

Imagética de crianças do Norte de Portugal sobre o seu quotidiano: terapia vivencial de imagens mentais, conversações e desenhos

Imagery of children in Northern Portugal about their everyday life: Experiencing therapy of mental images, conversations and drawings

Judite Maria Zamith Cruz

Universidade do Minho (Portugal)

Palavras-chave: Imagens mentais, representações, scripts/roteiros, meninas, bem-estar subjectivo.

Key words: mental images; representations; scripts/frames, girls, subjective well-being.

Desde 2000, a intenção central ao Estudo de Caso é intervir por prevenção primária nos contextos não escolares, no Norte de Portugal, por prestação de cuidados no âmbito psicoeducativo: O processo de educação de crianças e pais acerca da terapia e de descobertas de investigação ligadas aos seus problemas ou perturbações.

Nesse sentido, temos vindo a escutar crianças, individualmente, vivendo realidades mais duras. Concebeu-se como um script (roteiro) o evento antecipado por todos como prazenteiro (ou não) e cerca de 90 meninas, de 5 a 10 anos, desenharam «Estou contente, quando... recebo prendas,... faço anos,... é Natal, ... a minha família está junta,... o meu pai vem de França... »; «Às vezes, fico triste, porque... chove muito,... 'trovou-a', ... a minha mãe berra-me,... os meus pais não me deixam ver televisão...».

Pretendeu-se criar condições em que fosse revertida a experiência negativa, sabendo-se que, na literatura sobre a lateralidade cerebral, o gerador da imagística/imagética se situa na parte posterior do hemisfério esquerdo do cérebro.

Escolheu-se questionar visualizações e imagens mentais na infância, com base na percepção e memória intersubjectiva heterogéneas. Utilizaram-se estratégias vivenciais para imagens mentais com dois objectivos: (1) activar emoções de experiências a cognições; e (2) reparar «maus» momentos. Partiu-se também da concepção neuropsicológica de que emoções são «cognitivos» (para o SNC) mas não são «respostas cognitivas», podemos aprender a criar emoções por cima das reacções fisiológicas.

Pretendemos apresentar novos dados de estratégias de *coping*, debatidos roteiros, cenários e estereótipos, por estratificação sócio-económica, etária, de género: cenários para festas, baptizados e casamentos, mas também castigos e agressões por adultos, solidões e negligências, sem que a escola a experiência central.

Beginning in 2000, the main focus of the current Case Study is to act in primary prevention non-school contexts, in northern Portugal, by providing psychoeducation care: The process of educating clients about therapy and research findings pertaining to their problems or disorders.

Pursuing that goal, we have been listening children, individually, living harder realities. We conceived as a script (frame), an happy event and approximately 90 girls, within the ages of 5 to 10, wrote "I'm happy when... I receive gifts, ... it's my birthday,... it's Christmas, ... my family is all together,... my father comes back from France"; "some times I get sad because ... it rains a lot, ... it thunders,... my mother scream at me,... my parents don't allow me to watch TV (...)"

The main objective was to create conditions to revert the negative experience, knowing that, according to the literature on the cerebral lateralization, the generator of imagery is situated in the rear left hemisphere of the brain.

We chose to question visualisations and mental images in childhood, based on the perception and in the intersubjective heterogeneous memory. Experimental strategies were used for mental images with two goals: (1) to activate connected emotions experiences to cognitions; and (2) to repair bad moments. We know from the basic neuropsychological conception that emotions are "cognitive" (for the CNS), yet aren't "cognitive responses", from what we can learn how to create emotions over physiological reactions.

We intend to present new data on coping strategies, once the scripts, scenarios and stereotypes are subject to debate, by age, gender and social-economical stratification: party scenarios, baptisms and weddings, as well as punishments and aggressions by adults, loneliness and negligence, not focusing the central experience on the school.

INTRODUÇÃO

O lidar com as nossas emoções e sentimentos passa mais pelo que somos do que pelo que conhecemos nos domínios inovadores da Neurociência, Biologia Evolucionista, Psicologia Cognitiva ou noutra área científica. Durante os séculos XVIII e XIX, os seres humanos buscaram o controlo das suas paixões, o que constituiu um obstáculo ao conhecimento emocional, somente possível no nosso tempo. O avanço proporcionado pelas ciências actuais, não impede que a felicidade permaneça uma emoção *fácil* e a amizade um sentimento *fácil*. «As emoções são sentidas; os sentimentos são vividos» (Santos, 1983, p. 224). As outras emoções, «negativas» - medo, tristeza, solidão e ira, são consideradas *difíceis*, na medida em que implicam sofrimento na expressão e comunicação.

