Universidades Lusíada

Macedo, Lídia Suzana Rocha de
Sperb, Tania Mara

A comunicação familiar e o desenvolvimento da memória autobiográfica de pré-adolescentes

http://hdl.handle.net/11067/3548
https://doi.org/10.34628/g2xh-w259

Metadados

Data de Publicação 2015

Resumo Este estudo investiga a influência do hábito familiar de conversar sobre experiências pessoais no desenvolvimento da memória autobiográfica em 25 pré-adolescentes (11-13 anos). Pais e pré-adolescentes responderam um questionário sobre comunicação familiar, concebido para a pesquisa. Conforme as informações obtidas nesses questionários formaram-se dois grupos: um grupo de pré-adolescentes (n = 18) com o hábito familiar de conversar sobre experiências pessoais e outro grupo de pré-adolescentes (n ...

Palavras Chave Memória autobiográfica, Adolescentes - Relações com a família

Tipo article

Revisão de Pares Não

Coleções [ULL-IPCE] RPCA, v. 06, n. 1 (Janeiro-Junho 2015)

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-10-12T03:00:13Z com informação proveniente do Repositório

http://repositorio.ulusiada.pt

A COMUNICAÇÃO FAMILIAR E O DESENVOLVIMENTO DA MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA DE PRÉ-ADOLESCENTES

FAMILY COMMUNICATION AND THE DEVELOPMENT OF THE PREADOLESCENTS' AUTOBIOGRAPHICAL MEMORY

Lídia Suzana Rocha de Macedo
Tania Mara Sperb
Instituto de Psicologia da UFRGS

Contacto para Correspondência:
Lídia Suzana Rocha de Macedo
Av. Nilo Peçanha nº 2715, ap. 202, Chácara das Pedras,
CEP 91330001, Porto Alegre, Brasil.
lidiasrmacedo@gmail.com

Resumo: Este estudo investiga a influência do hábito familiar de conversar sobre experiências pessoais no desenvolvimento da memória autobiográfica em 25 pré-adolescentes (11-13 anos). Pais e pré-adolescentes responderam um questionário sobre comunicação familiar, concebido para a pesquisa. Conforme as informações obtidas nesses questionários formaram-se dois grupos: um grupo de pré-adolescentes ($n = 18$) com o hábito familiar de conversar sobre experiências pessoais e outro grupo de pré-adolescentes ($n = 7$) que não tinha esse hábito. Foram coletadas individualmente narrativas autobiográficas dos pré-adolescentes. As narrativas autobiográficas dos dois grupos foram comparadas em relação aos níveis de especificidade da memória autobiográfica: períodos de vida, eventos gerais e eventos de um dia. Os resultados mostraram que o grupo com o hábito familiar de conversação, em comparação com o grupo sem este hábito, selecionou experiências mais *self*-relevantes, utilizou uma percentagem maior de recordações de eventos gerais e buscou encaixar as narrativas dos eventos mais significativos em contextos mais amplos. Estes resultados corroboram resultados de pesquisas anteriores que destacam o papel do hábito familiar de conversar

sobre experiências pessoais durante os anos pré-escolares no desenvolvimento da memória autobiográfica. O grupo de pré-adolescentes que têm esse hábito usou com maior frequência níveis de especificidade da memória que exigem mais reflexão para contextualizar a experiência em relação a si mesmos e à totalidade de suas experiências.

Palavras-chave: narrativa autobiográfica; memória autobiográfica; pré-adolescente

Abstract: This study investigates the influence of the family habit of talking about personal experiences in the development of the autobiographical memory in 25 preadolescents (11-13 years old). Parents and the preadolescent answered a questionnaire about family communication, designed for the research. Following the information gathered by these questionnaires two groups were formed: one group of preadolescents (*n*= 18) with the family habit of talking about personal experiences and another group of preadolescents (*n*= 7) that did not have this habit. Each of the preadolescents' autobiographical narratives was collected individually. The narratives of both groups were compared according to levels of specification of the autobiographical memory: periods of life, general events and one day episodes. The results showed that the group with the family habit of talking, when compared to the group that does not have this habit, selected experiences that were more self-relevant, used a greater amount of memories of general events and sought to fit the narratives of the more significant events in a broader context. These results corroborate the ones of previous studies that emphasize the roll of the family habit of talking about personal experiences during the preschool years for the development of the autobiographical memory. The group of preadolescents that have this habit could reflect deeper about their own experiences, making an effort to contextualize them regarding themselves and the totality of their experiences.

Key-words: autobiographical narrative, autobiographical memory, preadolescent.

Introdução

Ao longo do desenvolvimento a importância e o significado das experiências vividas se modificam, assim como as emoções que as acompanham. Conway (2005) propôs que as experiências que integram as memórias autobiográficas de uma pessoa passam por reavaliações e modificações para se ajustarem aos objetivos do *self*. De um modo recíproco, novas autoimagens se formam a partir de experiências marcantes no presente e de reavaliações de experiências

passadas, o que por sua vez resultará em novos objetivos para o *self*. Por outro lado, a memória autobiográfica é uma parte constitutiva do *self*, pois até que a criança consiga conversar com outros sobre o que ela viveu no passado ou sobre experiências que outros viveram em algum momento, ela não representa a si mesma no passado e não projeta para si um futuro possível (Fivush & Nelson, 2006). Assim, há uma relação bidirecional entre memória autobiográfica e *self*.

O desenvolvimento da memória autobiográfica está também relacionado a outros desenvolvimentos. No início da adolescência ainda está ocorrendo o processo de esquecimento das primeiras memórias e começa a haver *insight* sobre a função das memórias autobiográficas para a identidade (Cleveland & Reese, 2008, McLean, Breen, & Fournier, 2010; Reese, 2002). Assim, durante os anos da adolescência, as memórias autobiográficas servirão de suporte à construção da identidade (Bauer, 2007; McAdams, 2001).

