças de classes sociais diferentes, tanto em região central quanto nos bairros, e em vários tipos de escola, encontramos um perfil comum na grande maioria das crianças.

O nome foi determinante por excelência da identidade narrativa. As crianças usaram o nome ou o sobrenome para se diferenciar: se o nome é comum, a diferenciação se deu pelo sobrenome. Ao contrário, se o sobrenome é mais comum, a diferenciação apareceu no nome, que se enfeitou de inesperadas duplicidades e do uso incomum de grafias. O nome tem função social, tornando-se necessário apenas se há alguém para chamar.

Assim, as crianças se apresentaram declarando o próprio nome e, em seguida, com quem se relacionam ou a que grupos pertencem, do que gostam e qual a sua aparência. Podemos observar o mesmo padrão na arte popular e, por curiosidade, na forma como os adultos se apresentam em sites de relacionamento, tipicamente: “Fulano, idade, peso, altura, cor dos olhos e da pele, gosto de cinema e de viajar, quero encontrar uma pessoa para...”. Durante a computação dos resultados, algumas entrevistas tiveram que ser descartadas, por conta da interferência dos auxiliares de pesquisa na resposta das

crianças. Esta interferência foi, invariavelmente, no sentido de estimular as crianças a dizer do que gostavam. Optou-se por deixar essas entrevistas de fora, mesmo trabalhando com a hipótese de que são os adultos que orientam o relato das crianças, indicando de modo implícito ou explícito quais os conteúdos a serem incluídos no relato. Tal escolha foi feita uma vez que sua inclusão quebraria a homogeneidade da aplicação, já que os entrevistadores não foram orientados para perguntar especificamente a respeito das preferências. Entretanto, a observação, como dado qualitativo, é relevante. Entrevistando crianças de forma mais espontânea, alguns entrevistadores tenderam a perguntar às crianças a respeito de suas preferências, e não a respeito de qualquer outra subcategoria levantada como determinante da identidade narrativa.

Tal resultado é coerente com a imagem que o povo brasileiro parece ter de si mesmo e como é, estereotipadamente, percebido no exterior. Aparentemente, o brasileiro se vê, é visto e constrói identidades narrativas já a partir dos dois anos e meio como pessoa alegre, que se relaciona e vê a vida de forma polarizada em termos do princípio do prazer. Tal imagem, consciente ou inconscientemente, indica um padrão coletivo. De qualquer modo, o que se pode afirmar é que, no que diz respeito à narrativa autobiográfica, a individualidade das crianças é enfatizada e os valores que sustentam a identidade narrativa são, principalmente, os que se referem à capacidade de se relacionar e de saber do que se gosta. Tais valores permeiam o discurso dos cuidadores, de modo consciente e inconsciente, e talvez uma das formas de transmissão intergeracional de padrões culturais inconscientes seja a estruturação da linguagem.

Embora em pequeno número, a menção a traços de personalidade e competências aumentou com a idade, talvez porque estas características envolvam estabilidade ou tempo de aquisição. Um pequeno grupo se destacou na amostra, definindo-se por suas propriedades e relacionamentos. O que chamou a atenção nesse grupo é que a autodefinição por meio das propriedades não é suficiente por si mesma. As crianças que declararam propriedades as compararam às propriedades dos outros, indicando que a propriedade só é um valor digno de ser mencionado se for maior ou diferenciada da dos demais. Esse grupo teve crianças de idades variadas, escolas e entrevistadores diferentes.

O gênero das crianças teve influência na construção de suas narrativas autobiográficas apenas no que diz respeito ao volume e à maior presença de outros no relato das meninas. Os cenários destas foram mais interativos e a opinião dos outros a seu próprio respeito participou mais da construção de sua identidade narrativa do que no caso dos meninos.

O conteúdo das narrativas também mostrou influência de gênero, especialmente no que diz respeito aos eventos corporais, mais presentes nos relatos das meninas. Os meninos mencionaram tais eventos como consequências de atividades heroicas, enquanto as garotas identificaram mais frequentemente como vítimas de acidentes domésticos ou agressões. Os conteúdos variaram em termos dos papéis tradicionalmente atribuídos aos diferentes gêneros. Do mesmo modo, as competências foram mais mencionadas por meninos, enquanto propriedades apareceram mais no relato das meninas.

Mais interessante, entretanto, foram as categorias que não sofreram a influência do gênero: na avaliação dos determinantes da identidade narrativa, as quatro principais subcategorias (nome, relacionamento, preferências e aparência), os meninos se definiram do mesmo modo que as meninas, não havendo ainda diferença na presença de emoções no relato e nem nos sinais de autonomia, indicando que, ao menos em São Paulo, as crianças estão sendo socializadas da mesma maneira. Além disso, tal fato mostra também que se espera de ambos os sexos o mesmo grau de autonomia e a mesma capacidade de conhecimento emocional, sem diferenças ainda na forma de expressão, frequência, intensidade e especificidade das emoções.

De acordo com a literatura da área, o estilo narrativo da mãe tem influência marcante na estruturação do discurso autonarrativo das crianças. Essa influência se dá tanto no que diz respeito ao estilo e sensibilidade de cada mãe em particular quanto, em termos mais gerais, no que diz respeito à reflexão dos valores de cada cultura. Na presente pesquisa, buscou-se estudar a influência da escolaridade das mães, supondo que esta refletisse, de algum modo, o estilo narrativo. Descobriu-se que houve uma tendência a diminuir o volume das narrativas autobiográficas das crianças em relação ao aumento de anos de estudo da mãe ou cuidador principal. O que se observou é que os relatos se tornaram mais precisos e menos genéricos, com um uso da linguagem mais eficiente. Especialmente no que diz respeito às respostas às perguntas nas quais se pede que a

criança relate um evento impossível enquanto experiência, embora vivenciável como fantasia, as crianças com mães de maior escolaridade responderam de modo mais seguro e menos sugestível. Estas, quando entraram na fantasia, o fizeram de fato, sem tentar tanto corresponder às expectativas imaginadas dos entrevistadores, quanto as crianças de mães de menor grau de escolaridade. A frequência de respostas de fantasia diminuiu gradativamente com o aumento de escolaridade das mães, assim como a inclusão de emoções nos relatos autobiográficos. Pode-se, aqui, levantar a hipótese de que o aumento da escolaridade das mães ajuda seus filhos a organizar seus discursos narrativos com maior distanciamento emocional, contando fatos em uma linguagem que tende a ser mais simbólica do que a utilizada em um tipo de comunicação que visa provocar reação emocional no interlocutor, correspondente ao nível representacional da autoria.

A escolaridade das mães influenciou ainda na presença de cenários interativos. Quanto maior a escolaridade, maior a tendência da criança em colocar suas ações em contextos ampliados, incluindo terceiros. A respeito dos determinantes da identidade narrativa, o aumento de anos de estudo das mães relacionou-se à diminuição de autodefinições baseadas na aparência e nas competências.

A escolaridade das mães foi o fator escolhido para representar o ambiente narrativo da criança. Seria interessante aumentar o âmbito da pesquisa, comparando a narrativa de crianças de níveis socioeconômicos diferentes, criadas nas demais regiões do país, ou até mesmo em outros países. A constituição familiar também pode uma variável importante a ser estudada em relação ao desenvolvimento da capacidade autonarrativa, uma vez que parece ser relevante para a constituição do eu narrador, e da *persona*, ser criado em uma família nuclear com passado compartilhado, ou em uma família reconstituída, com membros de origem, história e tom emocional diferente. Seria interessante ainda averiguar se há diferença entre a posição dos filhos na família. Caberia ainda estudar o desenvolvimento da narrativa em crianças mais velhas e em adolescentes.