Dessa forma colocado, desde que temos memória, a felicidade das crianças é um bem a preservar e um direito a assegurar, o que nem sempre é possível.

E talvez o maior choque que se tenha, quando se estude Neurociência e quando se aprenda «saber cuidar de crianças» seja ver imagens de mães da etnia *Maasai* (ou *Masai*, no Quénia e no Norte da Tanzânia), sorrindo a filhos, crianças «difíceis». Justifica-se antes o relato de toda a história da interacção nos *Maasai* (deVries, 1984; Amin et al., 1987), como base para o modelo bio-psico-social presente na abordagem psicológica que se segue.

Naquele longínquo lugar inóspito da África Oriental, os bebés são cuidados pela mãe e, também, pela família nómada extensa, enquanto pastoreia rebanhos. Não os alimentam segundo horário, mas quando choram ou peçam atenção por outro modo. No início dos anos setenta do século XX, durante o oitavo ano da seca que durou 10 anos, as famílias chegaram a perder 98% do seu gado e os bebés tornaram-se mais dependentes da amamentação materna. Foi então que o psiquiatra Marten deVries fez o seguimento de 48 bebés e descobriu algo contra-intuitivo e que nos faz reflectir ainda hoje no temperamento (Thomas & Chess, 1996; Chess & Thomas, 1987), uma inclinação inata para nos envolvermos em um certo tipo de comportamento, mas não só. De modo inovador para a época, deVries (1984) dividiu os bebés, para efeito de estudo do seu

temperamento, em metade de bebês ditos «fáceis» (cooperantes e calmos), por contraste com «bebês difíceis» (exigentes). Durante a seca, já com 6-8 meses, o investigador pensou que os últimos viriam a ter maior número de problemas de saúde, de comportamento, mas foram os «bebês fáceis» que pereceram em elevado número: 5 dos 7 que encontrou, comparativamente a 1 de 6 «difíceis». Embora, o grupo de estudo fosse pequeno, as evidências nunca mais foram abandonadas nas pesquisas. Afinal, os bebês que exigiam muitas vezes serem alimentados, as mães tinham mais leite, embora fossem mal alimentadas.

Veremos adiante, sempre que possível, os três níveis que interactivam em contextos físicos e sociais: O temperamento, biologicamente determinado (nível do cérebro), regula a conduta materna; a sua conduta baseia-se na crença psicológica de que o bebê somente deva ser alimentado se manifesto o choro (nível da pessoa) o que, por seu lado, afecta o funcionamento do corpo; e, na cultura *Maasai* (nível do grupo), os bebês são cuidados pela família extensa, o que implica que o stress gerado pelos bebês não recaia em uma única pessoa. Curiosamente, os *Maasai*, dependendo da água, sem quintas ou irrigação de terrenos, sofrem as intempéries (meio físico) sem que elas determinem as consequências no drama materno (psicologia da crença) e grupal (meio social). Mais recentemente, Edmund Rolls e colaboradores (Kringelbach et al., 2001) vieram a enfatizar que os mais pequenos (mas também os adultos) alteram zonas diferentes da área orbitofrontal do cérebro, quando recebem sorrisos (reforço positivo) ou quando recebem expressões faciais, em que as sobrancelhas sejam franzidas (punição positiva). Afinal, as expressões da cara de quem amamos mudam o cérebro e a conduta, por condicionamento operante (sistema de recompensa dopaminérgico com base no núcleo accumbens). Por esse motivo, na formação de hábitos, um tipo particular de aprendizagem, tem um papel crucial, para além do córtex orbitofrontal, o núcleo accumbens, parte dos gânglios basais, como quando se sorria ou se ponha o pé no travão, ao sinal vermelho. Na condição os gânglios basais ligam estímulos (sorriso, luz) a respostas e antecipamos recompensas, em que um neurotransmissor, a dopamina, é central na alegria. Assim sendo, a aprendizagem não é um processo simples, mas contornável por procedimentos que atendam aos níveis do cérebro, da pessoa e da