A memória autobiográfica emerge gradualmente durante os anos pré-escolares por meio de processos de interação social e do desenvolvimento cognitivo (Nelson & Fivush, 2004). O desenvolvimento cognitivo ao redor dos 11 anos passa por uma importante mudança qualitativa, ou seja, a aquisição do pensamento formal. Em consequência, expande-se a capacidade de pensar de forma abstrata, o que incrementa o desenvolvimento narrativo e a memória autobiográfica, formando a base para o desenvolvimento do raciocínio autobiográfico. Raciocínio autobiográfico, segundo Habermas (2011), refere-se à atividade de estabelecer relações entre a personalidade da pessoa e diferentes partes de seu passado, presente e da vida que imagina em seu futuro. Essa atividade é essencial para formar uma coleção de memórias que sejam *self*-relevantes, pois é essa relevância para o *self* o que as qualifica a participar da construção da identidade.

Para melhor compreender esse processo é importante identificar quais são as variáveis envolvidas e como essas interferem no desenvolvimento da capacidade de codificar, armazenar, organizar e selecionar as experiências que farão parte dessa importante coleção. Com base nas informações aqui expostas, um momento propício para essa investigação parece ser a pré-adolescência, onde pode estar situado o ponto inicial da coleção de memórias autobiográficas *self*-relevantes e *self* definidoras.

O estudo da memória autobiográfica engloba diversas áreas do conhecimento, como as neurociências, a psicologia cognitiva, social, clínica e do desenvolvimento. Este estudo baseia-se em uma perspectiva sociocultural, cujo pressuposto é que o desenvolvimento da memória autobiográfica depende da interação de vários fatores, dentre os quais se destaca o papel da conversação sobre o passado entre os pais e a criança pré-escolar (Nelson & Fivush, 2004). O relembrar conjunto da criança com os pais é uma atividade que estrutura a compreensão da criança sobre seu passado e o dos outros e permite que a criança construa uma compreensão temporalmente estendida do *self* e do outro (Fivush & Nelson, 2006).

A memória autobiográfica e o Sistema de memórias

A memória não se assemelha a uma unidade com determinada estrutura e funcionamento, mas constitui um sistema que integra um conjunto de subsistemas com dinâmicas distintas (que interagem entre si, com graus diferentes de interdependência), e pode envolver a ativação de pontos diferentes no córtex cerebral. A diferenciação mais antiga dos tipos de memória considerou o ponto específico do processamento da informação em que ocorre o armazenamento, o que originou a memória sensorial, de curto prazo e de longo prazo (Shiffrin & Atkinson, 1969). A informação pode ficar num registro sensorial por apenas alguns segundos. Pode passar para a memória de curto prazo (procedimental), onde a informação pode ficar disponível durante a execução de uma operação mental (p.ex. cálculo matemático). Então, a informação poderá ter dois destinos: ser esquecida ou processada, passando para o armazenamento de longo prazo, onde poderá ficar por tempo indeterminado, num espaço que pode abrigar uma enorme quantidade de informação. A memória autobiográfica é uma memória de longo prazo.

Dentre as memórias de longo prazo, no entanto, existem memórias que operam em diferentes níveis de consciência. Utilizando esse critério de divisão, Tulving (1983; 2002) descreveu três tipos de memórias: a memória procedimental, a memória semântica e a memória episódica. Memória procedimental envolve tipos de conhecimentos adquiridos que não estão disponíveis na consciência, como a capacidade para aprender hábitos e competências, *priming* e tipos de condicionamentos clássicos. Ela opera no nível de consciência anoética e permite reagir a estímulos internos e externos (p.ex. saber como manter-se em equilíbrio ao pedalar a bicicleta). A memória semântica se encarrega do armazenamento de conhecimentos sobre o mundo, do significado das palavras e conceitos e se caracteriza pela consciência noética (p.ex. saber que a capital do país é tal, que fica ao norte, etc...). A memória episódica é sempre específica em termos da locação de um evento no tempo e no espaço, mas sua característica única é a consciência autonoética (autoconsciência, sensação de reviver o passado). W. James (1890/1950) propôs que o que torna uma memória pessoal é o fato de poder ser pensada como algo que realmente se experimentou. Dentre os sistemas de memórias, a memória episódica é a que se desenvolve mais tardiamente e é a mais vulnerável à disfunção neuronal, tendendo à deterioração mais precoce (Tulving, 2002). A memória autobiográfica, por sua vez, é constituída por componentes episódicos e semânticos que são mediados por estados de consciência distintos, um deles promovendo a experiência do *self* em um dado momento do passado e o outro envolvendo conhecimentos sobre o *self* que não requerem reviver o passado (Levine et al., 2004).

No que concerne a sua função, a memória autobiográfica se diferencia da memória episódica, cuja função essencial é antecipar e predizer situações no ambiente, sendo diretamente ligada à sobrevivência da espécie (Nelson &

Fivush, 2004). Foi proposto que a memória autobiográfica serve, principalmente, a três funções: de direcionamento, junto ao *self*, e social (Bluck, Alea, Habermas, & Rubin, 2005). Direcionamento refere-se ao uso de experiências do passado para guiar o pensamento e a ação no presente (p.ex. desenvolver opiniões, resolver problemas) e no futuro (p.ex. planejamento, antecipação de situações e de problemas). A função junto ao *self* é o que ocorre quando a pessoa evoca memórias de experiências do passado para regular suas emoções no presente, especialmente, em contextos sociais (p.ex. para consolar-se, tranquilizar-se) ou no relacionamento consigo mesmo (p.ex. ao comparar como agiu em situações passadas e no presente). A função social refere-se ao uso de memórias para fortalecer vínculos interpessoais ou para se aproximar de pessoas ao conhecê-las. Rasmussen e Berntsen (2009) realizaram dois experimentos cujos resultados mostraram que nas memórias voltadas para o *self* e sociais as emoções positivas foram dominantes, enquanto as emoções negativas foram mais frequentes nas memórias de direcionamento.

