

Falar do passado com crianças pequenas “O Álbum de Irina”

Teberosky, A., Jarque, M.J.
Universidade de Barcelona, 2015

Índice

1. A ideia do “eu”	3
2. A memória	5
3. Memória e ajudas maternas	8
4. Língua e narração	10
5. As emoções e os estados mentais	13
6. Resumo sobre a memória autobiográfica	14

Introdução

Falar do passado com crianças pré-escolares é começar a desenhar uma autobiografia. Através dos anos pré-escolares se desenvolve a memória autobiográfica, uma capacidade humana de memória que emerge gradualmente a partir de vários componentes. Emerge no contexto da evolução da linguagem, junto com a compreensão e a produção narrativa, e com o falar com os pais e outras pessoas; é muito influenciada pelo estilo de conversação dos pais, pela perspectiva pessoal e pela compreensão psicológica dos outros (ou a teoria da mente, [Nelson e Fivush, 2004](#)). Ou seja, a memória biográfica assume a forma de relato narrativo que se situa na intersecção do desenvolvimento cognitivo com o desenvolvimento linguístico e com a memória pessoal, e que contribui para o desenvolvimento da personalidade e da identidade. O termo biografia abarca todos os atos e produtos linguísticos que fazem referência a uma vida humana temporalmente estendida como um marco de referência, tais como relatos de vida, antecedentes pessoais e profissionais, biografias, autobiografias e também relatos biográficos mais parciais ([Habermas, 2007](#)).

A capacidade de recordar experiências passadas emerge com atos básicos de reconhecimento e imitação desde os 2 anos ou os 2 anos e meio ([Bauer, 2006](#)), continua com o desenvolvimento do sentido do “eu” e se socializa através do falar sobre o passado com os adultos, situação em que as crianças em idade pré-escolar aprendem a narrar as experiências passadas ([Nelson e Fivush, 2004](#)). A capacidade de narrar tanto histórias fictícias como experiências pessoais se desenvolve entre os 3 anos e meio e os 5 anos e melhora até o final da escola primária ([Peterson e McCabe, 1983](#)). Junto com essas capacidades, o desenvolvimento da gramática e do léxico ajuda a falar sobre eventos passados e a ideia do “eu” dá continuidade e coerência a estes eventos. Com o conto *O álbum de Irina* explicaremos o desenvolvimento da autobiografia a partir da idade pré-escolar.

1. A ideia do “eu”

No conto que aqui apresentamos, *O álbum de Irina*, a mãe faz sua filha de 4 anos e meio participar de comentários e recordações suscitados a partir da observação de um álbum de fotos de família.

As fotografias, os espelhos, os vídeos são instrumentos para o desenvolvimento e compreensão do “eu” ao longo do tempo. Especialistas (Povinelli, 2001; Reese, 2002; Nelson e Fivush, 2004) afirmam que as crianças pequenas, desde os 2 anos e meio ou 3 anos de idade, podem reconhecer-se a si mesmas em fotos e costumam usar o seu próprio nome junto com o pronome para designar-se, mais tarde usam somente o pronome na autorreferência. Assim ocorre no conto:

A mãe vira as páginas do álbum e se detém em uma fotografia e pergunta:

– *E estas, quem são?*

– *A vizinha com Irina, sou eu – responde Irina.*

– *E o que estão fazendo?*

– *Estamos batendo palmas.*

Este reconhecimento na fotografia deriva do autorreconhecimento no espelho – teste em que se faz, na frente da criança, uma mancha colorida em seu nariz antes de colocá-la diante do espelho: tocar o ponto colorido em seu próprio rosto, e não no reflexo do espelho, caracteriza o autorreconhecimento. A prova de reconhecimento do espelho é uma indicação de que a criança tem certa consciência de seu “eu”. Entre os 18 e os 24 meses os bebês desenvolvem um autoconceito ou habilidade para reconhecer seu próprio corpo, seus movimentos e começar a desenvolver o conceito de “eu”. Howe e Courage (1993) utilizam o termo “eu cognitivo” para este autorreconhecimento no espelho, e veem este ponto como o início da memória autobiográfica. Antes do “eu cognitivo” não pode haver memória autobiográfica, porque não há um “eu”. Com a aparição do “eu cognitivo”, começa um autoesquema em torno do qual as recordações da experiência pessoal podem se desenvolver (Reese, 2002). Junto com esta nova autoconsciência, expressões de inibição, timidez, e vergonha começam a manifestar-se.

Responde ao nome

Antes da fase do “eu conceitual”, entre os 9 e os 12 meses, os bebês costumam responder a seu próprio nome. Em nossa cultura, o nome que foi escolhido pelos pais é um elemento constitutivo da identidade. Junto com o sobrenome, que deriva das relações verticais de parentesco, são elementos que têm relação com o sujeito e que formarão parte da posterior identidade civil com a assinatura e o documento de identidade.