Observar a interação de mães e filhos, tentando explicitar os modelos da interlocução na construção da autonarrativa das crianças seria importante, levantando dados a respeito do tipo de pergunta que facilita a construção da narrativa e daquele que a inibe.

Entrevistadores diferentes também provavelmente obteriam resultados diferentes das mesmas crianças, e o modo como isto acontece seria um dado importante. A partir da constatação da influência da escolaridade das mães na estruturação da narrativa, um grande campo de pesquisas se abre para tentar compreender a construção assistida na interlocução significativa dos relatos autobiográficos na infância.

Um dos objetivos do estudo foi averiguar a possibilidade de inclusão da fantasia na construção da história de vida das crianças. Os fatores considerados a partir da literatura abordam a fantasia sob diversos ângulos: distorções da memória, autoengano de modo a preservar o narcisismo necessário ao desenvolvimento, mentira, edições na busca de construir boas histórias, confusão de fontes, compensação, generalização, adaptação, entre outros. De qualquer forma, sendo a memória autobiográfica uma construção que sofre influência até do momento no qual é recuperada, alterando conteúdo e estrutura, pode-se supor que a fantasia está necessariamente entrelaçada na construção e constante transformação das narrativas, como atividade espontânea da psique, envolvida na preparação e exercício de diversos aspectos a serem posteriormente integrados à consciência. A fantasia, em sua função de estruturação do ego, é capaz de tirar elementos representados na mente, pela experiência, de seus contextos originais, atribuindo-lhes novas características, arranjos temporais e causais diferentes, mudando as circunstâncias e desfechos, com a finalidade de aumentar a amplitude do eu. A cada vez que algo é fantasiado, conexões neurais se formam ou reformam, fortalecem ou arrefecem. Quando a fantasia é explicitada, formam-se representações mentais, que funcionam do mesmo modo que qualquer representação de outra origem. A psique humana não se limita ao concretamente vivido. O enriquecimento oferecido pela capacidade de imaginação, além de adaptativo, permite a libertação de todos os limites no plano mental, além da integração ou ao menos coexistência de aspectos contraditórios de si mesmo.

Foi pedido às crianças que fizessem narrativas autobiográficas a respeito de eventos que não experimentaram. Da amostra total, 12% fizeram relatos de suas experiências de invisibilidade decorrente de uma vacina, e 40% de possuírem asas e serem capazes de voar. Na presente pesquisa, a proposta de relatar um evento fantasioso foi apresentada apenas uma vez cada uma, para cada criança. Cabe aqui levantar a hipótese de que, se a entrevista fosse repetida depois de algum tempo, haveria mais respostas positivas para

as perguntas sobre a narrativa de participação em um evento impossível, uma vez que, na primeira vez que a pergunta foi apresentada, a ideia e a possibilidade já se constituíram como representação mental na psique das crianças.

Em relação à idade, observou-se uma tendência não estatisticamente significativa de relatar menos experiências de fantasia depois dos cinco anos. As respostas negativas, tanto decididas quanto evasivas, aumentaram com a idade. As crianças menores tenderam, quando não entraram na fantasia, a dar respostas evasivas ou incluir a sugestão dos pesquisadores, respondendo de modo genérico. As negativas decididas aumentaram com a idade. As crianças mais velhas mostraram-se mais potentes para afirmar que a experiência proposta era impossível, contradizendo os pesquisadores, em uma demonstração indireta de aumento de autonomia.

Pode-se observar uma diferença de gênero no estilo de resposta: os meninos responderam negativamente às sugestões mais frequentemente que as meninas, tanto de forma firme quanto evasiva, mostrando-se menos permeáveis ao ambiente. As meninas tiveram uma tendência a tentar encontrar soluções de compromisso, fazendo generalizações de experiências que tiveram com outras vacinas, ou de voos com instrumentos outros do que os da imaginação, tais como aviões ou computadores. De modo geral, as meninas fantasiaram mais do que os meninos.

Quanto à influência da escolaridade das mães, o que se observou é que as crianças fantasiaram menos, gradativamente, em relação ao aumento de anos de estudo das mães. Na idade das crianças da amostra, a escolaridade das mães os ancorou mais firmemente na realidade. Talvez com crianças mais velhas esse resultado fosse diferente.

O ato de fantasiar, atividade prioritariamente intrapsíquica, envolveu menos a presença de outros do que a rememoração. Fantasiar é atividade mais solitária, e as crianças se mostraram mais relutantes em incluir terceiros em atividades que não aconteceram. A referência a outros, tanto como acompanhantes de aventuras quanto como testemunhas, diminuiu com a idade nos relatos de fantasia, ao contrário do resultado encontrado nas narrativas autobiográficas de eventos vividos. Nestes, a menção a outros aumenta com a idade. De modo geral, terceiros foram mais presentes nos relatos autobiográficos que nos fantasiados. Esse dado está de acordo com o pressuposto de que a fantasia é

atividade psíquica que antecipa ou prepara o indivíduo para o relacionamento concreto com o mundo, ampliando suas possibilidades do momento, em vislumbres de futuro ou passado.

No que diz respeito às perguntas sobre fantasias, considerou-se que a entrevista utilizada como instrumento de pesquisa poderia ser aprimorada. Talvez fosse mais interessante perguntar sobre o que a criança faria em uma experiência de invisibilidade, sem a vincular necessariamente a uma vacina, o que remeteu as crianças a uma experiência concreta de manipulação corporal, não necessariamente vinculada à fantasia proposta. Foi importante, entretanto, observar o quanto as crianças responderam parcialmente à pergunta apresentada, oferecendo dados genéricos a respeito de qualquer outra situação de vacinação que tenham experimentado, demonstrando a hipótese de que a fantasia se constrói a partir de elementos vivenciados, divididos em seus componentes, colocados fora de seu contexto original e recombinações com outros elementos.

Nas pesquisas levantadas a respeito do desenvolvimento da memória autobiográfica principalmente nas crianças, ainda em relação ao instrumento utilizado, o que se observou no momento da sua construção é que ainda há ensaios, buscas, tentativas de encontrar caminhos adequados para uma aproximação ao fenômeno da memória autobiográfica. Em geral, o que se encontrou é que os pesquisadores mais atuantes na área estão fazendo adaptações de instrumentos para diferentes culturas, procedimentos ou faixas etárias, levantando críticas no final e propondo modificações. Os instrumentos de medida não são, portanto, ainda validados em sua origem, e nem sequer muito estruturados. Os instrumentos desenvolvidos até agora estão, portanto, em processo de aprimoramento.

Tal dificuldade de medida se deve, provavelmente, ao fato de que o conceito de memória autobiográfica reflete uma experiência subjetiva e mutável. Pode-se afirmar que a criança esteve presente em um evento, mas não se este foi registrado e, se registrado, se pertence à categoria de memória autobiográfica. Não se pode prever ainda de que modo o registro aconteceu, em que contexto, edição, com que significado e como foi sendo transformado ao longo do tempo, inclusive no momento da entrevista,

sofrendo influência até das expectativas futuras em relação ao tipo de acontecimento narrado.

Entretanto, a narrativa autobiográfica não oferece as mesmas dificuldades. Ela é e pretende ser a expressão de um ser em um momento e, embora se baseie em grande parte na memória autobiográfica, transcende de muito os limites desta. A narrativa autobiográfica pode ser observada segundo categorias codificáveis, que não envolvem a acuidade ou veracidade do fato relatado, mas a própria estrutura da narrativa, sua consistência e a complexidade dos elementos incluídos. A memória autobiográfica é apenas um dos elementos constituintes da narrativa, e esta pode ser considerada e estudada como um fenômeno em si.