Uma discussão atual sobre a memória autobiográfica diz respeito à distribuição de memórias autobiográficas ao longo da vida. Existe um consenso quanto à existência de um período inicial, chamado de amnésia infantil, que concerne às vivências dos primeiros anos de vida (MacDonald, Uesiliana, & Hayne, 2000). Pesquisas com adultos sobre suas memórias mais precoces têm confirmado uma escassez e até a ausência de memórias antes dos três ou quatro anos de vida. No final da primeira infância, as crianças podem lembrar de alguns eventos que lhes aconteceram aos dois anos (Cleveland & Reese, 2008). Durante a metade da infância as crianças gradativamente lembram de menos eventos do início da infância (van Abbema & Bauer, 2005). Diversas pesquisas (Collins, Pillemer, Ivcevic, & Gooze, 2007; Dickson, Pillemer, & Bruehl, 2011; Janssen, Rubin & Jacques, 2011; Rubin, 2002) encontraram um período de intensa produção de memórias autobiográficas durante o ciclo vital que vai dos 10 aos 30 anos de idade, o que foi chamado de explosão de reminiscências.

Algumas pesquisas encontraram idades limites diferentes para esse período, de 8 a 18 anos (Collins et al., 2007), de 6 a 20 anos (Janssen et al., 2011). Isso porque os limites do período de explosão de reminiscências e do pico da distribuição de memórias nesse período podem ser influenciados pela forma como as memórias foram coletadas. Segundo Janssen et al., ao solicitar que os participantes selecionem os eventos mais importantes de suas vidas, o pico da distribuição situa-se na terceira década da vida, enquanto o pico da distribuição resultante do uso de palavras-pista localiza-se na segunda década. Além disso, o tipo de *rapport* utilizado na coleta também pode ocasionar diferenças. Se o pesquisador solicita memórias e dá como exemplo um evento da infância, é mais precoce o ponto em que surge o maior número de memórias. No entanto, se ao solicitar as memórias se fornece o exemplo de um evento recente, o ponto mais intenso de memórias pode saltar uma década para adiante. Contudo, esses autores argumentam que apesar das diferenças existe um período de explosão de reminiscências.

Uma das explicações para a existência de períodos de explosão de reminiscências coloca o *self* como elemento-chave (Rathbone, Moulin, & Conway 2008). O acesso fácil às memórias do período da explosão seria o resultado de uma "codificação privilegiada" (p. 1404) de experiências particularmente relevantes para o *self*. Nessa visão, a explosão de reminiscências corresponde a uma época da vida da pessoa que é crítica para a formação e manutenção de um *self* estável. Esses autores discutem evidências empíricas indicando a criação de períodos de explosão de reminiscências após acontecimentos que modificam drasticamente o estilo ou as condições de vida (p.ex. imigração; a vida após uma tragédia como um terremoto), o que parece corroborar essa explicação. A puberdade que introduz a pré-adolescência é um desses acontecimentos, o que pode dar início à produção de memórias com codificação privilegiada para o *self*.

Outra explicação enfatiza a influência da cultura. A existência de um *script* cultural de história de vida surge como uma explicação alternativa para a explosão de reminiscências (Berntsen & Rubin, 2004). A hipótese do *script* cultural de vida, que advém da psicologia cognitiva, propõe que as pessoas compartilham o conhecimento de tipos e da época de eventos positivos marcantes e que esse *script* guia a busca na memória para o período da explosão (Dickson et al., 2011). Berntsen e Rubin (2004) reavaliaram estudos normativos prévios e verificaram um aumento no número de eventos transicionais entre os 15 e os 30 anos. Estes eventos estão associados a períodos de tempo mais extensos e envolvem mais emoções positivas do que eventos de fora desse período. Collins et al. (2007) encontraram uma proporção substancial de memórias de eventos positivos que podem ser descritas como eventos culturalmente marcantes situados ao redor da importante transição de vida do nível médio de ensino para a universidade. Indo mais além, Dickson et al. (2011) encontraram uma explosão de reminiscências (15 a 30 anos) que ficou evidente apenas para as memórias de eventos positivos, mas que inclui eventos esperados e inesperados. Bohn (2011) acrescenta que a aquisição do *script* cultural de vida é um importante pré-requisito para o raciocínio autobiográfico, porque a criança aprende através do *script* de vida quais os eventos que se espera que façam parte de sua história de vida, e em que momento eles são esperados. O *script* cultural de vida não só ajuda a organizar as memórias autobiográficas, mas também guia as expectativas para as histórias de vida futuras.

Nelson e Fivush (2004) também consideram que o contexto social exerce uma influência determinante sobre o desenvolvimento da memória autobiográfica individual, formalizando quando os indivíduos devem ou não desenvolver memórias de um passado pessoal específico. Durante as conversações com a criança, os pais ajudam a selecionar os aspectos da experiência a serem comentados e ajudam a criança a encaixá-los numa estrutura narrativa através de perguntas, pistas e confirmações. Contudo, o estilo de relembrar adotado pelos pais recebe a influência da cultura. Foram encontradas diferenças culturais no estilo materno de relembrar com crianças pequenas, que podem refletir objetivos de socialização diferentes, e que resultam no desenvolvimento de estilos narrativos diferentes nas

crianças (Melzi & Fernández, 2004; Wang & Fivush, 2005).

No que concerne à organização na memória autobiográfica dos diversos tipos de conteúdos e informações, este estudo adota o modelo de Conway e Pleydell-Pearce (2000). Nele, memórias autobiográficas são construções mentais dinâmicas transitórias geradas a partir da base de conhecimentos. Essa base está permanentemente sensível a pistas, o que constantemente inicia ou dissipa padrões de ativação sobre os índices das estruturas de conhecimento de memórias autobiográficas. O modelo descreve três níveis de especificidade na memória autobiográfica: períodos de vida, eventos gerais e eventos específicos. Esses níveis são hierarquizados e estão interligados, ou seja, alguns eventos específicos fazem parte de eventos gerais, que por sua vez, fazem parte de períodos de vida. Em "períodos de vida" estão armazenados conteúdos de conhecimento temático referente às características comuns de um período e o conhecimento temporal sobre a duração desse período. Podem incluir conhecimentos sobre outros significativos, locações, ações, atividades, planos e objetivos, e também avaliações sobre o período e sobre o *self*. "Eventos gerais" referem-se a acontecimentos que envolvem uma extensão de tempo maior do que um dia e se referem a experiências únicas altamente específicas (p.ex. a primeira vez que viajou sem os pais), bem como, mais extensas e experiências repetidas. Uma característica marcante de "eventos gerais" é a ênfase nas memórias relativas a metas alcançadas ou não alcançadas. Os eventos específicos mais comuns são "episódios de um dia", que armazenam o conhecimento de detalhes particulares de cenas específicas do passado, incluindo as características sensório-perceptuais associadas (Burt, Kemp, & Conway, 2003).