sociedade em que viva. Quando o comportamento é associado às suas consequências (condicionamento operante), enquanto o reforço positivo ocorre, quando um reforço desejado é apresentado depois do comportamento e assim se aumenta a probabilidade da ocorrência desse comportamento, na punição positiva, esta ocorre quando um comportamento conduz a uma consequência indesejável, diminuindo a probabilidade de recorrência desse comportamento. Mais significativo, ao nível de um grupo, quando nos comportemos de certa forma, um observado sorriso ou franzir de sobrelhas cria motivação para repetirmos ou pararmos o comportamento (nível da pessoa) e, inclusivamente, a expressão facial muda a activação cerebral (nível do cérebro) o que, por sua vez, afecta a experiência de reforço ou punição (nível da pessoa).

Atendendo a que desde as interacções precoces, às relações românticas e às amizades, podemos intervir pessoal e socialmente, a intenção central à investigação é alterar emoções «negativas», se julgado necessário, em contexto de ajuda psicoeducativa, pelo que se têm vindo a escutar e responder, individualmente, a crianças em realidades *mais duras*, o que é efectivo desde o ano lectivo de 2000-2001 (Zamith-Cruz & Cruz, 2001; Zamith-Cruz, 2000).

A ambiguidade das suas narrativas ou desenhos de experiências pressupõe que a experiência narrada ou esquematizada nem é bem estruturada, nem podemos colocarmo-nos no lugar de crianças «tristes» em qualquer latitude.

Com «O choque das civilizações», em 1996, Samuel Huntington criaria outra ruptura no pensamento ao trazer à superfície de guerras passadas a guerrilhas actuais, de conflitos religiosos às barreiras culturais e linguísticas. Dois anos antes, Damásio mostrara que paixões e razões seriam conviviais para que as emoções viessem a mostrar o ecrã da sabedoria. Desde então se pensa que as emoções sejam um incontornável constituinte do pensamento. A barreira conceptual era derrubada também com o livro «O bom macaco: Os fundamentos naturais da moral», de Franz de Wall, mostrando o facto de que também os animais experimentam emoções morais, sendo a solidariedade incrustada na natureza e a par da competição.

Depois das últimas duas décadas, ocorreu assim uma *revolução emocional*. As sociedades ocidentais reflectem já essa mudança, proposta por profissionais de psicologia (Lazarus, 1991; Lewis & Havilland, 1993; Oatley & Jenkins, 1996).

Em atenção a desenvolvimentos científicos supracitados, entre muitos outros que vieram a fazer a diferença no século XXI, concebeu-se como um *script emocional* um qualquer evento antecipado como prazenteiro (ou não) e cerca de 90 meninas, entre os 5 e os 7 anos e os 8 e os 10 anos, imaginaram e desenharam ou escreveram: «Estou contente, quando...*recebo prendas, faço anos, é Natal, a família está junta, o meu pai vem de França...*», «Às vezes, fico triste, porque...*chove muito, ‘trouvou-a’, berram-me, apanho uma estalada, não me deixam ver televisão...*».

No Estudo de Caso, começou-se por agarrar a expressão de emoções universais: ira/estar zangado, medo. Emoções também inatas são a repugnância (nojo, aversão ou relutância) e a surpresa, talvez, para além do desprezo (Shreeve, 2005, p. 19). Outros roteiros (*scripts*) para emoções e sentimentos abarcaram na pesquisa situada no Norte de Portugal, além da dimensão felicidade vs. tristeza, a dimensão solidão/estar só vs. amizade de pares.

Desde 2000, vieram a agrupar-se emoções/sentimentos em questões amplas: (1) Perguntas formuladas por crianças e respectivas respostas da investigadora; (2) Conversações, desenhos e completamento de frases sobre...; (3) Questões na dimensão realismo vs. irrealismo - impossibilidade (frases alusivas a situações inviáveis, com início fixado...); (4) Questões na dimensão espaço - lugares seguros (próximos e de proximidade) e de sonho (longínquos e de afastamento do *outro*) e; (5) Questões na dimensão tempo – futuro-passado.