Porém, este tipo de denominação pessoal não é universal, é uma prática que varia enormemente entre as línguas e as culturas. Por exemplo, a relação vertical derivada dos pais é frequente em russo: o filho de Iván é *Ivanovich* e a filha *Ivanovna*. Já na cultura árabe tradicionalmente se usa o costume contrário: os pais são chamados “pai de” ou “mãe de” o filho mais velho. Segundo o linguista David Crystal (1994), o nome próprio responde à linguagem e também à cultura. Os amazônicos gütotos usam nomes pessoais unicamente para a pessoa solteira; a todas as demais se chama “pai de”, “mãe de”, ou “esposa de” e entre os camayuras do Mato Grosso, ao chegar à puberdade, tanto os meninos como as meninas recebem um novo nome de algum antepassado e têm a cabeça raspada, simbolizando renascimento. Na cultura dos surdos, que usam linguagem dos sinais, os recém-nascidos são denominados “bebês” até que se identifique um traço de personalidade ou de algum aspecto com o qual são “apelidados”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baddeley, A., Eysenck, M. y Anderson, M. (2009). *Memory*. New York: Psychology Press.
- Bauer, P., Deboer, T. y Lukowski, A. (2007). In the Language of Multiple Memory Systems Defining and Describing Developments in Long-Term Declarative Memory. En L. Oakes y P. Bauer (Eds.). *Short- and long-term memory in infancy and early childhood* (pp. 240–270). New York: Oxford University Press.
- Brockmeier, J. (2000). *Autobiographical Time*. *Narrative Inquiry*, 10, (1), 51–73.
- Bruner, J. (1987). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28, 595–616.
- Conway, M. A. y Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107, 261–288.
- DeLoache, J. y Burns, N. (1994). Early understanding function of pictures of the representational. *Cognition*, 52, 83-110.
- Didi-Huberman, G. (2006). *Ante el tiempo*. *Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora S.A.
- Fiese, B., Hooker, K., Kotary, L., Swagler, J. y Rimmer, M. (1995). *Family Stories in the Early Stages of Parenthood*. *Journal of Marriage and the Family* 57, 763–70.

Por isso, não nos deve espantar que uma menina de 4 anos, como Irina, não soubesse que os nomes das pessoas tivessem que ser escolhidos. No conto *O álbum de Irina*, a mamãe grávida diz:

– *Irina, que nome você gostaria de dar para o seu irmãozinho?*

Irina olhou para sua mãe com cara de surpresa,
não havia se dado conta de que os nomes das pessoas
tivessem que ser escolhidos

[...]

Irina pergunta:

– *Como se pensa um nome?*

Motivos da escolha do nome

A mãe se dedica a explicar à filha os motivos da escolha de seu nome e, desta maneira, compartilha com ela informação elaborada sobre ele. Os estudos apontam que as elaborações maternas, quando dão informações na conversação, auxiliam a recordação das crianças. Assim, os adultos ajudam a recuperar, pensar e elaborar as recordações.

Vários estudos demonstram que as mães que dão mais informações, que fazem perguntas, que contam quando e onde se produziu um fato ou uma decisão e que incluem mais avaliações, reações emocionais ou posição subjetiva sobre um evento ajudam a criança no desenvolvimento do conceito do eu e da própria biografia (Nelson e Fivush, 2004; Peterson e McCabe, 1992).

No conto, a mãe pergunta e informa:

– *Sabe por que escolhemos Irina para você?*

Porque gostávamos de como soava e do que quer dizer.

[...]

– *Irina quer dizer “que traz a paz”.*

Junto com o nome próprio, apelidos ou alcunhas são utilizados para identificar com precisão as pessoas, as quais sobrenomeiam, em muitos casos, de forma afetiva. É o caso de Irina:

– *Para você era muito difícil dizer o erre.*

[...]

dizia Idina.

“Idi” é como o papai te chamava.

2. A memória

Comentamos que o “conceito do eu” é fundamental para elaborar a identidade e as recordações pessoais que integram a autobiografia, mas esse não é o único componente, a habilidade de memória também tem papel importante. Trata-se de uma memória que se especializa nos fatos e acontecimentos do passado pessoal e que emerge com a experiência de ser um indivíduo na cultura ao longo do tempo (Conway e Pleydell-Pearce, 2000).

Um conceito-chave na definição anterior é o de **emergência**, conceito que se aplica aos processos que dão lugar à aparição de uma estrutura de um novo nível de complexidade, por interação com as estruturas existentes de níveis mais simples (Nelson e Fivush, 2009). Outro conceito-chave é o de **especialização para eventos do passado**, diferentemente de outro tipo de memória para fatos, dados, conhecimentos não pessoais ou da memória para andar de bicicleta, por exemplo.

Para explicar melhor estes conceitos faremos uma breve referência aos estudos sobre a memória e, para começar, falaremos dos **tipos de memória**. Uma dimensão utilizada para classificar os tipos de memória é a dimensão temporal: algumas recordações são de curto prazo, podem durar somente uns poucos segundos ou minutos; outras são de longo prazo e podem durar a vida toda, porque sua capacidade é ilimitada.

Os autores mencionam outras três dimensões: a memória que é ou não explícita (o nível de consciência e acesso a uma descrição com a linguagem); a relacionada ao tipo de conteúdo; e, a terceira, a memória relacionada à referência pessoal (Bauer, Deboer e Lukowski, 2007).

