

AS NARRATIVAS NA PSICOLOGIA: “ERA UMA VEZ...”

Ana Patrícia Vargas Borges¹

Patrícia Peixinho Fiorindo²

RESUMO

O presente trabalho encontra-se entre dois atos intrínsecos ao ser humano: contar histórias e atribuir significados. Narrar parece atender a regras universais e é relativamente simples, seguindo um esquema autogerador. Significar permite ao homem representar internamente o mundo externo e agir sobre ele, coconstruindo-o. No desenvolvimento humano, a narração, a ação de significar e a memória são processos inter-relacionados, característicos de funcionamento psíquico mais elaborado do homem. Baseando-se na perspectiva sócio-histórica e cultural, este trabalho pretende articular ideias sobre a construção de significações e memória na infância, a partir das narrativas produzidas por crianças.

Palavras-chave: narrativa; significações; memória.

A memória e as significações das narrativas

O caráter discursivo e semiótico do ser humano é o que se resalta nas interações sociais, nas quais significados e sentidos são produzidos e negociados, enquanto coconstrutores do ato, das ações, da constituição e do desenvolvimento das pessoas (Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2004).

A importância dada às narrativas oscila ao longo da história: o estudo desse tipo de texto, oral ou escrito, tem origem na “Poética” de Aristóteles, porém, a partir dos anos 70 houve um recrudescimento do interesse na narrativa, tanto como um recurso metodológico aplicado às Ciências Sociais, quanto no contexto da clínica (Grandesso, 2000; Guimarães e Costa, 2003) e da educação. Tal interesse decorre de uma concepção do ser humano enquanto ser social, cujas experiências estão sujeitas às conformidades das estruturas sociais e práticas culturais (Guimarães e Costa, 2003).

Grandesso (2000), citando Ricoeur (1994, orig. 1983), afirma que a narrativa sintetiza uma diversidade de elementos, através da linguagem, construindo um arranjo de tal forma coerente que estrutura ações, contexto, tempo, experiências. Se “é impossível ao homem não significar”, conforme Smolka (2004), é também próprio do homem contar histórias. Então, estar na linguagem é “estar na narração”.

A construção do processo narrativo pressupõe um conhecimento prévio, pois, a ação de narrar demanda que o sujeito evoque informações que estão armazenadas em sua

¹ Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia; Professora da Faculdade Ruy Barbosa; Psicóloga Hospitalar.

Currículo lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4701044E6>

E-mail: anapaty.psi@gmail.com

¹ Especialista em Psicoterapia Analítica Junguiana; Especialista em Psicologia Conjugal e Familiar; Psicóloga Clínica e Hospitalar; Professora da Pós-Graduação Residência Multiprofissional - Sociedade Hólon/SESAB;.

Currículo lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4518781E5>

E-mail: fioripat@gmail.com

memória. Assim, o narrar e o rememorar são atividades concomitantes e, portanto, complementares e indispensáveis uma a outra. Contudo, a linguagem e a memória são funções psíquicas superiores que somente se desenvolvem *a posteriori* na vida da criança; isto é, a criança nasce com o sistema nervoso funcionando primitivamente, e somente com o tempo e as experiências é que habilidades mais complexas (linguagem, memória, atenção etc.) irão se desenvolver. A teoria proposta por Vygotsky esclarece como uma criança inicialmente apresenta comportamentos guiados apenas por suas percepções sensoriais, desenvolve a capacidade de representar, até construir significações e interagir com os outros.

A obra de Vygotsky evidencia a natureza relacional, interativa e interdependente dos fenômenos psicológicos, fundamento de sua teoria. Ele postula que os processos sociais em que o indivíduo se desenvolve são internalizados e têm reflexo direto nos processos psicológicos mais importantes, propiciando a reconstrução da atividade psicológica com base na operação com signos e expressos na forma de comportamentos.

O resultado da internalização é um processo mental semioticamente mediado (Toomela, 1996). Atos de significação são centrais no processo do desenvolvimento e o homem, como ser dialógico, sobrevive e somente torna-se pessoa através da relação com os outros. Tal dialogia é atravessada pela linguagem, pela cultura e pela interpretação que uma pessoa faz da outra e também da situação. É um processo em aberto, que permite construir sentidos diversos e até contraditórios do mesmo fenômeno ou situação.