O papel do relembrar em família e o estilo materno de relembrar

Foram identificados dois estilos diferentes na maneira da mãe conduzir as conversações para relembrar com a criança pequena, o que sugere que elas têm objetivos específicos com a criança (Fivush, 2007). Essa autora explica que há mães que apresentam um estilo altamente elaborador: falam frequentemente sobre o passado e procuram engajar seus filhos em longas e detalhadas conversações sobre o que aconteceu. Outras apresentam um estilo pouco elaborador: não costumam falar sobre o passado e quando o fazem, fazem poucas perguntas e perguntas repetidas que lembram um teste de memória.

O estilo materno de relembrar com a criança está relacionado aos processos de relembrar e esquecer na memória (Jack, MacDonald, Reese, & Hayne, 2009; Reese, Jack, & White, 2010). Jack et al. realizaram uma pesquisa longitudinal em que 17 díades (mãe-criança) tiveram suas conversações sobre experiências passadas gravadas em diversas ocasiões, entre os dois e quatro anos da criança. Então, as crianças foram entrevistadas sobre suas memórias mais antigas aos 12, 13 anos. Os pré-adolescentes cujas mães apresentaram um estilo materno elaborador durante a infância tiveram acesso a memórias mais antigas, em comparação

com os pré-adolescentes cujas mães usaram uma proporção maior de repetições do que elaborações (estilo pouco elaborador). Reese et al. (2010) solicitaram a 46 adolescentes (*M*=12,4 anos), que já tinham participado de um estudo longitudinal sobre memória autobiográfica, que narrassem suas memórias mais antigas, interpretassem alguns eventos da vida, respondessem a um questionário sobre a história familiar e a um teste de linguagem. Dentre os resultados, destaca-se que o estilo materno de relembrar elaborador durante o início da infância foi o melhor preditor independente da idade da memória mais antiga, do insight referente aos eventos da vida, e do conhecimento da história familiar. Assim, a idade da memória mais antiga tem correlação com o insight do adolescente sobre eventos da vida e com seu conhecimento sobre a história familiar. Possivelmente, o adolescente cuja família tem como tradição contar histórias tem mais prática para refletir sobre as memórias, para conectá-las às próprias memórias e incorporá-las a sua identidade atual, resultado que está alinhado ao de outras pesquisas. O hábito familiar de contar histórias e, especificamente o estilo materno de relembrar elaborador, pode conduzir a histórias de vida mais completas e com mais insight na adolescência e início da vida adulta (McLean, Pasupathi, & Pals, 2007). Macedo (2011) comparou as narrativas autobiográficas de pré-adolescentes (11-13 anos) que têm o hábito familiar de compartilhar experiências com pré-adolescentes que não têm esse hábito. Os resultados mostraram que os pré-adolescentes que têm o hábito desenvolveram uma compreensão maior sobre suas experiências e sobre si mesmos. Bohanek, Marin, Fivush e Duke (2006) constataram que as famílias com pré-adolescentes se mostraram mais colaboradoras (significativamente) nas conversações sobre eventos positivos e mais desarmônicas (significativamente) durante as narrativas de eventos negativos. Assim, as conversações familiares sobre eventos positivos podem facilitar a formação e fixação de memórias de eventos positivos, o que oferece uma explicação para o predomínio de memórias de eventos positivos no período de explosão de reminiscências (Dickson et al., 2011). Em resumo, as conversações para relembrar em família podem ter efeitos de longa duração na memória autobiográfica.

Narrativa autobiográfica e o hábito familiar de conversar sobre o passado

Narrativas autobiográficas são histórias de vida, memórias de pontos específicos no passado que são relembrados desde uma perspectiva única do *self* em relação aos outros, como sugerem Rubin e Berntsen (2009). O relembrar conjunto da criança com os pais sobre experiências passadas inclui discussão, comparação e negociação de estados internos do *self* e do outro, e situa esses estados internos em narrativas que explicam comportamentos, o que permite que a criança construa uma representação psicologicamente coerente das relações entre passado e presente, do *self* e do outro (Fivush & Nelson, 2006).

A experiência de narrar permite a tomada de uma perspectiva de fora da experiência vivida (Nelson, 2003), o que auxilia a criança a perceber que existem

outras perspectivas sobre a experiência (Welch-Ross, 1997) e a desenvolver uma perspectiva pessoal. Durante a adolescência, a narração durante as conversações em família permite que adultos experientes, especialmente pais, possam ajudar os filhos a adquirir a habilidade para construir relações *self*-eventos (Pasupathi & Weeks, 2011). Assim, pré-adolescentes que têm esse hábito familiar de conversação podem ter mais facilidade de organizar suas memórias em níveis que se apoiam na construção de relações *self*-eventos (eventos gerais e períodos da vida), o que propiciará formar uma coleção relevante para si de memórias autobiográficas. Ao se tornar relevante para o *self*, a memória de um episódio de um dia, pode passar para outros níveis em que será comparada a outras experiências similares.

A cultura disponibiliza as informações sobre os elementos que constituem uma biografia, o que a criança assimila entre cinco e dez anos de idade (McAdams, 2001). Narrativas de crianças de 8 anos possuem informações factuais em abundância e a inclusão de informação interpretativa só se torna mais presente no final da adolescência (Pasupathi & Wainryb, 2010). Bauer (2007) explica que além dos detalhes objetivos de quem fez o quê, uma narrativa autobiográfica deve conter informações sobre percepções, pensamentos e reações emocionais dos participantes nos eventos, para que se compreenda a relevância pessoal do evento. Os pré-adolescentes que têm o hábito familiar de conversar sobre as experiências podem ter tido mais oportunidades de compreender a necessidade de incluir em suas narrativas esse tipo de informação.