Após a aplicação da entrevista em uma amostra relativamente grande, constata-se que algumas alterações do instrumento poderiam levar a resultados interessantes. Talvez fosse mais adequado que a apresentação de si mesmo, que foi a segunda parte da entrevista, viesse em primeiro lugar, seguida pelas questões sobre a memória autobiográfica. Estas, mesmo compreendendo que as crianças, principalmente as menores, precisam ser auxiliadas e orientadas por um interlocutor na recuperação das memórias e construção do relato, poderiam ser mais gerais, pedindo que a criança relatasse um evento feliz, um triste, um agressivo, uma surpresa e assim por diante. Diferentes técnicas de entrevistas poderiam ser utilizadas, comparando--se o resultado e buscando estilos que favorecessem a complexidade e enriquecimento do relato. Seria importante que as perguntas sobre fantasias fossem apresentadas mais de uma vez, com intervalos diferentes, para observar de modo objetivo sua inclusão na narrativa, ou a resistência às sugestões. Diversos tipos de amostras poderiam ser construídos, na busca de componentes diferentes do desenvolvimento da narrativa.

O estudo da narrativa autobiográfica foi importante na medida em que ela é o instrumento por excelência da psicoterapia. Pode-se supor que a capacidade ou necessidade de perceber o mundo interativo humano organizado em termos de narrativas começa muito cedo, com os elementos, motivos, intenções e emoções organizados, bem antes da emergência da capacidade de relatar tais estruturas verbalmente. No começo, os elementos da trama se distribuem ao longo de uma linha de tensão dramática que se traduz em excitação. Mais tarde, na medida em que o indivíduo

vai desenvolvendo consciência– ou ego–, a linguagem se estabelece e a narrativa autobiográfica passa a ser sua expressão mais cotidiana.

A narrativa autobiográfica contém tanto elementos conscientes quanto inconscientes. Esta se estabelece e entretetece sobre a rede das memórias implícitas, responsáveis por padrões de percepção de mundo, compreensão e atuação inconscientes. Na criança, cujo ego em desenvolvimento gradualmente se diferencia do inconsciente, a narrativa, primeiro por meio de atuações, depois do brincar simbólico e posteriormente pela expressão do símbolo em palavras, constitui o modo como o ego percebe a si mesmo e se expressa. A narrativa autobiográfica, na psicoterapia de crianças, participa do desenvolvimento da consciência, tanto nos relatos do paciente a respeito de si mesmo, de seu passado e sua história, quanto de sua experiência atual, sua interioridade e expectativas de futuro. Além disso, a narrativa autobiográfica serve também como caminho para a conscientização dos conteúdos inconscientes, no relato de sonhos, fantasias, e de quaisquer experiências que a criança vá vivendo e que ainda não tenham encontrado seu caminho de expressão ou integração, como as sensações durante a aplicação de técnicas corporais durante a sessão terapêutica.

Do mesmo modo como nas experiências de trauma, privação e solidão, a narrativa se empobrece pela ausência de interlocutores ou pela falta de integração entre os diversos aspectos da experiência psíquica, dissociados por mecanismos de defesa muito rígidos. Na medida em que novos padrões implícitos vão se formando nos relacionamentos enriquecidos a que a criança vai se submetendo, narrativas autobiográficas de tons emocionais diferentes ou mais harmônicos podem ser construídas, influenciando o desenvolvimento futuro do ego da criança.

Os relatos do terapeuta a respeito da sessão também constituem narrativas autobiográficas relevantes, na medida em que refletem a experiência que o terapeuta tem de si mesmo frente àquele atendimento. O modo como o terapeuta percebe seu paciente e como encaminha a terapia organiza-se em forma de narrativa. O estudo de caso é uma ficção biográfica construída no relacionamento entre duas pessoas específicas, em contexto e tempo definidos. As narrativas do terapeuta e do paciente, a reconstrução e transformação de ambas no relacionamento entre as duas psiques em seus aspectos conscientes e inconscientes, as atribuições de novos significados e a

formação de teias implícitas diferentes, com compreensão ampliada dos eventos, são alguns dos aspectos que favorecem a coconstrução interativa da identidade. A transformação da narrativa autobiográfica do paciente na psicoterapia visa a atualização dos potenciais no processo de individuação e uma compreensão de si mesmo no decorrer da história de sua vida. E a narrativa autobiográfica organizada e significativa talvez seja a ferramenta que permite ao indivíduo estar em condição de afirmar, no final de sua vida ou em qualquer momento, o que Jung ousou declarar, olhando para a própria história:

Minha vida é a história de um inconsciente que se realizou. Tudo o que nele repousa aspira a tornar-se acontecimento, e a personalidade, por seu lado, quer evoluir a partir de suas condições inconscientes e experimentar-se como totalidade. (JUNG, 1983, p. 19)

Ou, na versão de um menino de quatro anos, participante da pesquisa: “Essa história é de mim e fui eu que me contei!”

10 REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. V. **The fantasy principle: psychoanalysis of the imagination**. Hove: Brunner-Routledge, 2004.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. Porto: Apostolado da Imprensa, 1977.
- ALIGHIERI, D. **A divina comédia**. Tradução de Vasco Graça Moura. São Paulo: Landmark, 2011.
- ALLENDE, I. **Protrait in Sépia**. New York: Harper-Collins, 2001.
- AL-NAMLAH, A. S.; MEINS, E.; FERNYHOUGH, C. Self-regulatory private speech relates to children's recall and organization of autobiographical memories. **Early Childhood Research Quarterly**, [S.l.], n. 27, p. 441-446, 2012.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRADE, C. D. **Antologia Poética**. 65. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- ANDRADE, O. Manifesto Antropofágico. **Revista de Antropofagia**, São Paulo, ano 1, n. 1, 1928. No original o título era Manifesto antropofago. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/profs/sergioalcides/dados/arquivos/manifestoantropofago.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2015.
- AQUILI, E.; NEWBERG, A. **The mystical mind**. Minneapolis: Fortress Press, 1999.
- ARAUJO, C. A. Novas ideias em resiliência. **Revista Hermes**, São Paulo, n. 11, p. 85-107, 2006.
- ARAUJO, C. A. Psicologia Analítica. In: ASSUNÇÃO, F. B.; KUCZYNSKI, E. **Tratado de psiquiatria da infância e da adolescência**. São Paulo: Atheneu. cap. 79. No prelo.
- ARAUJO, C. A. Resiliência ontem, hoje e amanhã. In: ARAUJO, C. A., MELLO, M. A. e RIOS, A. M. G. **Resiliência: teoria e práticas de pesquisa em psicologia**. São Paulo: Ithaka, 2011.