Os mediadores semióticos (signos) permitem ao homem criar formas avançadas de distanciamento do contexto imediato, do que seria o “natural”. Com o uso de signos, forma-se a cultura e o homem liberta-se do concreto, do imediato, podendo imaginar, criar, seja o passado ou o futuro. A pessoa está em contato constante com elementos da cultura coletiva, direta e indiretamente, ao mesmo tempo em que se considera que a cultura coletiva é construída e reconstruída constantemente por várias pessoas dentro de uma estrutura hierárquica de dada sociedade, sendo este o processo coconstrutivista.

Ao significar, o sujeito explica, argumenta, discute, interage com o seu próprio “eu” e com as ideias de outros. Nesta perspectiva, Fiorindo³ (2005, p. 14) afirma que “*não há oposição fundamental entre explicação e narração, pois ao contar uma história explicamos e, ao explicar, legitimamos o caráter memorável daquilo que contamos*”.

Ainda segundo a autora, ao narrar, a pessoa organiza suas experiências, por meio do *script* que corresponde a um roteiro; e paralelamente, verificamos a memória de curto e longo prazo, no resgate das informações. Então, ao trazer para a memória presente eventos passados, o narrador utiliza a memória de curto e de longo prazo. A primeira permite analisar os sons, as letras, as palavras e as estruturas sintáticas com a finalidade de fornecer uma representação semântica sob forma de orações. Mas o espaço para armazenar as informações é limitado, por isso, a duração delas nesta etapa é curta, permanecendo, enquanto for útil, e depois é descartada. Enquanto a *memória de longo prazo* serve para reduzir a sobrecarga da *memória de trabalho*, e tem a capacidade ilimitada. São exemplos desse tipo de memória as nossas lembranças da infância e os conhecimentos que adquirimos ao longo da vida.

³ Fiorindo, Priscila Peixinho. **Em torno da narrativa/narração: a proposta revisitada do modelo laboviano de narrativa oral**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FFLCH/USP, 2005.

Carneiro (2008) aponta que há mudanças quantitativas e qualitativas significativas nos sistemas de memória explícita e de trabalho com o avanço da idade, embora não ainda não seja possível comprovar se há (e de que tipo) mudanças na memória declarativa ou implícita, dada a dificuldade para se avaliar criteriosamente esta informação entre crianças pequenas. O funcionamento psíquico apresentado pelo bebê, em comparação com o que acontece com a criança mais velha, não parece apresentar uma continuidade, o que impossibilita que os pesquisadores cheguem a certas conclusões (Ratner, 1995).

As narrativas e a infância

Tendo em vista que o processo de formação de um narrador começa bem ainda antes do nascimento da criança, período em que ela está no ventre materno e, posteriormente, no berço, através dos acalantos e parlendas e, claro, da ambiência de afeto que este processo propicia, verificamos que as narrativas estão sempre presentes na vida humana. A partir das cantigas de ninar, a criança vai criando ferramentas para se tornar leitor/interlocutor e identificar a espinha dorsal de uma narrativa para reproduzi-la. As histórias não só ensinam como também nos convidam a olhar para dentro, pois apresentam os percalços e deleites que a vida nos reserva.

Segundo Ratner (1995), Vygotsky, Luria e Leontiev consideram que, na primeira infância, a memória resulta das impressões, experiências imediatas, provenientes das percepções sensoriais, e mantém-se assim até o início da idade escolar, quando a criança passa a se guiar por técnicas mnemônicas mais complexas, conectando significados, inicialmente com o auxílio da fala e, posteriormente, o que a levará gradualmente à essência da memória humana.

De acordo com o exposto, para ir de uma memória mais elementar, fundamentalmente formada por conexões simples entre estímulos, até uma memória simbólica, sociopsicologicamente construída, a criança dependerá da interação social, em especial das mediações verbais propostas pelas pessoas mais experientes com quem convive.