Objetivo do estudo

A se considerar essas informações, compreende-se que as conversações em família sobre experiências pessoais podem auxiliar o desenvolvimento da memória autobiográfica e da narrativa autobiográfica. O objetivo deste estudo é comparar o uso dos níveis de especificidade da memória autobiográfica na composição das narrativas autobiográficas de pré-adolescentes que têm o hábito de conversar em casa sobre suas experiências com aqueles que não o têm.

Metodologia

Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por conveniência e constitui um recorte da amostra de uma pesquisa que investigou os hábitos conversacionais em 189 famílias de classe média, com um filho pré-adolescente de 10 a 13 anos. Os participantes são 25 pré-adolescentes (11-13 anos) que constituíram dois grupos, um grupo de 18 pré-adolescentes que costuma conversar em casa sobre suas experiências (G1) e outro grupo de 7 pré-adolescentes que não tem esse costume (2). O critério para a classificação nos grupos foi a resposta do pré-adolescente

e do adulto respondente (mãe ou pai, conforme escolha do pré-adolescente) à questão do questionário sobre comunicação familiar que investigou se ele costumava contar em casa as coisas que lhe aconteciam.

Instrumentos

O questionário utilizado foi construído com base na literatura sobre comunicação familiar, apresentando duas versões quase idênticas, uma para pais e outra para pré-adolescentes, com respostas apresentadas em uma escala *Likert* de quatro pontos: nunca (1), raramente (2), muitas vezes (3) e sempre (4). Foi investigado se o pré-adolescente costuma contar em casa as coisas que acontecem em sua vida; se outras pessoas da família falam de suas experiências de vida ou de histórias de família, e; com que frequência o pré-adolescente fala em casa de experiências emocionais que lhe deixaram com tristeza, alegria, raiva, ansiedade e medo.

Para coletar as narrativas autobiográficas foram utilizados um gravador digital e realizada uma pré-tarefa concebida por Habermas e Paha (2001), que cria pistas para agilizar a memória e assim, facilitar a construção de uma narrativa autobiográfica. Pediu-se ao pré-adolescente para selecionar os cinco adjetivos que melhor o descrevem (cartão do *self*), as pessoas significativas de sua família (cartão da família) e os sete acontecimentos mais marcantes de sua vida. Os adjetivos eram escritos num cartão, as pessoas em outro e cada acontecimento era identificado (descrito em uma linha) em um cartão. A seguir, pediu-se que ele colocasse os cartões relativos aos acontecimentos em ordem cronológica e que posicionasse o cartão da família à esquerda e o do *self* à direita. Na sequência, solicitou-se que ele contasse a história de sua vida, incluindo as sete memórias escritas nos cartões. Pediu-se que avisasse quando iria começar a história para que o gravador fosse ligado. A partir daí, não foram feitas interrupções ou comentários. As narrativas levaram um tempo médio de 15 minutos.

Procedimentos

Este estudo é parte de uma tese sobre comunicação familiar, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os pais e os pré-adolescentes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas individuais para coletar as narrativas autobiográficas ocorreram nas escolas dos participantes, em torno de dois meses depois que os pais e os filhos responderam os questionários sobre comunicação familiar. No início de cada entrevista foram explicados o objetivo da entrevista e a necessidade de usar o gravador. Nenhum dos pré-adolescentes desejou interromper a entrevista ou desistiu de participar.

Procedimento de análise dos dados

Após a transcrição das narrativas autobiográficas, foi realizada uma leitura para identificar qual o nível de especificidade da memória autobiográfica em que está armazenada cada experiência que foi narrada. Esses níveis podem ser períodos da vida, eventos gerais, eventos específicos e episódios de um dia (Burt, Kemp & Conway, 2003; Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Dois juízes classificaram, em separado, 20% das narrativas autobiográficas segundo os parâmetros de comparação supracitados. O índice de fidedignidade entre os juízes foi calculado utilizando-se o *Coeficiente Kappa*, que foi de 0,73, variando de 0,43 a 1,00. Esse índice é considerado de suficiente a excelente (Robson, 2002). A seguir, foram comparadas nos dois grupos as percentagens de cada nível de especificidade na composição das narrativas autobiográficas.

Resultados

O tipo de recordação selecionada para compor a narrativa autobiográfica foi classificado conforme o nível de especificidade em que está armazenado na memória autobiográfica, que pode ser: períodos da vida, eventos gerais e episódios de um dia. A Figura 1 apresenta as percentagens dos níveis de especificidade da memória autobiográfica (MA) utilizadas na composição das narrativas autobiográficas dos pré-adolescentes que costumam conversar em casa (G1).

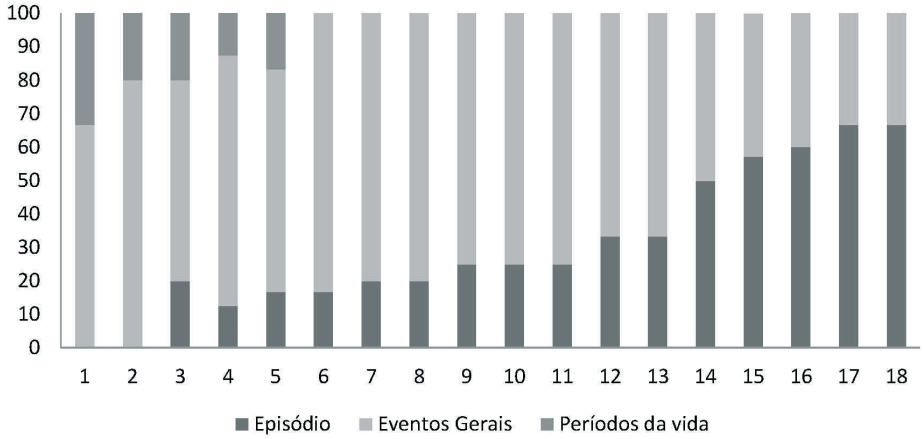

Figura 1. Percentagens de uso dos níveis de especificidade da MA nas narrativas do G1