No que diz respeito a ser ou não explícita, diferencia-se entre **memória declarativa (explícita)**, que implica reconhecimento consciente ou sua recuperação, e **memória procedimental (implícita)**. A memória declarativa está dedicada a conteúdos, tais como: nomes, datas, lugares, fatos e acontecimentos e detalhes descritivos acerca deles. Trata-se de entidades que podem ser codificadas simbolicamente e que, portanto, podem ser descritas com a linguagem. A memória declarativa é especializada nos processos de aprendizagem e não está ligada a uma modalidade ou contexto específico. Em contraste, a não declarativa ou memória implícita e procedimental representa uma variedade de habilidades não conscientes que incluem a capacidade de padrões motores, procedimentos e habilidades de percepção. Esta memória implícita não está codificada simbolicamente e, portanto, não é acessível à linguagem.

Quanto ao conteúdo, Tulving (2002) inclui na memória declarativa um tipo de **memória episódica** que supõe dois componentes específicos: o primeiro é que se trata de uma memória especializada em aspectos de *que, onde e quando* da experiência; e o segundo é que esta memória implica a consciência autônoma e ética, a consciência de um autor que experimentou o evento no passado. Isso implica viajar no tempo mental, porque a **memória episódica** se ocupa da autoconsciência e das recordações do “eu” (Baddeley, Eysenck e Anderson, 2009)..

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fiese, B., Tomcho, T., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S. y Baker, T. (2002). A Review of 50 Years of Research on Naturally Occurring Family Routines and Rituals: Cause for Celebration? *Journal of Family Psychology*, 16, 4, 381–390.
- Fivush, R., McDermott Sales, J. y Bohanek, J. (2008). Meaning making in mothers’ and children’s narratives of emotional events. *Memory*, 16, 6, 579-594.
- Fivush, R., Gray, J. T. y Fromhoff, F. A. (1987). Two-year-olds talk about the past. *Cognitive Development*, 2, 393–409.
- Fivush, R., Habermas, T., Waters, T. E. A. y Zaman, W. (2011). The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity. *International Journal of Psychology*, 46 (5), 321–345.
- Fivush, R. McDermott Sales, J. y Bohanek, J. (2008). Meaning making in mothers’ and children’s narratives of emotional events. *Memory*, 16, 6, 579-594.

E no que diz respeito à referência pessoal, Fivush (2011) afirma que é a capacidade humana de nos colocarmos mentalmente no passado, no futuro ou em situações *hipotéticas* para *analisar nossos próprios pensamentos*. *Estas capacidades se expressam na memória autobiográfica, um tipo de memória episódica* que compreende a consciência autoonética. **A consciência autoonética**, analisada por [Tulving \(2002\)](#), é a capacidade de representar eventos e episódios autobiográficos do passado com representações cognitivas, simbólicas e afetivo-avaliativas. Trata-se de uma memória que implica a capacidade de refletir sobre a informação dos acontecimentos passados, sobre os sentimentos durante esses acontecimentos, organizados em uma linha de tempo de quando ocorreram, ou seja, a capacidade de eleger um evento e reconhecer se ocorreu antes ou depois de algum outro ponto de referência ([Nelson e Fivush, 2004](#)).

Portanto, a memória autobiográfica é um tipo de **memória episódica** com representações sobre o que ocorreu no passado, que inclui um “eu” como experimentador do ocorrido. A memória autobiográfica enlaça os acontecimentos a uma história pessoal que se desenvolve através do passado, do presente e do futuro, em uma narrativa de vida.

As crianças pré-escolares têm memória autobiográfica?

Os adultos parecem ser incapazes de se recordarem de acontecimentos que ocorreram antes dos 3 ou 4 anos de idade. Disso, deduz-se que a memória se organiza até os 3 anos e essa ausência anterior é atribuída à falta de um “marco de referência pessoal” (o “eu cognitivo” já mencionado) que permite que as recordações se armazenem como memória autobiográfica – o que se conhece como a *amnésia infantil* ([Harley e Reese, 1999](#)). Uma vez que esse “eu” se desenvolve, organiza-se a informação ao seu redor e o “eu” se converte em uma categoria para a organização dos fatos da memória da mesma maneira que outras categorias gerais que permitem às crianças organizarem e recuperarem informações ([Howe e Courage, 1997](#)). Claro que a memória autobiográfica se torna mais complexa: começa na idade pré-escolar e se desenvolve mais amplamente durante a adolescência com maior capacidade de manter a memória episódica.

Até o momento, não há dados empíricos de uma autocompreensão das crianças antes da idade dos 3 anos. No desenvolvimento da autobiografia existem dois momentos críticos: os anos pré-escolares, quando a autobiografia começa a emergir; e o período da adolescência, quando a memória autobiográfica começa a fundir-se em uma narrativa global que define a si mesmo e aos demais, assim como os valores.