- ARGOLO, N. et al. Adaptação transcultural da Bateria NEPSY: avaliação neuropsicológica do desenvolvimento: estudo-piloto. **Avaliação psicológica**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, abr. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712009000100006>. Acesso em 6 jan. 2015.
- ARISTÓTELES. **De Anima**. Tradução de [Maria Cecília Gomes dos Reis](#). São Paulo: Ed 34, 2006.
- ASLAN, A.; BÄUML, K-H. Memorial Consequences of imagination in children and adults. **Psychonomic Bulletin & Review**, [S.l.], 15, (4), p. 833-837, 2008.
- AVILA, L. M.; STEIN, L. M. A Influência do traço de personalidade neuroticismo na susceptibilidade às falsas memórias. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, 22 (3), p. 339-346, 2006.
- BADDELEY, A. **Working Memory, Thought, and Action**. New York: Oxford University Press, 2007. (Psychology Series).
- BADDELEY, A.; EYSENCK, M. W.; ANDERSON, M. C. **Memory**. Hove: Psychology Press, 2009.
- BARBOSA, M. E. et al. Falsas memórias e diferenças individuais. In: STEIN, L. M. **Falsas Memórias: fundamentos científicos e suas aplicações clínicas e jurídicas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BARON-COHEN, S. How to build a baby that can read minds: cognitive mechanisms in mind reading. **Current Psychology of Cognition**, [S.l.], 13, p. 513-552, 1994.
- BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- BORG, E. If Mirror Neurons are the Answer, What was the Question? **Journal of Consciousness Studies**, [S.l.], v. 14, n. 8, p. 5-19, 2008.
- BORGES, J. L. **Elogio da Sombra**. Porto Alegre: Globo, 2001.
- BOWLBY, J. The nature of the child's tie to his mother. **International Journal of Psycho-Analysis**, London, 39, p. 350-373, 1958. Disponível em: <<http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/nature%20of%20the%20childs%20tie%20bowlby.pdf>>. Acesso em 8 jan. 2015.
- BRAGA, C. Imagination, Imaginaire, Imaginal – Three concepts for defining creative fantasy. **Journal for the Study of Religions and Ideologies**, [S.l.], v. 6, n. 16, spring 2007. Disponível em: <<http://jsri.ro/ojs/index.php/jsri/article/view/425/423>>. Acesso em 8 jan. 2015.
- BRAINERD, C. J.; REYNA, V. F. **The science of false memory**. New York: Oxford University, 2005.

- BRAINERD, C. J.; REYNA, V. F.; CECI, S.J. Developmental Reversals in False Memory: a Review of Data and Theory. **Psychological Bulletin**, Washington, v. 134, p. 343-382, 2008.
- BRETON, D. L. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BYINGTON, C. A. B. O desenvolvimento simbólico da personalidade. Os quatro ciclos arquetípicos. **Revista Junguiana**, São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica, n. 1, p. 8-63, 1983.
- CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CAMPOS, A. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Cia Jose de Aguilar, 1972.
- CARMO, A. C. O fracasso humano: subjetividade do fenômeno da aparência à essência. **Revista de Magistro de Filosofia**, Anápolis, n. 4. p. 1-14, 2010.
- CARNEIRO, M. P. Desenvolvimento da memória na criança: o que muda com a idade? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Lisboa, 21 (1), p. 51-59, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2008.
- CAROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Ática, 1986.
- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.
- COUTINHO, D. C.; BRANDT, J. A. C.; ALBUQUERQUE, Z. P. **Saúde da Criança**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002.
- COUTO, M. **Vozes Anoitecidas**. São Paulo: LeYa, 2008.
- COZOLINO, L. **The neuroscience of human relationships**. New York: W. W. Norton & Company, 2006.
- COZOLINO, L. **The neuroscience of psychotherapy: healing the social brain**. New York: W. W. Norton & Company, 2010.
- COZOLINO, L. **The social neuroscience of education: optimizing Attachment and Learning in the Classroom**. New York: W. W. Norton & Company, 2013.
- CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CYRULNIK, B.; MACEY, D. **How your inner strength can set you free from the past**. London: Penguin Books, 2011.
- DALLA, Lúcio. Minha história. Intérprete: Chico Buarque. In: BUARQUE, Chico. **Construção**. [S.l.]: Phonogram/Philips, 1971. Faixa 9.

- DAMASIO, A. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS, Gonçalves. **Antologia Poética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1969.
- DON READ, J. From a passing thought to a false memory in 2 minutes: confusing real and illusory events. **Psychonomic Bulletin & Review**, [S.l.], 3 (1), p. 105-111, 1996.
- DOSTOIÉVSKI, F. **Crime e Castigo**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Ed 34, 2009.
- EISEM, M. L.; LYNN, S. J. Dissociation, memory and suggestibility in adults and children. **Applied Cognitive Psychology**, [S.l.], v. 15, p. 49-73, 2001.
- ELIADE, M. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. Lisboa: Livros do Brasil, 1983.
- FARAH, R. M. Manifestações da Sombra na Internet: Novas formas de expressão de antigos conflitos humanos. **Revista Hermes**, v. 15, p. 34-41, 2010.
- FILLUS, M. A. **O desenvolvimento do ego infantil expresso nas imagens oníricas de crianças**. 2013. 161 p. Dissertação (Mestrado)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- FIVUSH, R. Subjective perspective and personal timeline in the development of autobiographical memory. In: BERNTSEN, D; RUBIN, D. **Understanding autobiographical memory: theories and approaches**. Cambridge: Cambridge University, 2012.
- FIVUSH, R. The Development of Autobiographical Memory. **Annual Review Psychology**, [S.l.], v. 62, p. 559-582, 2011.
- FIVUSH, R. The Development of Autobiographical Memory. In: WESTCOTT, H. L.; DAVIES, G. M.; BULL, R. H. C. **Children's Testimony**, New York: John Wiley and Sons, 2002.
- FIVUSH, R., HABERMAS, T., WATERS, T. E. A.; ZAMAN, W. The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity. **International Journal of Psychology**, Londres, 46 (5), p. 321-345, 2011.
- FIVUSH, R.; NELSON, K. Culture and Language in the Emergence of Autobiographical Memory. **Psychological Science**, Washington, v. 15, p. 573-577, 2004.
- FLAVELL, J., FLAVELL, E. R., GREEN, F. L., MOSES, L. J. Young children's understanding of the fact beliefs versus value beliefs. **Child Development**, [S.l.], 61, p. 915-928, 1990.

- FOGASSI, L. et al. Parietal Lobe: from action organization to intentional understanding. **Science**, Washington, v. 302, p. 662-667, 2005.
- FONAGY, P et al. **Affect regulation, mentalization and the development of the self**. New York: Other Press, 2004.
- FORDHAM, M. Analytical Psychology and countertransference. In S. Shamdasani. **Analyst-patient interaction: collected papers on technique**. Chapter 15. London: Routledge, 1996.
- FREDERICKSON, B. The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-built theory of positive emotion. **NHPA Manuscripts**, Maryland, p. 218-226, 2001. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3122271/>>. Acesso em 7 jan. 2015.
- FREUD, S. **Formulações sobre os dois princípios de funcionamento psíquico**. Ed. standard. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Obras Completas, v. XII).
- GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. São Paulo: L&PM Editores, 2010.
- GALEANO, E. **Las Palabras Andantes**. Buenos Aires: Catalogos, 1993.
- GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2005.
- GALLAGHER, S. Philosophical conceptions of the self: implication for cognitive science. **Trends in Cognitive Sciences**, Maryland Heights, v. 4, n. 1, 2000.
- GALLESE, V. Mirror neurons and the social nature of language: the neural exploitation hypothesis. **Social Neuroscience**, London, 3:3, p. 317 -333, 2008.
- GALLESE, V.; SINIGAGLIA, C. The bodily self as power for action. **Neuropsychologia**, [S. l.], v. 48, p. 746-755, 2010.
- GARRY, M.; POLASCHEK, D. L. L. Imaginations as Memory. **Current Directions in Psychological Science**, Washington, v. 9, n. 1, p 6-10, fev. 2000.
- GARRY, M. et al. Imagination Inflation is a fact, not an artifact: A Reply to Pezdek and Eddy. **Memory and Cognition**, [S.l.], n. 29, p 719-729, 2001.
- GATHERCOLE, S. E. et al. The structure of working memory form 4 to 15 years of age. **Developmental Psychology**, Washington, 40 (2), p. 177-190, 2004.
- GIANETTI, E. **A ilusão da alma: biografia de uma ideia fixa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- GIANETTI, E. **Autoengano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