Medeiros (2010) pontua que a construção da memória pelas crianças utiliza-se de artefatos, objetos, “dicas” do contexto, a partir do que criam/interagem e comunicam suas lembranças. Com isso, narram e tentam compreender, concomitantemente, suas ações e interações, que dependerão do nível de seu envolvimento com experiência coletiva que se revela como memória. As lembranças da criança são partilhadas (em maior ou menor grau) com outras pessoas, são comunicadas “se alteram e alternam conforme a intensidade do vivido” (p. 334).

Crianças e suas narrativas⁴

Eduarda, fala ou não fala?

Eduarda tem cerca de 1 ano e meio e fala poucas palavras compreensíveis: “papai”, “mamãe”, “vovó”, “vovô”, entre outras poucas. Contudo, chama atenção o ritmo de sua fala. Sua prosódia tem o mesmo ritmo, com as mesmas ênfases, acompanhada pelas mesmas expressões não verbais (especialmente as faciais) da mãe. A mãe de Eduarda, bem como sua avó materna, falam de uma forma bastante peculiar: falam rapidamente, quase

⁴ As situações descritas foram decorrentes de observações espontâneas feitas por uma das autoras (Ana Patrícia Borges), entre os anos de 2001 e 2003.

sem pausas, “disparando como uma carretilha”. Tudo que Eduarda fala, que é bem pouco, é dito em grande velocidade.

Na casa da tia-avó, atende ao telefone, “Oi!”, ri quando alguém fala do outro lado. Gostaria que os cachorros também participassem da conversa, estendendo o fone até eles, mas ela mesma diz: “Não!”, balançando o dedo indicador para os cães, do mesmo modo que a avó já fez para ela antes: “Eles [*os cães*], não!”. Ainda que os cachorros não falem ao telefone, Eduarda “conversa” com eles, conta-lhes histórias, com seu pouco vocabulário, como entendem sua mãe e demais presentes na sala. Sorri quando os cães abanam a cauda, quando latem, quando correm. A mesma gesticulação, entonação etc., Eduarda usa com bonecas, com imagens de santos que vê na casa da tia-avó. “Santanton” é o seu santo preferido – na verdade, todos os santos são “Santanton”, e em frente às imagens sacras, repete o gesto de benzer-se, como fazem suas avós, tias-avós, bisavós, como faz sua mãe. A família preocupa-se porque considera que Eduarda fala pouco, quando comparada com outras crianças da família. Mas Eduarda segue falando... não falando ... falando...

A partir do exemplo, verificamos que a criança é inserida na ordem simbólica, interagindo com/através da linguagem. Inicialmente isto ocorre no mundo “fora” da criança, entre os ouvintes, seus interlocutores que, neste momento, interpreta as produções motoras e sonoras da criança, atribuindo-lhes significados. Vê-se, neste contexto, que a linguagem não é somente expressiva, mas fundamentalmente constitutiva do sujeito, *no e pelo* discurso. Não há conhecimento anterior ou fora da linguagem e é a linguagem, portanto, que dá forma e organização à experiência da criança no mundo.

Para Eduarda, que ainda pouco sabe sobre o significado de palavras ou comportamentos, é o ritmo e a entonação da fala o que dirige e organiza sua linguagem, situando-a como pertencente à “linhagem” das mulheres de sua família, inserindo-a em um contexto social. Com isto, ainda que a parte expressiva da linguagem ainda esteja se armando, ela já consegue “brincar de conversar” com os outros; coloca-se como um sujeito que fala ao outro e que espera respostas.

Outra forma de se observar o estabelecimento de uma composição dialógica de Eduarda com sua família é através da imagem de Santo Antônio. Para uma família católica, perceber uma fé tão precoce em Eduarda, considerando-se as subseqüentes vitórias que ela conseguiu, no decorrer de pouco mais de um ano de vida, seria forte indicativo de que Santo Antônio a abençoava e ela apenas responderia, agradecida, esta proteção. Isto sem falar do lugar de destaque que este santo ocupa na casa da família paterna (dois tios-avós são Antônio) e que também é alvo da adoração de muitas pessoas, recebendo honras e louvores durante vários dias na cidade, dentro da tradição das festas juninas do interior da Bahia. Isto vincula Eduarda à família, à cultura, ao social.