O “eu cognitivo” não é a única condição para o desenvolvimento da memória autobiográfica. Outro grupo de teóricos insiste no fator cultural e familiar como influências em seu desenvolvimento. Por exemplo, estudou-se a existência de famílias que têm rotina para falar sobre o próprio passado. Em muitos casos, tais rotinas se convertem em rituais de família em que essa prática pode servir como uma conexão entre gerações, fomentando a continuidade e a força da família ([Fiese, Tomcho, Douglas, Josephs, Poltrock e Baker, 2002](#)). A transmissão de geração para geração dos rituais familiares pode incluir a crença de que eles são uma parte importante da vida da família. Algumas famílias fazem com que as crianças participem ativamente dessas rotinas e recebam cada vez mais responsabilidade nos relatos. Em muitos casos, são criadas histórias familiares ou “retratos de família” com os relatos ([Lahire, 1995](#)).

Outros estudos aportam o papel da **interação social** na emergência da memória autobiográfica (Fivush e Reese, 1992; Nelson e Fivush, 2004). Esses teóricos da interação social propõem que o falar sobre o passado com os pais e outros adultos, as formas do relato das experiências passadas e suas funções sociais são fatores que influem na memória da vida. As crianças começam a falar sobre os acontecimentos passados desde uma idade precoce, mas até os 3 anos acabam ganhando a capacidade de utilizar uma forma narrativa ou de história para falar desses eventos (Fivush, Haden e Adams, 1995). No momento em que as crianças pequenas começam a usar a linguagem de forma participativa, **já estão compartilhando histórias do passado com seus pais**, escutando, confirmando ou acrescentando partes e peças de informação, e até o final dos anos pré-escolares, as crianças já participam ativamente de situações de contar e compartilhar as histórias de suas vidas (Nelson e Fivush, 2004).

As bases para ancorar a memória

As narrativas pessoais nos ajudam a dar sentido a nossas experiências, afirma Jerome Bruner (1987). No conto O álbum de Irina, a mãe explica à filha por que fazia um álbum e assim lhe dá um sentido:

[...] Sabe o quê? Faz tempo que comecei a fazer este diário para você, para que pudesse ver como tudo era quando você era pequena.

Vimos que o espelho é a base para o reconhecimento do eu, do mesmo modo as fotografias ou os vídeos são instrumentos para ancorar a memória ao longo do tempo, sobretudo nestes tempos que se descrevem como o “mundo da imagem” (como muitos autores denominaram, Sontag, 1977; Didi-Huberman, 2006).

Temos que nos perguntar se as crianças entendem a ajuda que as fotografias lhes proporcionam. É o que estuda Judith DeLoache (1994). A autora afirma que entre os 24 e 30 meses de idade se produz uma transformação no desenvolvimento quanto ao uso da informação gráfica sobre a localização de um objeto oculto. Apresentou-se às crianças uma imagem que mostrava a localização de um brinquedo escondido: aos 30 meses de idade elas puderam recuperar facilmente o brinquedo, mas aos 24 meses não puderam fazê-lo. O rendimento extremamente baixo das crianças de 24 meses foi replicado, demonstrando-se que ele persiste apesar de diversas modificações realizadas na tarefa em um esforço para melhorar o rendimento. DeLoache concluiu que antes dos 30 meses de idade as crianças não interpretaram as imagens como representações da realidade. Ainda que as fotos constituam um recurso importante para as crianças de nossa cultura, submetidas à exposição muito precoce às fotos e outros tipos de imagens, a relação de representação entre uma imagem e seu referente não é transparente, requer um tempo de experiência e aprendizagem durante o desenvolvimento.

3. Memória e ajuda materna

Também se prevê que as interações sociais com os pais desempenhem um papel importante na memória autobiográfica. Algumas mães proporcionam uma grande quantidade de ajuda para que as crianças elaborem as recordações de eventos do passado. Por exemplo, confirmam as respostas de seus filhos frequentemente e mantêm com eles longas conversações sobre o passado. Os autores que estudaram as condutas maternas, classificam-nas em termos do grau de elaboração da recordação, distinguindo-as entre: mães elaborativas, altamente elaborativas e mães com baixo nível de elaboração na atividade da recordação do passado (Fivush, Habermas, Waters e Zaman, 2011). As mães altamente elaborativas falam com frequência sobre o passado, em conversações longas, de forma a detalhar, ampliar e aprofundar o relato dos acontecimentos. Ao contrário, as mães com baixo nível de elaboração dedicam menos tempo a falar do passado com suas crianças e, quando o fazem, têm poucas perguntas, sendo que muitas são redundantes e não contribuem para o desenvolvimento da história.

As mães com maior nível de elaboração provocam e ampliam a contribuição de seus filhos, fazem avaliações e explicações sobre o evento, incluindo pensamentos e emoções dos familiares em uma história coerente. Por outro lado, as mães com baixa elaboração fazem perguntas do tipo que se obtém “sim-não” como respostas e não estimulam a criança a contribuir com sua versão da história (Fivush e colaboradores, 2011).