- GIOVANNONI, H. F. Imaginário, arte e religião segundo Italo Calvino e Carl Gustav Jung: uma abordagem de “O castelo dos destinos cruzados” a partir da Psicologia Analítica. In: SIMPÓSIO DA ABHR, 12., 2011, Juiz de Fora. **Anais...Juiz de Fora: UFJF**, 2011. Disponível em:
<<http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/search/authors/view?firstName=Hermenegildo&middleName=Ferreira&lastName=Giovannoni&affiliation=Universidade%20Federal%20de%20Juiz%20de%20Fora&country=BR>>. Acesso em 8 jan. 2015.
- GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio-ago 2011.
- GONZÁLEZ-REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GRYSMAN, A., HUDSON, J. A. Gender differences in autobiographical memory: Developmental and methodological considerations. **Developmental Review**, [S.l.], v. 33, p. 239-272, 2013.
- GUTMAN, L. **Maternidade e o encontro com a própria sombra**: o resgate do relacionamento entre mães e filhos. Rio de Janeiro: Best Seller, 2014.
- HADEN, C. A.; HAINE, R. A.; FIVUSH, R. Developing narrative structure in parental-child reminiscing across pre-school years. **Developmental Psychology**, Washington, 34 (4), p. 701-713, 1997.
- HADEN, C.A., FIVUSH, R. Contextual variation in maternal conversation styles. **Merrill-Palmer Quarterly**, Arizona: Wayne State University Press, v. 42, p. 200-227, 1996.
- HAN, J.J.; LEICHTMAN; M. D.; WANG, Q. Autobiographical Memory in Korean, Chinese and American Children. **Developmental Psychology**, Washington, 34 (4), p. 701-713, 1998.
- HARWOOD, R. L. et al. Cultural Differences in Maternal Beliefs and Behaviors: A Study of Middle-Class Anglo and Puerto Rican Mother-Infant Pairs in Four Everyday Situations. **Child Development**, [S.l.], v. 70, p. 1005-1016, 2003.
- HILLMAN, J. **Ficções que curam**: psicoterapia e imaginação em Freud, Jung e Adler. Campinas: Verus, 2010.
- HORNBY, A. S. **Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English**. London: Oxford University, 1974.
- HYMAN, I. E.; BILLINGS JR, F.J. Individual differences and the creation of false childhood memories. **Memory**, 6(1), p. 1-20, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese dos Indicadores Sociais, 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese dos Indicadores Sociais, 2012**. Censo 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JACOBY, M. **Psicoterapia junguiana e a pesquisa contemporânea com crianças**. São Paulo: Paulus, 2010.

JACOBY, M. **Saudades do Paraíso: perspectivas psicológicas de um arquétipo**. São Paulo: Paulus, 2007.

JUNG, C. G. **A energia psíquica**. Petrópolis: Vozes, 1985.

JUNG, C. G. **A prática da psicoterapia**. Petrópolis: Vozes, 2004.

JUNG, C. G. **A vida simbólica**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JUNG, C. G. **Escritos diversos**. Petrópolis: Vozes, 2003.

JUNG, C. G. **Estudos experimentais**. Petrópolis: Vozes, 1997.

JUNG, C. G. **Fundamentos da Psicologia Analítica**. Petrópolis: Vozes, 1983a.

JUNG, C. G. **Livro vermelho**. Petrópolis: Vozes, 2009.

JUNG, C. G. **Memórias, sonhos e reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983b.

JUNG, C. G. **Modern Psychology**. v. 3 and 4. The Process of Individuation: *exercitia spiritualia* of St. Ignatius of Loyola (Eastern texts). Notes. 2. ed. Zurich: Instituto Junguiano, 1959.

JUNG, C. G. **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis: Vozes, 1972.

JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

JUNG, C. G. **Psicogênese das doenças mentais**. Petrópolis: Vozes, 1986a.

JUNG, C. G. **Resposta a Jó**. Petrópolis: Vozes, 1986b.

JUNG, C.G. **Seminários sobre Psicologia Analítica (1925)**. Petrópolis: Vozes, 2014

JUNG, C. G. **Tipos psicológicos**. Petrópolis: Vozes, 1991.

KANDEL, E. R. **In Search of Memory**: the emergence of a new science of mind. New York: W. W. Norton & Company, 2006.

KANDEL, E. R. **The Age of Insight**: The quest to understand the unconscious in art, mind and brain from Vienna 1900 to the present. New York: Random House, 2012.

KELLER, A.; FORD, L. H.; MEACHAM, J. A. Dimensions of self-concept in preschool children. **Developmental Psychology**, Washington, v. 14, p. 483-489, 1978.

KELLOGG, R. **Analysing Children's Art**. Palo Alto: Mayfield Publishing Company, 1970.

KNOX, J. **Archetype, Attachment, Analysis**. London: Routledge, 2003.

KNOX, J. From archetypes to reflexive function. **Journal of Analytical Psychology**, [S.l.], v. 49, p. 1-19, 2004.

KNOX, J. Mirror neurons and embodied simulation in the development of archetypes and self agency. **Journal of Analytical Psychology**, [S.l.], v. 54, p. 307-323, 2009.

KNOX, J. **Self-Agency in Psychotherapy**. New York: W. W. Norton & Company, 2011.

KNOX, J. The relevance of attachment theory to a contemporary Jungian view of the internal world: internal working models, implicit memory and internal objects. **Journal of Analytical Psychology**, [S.l.], v. 44, p. 511-530, 1999.

KNOX, J. When words do not mean what they say: Self-agency and the coercitive use of language. **Journal of Analytical Psychology**, [S.l.], v. 54, p. 25-41, 2009.

KNOX, J. Memories, fantasies, archetypes: an exploration of some connections between cognitive sciences and analytical psychology. **Journal of Analytical Psychology**, [S.l.], v. 46, p. 613-635, 2001.

KOLCH, O. L. V. **Testes projetivos gráficos**. São Paulo: EPU, 1984.

KORKMAN, M.; KIRK, U.; KEMP, S. **Essecials of NEPSY Assessment**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2010.

KULKOFISKY, S., KLEMFUSS, F. Z. What the Stories Children Tell Can Tell About Their Memory: Narrative Skill and Young Children's Suggestibility. **Developmental Psychology**, Washington, v. 44, n. 5, p. 1442-1456, 2008.

KURBHI, F. H. Uma compreensão simbólica das cicatrizes do corpo. In: AMORIM, S.; BILOTTA, F. A. **Jung e saúde**: temas contemporâneos. São Paulo: Paco Editorial, 2014.

LARKINA, M.; BAUER, P. J. The Role of Maternal Verbal, Affective, and Behavioral Support in Preschool Children's Independent and Collaborative Autobiographical Memory Reports. **Cognitive Development**, [S.l.], 25(4): p. 309–324, 2010.

LEBOREIRO, M. F. **Memória de trabalho de crianças com transtorno global do desenvolvimento com inteligência preservada**. 2009. Dissertação (Mestrado)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LEGRAND, D. The bodily self: the sensory-motor roots of pre-reflexive self-consciousness. **Phenomenology and Cognitive Sciences**, [S.l.], v. 5, p. 89-118, 2006.

LEHRER, J. **Proust foi um neurocientista: como a arte antecipa a ciência**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2010.

LEICHTMAN, M. D., WANG, Q.; PILLEMER, D. B. Cultural variations in interdependence and autobiographical memory: lessons from Korea, China, India and the United States. In: FIVUSH, R.; HADEN, C. A. (Ed.). **Autobiographical memory and the construction of a narrative self: developmental and cultural perspectives**. Mahmah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.p. 73-97.

LEVINE, B. et al. Aging and autobiographical memory: dissociating episodic from semantic retrieval. **Psychology Aging**, Washington, v. 17, p. 677-689, 2002.

LIPOVETSKY, G; SERROY, J. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LOFTUS, E. **Memory: surprising new insights into how we remember and why we forget**. London: Addison-Wesley, 1980.