O nível de especificidade "períodos da vida" é o menos usado, ainda que 27,7% (5) dos pré-adolescentes tenham resgatado esse tipo de memória. Pode-se citar como exemplo a narrativa de uma pré-adolescente sobre acontecimentos durante um período de dificuldades financeiras que a família passou devido à compra de uma casa de praia, feita três anos antes. Ao final, há uma reinterpretação das recusas da mãe em atender-lhe os pedidos que envolviam gastos. O nível de especificidade "eventos gerais" é o mais usado e compõe mais da metade (66,66% até 83,33%) das narrativas de 13 pré-adolescentes do grupo. Encontram-se aqui: as narrativas da primeira vez de um tipo de experiência (p.ex. 1ª vez que andou de bicicleta; 1º beijo; 1ª namorada; 1ª nota máxima); narrativas sobre acontecimentos que geram situações de crise (p.ex. o nascimento de irmãos; a separação dos pais; doença e/ou morte de familiares; as mudanças de moradia e de escola) e narrativas que descrevem relacionamentos com amigos e com familiares. O nível de especificidade "episódios de um dia" é heterogêneo, compondo de zero a 66,66% das narrativas do grupo. Porém, é menos usado em comparação com o nível de eventos gerais. Geralmente, esses episódios são apresentados com detalhes e em seus contextos. São descritos nascimentos, mortes, acidentes, viagens, festas ou o momento especial de um relacionamento. Em 83,3% das narrativas, aparecem episódios que abordam aspectos subjetivos das experiências (avaliações, emoções associadas), nas restantes a ênfase situa-se nas informações factuais. As narrativas que possuem associações entre os conteúdos dos eventos são mais frequentes do que as que seguem sequências temporais.

A Figura 2 apresenta as percentagens dos níveis de especificidade da memória autobiográfica (MA) utilizadas na composição das narrativas autobiográficas dos pré-adolescentes que não costumam conversar em casa (G2).

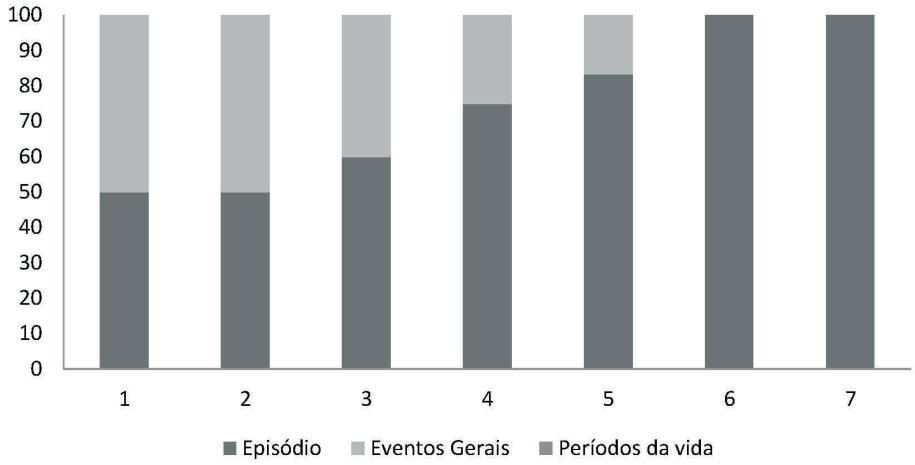

Figura 2. Percentagens dos níveis de especificidade da MA nas narrativas do G2

O nível de especificidade "períodos da vida" não aparece nas narrativas desse grupo. O uso do nível de especificidade "eventos gerais" para compor as narrativas desse grupo foi bastante heterogêneo (0% a 50%). Encontram-se aqui as narrativas de experiências repetidas (p.ex. mudanças de endereço) e as narrativas sobre acontecimentos que geram repercussões ou crises (p.ex. assaltos; separação; prática de esportes). O nível de especificidade "episódios de um dia" é o mais usado (50% a 100%). Nas narrativas desse grupo observa-se uma firme adesão à sequência temporal e os episódios são frequentemente datados. Os acontecimentos são apresentados como numa lista (lembretes em um diário), cuja ênfase está na informação factual, mas poucos detalhes são fornecidos. As narrativas tratam sobre a morte de familiares, as mudanças de endereço ou de escola, um jogo decisivo do time de futebol ou ter ido a uma festa. Uma pré-adolescente compôs uma narrativa quase que inteiramente com eventos normativos, como nascimento, a primeira palavra, o primeiro dentinho, a primeira travessura, quando parei de tomar mamadeira. Essa foi a única narrativa com emoções mencionadas, que eram emoções de familiares (p.ex. "Minha avó ficou feliz porque era a primeira menina a nascer na família").

Discussão

Neste estudo foi comparada a composição das narrativas autobiográficas no que tange aos níveis de especificidade da memória autobiográfica em dois grupos de pré-adolescentes: um que costuma conversar em casa sobre suas experiências e outro que não costuma. Os resultados indicaram importantes diferenças entre os dois grupos.

No grupo que costuma conversar em casa, um terço dos pré-adolescentes conseguiu organizar informações no nível de especificidade "períodos da vida". Esse é o nível mais abstrato (Burt, Kemp & Conway, 2003), portanto, mais apoiado no pensamento formal que ainda está em fase de aquisição. Nas narrativas desse grupo predominou o nível de especificidade "eventos gerais". A preferência por esse nível de armazenamento, segundo Burt, Kemp e Conway (2003), deve-se ao fato de que a informação é otimizada de um modo nem muito específico, nem muito abstrato, mas que preserva as informações sobre metas alcançadas. São realizadas associações entre conteúdos e/ou temporal, o que permite que os eventos sejam agrupados em uma representação geral. A escolha das experiências que irão compor uma narrativa autobiográfica implica na avaliação da importância pessoal das experiências selecionadas e, implicitamente na comparação com outras experiências que se viveu. Apenas esse grupo mencionou estados emocionais que acompanham os "episódios de um dia" (Berntsen & Hall, 2004). Esses resultados corroboram aqueles que mostram que o hábito familiar de conversar sobre experiências pode ajudar a compreender e lidar com as emoções a elas associadas (Fivush, 2007; Macedo & Sperb, 2013; Wang & Fivush,

2005). Por fim, a presença de "períodos da vida" e a predominância de "eventos gerais" nesse grupo indica que esses pré-adolescentes refletiram mais sobre suas experiências, fazendo esforços para contextualizá-las em relação a si mesmos e à totalidade de suas experiências. Em outras palavras, exercitaram o raciocínio autobiográfico (Habermas & Bluck, 2000).