Integraram-se outros temas de trabalho em colaboração, que passam pela auto-apresentação cuidada e identidade/personalidade - figura humana (Goodenough, 1926) e desenho da família (Corman, 1967). Por exemplo, valorizou-se a dimensão realismo-fantasia (impossibilidade), expressa e comunicada nos relacionamentos próximos e familiares (e com amigos), no meio local e, desde 2004, passaram a ser impulsionadas recriações do *eu* individual-familiar-social: (1) «Qualidades» auto-atribuídas; (2) *Tempos livres*; (3) *Ídolos musicais*; (4) Acções em família; (5) O que provoca o *sentimento de*

orgulho; (6) O que entende por algo que *lhe faça bem*; (7) Actividades que contribuem para *novas aprendizagens*; (8) Auto-atributo – «Eu sou *especial porque...*»; (9) Desenho de si mesmo - «Este sou eu. Eu estou bem...»; (10) Desenho da sua família; (11) «A minha vida mudou. Algumas coisas estão diferentes...»; e (12) «O mundo é um lugar maravilhoso, onde acontecem coisas boas e más. Posso desenhar um acontecimento feliz...».

Sabe-se que em investigações em que participam ambos os sexos, a adesão é maioritariamente feminina, pelo que viemos no último ano a escutar meninas. Enquadrou-se a comunicação em contexto nas percepções subjectivas delas sobre práticas de vida e produções culturais e pretendemos apresentar novos dados de género e estereótipos situados para a alegria e tristeza: baptizados e casamentos, mas também castigos e agressões por adultos, solidões e negligências, quase não sendo nomeada a escola.

A MAQUINARIA EMOCIONAL POSTA AO SERVIÇO DE «MELHORES» ROTEIROS DE VIDA

O Funcionalismo passa por ainda se pensar que os fenómenos psicológicos são processos de adaptação do organismo ao meio ambiente, o que não defendemos: o ambiente pode ainda conformar-se às mentalidades em processo de desenvolvimento.

Quem defendeu a noção de adaptação do ser humano ao meio foi Jean Piaget (1896-1980), um biólogo que influenciou a história da Psicologia, por defender também que a criança constrói e reconstrói o conhecimento por experiência activa, de acordo com a sua inteligência, ou seja, pela «*adaptação da acção e do pensamento*». Para o efeito, ela utiliza processos de natureza cognitiva e emocional, dito de outro modo, fenómenos psíquicos de aquisição de conhecimento/aprendizagem que ilustram o «porquê» e o «como» conhece, ou seja, os conteúdos do que conhece, no sentido de «*estímulos e respostas observáveis*» (Phillips, 1968, trad. port. sem data, p. 28).

Para Piaget, as entidades e processos mentais hipotéticos, como «*estruturas cognitivas*» (*schemes*) e «*roteiros ou guiões do quotidiano*» (*scripts*), congregam hoje o que se

denomina «modelos cognitivos idealizados», para que o que a criança entenda por «mudança de vida» dependa muito de todos nós ao ajudá-la a mudar e a aprender.

Por sua vez, na teoria cognitivista e estruturalista de Jean Piaget, o *egocentrismo* foi a ausência de habilidade em ver o ponto de vista do *outro* (entretanto reformulado), mas com estudos neurológicos é consensual serem as meninas mais hábeis do que os meninos na empatia (Brizendine, 2007).

Importa salientar ainda a noção de inteligência emocional (Goleman, 1995), em que se trata de um tipo de inteligência que é «prática» (nem criativa, nem abstracta, nas palavras de Robert Sternberg), proporcionando também ao género feminino conhecimento e gestão emocional «superior». Relaciona-se mais com competências interpessoais (interacções, sentimentos de empatia, realismo, positividade...) do que com a eficácia em domínios escolares ou de produtividade/rendimento.

Na actualidade, entendidas como «categorias» (estruturas cognitivas e emocionais, quocientes de inteligência e inteligência emocional...), em múltiplos *aspectos do cérebro*, as emoções são o «resultado da interpretação cognitiva de situações» (LeDoux, 1996, trad. port. 2000, p. 51) e avalia-se que 1/4 de segundo mais tarde do tempo percorrido por impulsos nervosos no «caminho da terra tálamo-amígdala» (*atalho de LeDoux*), outro percurso longo leva do tálamo (com o núcleo accumbens, tido como parte dos gânglios basais, na sua parte externa, ligados a hábitos) ao córtex pré-frontal (para o planeamento), permitindo a adaptação ao contexto e sendo concebido um plano para lidar com o medo. Só então o hipotálamo pode enviar uma informação à amígdala para que se "acalme". Na perspectiva neuropsicológica, a emocionalidade transforma-nos por *vividez colorida*, desde que o hipocampo nos dê índices de contexto, para a coloração da emoção. Assim colocado, veremos o mundo com «óculos cor-de-rosa».