É importante destacar que o nível maternal de elaboração se relaciona positivamente com o rendimento da memória simultânea das crianças pré-escolares nestas conversações (Fivush e Fromhoff, 1988; Hudson, 1990; Reese e Fivush, 1993). Assim, as mães elaborativas têm filhos que recordam mais. Logicamente, dizem os autores, as correlações colocam um problema: interpretar a direção entre as elaborações maternas e a memória das crianças ao responder. É certo que as crianças se recordaram mais porque suas mães são mais elaborativas, ou as mães são mais elaborativas quando seus filhos recordam mais? Uma forma de começar a resolver estas questões é mediante o exame das relações longitudinalmente. As evidências deste tipo de estudo sugerem que os estilos maternos têm relações a longo prazo com o desenvolvimento da memória autobiográfica das crianças.

No livro *O álbum de Irina* a mãe fala sobre as informações que incluía nele. Desta maneira, pretendeu-se exemplificar o estilo de elaboração de uma interação entre mãe e filha.

– *Escrevia um montão de coisas sobre você:
como foi crescendo,
quando começou a caminhar,
quando começou a falar,
quando aprendeu a escrever,
e escrevi suas primeiras palavras.*

Em resumo, as mães que falam do passado de modo mais estruturado e emocional contribuem com a memória autobiográfica mais elaborada e mais acurada de seus filhos, por várias razões: primeiro, porque esse modo conduz a recordações mais organizadas e detalhadas e, portanto, mais acessíveis; segundo, porque recordar o passado de forma minuciosa facilita a compreensão das crianças sobre o tempo e, sobretudo, sobre elas mesmas no tempo; e, por último, porque passa a ideia de que recordar é representar o passado a partir de uma perspectiva própria, o que permite desacordos e negociações (Fivush e Nelson, 2004).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Johnson, N. y Mandler, J. (1980). A tale of two structures: underlying and surface form in stories. *Poetics* 9, 51-86.
- Mandler J. (1984). *Stories, scripts and scenes: aspects of a schema theory*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mandler, J. (2010). The spatial foundations of the conceptual system. *Language and Cognition*, 2-1, 21-44.
- Tijero Neyla, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomázein*, 19,1, 111-138.

Além disso, foram feitos estudos comparando estilos maternos e paternos. [Fivush, Marin, McWilliams e Bohanek \(2009\)](#) analisam cada enunciado segundo os estilos de reminiscências de mães e pais e propõem os seguintes critérios:

- 1. Elaboraões:** qualquer enunciado ou pergunta que proporcione uma nova peça de informação acerca de um evento ou um aspecto particular do evento (por exemplo, “Mamãe e o vovô vieram e papai assou carne na churrasqueira”).
- 2. Repetiões:** um membro da família faz uma afirmação ou uma pergunta que repete o conteúdo exato ou a essência (não literal) de sua expressão anterior (por exemplo, “Nos divertimos, não é mesmo?,” e em sua conversação seguinte repete “Nos divertimos”).
- 3. Avaliaões:** expressões que confirmam ou negam o enunciado prévio de um membro da família (por exemplo, Criança: “rebocador” e o adulto diz: “Sim, ‘rebocador’ é o nome adequado”).

Nesse estudo foram encontradas diferenças de gênero: as mães faziam mais elaboraões do que os pais, e os pais eram mais avaliativos recordando os aspectos fáticos em comparação com os eventos, mas não sobre os aspectos emocionais desses eventos. Também entre as crianças foram encontradas diferenças de gênero. Em geral, em comparação com os meninos, as meninas parecem ter recordaões autobiográficas mais detalhadas, mais vivas e emocionalmente mais carregadas e têm uma memória mais precoce. Também há diferenças de gênero na recordaão do passado: o estilo materno é mais elaborativo, mais avaliativo e mais emocional quando as mães recordam com suas filhas de que quando o fazem com seus filhos ([Fivush e Nelson, 2004](#)). Esta diferença de gênero responde evidentemente a padrões culturais e não apenas a questões individuais.

4. Língua e narração

Vários autores compartilham a posição de que a memória autobiográfica incorpora conceitos e habilidades, como a compreensão narrativa, os conceitos temporais e espaciais, parte do léxico, assim como conceitos psicológicos, como a memória, os autoconceitos e a consciência, porque cada um desses processos se integra e segue seu curso durante o desenvolvimento.

Até os 3 anos de idade, as crianças começam a proporcionar mais detalhes verbais sobre os acontecimentos passados, ainda que quase sempre em resposta a perguntas específicas e à solicitação de um adulto (Fivush, Gray e Fromhoff, 1987; Hudson, 1990). Aos 3 anos, a maioria das crianças é capaz de dar respostas longas e coerentes sobre suas experiências passadas (Peterson e McCabe, 1982). Estas habilidades continuam se desenvolvendo em complexidade e organização através dos anos pré-escolares e na meia infância. Por isso, os autores afirmam que a linguagem apoia, com a forma verbal, o desenvolvimento da memória autobiográfica.

A linguagem aparece na memória autobiográfica como fundamental, segundo Nelson e Fivush (2004), por três razões: 1) a linguagem não é simplesmente a forma na qual as recordações autobiográficas se expressam, mas é fundamental na apresentação, na organização e na avaliação desta memória; 2) as habilidades linguísticas permitem às crianças entrar em diálogo com os demais acerca de suas experiências passadas; e 3) facilita a emergente consciência de que as recordações são representações de fatos passados, e como tal, podem ser avaliadas a partir de múltiplas perspectivas subjetivas.