LOFTUS, E. Suggestion, Imagination and the Transformation of Reality. In: STONE, A. A. et al. **The Science of Self Report**.Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

LOMBROSO, P. Aprendizado e memória. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, p. 1-4, 2004.

MACEDO, L. **Conversar sobre o passado na interação mãe-criança**. 2006. 279 f. Dissertação (Mestrado)—Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MACEDO, L.; SPERB, T. M. O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura. **Estudos de Psicologia**, Natal, 12 (3), p. 233-241, 2007.

MACHOVER, K. **Proyeccion de la Personalidad en el Dibujo de la Figura Humana**. Havana: Cultural S.A., 1949.

MAZZONI, G.; MEMON, A. Imagination can create false autobiographical memories. **Psychological Science**, [S.l.], v. 14, n. 2, 2003.

- MEHLING, W. E. et al. Body Awareness: a phenomenological inquiry into the common ground of mind-body therapies. **Philosophy, Ethics and Humanities in Medicine**, London, 2011, 6:6. Disponível em: <<http://www.peh-med.com/content/6/1/6>>. Acesso em 7 jan. 2015.
- MELO NETO, J. C. **Morte e vida severina**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007.
- MELO NETO, J. C. **Morte e Vida Severina**. São Paulo: Alfaguara Brasil, 2007.
- MELZI, G. Cultural variations in the construction of personal narratives: Central American and European American mothers' elicitation styles. **Discourse Processes**, London, 30 (2), p. 153-177, 2000.
- MENEZES, A. D. **O português que nos pariu**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- MORIN, E. **Educar para a era planetária**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MOURA, M., ESTRADA, J. Memória e o impacto do trauma. **Acta médica portuguesa**, [S.l.], v. 23: p. 427-436, 2010.
- MOURÃO J. R., C. A.; MELO, L. B. R., Integração de três conceitos: função executiva, memória de trabalho e aprendizado. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, jul-set, v. 27, p. 309-314, 2011.
- NASH, R. A; WADE, K. A; LINDSAY, D. S. Digitally manipulating memory: effects of doctored videos and imagination in distorting beliefs and memories. **Memory & Cognition**, [S.l.], 37 (4) p. 414-424, 2009.
- NELSON, K., FIVUSH, R. The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. **Psychological Review**, Washington, v. 111, p. 486-511, 2004. Disponível em: <<http://www.psychology.emory.edu/cognition/fivush/lab/FivushLabWebsite/papers/Nelson&Fivush.pdf>>. Acesso em 8 jan. 2015.
- NELSON. K., FIVUSH, R. Socialization of Memory. In: TULVING, E.; CRAIK, F. I. M. **The Oxford handbook of memory**. New York: Oxford University, 2000. p. 283-295.
- NEUFELD, C. B.; BRUST, P. G.; STEIN, L. M. Compreendendo o fenômeno das falsas memórias. In: STEIN, L. M. **Falsas memórias: fundamentos científicos e suas aplicações clínicas e jurídicas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- NEUMANN, E. **A criança**. São Paulo: Cultrix, 1981.
- NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- NORMAN, K.; SCHACTER, D. False recognition in younger and older adults: exploring the characteristics of illusory memories. **Memory & Cognition**, [S.l.], 25 (6), p. 838-848, 1997.

- PANKSEPP, J., BIVEN, L. **The archeology of mind**: neuroevolutionary origins of human emotions. New York: W. W. Northon & Company, 2012.
- PATHMAN, T. et al. A “snapshot” of declarative memory: differing developmental trajectories in episodic and autobiographical memory. **Memory**, Londres, v. 19, 2011. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09658211.2011.613839>>. Acesso em 7 jan. 2015.
- PAZ, O. **O arco e a lira**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- PEARSON, C. S. **O despertar do herói interior**: a presença dos doze arquétipos nos processos de autodescoberta e de transformação do mundo. São Paulo: Pensamento, 1998.
- PENNA, E. M. D. **Processamento simbólico arquetípico**: uma proposta de método de pesquisa em psicologia analítica. 2009. Tese (Doutorado)–Programa de Estudos em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- PERGHER, G. K et al. Memória, humor e emoção. **Revista Psiquiátrica**, Porto Alegre, 28 (1), p. 61-68, jan./abr. 2006.
- PERGHER, G. K. Falsas memórias autobiográficas. In: STEIN, L. M. **Falsas memórias**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- PERGHER, G. K.; STEIN, L. M. Recuperando memórias autobiográficas: avaliação da versão brasileira do Teste de Memória Autobiográfica. **Psico**. Porto Alegre, v. 39, n. 3; p 299-307, jul/set 2008.
- PETERSON, C.; WANG, Q.; HOU, Y. “When I Was Little”: Childhood Recollections in Chinese and European Canadian Grade School Children. **Child Development**, [Sl.], v. 80, n. 2, p. 506-518, mar./abr. 2009.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. São Paulo, LTC, 1987.
- PILATI, J. I. Conceito e classificação da propriedade na era pós-moderna: a era das propriedades especiais. **Revista Sequência**, Florianópolis, n. 59, p. 89-119, 2009.
- PLATÃO. **Diálogos II**. Tradução de Jorge Paleikat e João Cruz Costa. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- PRADO, A. **Poesia reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.
- PRADO, A. **Poesias Reunidas**. São Paulo: Siciliano, 1991.
- PROUST, M. **A fugitiva: em busca do tempo perdido**. Rio de Janeiro: Globo, 2012.v. 6.
- QUINTANA, M. **Caderno H**. São Paulo: Globo, 1994.

- RAMOS, D. G. **A psique do corpo: a dimensão simbólica da doença**. São Paulo: Summus, 2006.
- RIOS, A. M. G. **Um estudo junguiano sobre a imagem de Deus na infância dentro da tradição cristã**. 2008. Dissertação (Mestrado)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ROCHA FILHO, J. B. **Física e psicologia: as fronteiras do conhecimento científico aproximando a física e a psicologia junguiana**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2003.
- RODRIGUES, J.C. **Tabu do Corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979
- ROEDIGER III, H.L.; MCDERMOTT, K. B. Creating false memories: remembering words not presented in lists. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition**, Washington, v. 21, n. 4, p. 803-814, 1995.
- ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SAFRA, G. **Desvelando a memória do humano: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio**. São Paulo: Sobornost, 2006.
- SAIZ, M. E.; AMEZAGA, P. Psiconeurociencia Y Arquétipos. Construyendo um Dialogo entre Psicologia Analítica y Neurociência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 16, p. 95-117, 2005.
- SANCHEZ-BERNARDOS, M. L.; AVIA, M. D. Personality correlates of fantasy proneness among adolescents. **Personatity and Individual Differences**, [S.l.], v. 37, p. 1069-1079, 2004.
- SAULNIER, C.; QUIRMBACH, L.; KLIN, A. Avaliação clínica de crianças com transtorno do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAUJO, C. A. **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.
- SAWAIA, B. B. O irreduzível humano: uma ontologia da liberdade. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 12., 2004, Porto Alegre. p. 165-177 **Anais...**Porto Alegre: EdiPUCRS, 2003.
- SCHACTER, D. L.; GRAF, P. Effects of elaborative processing on implicit and explicit memory for new associations. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition**, Washington, v. 12, p. 432-444. 1987.
- SCHORE, A. N. **Affect Regulation and the Repair of the Self**. New York, W. W. Norton & Company, 2003
- SCHORE, A. N. **Affect Regulation and the Repair of the Self**. New York: W. W. Northon & Company, 2003a.