Conforme Fiorindo³ (2005), neste processo do falar de Eduarda, verificamos a memória de curto prazo: ela retoma eventos ocorridos durante a interação verbal com os familiares, repete palavras, sons e atitudes que observou. Também notamos exemplos de memória de longo prazo, na medida em que a criança repete o padrão comportamental, do falar “rápido”, que está armazenado em sua memória e que corresponde ao contexto sociocultural onde ela está inserida.

Michel, Karine e as bruxas

Michel tem 4 anos e 5 meses, e Karine, 5 anos e 2 meses. Estão juntos na casa dele e resolvem desenhar. Ao terminarem, comparam seus desenhos. Cada um quer mostrar-se

superior ao outro, estabelecendo um diálogo através dos desenhos, construindo um história própria e inusitada.

- Eu não tenho medo de cobra - *diz Karine* - nem de bruxa.
- Eu também não. Nem de cobra, nem de lobo mau, nem de ladrão, nem de lobisomem, nem de vampiro... – afirma Michel.

Ao receber as folhas de papel, Michel começa primeiro, mas ao perceber que Karine o observa, fica constrangido e diz que não sabe desenhar direito. É dito que não há desenho certo ou errado, mas o desenho de cada um. Interrogados sobre o que fizeram, Michel descreve seu desenho:

- É uma bola; tem olho, testa, nariz, boca, dente.
- No desenho, há uma marca na testa da “bola” e Michel diz que “é uma tatuagem, daquelas de chiclete”.

- E os dentes? - pergunta a observadora.
- São para morder ela! - *aponta, rindo, para Karine.*

Karine faz desenhos com flores, árvore, nuvem:

- No céu tem nuvem... mas eu só fiz as nuvens porque o céu é muito grande e não dava aqui no papel. – *e continua:* A florzinha tava passeando e viu a árvore; ela comeu muitas laranjas e cresceu. Ela comeu dez laranjas, por isso tá desse tamanho.

Para contar sua história, Karine representou duas flores diferentes no seu desenho – uma sendo a flor pequena e a outra, a flor já crescida. A partir de um “erro”, que não pôde apagar, ela introduziu na sua história um personagem da história de Michel: o cachorro. Ele, por outro lado, também “importa” personagens de Karine, como a bruxa.

Michel diz que não sabe contar histórias; Karine refere saber várias histórias que ouviu em sua escola. A mãe de Michel interferiu para dizer que ele ainda não frequentava regularmente uma escola.

Karine conta, então, *sua* versão da história de Branca de Neve, na qual a Bruxa sai vitoriosa. Michel reconhece a história, mas acrescenta um novo trecho, baseado em um episódio do Sítio do Pica-pau Amarelo que ele assistira na televisão. Ele se refere à Cuca como “Bruxa”. Diante do equívoco, Karine avança, toma a palavra e descreve o final do episódio, em que a Cuca transformou Narizinho em uma estátua de pedra. Michel acrescenta a presença de Emília na cena. Ao concluírem a história, os dois são convidados a fazer desenhos de bruxa, e estabelecem uma competição para ver de quem é a bruxa mais feia.

Karine faz uma bruxa que carrega uma vassoura na sua mão direita, com a qual voará para fazer maldades, e Michel também faz o mesmo, mas no seu desenho, ao final, constam ainda um cachorro, um menino e um “lobo mau”. Ele conta que a bruxa ia pela rua e um cachorro atrapalhou o caminho dela. Ela resolveu matar o cachorro. O menino ficou com raiva da bruxa e foi atrás dela, junto com o lobo mau, mas não conseguiram pegá-la. Comento que todas as personagens têm uma tatuagem na testa e Michel diz que ele gosta das tatuagens que vêm no chiclete. A tatuagem “deixa as pessoas ‘*maus*’; o lobo fica mau”.