Muitos aspectos da **gramática e do léxico** são relevantes para reconstrução do passado, alguns dos quais seguem inacessíveis para as crianças desta idade, como as construções complexas de formas verbais, as referências de localização temporal precisa (por exemplo, *ontem, domingo*), e os localizadores temporais relativos como antes, depois, enquanto que, etc. (Nelson, 1996). Não é de estranhar, então, que as contribuições das crianças para falar sobre o passado tendam a ser fragmentárias e breves. De fato, nas primeiras fases das conversações sobre o passado, os adultos proporcionam a maior parte do conteúdo e a estrutura, e as crianças participam simplesmente repetindo, confirmando o que dizem os adultos (Peterson e McCabe, 1982). Desta maneira, os adultos proporcionam o “andaime linguístico” que ajuda as crianças a organizarem suas experiências, tanto em relação ao que está ocorrendo como em relação à organização do passado, o que as permite representar a si mesmas ambos os aspectos e, posteriormente, recordar o evento de forma coerente e significativa.

A narração

A memória autobiográfica e o “eu” se constroem mutuamente através de um terceiro elemento que está presente desde o princípio, a narração. Bruner (1987) considera a narração não somente como um modo de discurso (uma forma de falar sobre a experiência), mas como uma forma de organizar a experiência (um modo de pensamento). Por um lado, o “eu” tem uma estrutura narrativa, porque quando se pergunta às pessoas o que aconteceu, elas habitualmente contam histórias empregando os elementos tradicionais da narração. Este “eu narrativo”, aponta o próprio Bruner (1987), toma seus significados nas circunstâncias históricas da cultura de que participa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Levinson, S. C. (2003). *Space in language and cognition: Explorations in cognitive diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nickerson, J. V., Corter, J. E., Tversky, B., Rho, Y.-J., Zahner, D., Yu, L. (2013). Cognitive tools shape thought: Diagrams in design. *Cognitive Processing*, 14(3), 255-272.
- Román, A., Flumini, A., Escobar, M., y Santiago, J. (2014). Reading and writing direction causes spatial biases in mental model construction during language understanding. En M. Bello P., Guarini M., McShane M. y Scassellati, B. (Eds.) *Proceedings of the 36th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 2853-2858). Austin TX: Cognitive Science Society.
- Ryan, M.-L. (2003). Cognitive Maps and the Construction of Narrative Space. En D. Herman (Ed.). *Narrative Theory and the Cognitive Sciences* (pp. 214-242). Stanford: SCLI Publications.
- van Leeuwen, T. (2006). Towards a semiotics of typography. *Information Design + Document Design* 14(2), 139-155.
- Zacks, J. y Tversky, B. (2001). Event Structure in Perception and Conception. *Psychological Bulletin*, 127, 1, 3-21.

Por isso, uma preocupação essencial da biografia não é como a vida foi vivida, mas como a vida pode ser narrada, a forma como se pode começar e terminar uma narrativa de vida (Habermas, Ehlert-Lerche e de Silveira, 2009). Em relação à narração, um aspecto importante é sua coerência global. Suas partes têm que estar relacionadas entre si e com o conjunto; os eventos têm que estar relacionados com outros eventos no desenvolvimento do indivíduo.

Segundo os autores, a **coerência global** da história de vida se consegue graças à ordem temporal, às relações causais e de motivação, à continuidade temática através da transformação e a certas convenções da narração biográfica. Para as crianças pequenas, a ordem temporal mais básica da narrativa é a **cronológica**. Em segundo lugar, a **coerência causal** das motivações e reações proporciona um sentido de direção e de propósito à história de vida. Quanto à **coerência temática global** e as convenções culturais, são aspectos que começam na adolescência e se desenvolvem na idade adulta (Habermas, 2007; Habermas, 2010).

Em relação ao ordenamento temporal, as narrações autobiográficas implicam três **ordenamentos**, dois essenciais e um terceiro mais frequente entre adultos (Nelson e Fivush, 2004). A primeira ordem temporal é a **sequência cronológica dentro do evento**, que inclui metas, ações, resultados e as relações causais entre eles. As crianças muito pequenas já demonstraram ter bom domínio da sequência em rotinas familiares ou scripts e ser sensíveis à ordem causal (Nelson, 1986). A capacidade de ordenar acontecimentos diários familiares aumenta no período pré-escolar, assim como a compreensão das crianças da sequência, da duração e da distância entre os acontecimentos. Esta capacidade de ordenar as sequências se reduz a espaços temporais curtos e não a períodos longos.