- SCHORE, A. N. Early Relational Trauma, Disorganized Attachment, and the Development of a Predisposition to Violence. In: SOLOMON, M. F.; SIEGEL, D. **Healing Trauma: attachment, mind, body and brain**. New York: W. W. Norton & Company, 2003.
- SCHRÖDER, L. et al. Sticking out and fitting in: Culture-specific predictors of 3 years olds autobiographical memories during joint reminiscing. **Infant Behavior & Development**, [S.l.], n. 35, p. 627-634, 2012.
- SHARON, T; WOOLLEY, J. D. Do monsters dream? Young children's understanding of the fantasy/reality distinction. **British Journal of Developmental Psychology**, Chichester, v. 22, p. 293-310, 2004.
- SHERMER, M. **Cérebro & crença: de fantasmas e deuses à política e às conspirações: como nosso cérebro constrói nossas crenças e as transforma em verdades**. São Paulo: JSN, 2012.
- SHELOW, D; WAYNE, A. **WRAML 2: Wide Range Assessment of Memory and Learning**. 2nd. ed. Lutz, FL: Wide Range: Psychological Assessment Resources, 2001. Teste de memória.
- SIEGEL, D. **Mindsight: the new science of personal transformation**. New York: Bantam Books Trade Paperback, 2011.
- SIEGEL, D. **The Developing Mind**. New York: The Guilford Press, 1999.
- SIEGEL, D.; SOLOMON, M. F. **Healing Trauma: attachment, mind, body and brain**. New York: W.W. Norton & Company, 2003.
- SIEGEL, S. **Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences**. New York: McGraw-Hill, 1988.
- SINIGAGLIA, C. Mirror Neurons: This is the question. **Journal of Consciousness Studies**, [S.l.], v. 15, p. 70-92, 2008.
- SÓ DEZ por cento é mentira. Produção: Artesanato Eletrônico. Direção: Pedro Cezar. 2009.
- SOLLERO-CAMPOS, F. Algumas observações sobre o não verbal: neurociência da memória e clínica psicológica. **Ciência e cognição**, Rio de Janeiro, v. 14 (3), p. 193-203, 2009.
- STEIN, L. M. **Falsas memórias: fundamentos científicos e suas aplicações clínicas e jurídicas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- STERN, D. **A constelação da maternidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- TRIONFI, G.; REESE, E. A Good Story: Children with imaginary companions create richer narratives. **Child Development**, [S.l.], v. 80, n. 4, p. 1301-1313, jul./ago. 2009.

- TULVING, E. Episodic Memory: from mind to brain. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 53, p. 1-25, 2002.
- VALENTINO, K. et al. Mother-Child Reminiscing and Autobiographical Memory Specificity Among Preschool-Age Children. **Developmental Psychology**, Washington, v. 50, n. 4, p. 1197-1207, 2014.
- VIEIRA, M. L. et al. Autonomy and Interdependence: Beliefs of Brazilian Mothers from State Capitals and Small Towns. **The Spanish Journal of Psychology**, Cambridge, v. 13 (2) p. 818-826, 2010.
- WANG, Q. Autobiographical Memory and Culture. **Online Readings in Psychology and Culture**, Grand Valley, n. 5, art. 2. p. 1-11, 2011.
- WANG, Q. The Emergence of Cultural Self-Constructs: Autobiographical Memory and Self-Description in European American and Chinese Children. **Developmental Psychology**, Washington, v. 40, n. 1, p. 3-15, 2004.
- WANG, Q. Where does our past begin? A Sociocultural Perspective on the Phenomenon of Childhood Amnesia. **Psychological Science Agenda**, cidade??, March 2008. Disponível em: <<http://www.apa.org/science/about/psa/2008/03/wang.aspx>>. Acesso em 8 jan. 2015.
- WANG, Q.; BUI, U. K.; SONG, Q. Narrative organization at encoding facilitated children's long term episodic memory. **Memory**. New York: Routledge, 2014.
- WANG, Q.; ROSS, M. Culture and memory. In: KITAYAMA, S.; COHEN, D. **Handbook of Cultural Psychology**. New York: Guilford Publications, 2007. p. 645-667.
- WATSON, J. S. Detection of the Self: the perfect algorithm. In: PARKER, S; MITCHELL, R.; BOCCIA, M. **Self Awareness in Animal and Humans: Developmental Perspectives**. New York: Cambridge University Press, 1994. p. 131-149.
- WILDE, O. **The Philosophy of Dress**. London: CSM Press, 2013.
- WILKINSON, M. **Changing Minds in Therapy**. New York: W. W. Norton & Company, 2010.
- WILKINSON, M. The Mind-Brain Relationship: the Emergent Self. **Journal of Analytical Psychology**, [S.l.], v. 49, p. 83-101, 2004.
- WILKINSON, M. Undoing dissociation: affective neuroscience: a contemporary Jungian clinical perspective. **Journal of Analytical Psychology**, [S.l.], v. 50, p. 483-501, 2005.
- WILKINSON, M. Undoing trauma: contemporary neuroscience: a Jungian clinical perspective. **Journal of Analytical Psychology**, [S.l.], v. 48, p. 235-253, 2003.

WILLOUGHBY, K. et al. Episodic and Semantic autobiographical memory and everyday memory during late childhood and early adolescence. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, 2012.

ZAMAN, W.; FIVUSH, R. Gender Differences in Elaborative Parent-Child Emotion and Play Narratives. **Sex Roles**, Nova York: Springer Science Business Media, 2013.

11 ANEXOS

Anexo A – Instruções para o auxiliar de pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo avaliar o desenvolvimento da capacidade de construir autonarrativas nas crianças.

Para tanto, foi organizado um questionário de cinco perguntas, que deverá ser aplicado nas crianças de dois a seis anos.

1. Quanto ao lugar

O questionário será aplicado na escola, durante o período escolar.

O questionário deverá ser aplicado em cada criança individualmente, em um ambiente sossegado, sem muitos estímulos, fora da hora do recreio.

2. Quanto à apresentação do questionário

O auxiliar deve contar para a criança, de modo muito simples, que vai fazer algumas perguntas sobre ela, e perguntar se a criança concorda.

Deverá sentar-se com o rosto mais ou menos na altura da criança, de frente para ela, com uma expressão facial agradável durante toda a aplicação.

O auxiliar pode e deve fazer verbalizações de encorajamento e sorrir durante a aplicação do questionário.

3. Quanto à duração da aplicação

O questionário deverá ser aplicado em no máximo dez minutos.

Cada resposta da criança se encerra quando ela indicar por palavras ou gestos que acabou, ou tiver transcorrido um minuto desde que começou a responder.

4. Quanto às perguntas

Como algumas crianças são muito pequenas, é necessário que as perguntas sejam apresentadas em um tom de voz que seja enfático e as estimule. As perguntas não devem ser lidas.

5. Quanto à anotação das perguntas

Cada pergunta será apresentada, e a resposta da criança anotada o mais fielmente possível. O número de palavras é uma variável importante, então tudo deve ser anotado.

Gestos que substituem palavras e onomatopéias também deverão ser anotados, da seguinte forma, por exemplo: “ Eu vi o elefante e ele era ...(gesto indicando grande).” “Caiu na água e tchi bum!”.

6. Quanto ao inquérito

O inquérito será uma forma de estimular a criança a continuar respondendo. O auxiliar poderá apenas ir perguntando: “E aí?”, “Que mais?”, até que a criança deixe claro que acabou. O propósito do inquérito é obter mais informações sobre quando, onde, quem, o que aconteceu antes ou depois, o que estavam pensando ou sentindo, mas tais perguntas não devem ser explicitamente formuladas.

7. Perguntas que envolvem diretamente a fantasia

As perguntas 3 e 4, que dizem respeito a eventos apenas fantasiados e não vividos, devem ser apresentadas no mesmo tom de voz enfático que as outras, com sorriso de encorajamento.