Medeiros (2010) afirma que as crianças, como os poetas, vivem o porvir da linguagem, que se refere a uma composição de imagens e devaneios que constituem a memória, numa conexão entre o presente e as lembranças do passado. A autora ressalta que as crianças adentram num mundo de imagens, sem que haja intenção de representá-lo, mas apenas vivendo-o. Personagens fantásticos, como super-homens, vampiros, fadas, convivem lado a lado com pessoas comuns, que vivem um cotidiano normal, sem haver qualquer choque

entre eles. Na idade em que Michel e Karine encontram-se, ainda há uma sobreposição entre o “eu” e o “outro”, quando ficam evidentes processos de internalização diferentes para cada um. Contudo, existe um certo interesse pela produção do (a) companheiro(a), cada qual ocupando-se de sua própria história, mas trocando com o outro, agregando sentidos, conectando informações, mesmo sem uma lógica consensual para o exterior.

Ainda para autora, através da narração, retomam-se os sentidos, reconstrói-se efetivamente o significado do vivido, não meramente repetindo-o, ainda que o raciocínio infantil ainda não consiga articular muitas variáveis simultaneamente. Assim, compreender e possibilitar a “derivação” (o desejo e a tendência da criança expressar-se fora do tema original) permite à criança ir além da simples imitação, estabelecendo uma produção de sentidos, de conhecimento.

E para construir as histórias, ambas as crianças utilizam-se do *script* (Fiorindo³, 2005), ou seja, um roteiro que organiza as informações, na memória de curto prazo – informações recentes, vivenciadas na interação; e da memória de longo prazo – informações acumuladas no durante o percurso da vida.

Considerações Finais

De acordo com a abordagem realizada, aqui, verificamos que as crianças não falam porque amadurecem neurologicamente, porque imitam, porque aprendem, porque alcançam um certo grau de abstração de ações ou porque representam imagens, mas porque este é o seu único modo de ser, enquanto seres de significações, de linguagem.

Na linguagem, o homem constitui-se sujeito, que pode se colocar como um “eu” diferenciado de um “outro”; na medida em que subentende que o “outro” é um “tu”, é também um sujeito, outro “eu”, o que cria uma possibilidade de diálogo, através de uma polaridade muito singular que toma o sujeito como ponto de referência.

Desde a infância, o outro, social, media as relações humanas, o que permite a inserção da criança em contextos ou posições sociais. Porém, isto ocorre durante todo o desenvolvimento humano, pois nossas ações são partilhadas ou interdependentes. Estabelecem-se relações dialógicas na medida em que coordenamos nossos papéis ou posições, o que implica em aceitar, negar, confrontar, negociar e/ou recriar tais papéis ou posições. Esta ação é que transforma a pessoa e seus parceiros, reciprocamente.

Se o homem é um contador de histórias, a investigação qualitativa pode explorar, organizar e produzir conhecimento a partir desta característica, valendo-se das narrativas para este fim. Experiências pessoais, comportamentos, interações e contextos sociais são abordados através do estudo das narrativas e das memórias, de curto e longo prazo.

Referências Bibliográficas

Carneiro, M. P. (2008) **Desenvolvimento da memória na criança: o que muda com a idade?** Psicologia Reflexão e Crítica, 21 (1), 51-59.

Fiorindo, Priscila P. **Em torno da narrativa/narração: a proposta revisitada do modelo laboviano de narrativa oral.** Dissertação de Mestrado. São Paulo, FFLCH/USP, 2005.

Guimarães, F. L.; Costa, L. F. (2003) **Clínica psicológica do adolescente: do sistema à abordagem narrativista**. Paidéia, 12 (24), 163-174.

Grandesso, M. A. (2000). **Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Medeiros, A. B. de. (2010). **Crianças e narrativas: Modos de lembrar e de compreender o tempo na infância**. Cad. Cedes, Campinas, 30 (82), 325-338, set.-dez.

Ratner, Carl. P. (1995). **A Psicologia Sócio-histórica de Vygotsky: Aplicações contemporâneas**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Rossetti-Ferreira, M. C.; Amorim, K. S.; Silva, A. P. S. (2004). Rede de significações: alguns conceitos básicos. Em: M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva, e A. M. A. Carvalho (orgs.), **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ArtMed.

Smolka, A.L.B. (2004). Em: M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva, e A. M. A. Carvalho (orgs.), **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ArtMed.

Toomela, A. (1996). **How culture transforms mind: a process of internalization**. Culture & Psychology, 2 (3): 285-305.