A segunda dimensão temporal consiste em colocar o evento em um momento específico do passado. Para uma criança pequena que não tem medidas exteriores de tempo, como dias, semanas, meses e anos, esta colocação é possível por meio da relação com eventos concretos como “meu aniversário” ou “Natal”. O uso de etiquetas desse tipo indica que a criança está concebendo o evento como ocorrido em um momento determinado no passado. Contudo, o uso dos marcadores de tempo relativos, como *ontem e amanhã*, frequentemente não se adquire até o quinto ano de vida. No começo de seu uso, *ontem e amanhã* podem ser utilizados para qualquer dia que não seja *hoje* (Nelson e Fivush, 2004).

A terceira ordem temporal da memória autobiográfica implica a colocação das recordações em relação ao tempo de vida, o que, de maneira geral, requer relacionar as recordações com uma sequência externa, como os anos escolares, os postos de trabalho ou os eventos familiares. Esta ordenação não ocorre entre as crianças de idade pré-escolar (Habermas, 2007).

Além dessas três dimensões temporais da memória do ocorrido, que constituem um objeto de construção para as crianças, está o tempo da narração com as modalidades de tempo da linguagem. Todas as línguas possuem um repertório de elementos aspectuais, tempos verbais, dispositivos de perspectiva para expressar e criar o tempo do discurso. As línguas europeias utilizam categorias diferentes destes dispositivos: os marcadores temporais de tempo e aspecto, as características léxicas inerentes ao verbo e os diferentes tipos de advérbios temporais. Todos eles interatuam de múltiplas maneiras (Brockmeier, 2000).

Além do mais, a narração das recordações autobiográficas não é simples cronologia da ação, mas inclui algum aspecto de avaliação, motivação de intenções, emoções ou crenças que tenham sido relevantes para a vida (Habermas, 2010). Por isso, quando alguém narra sua vida, elege o que considera acontecimentos pessoalmente significativos. Tais recordações aludem às experiências particularmente destacadas que deram lugar a decisões importantes para o “eu” (Fivush e colaboradores, 2011). Portanto, as recordações decisivas do “eu” serão associadas com avaliações, emoções e intenções.

Para avaliar as narrações biográficas, seus aspectos de coerência, ordenamento temporal e avaliação, Fivush e colaboradores (2011) utilizaram quatro dimensões separadas: uma dimensão avalia o contexto (colocação do evento no tempo e lugar); outra avalia a cronologia (as ações em uma ordem temporal compreensível); a terceira avalia o tema (a manutenção temática e a resolução ou fechamento); e a quarta, a linguagem **dos estados mentais** que se conceitualiza como o número de palavras usadas em referência **à cognição** (por exemplo, pensar, conhecer, entender), às **emoções negativas** (medo, tristeza, nojo), às **emoções positivas** (feliz, contente, desfrutar) e aos **comportamentos emocionais** (por exemplo, gritar, chorar, rir) também codificados como emoções.

5. As emoções e os estados mentais

A recordação e a narração sobre o passado são pessoalmente relevantes, relacionadas com episódios que têm um significado pessoal. Por isso, emergem as emoções, as motivações e os objetivos que são construídos em interação com outros. Holland e Kensinger (2010) afirmam que há algo subjetivamente especial em acontecimentos que contêm poderosos significados emocionais – os detalhes podem permanecer como parte da narrativa pessoal de um sujeito, por isso os eventos com alta implicação pessoal e relevantes para o “eu” são os mais recordados.

No conto *O álbum de Irina* este aspecto está presente quando a menina pergunta sobre as relações com o bebê:

Irina fica pensando e, por fim, pergunta a sua mãe algo que fazia tempo que lhe preocupava:

– *Quem será sua mamãe?*

Através desta interação, a mãe se dá conta de que a menina não compartilha as ideias de filiação própria dos adultos, que não tem a mesma representação que ela sobre as relações entre irmãos. Portanto, precisa explicar a ela este fato para que compreenda. É um momento crítico na conversação em que a mãe e a menina não compartilham um acordo sobre o que estão falando. Como Irina tem mais do que 4 anos, pode chegar a compreender as relações sociais e emocionais e prever a experiência com o futuro irmão.

As palavras que se referem aos estados emocionais e cognitivos (como pensar, entender, dar-se conta, etc.) são indicadores do esforço de dar sentido às reações que os eventos da autobiografia podem provocar (Fivush, McDermott Sales e Bohanek, 2008). A inclusão deste tipo de linguagem na recordação indica que o narrador está tratando de dar sentido ao evento através da integração do que ocorreu na perspectiva subjetiva do mundo e de si mesmo, seus pensamentos e reações emocionais.

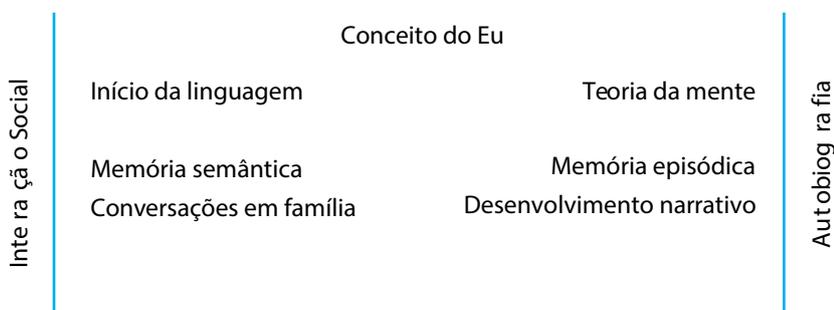
O nome próprio escrito

Ao final do conto, Irina quer assinar – a assinatura é como um emblema do “eu”, uma expressão a mais da pessoa que a menina começa a ser. Na cultura ocidental, a primeira palavra que as crianças aprendem a reconhecer e a escrever é o próprio nome. A escrita do nome tem o valor do sinal de identidade e crescimento: a identidade do nome e o ícone de haver aprendido a escrever. Por isso, em *O álbum de Irina* a menina escreve.

e assinou abaixo com letras grandes: “IRINA”.