Se a criança perguntar se pode imaginar, fingir ou mentir, o auxiliar deve concordar, anotando que a pergunta foi feita.

Se a criança disser que nunca tomou esta vacina ou voou, ou que não lembra, isto deverá ser anotado simplesmente. Se a criança ficar em silêncio, depois de trinta segundos apresentar a próxima pergunta.

8. Pergunta sobre autonarrativa

O auxiliar deverá dizer: “Agora conte coisas sobre você. Quem você é? Que mais?” até que a criança deixe claro que acabou ou que tenha passado um minuto desde o começo da resposta.

O auxiliar pode pedir para a criança completar a frase: “Eu sou...” quando achar necessário.

9. Despedida

O auxiliar deve se despedir da criança e agradecer sua participação.

Anexo B – Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais

São Paulo, ____ de _____ de 20____

Eu, _____, responsável por _____, pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, após leitura da carta de INFORMACAO ao sujeito da pesquisa, ciente do procedimento ao qual as crianças serão submetidas, que consiste de uma entrevista de aproximadamente dez minutos a respeito das memórias autobiográficas e narrativas a respeito de si mesma, aplicada pela própria pesquisadora ou seus auxiliares de pesquisana escola, individualmente, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o sujeito de pesquisa, ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa, e fica ciente que todo trabalho torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados pelo nome, ou de qualquer outra maneira. Os sujeitos da pesquisa serão expostos a um nível mínimo de desconforto.

Assinatura do Responsável pela Criança

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Anexo C – Carta de autorização do responsável pelo sujeito sobre a pesquisa

A presente pesquisa tem por objetivo investigar o desenvolvimento normal da narrativa autobiográfica em crianças de 2 a 6 anos e meio. Por narrativa autobiográfica entende-se a capacidade de contar sobre si mesmo. A hipótese a ser testada na pesquisa é que a construção desta narrativa depende da idade, gênero, ambiente, maturidade do sistema de memória autobiográfica, e que a narrativa se constrói a partir do entrecimento das experiências vividas, lembradas e fantasiadas.

A amostra será de pelo menos 400 crianças, recrutadas tanto em escolas públicas quanto privadas. As informações necessárias sobre a crianças são: idade em meses, gênero, e grau de escolaridade da mãe.

A pesquisa será desenvolvida a partir da análise de uma entrevista semi aberta, feita com as crianças individualmente, na escola que frequentam, durante o período escolar. A entrevista será conduzida pela pesquisadora ou um de seus auxiliares, em uma sessão com duração média de 10 minutos.

Para avaliar o desenvolvimento da memória autobiográfica e a competência da criança para narrar fatos a seu próprio respeito, a entrevistadora pedirá que a criança responda a cinco perguntas: primeiro, que relate um evento de sua história de vida, escolhido pela própria criança, a partir de uma lista de sugestões. Em seguida pedirá que a criança conte a respeito de sua atividade imediatamente antes da entrevista, e sobre dois eventos imaginários. Em seguida a criança deverá responder a respeito de suas próprias características de personalidade.

A pesquisa será parte da elaboração de uma tese de Doutorado em Psicologia Clínica na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tratando-se de análise de entrevista, para a realização da pesquisa será utilizado o método documental, que não oferece qualquer risco à população envolvida.

Anexo D – Termo de consentimento livre e esclarecido para a instituição escolar

São Paulo, ____ de _____ de 20____

À Instituição

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____ responsável pela Instituição, após leitura da carta de informação ao sujeito da pesquisa, ciente do procedimento ao qual as crianças serão submetidas, que consiste de uma entrevista de aproximadamente dez minutos a respeito das memórias autobiográficas e narrativas a respeito de si mesma, aplicada pela própria pesquisadora ou seus auxiliares de pesquisa na escola, individualmente, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o sujeito de pesquisa, ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa, e fica ciente que todo trabalho torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados pelo nome, ou de qualquer outra maneira. Os sujeitos da pesquisa serão expostos a um nível mínimo de desconforto.

Assinatura do Responsável pela Instituição

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Anexo E – Carta de informação à escola

A presente pesquisa tem por objetivo investigar o desenvolvimento normal da narrativa autobiográfica em crianças de 2 a 6 anos. Por narrativa autobiográfica entende-se a capacidade de contar sobre si mesmo. A hipótese a ser testada na pesquisa é que a construção desta narrativa depende da idade, gênero, ambiente, maturidade do sistema de memória autobiográfica, e que a narrativa se constrói a partir do entretencimento das experiências vividas, lembradas e fantasiadas.

A amostra será de pelo menos 300 crianças, recrutadas tanto em escolas públicas quanto privadas. As informações necessárias sobre a crianças são: idade em meses, gênero, e grau de escolaridade da mãe.

A pesquisa será desenvolvida a partir da análise de uma entrevista semi aberta, feita com as crianças individualmente, na escola que freqüentam, durante o período escolar. A entrevista será conduzida pela pesquisadora ou um de seus auxiliares, em uma sessão com duração média de 10 minutos.

Para avaliar o desenvolvimento da memória autobiográfica e a competência da criança para narrar fatos a seu próprio respeito, a entrevistadora pedirá que a criança responda a cinco perguntas: primeiro, que relate um evento de sua história de vida, escolhido pela própria criança, a partir de uma lista de sugestões. Em seguida pedirá que a criança conte a respeito de sua atividade imediatamente antes da entrevista, e sobre dois eventos imaginários. Em seguida a criança deverá responder a respeito de suas próprias características de personalidade.

A pesquisa será parte da elaboração de uma tese de Doutorado em Psicologia Clínica na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tratando-se de análise de entrevista, para a realização da pesquisa será utilizado o método documental, que não oferece qualquer risco à população envolvida.

A instituição que se propuser a colaborar terá acesso aos resultados da pesquisa sempre que solicitar, e garante-se a confidencialidade e o sigilo do material pesquisado, bem como a não identificação das crianças e das escolas que colaborarem com a pesquisa.

A pesquisadora se compromete a reverter em benefícios aos colaboradores os resultados da presente pesquisa, uma vez que esta permitirá conhecer alguns aspectos da formação da identidade. A pesquisadora se compromete ainda a prestar contas dos resultados dentro dos limites de sua capacidade, assim como se oferece para dar uma palestra a respeito da Memória Autobiográfica no Desenvolvimento da Personalidade às instituições que concordarem em participar da pesquisa.

Assinatura do Responsável pela Instituição

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Anexo F – Termo de compromisso do pesquisador

São Paulo, ____ de _____ de 20_____

Aos senhores responsáveis pelas Escolas e Instituições

Na realização da pesquisa sobre o Desenvolvimento da Identidade no Entrecimento das Narrativas das Experiências Vividas, Memórias e Fantasia, a pesquisadora compromete-se a uma atitude científica ética em seus pressupostos basilares da honestidade, sinceridade, competência e discrição. Compromete-se ainda a não realizar pesquisa que possa gerar riscos às pessoas envolvidas, em especial aos sujeitos da pesquisa; não infringir as normas do consentimento informado; comunicar ao responsável pelos sujeitos, pois são menores de idade, todas as informações necessárias para um adequado consentimento informado, incentivando e proporcionando ao mesmo oportunidade de realização de perguntas; respeitar a negação em a participar da pesquisa quando esta partir dos sujeitos, mesmo com a autorização de seu responsável. A pesquisadora compromete-se, ainda, em retribuição, a prestar todas as informações a respeito do resultado da pesquisa, e a dar uma palestra às instituições interessadas sobre a Memória Autobiográfica e o Desenvolvimento da Personalidade das Crianças.

Ana Maria Galvão Rios
Pesquisadora

Ceres Alves de Araujo
Pesquisadora Responsável