No grupo que não costuma conversar, somente associações temporais foram usadas para formar "eventos gerais" (Burt, Kemp & Conway, 2003). No geral, as narrativas não são acompanhadas das reações emocionais, pensamentos e percepções do narrador, e mesmo as informações factuais são precárias. Neste grupo, corroborando os achados de Bauer (2007), verifica-se que a escassez ou ausência de informações sobre percepções, pensamentos e reações emocionais dos participantes nos eventos não permite compreender a relevância pessoal que os eventos tiveram. As narrativas são constituídas predominantemente por episódios de um dia. Esse é o nível de armazenamento mais diretamente afetado pela magnitude da experiência, incluídas as características sensório-perceptuais associadas (Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Este resultado sugere que os episódios não foram comparados com experiências similares, ou seja, não foram utilizados critérios para agrupar os eventos e formar uma, ou mais, representações gerais.

A influência do *script* cultural de vida fica mais evidente na seleção dos acontecimentos do início da vida dos pré-adolescentes dos dois grupos, o que corrobora os achados de Berntsen e Bohn (2010). No geral, percebe-se uma influência maior do *script* cultural de vida (Berntsen & Rubin, 2004) na seleção e ordem cronológica das experiências que compuseram as narrativas do grupo que não costuma conversar em casa. Já os resultados do grupo que costuma conversar em casa corroboram a literatura (Fivush, 2007; Nelson & Fivush, 2004), indicando que o hábito de conversar sobre experiências pessoais na família pode ter auxiliado estes pré-adolescentes a desenvolverem uma perspectiva pessoal para avaliar o vivido e compreender melhor o próprio *self*. Este hábito familiar também cria oportunidades para que a criança aprenda a participar de uma interação narrativa, exercitando a capacidade de se fazer compreender e aprendendo a considerar a perspectiva dos outros sobre o que é dito (Macedo & Sperb, no prelo).

É interessante discutir algumas limitações e propor sugestões para pesquisas futuras. Do ponto de vista metodológico, houve maior dificuldade para encontrar famílias que não têm o hábito de compartilhar experiências. Assim, o número de pré-adolescentes provenientes dessas famílias foi menor, do que o número daqueles que têm este hábito familiar. Isso ocasionou uma desproporção numérica entre os dois grupos. Também, a proporção de meninas no grupo que não têm o hábito familiar de compartilhar experiências foi menor. Contudo, um estudo que investigou narrativas autobiográficas de pré-adolescentes não encontrou diferenças de gênero (Macedo, 2011). Assim, sugere-se ampliar consideravelmente o número de famílias participantes, a fim de aumentar as

chances de encontrar pré-adolescentes que não têm o hábito familiar de conversar em casa. Futuros estudos podem também solicitar que o participante construa uma narrativa composta de acontecimentos que imagina para si no futuro, além daquela referente ao próprio passado. Bertsen e Bohn (2010) encontraram fortes similaridades entre memória autobiográfica e o pensamento sobre episódios futuros. Nas conversações cotidianas com a criança, segundo Fivush e Nelson (2006), conversar sobre o futuro é tão frequente quanto conversar sobre o passado. Além disso, o senso de continuidade do *self* também depende da compreensão de sua existência no futuro. Assim, o uso dessa metodologia de duplo acesso (passado e futuro) pode ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento do *self* , o que pode gerar futuras aplicações na clínica (p.ex. avaliação de processo psicoterapêutico).

Os resultados desse estudo se alinham aos de pesquisas anteriores (Jack et al., 2009; Macedo, 2011; McLean et al., 2007; Reese et al., 2010) que ressaltam a importância do hábito familiar de conversar sobre experiências pessoais no desenvolvimento de pré-adolescentes. Até esse momento do ciclo vital, esse é o contexto ideal para a negociação e atribuição de significados para a experiência (Macedo & Sperb, no prelo), que também auxilia a compreensão de si mesmo e forma uma base para a construção da identidade. Já no final da adolescência e início da vida adulta, são as conversas com amigos responsivos que favorecem a construção de relatos mais interpretativos e carregados de significado para as próprias experiências diárias (Pasupathi & Hoyt, 2009). Cabe ainda considerar porque as pessoas precisam conversar sobre suas experiências. A memória autobiográfica é dominada, segundo Conway (2005), por uma exigência de coerência. Em pessoas saudáveis, memória e aspectos centrais do *self* formam um sistema coerente, que torna as crenças e o conhecimento do *self* confirmados por memórias de experiências específicas. Assim, é importante estimular que as famílias abram um espaço em suas vidas para esse tipo de conversação. Criar esse tipo de oportunidade pode ser um desafio numa época em que as interações nas famílias são muitas vezes mediadas por inovações tecnológicas (telemóvel, computador, televisão, etc).

Referências

Bauer, P. (2007). *Remembering the times of our lives: Memory in infancy and beyond.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Berntsen, D., & Bohn, A. (2010). Remembering and forecasting: the relation between autobiographical memory and episodic future thinking. *Memory & Cognition, 38*(3), 265-278.

Berntsen, D., & Rubin, D. C. (2004). Cultural life scripts structure recall from autobiographical memory. *Memory & Cognition, 32*(3), 427-442.

Bluck, S., Alea, N., Habermas, T. & Rubin, D. (2005). A tale of three functions: The

self-reported uses of autobiographical memory. *Social Cognition, 23*(1), 91-117.

Bohn, A. (2011). Normative ideas of life and autobiographical reasoning in life narratives. In T. Habermas (Ed.) The development of autobiographical reasoning in adolescence and beyond. *New Directions for Child Development, 131*, 19-30.

Bohanek, J., Marin, K., Fivush, R., & Duke, M. (2006). Family narrative interaction and children's sense of self. *Family Process, 45*(1), 39-54.

Burt, C. D., & Kemp, S., & Conway, M. A. (2003). Themes, events and episodes in autobiographical memory. *Memory & Cognition, 31*(2), 317-325.