6. Resumo sobre a memória autobiográfica

Vimos que uma função importante de se falar do passado é a ajuda que isso oferece às crianças para construírem uma compreensão delas mesmas através do tempo e para conceitualizar os seus “eu”. Portanto, a maneira pela qual o “eu” se conceitualiza influirá na representação do passado que, por sua vez e de maneira recíproca, influirá na forma pela qual se conceitualiza o “eu” (Fivush e Nelson, 2004). São vários os componentes psicológicos, linguísticos e culturais que intervêm nesse processo que começa a se desenvolver na idade pré-escolar e continua durante a adolescência e na idade adulta. Uma perspectiva interacionista dos autores aqui citados propõe que os componentes interatuam para dar lugar à memória e à narração autobiográfica, como na seguinte figura (Fivush e Nelson, 2004; Nelson e Fivush, 2004).



Referências bibliográficas

- Baddeley, A., Eysenck, M. y Anderson, M. (2009). *Memory*. New York: Psychology Press.
- Bauer, P., Deboer, T. y Lukowski, A. (2007). In the Language of Multiple Memory Systems Defining and Describing Developments in Long-Term Declarative Memory. En L. Oakes y P. Bauer (Eds.). *Short- and long-term memory in infancy and early childhood* (pp. 240–270). New York: Oxford University Press.
- Brockmeier, J. (2000). *Autobiographical Time*. *Narrative Inquiry*, 10, (1), 51–73.
- Bruner, J. (1987). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28, 595–616.
- Conway, M. A. y Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107, 261–288.
- DeLoache, J. y Burns, N. (1994). Early understanding function of pictures of the representational. *Cognition*, 52, 83–110.
- Didi-Huberman, G. (2006). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora S.A.
- Fiese, B., Hooker, K., Kotary, L., Scwagler, J. y Rimmer, M. (1995). Family Stories in the Early Stages of Parenthood. *Journal of Marriage and the Family* 57, 763–70.
- Fiese, B., Tomcho, T., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S. y Baker, T. (2002). A Review of 50 Years of Research on Naturally Occurring Family Routines and Rituals: Cause for Celebration? *Journal of Family Psychology*, 16, 4, 381–390.
- Fivush, R., McDermott Sales, J. y Bohanek, J. (2008). Meaning making in mothers' and children's narratives of emotional events. *Memory*, 16, 6, 579–594.
- Fivush, R., Gray, J. T. y Fromhoff, F. A. (1987). Two-year-olds talk about the past. *Cognitive Development*, 2, 393–409.
- Fivush, R., Habermas, T., Waters, T. E.A. y Zaman, W. (2011). The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity. *International Journal of Psychology*, 46 (5), 321–345.
- Fivush, R. McDermott Sales, J. y Bohanek, J. (2008). Meaning making in mothers' and children's narratives of emotional events. *Memory*, 16, 6, 579–594.
- Johnson, N. y Mandler, J. (1980). A tale of two structures: underlying and surface form in stories. *Poetics* 9, 51–86.
- Mandler J. (1984). *Stories, scripts and scenes: aspects of a schema theory*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mandler, J. (2010). The spatial foundations of the conceptual system. *Language and Cognition*, 2–1, 21–44.
- Tijero Neyla, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomázein*, 19,1, 111–138.
- Levinson, S. C. (2003). *Space in language and cognition: Explorations in cognitive diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nickerson, J. V., Corter, J. E., Tversky, B., Rho, Y.-J., Zahner, D., Yu, L. (2013). Cognitive tools shape thought: Diagrams in design. *Cognitive Processing*, 14(3), 255–272.
- Román, A., Flumini, A., Escobar, M., y Santiago, J. (2014). Reading and writing direction causes spatial biases in mental model construction during language understanding. En M. Bello P., Guarini M., McShane M. y Scassellati, B. (Eds.) *Proceedings of the 36th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 2853–2858). Austin TX: Cognitive Science Society.
- Ryan, M.-L. (2003). *Cognitive Maps and the Construction of Narrative Space*. En D. Herman (Ed.). *Narrative Theory and the Cognitive Sciences* (pp. 214–242). Stanford: SCLI Publications.
- van Leeuwen, T. (2006). Towards a semiotics of typography. *Information Design + Document Design* 14(2), 139–155.
- Zacks, J. y Tversky, B. (2001). Event Structure in Perception and Conception. *Psychological Bulletin*, 127, 1, 3–21.