Cleveland, E. S., & Reese, E. (2008). Children remember early childhood: long-term recall across the offset of childhood amnesia, Applied Cognitive Psychology, 22, 127-142.

Collins, K. A., Pillemer, D. B., Ivcevic, Z., & Gooze, R. A. (2007). Cultural scripts guide recall of intensely positive life events. *Memory & Cognition, 35*(4), 651-659.

Conway, M. (2005). Memory and the self. *Journal of Memory and Language, 53*, 594-628.

Conway, M., & Pleydell-Pearce, C. (2000). The construction of autobiographical memories in the Self-Memory System. *Psychological Review, 107*(2), 261-288. doi:10.1037/0033-295X.107.2.261

Dickson, R., Pillemer, D. B., & Bruehl, E. C. (2011). The reminiscence bump for salient personal memories: is a cultural life script required?. *Memory & Cognition, 39*, 977-991.

Fivush, R. (2007). Maternal reminiscing style and children's developing understanding of self and emotion. *Clinic Social Work Journal, 35*, 37-46. doi:10.1007/s10615-006-0065-1

Fivush, R., & Nelson, K. (2006). Parent-child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 235-251.

Habermas, T. (2011). Autobiographical reasoning: arguing and narrating from a biographical perspective. In T. Habermas (Ed.) The development of autobiographical reasoning in adolescence and beyond. *New Directions for Child Development, 131*, 1-17.

Jack, F., MacDonald, S., Reese, E., & Hayne, H. (2009). Maternal reminiscing style during early childhood predicts the age of adolescents' earliest memories. *Child Development, 80*(2), 496-505.

James, W. (1950). *Principles of psychology*. New York: Dover. (Original published 1890)

Janssen, S. M., Rubin, D. C., & Jacques, P. L. (2011). The temporal distribution of autobiographical memory: changes in reliving and vividness over the life span do not explain the Reminiscence Bump. *Memory & Cognition, 39*, 1-11.

Levine, B., Turner, G., Tisserand, D., Hevenor, S., Graham, S. & McIntosh, A. (2004). The functional neuroanatomy of episodic and semantic autobiographical remembering: a prospective functional MRI study. *Journal of Cognitive Neuroscience, 16*, 1633-1646.

Macedo, L. R. (2011). *Conversações sobre experiências envolvendo emoções no contexto familiar e o desenvolvimento de pré-adolescentes* (Tese de doutorado do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil).

Macedo, L. R., & Sperb, T. M. (2013). Regulação de emoções na pré-adolescência e influência da conversação familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 29*(2), 57-64.

Macedo, L. R., & Sperb, T. M. (no prelo, previsto para 2015). Conversar para relembrar em família. *Temas em Psicologia, 23*(2).

MacDonald, S., Uesiliana, K., & Hayne, H. (2000). Cross-cultural and gender differences in childhood amnesia. *Memory, 8*, 365-376.

McAdams, D. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology, 5*(2), 100-122.

McLean, K., Breen, A. V., & Fournier, M. A. (2010). Constructing the self in early, middle, and late adolescente boys: narrative, identity, individuation, and well-being. *Journal of Research on Adolescence, 20*(1), 166-187.

McLean, K., Pasupathi, M., & Pals, J. L. (2007). Selves creating stories creating selves: a process model of narrative self development. *Personality and Social Psychology Review, 11*, 262-278.

Melzi, G. & Fernández, C. (2004). Talking about past emotions: Conversations between Peruvian mothers and their preschool children. *Sex Roles: A Journal of Research*, *50*(9-10), 641-657.

Nelson, K. (2003). Self and social functions: Individual autobiographical memory and collective narrative. *Memory, 11*(2), 125-136.

Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. Psychological Review, 111(2), 486-511. doi:10.1037/0033-295X.111.2.486

Pasupathi, M., & Wainryb, C. (2010). On telling the whole story: facts and interpretations in autobiographical memory narratives from childhood through midadolescence. *Developmental Psychology, 46*(3), 735-746.

Pasupathi, M., & Weeks, T. L. (2011). Integrating self and experience in narrative as a route to adolescent identity construction. In T. Habermas (Ed.) The development of autobiographical reasoning in adolescence and beyond. *New Directions for Child Development, 131*, 31-43.

Rasmussen, A. S., & Berntsen, D. (2009). Emotional valence and the functions of autobiographical memories: positives and negative memories serve diferente functions. *Memory & Cognition, 37*(4), 477-492.

Rathbone, C. J., Moulin, C. J., & Conway, M. A. (2008). Self-centered memories: the Reminiscence Bump and the self. *Memory & Cognition, 36*(8), 1403-1414.

Reese, E. (2002). Social factors in the development of autobiographical memory: the state of the art. *Social Development, 11*(1), 124-142.

Reese, E., Jack, F., & White, N. (2010). Origins of adolescents' autobiographical memories. *Cognitive Development,* 25(4), 352-367.

Robson, C. (2002). *Real world research*. Oxford: Blackwell.

Rubin, D. C. (2002). Autobiographical memory across the lifespan. In P. Graf &

N. Ohta (Eds.), *Lifespan development of human memory* (pp. 159-184). Cambridge, MA: MIT Press.

Rubin, D. C., & Berntsen, D. (2009). The frequency of voluntary and involuntary autobiographical memories across the life span. *Memory & Cognition, 37*(5), 679-688.

Shiffrin, R. M., & Atkinson, R. C. (1969). Storage and retrieval processes in long-term memory. *Psychological Review, 76*(2), 179-193.

Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory.* Oxford: Claredon.

Tulving, E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annual Reviews Psychologie, 53*, 1-25.

Van Abbema, D., & Bauer, P. J. (2005). Autobiographical memory in middle childhood: recollections of the recent and distant past. *Memory, 13*, 829-845.

Wang, Q. & Fivush, R. (2005). Mother-child conversations of emotionally salient events: exploring the functions of emotional reminiscing in european-american and chinese families. *Social Development, 14*(3), 473-495.

Welch-Ross, M. K. (1997). Mother-Child participation in conversation about the past: Relationships to Preschoolers' Theory of Mind. *Developmental Psychology, 33*(4), 618-629.