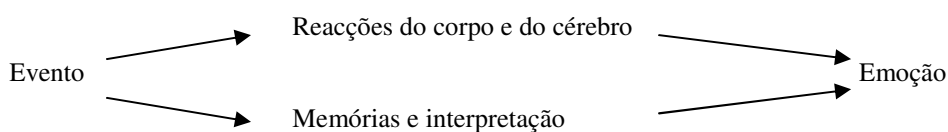
Pode ser dado um exemplo. Ouvimos um estrondo e é a partir desse processo exteroceptivo (dos receptores sensoriais), ligado à amígdala (com 12 áreas, como para o medo, a ira...) que, antes do córtice se “aperceber”, ela emite sinais inócuos. Tais sinais provocam alterações rápidas nos impulsos nervosos por dissonância ou inconsistência: a amígdala “não desliga” logo... (e “não desliga” logo?...). Logo mais, os sinais tornam-se ameaçadores, quando a amígdala “não permite” que tomemos decisões sobre sinais,

meros sinais...: “O que é aquilo?” Na condição, no núcleo gineculado do cérebro dá-se a emissão de cortisol e noradrenalina. Demoramos, portanto, a acalmar, começando a ser alterada a resposta fisiológica: «Isto não é nada! Foram só foguetes!». Essa é já uma resposta cortical em que o hipotálamo modula, inibe, a resposta da amígdala. No córtex, a porção exterior do cérebro, a informação das áreas pré-frontais, como o córtice orbitofrontal, inibe também a amígdala. Portanto, o tálamo é que recebe a informação exteroceptiva, que envia à amígdala e ao hipotálamo e, no sentido supracitado, emoções são «cognitivos» (para o SNC) ainda que não sejam «respostas cognitivas». Os estímulos (internos ou externos) favorecem, no entanto, respostas emocionais (de natureza física, como *lutar ou fugir*) e, ainda, «sentimento», activada a memória e a linguagem.

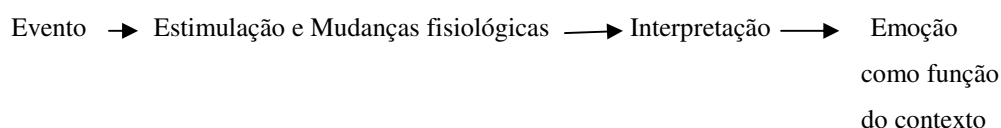
Em termos históricos, importa recordar ter sido na ciência psicológica, depois do texto do fisiologista dinamarquês Carl Georg Lange (1895), que a teoria da emoção veio a inovar: reconhecido o contributo de Lange, uma abordagem periférica, em paralelo com o artigo "What is emotion?" de William James (1884).

Desde então, alegria e tristeza somente ganharam linguagens próprias com o psicólogo e neurocientista Joseph LeDoux (1996). É que afinal, podemos saber *criar* emoções *por cima* das reacções fisiológicas.

Passamos a explicitá-lo. LeDoux defendeu que há diferentes sistemas cognitivos para diferentes emoções, uns actuando como sistemas reflexos, *independentemente* de pensamento e interpretação. Outros são *dependentes* de pensamento e interpretação. Assim colocado, pode-se observar que um evento (ou entidade, como uma pessoa, animal ou objecto) afecta as reacções do cérebro e do corpo, por um lado mas, por outro lado, afecta as memórias e as interpretações, ambos os sistemas implicando emoção, como pode ser observado no esquema:



Assim sendo, reacções do corpo e do cérebro podem ocorrer sem memória e sem interpretação, percorrendo o impulso nervoso a via mais curta. As teorias cognitivas ainda dominantes na Psicologia não são sustentadas nas Neurociências:



Por conseguinte, um facto revolucionário é as emoções “mandarem” ou ordenarem mais fundo do que o córtex frontal, quando este envolva emoção, linguagem, busca de memórias específicas, raciocínio, incluindo o uso de memória no raciocínio. Mas as emoções “mandam” no córtex frontal, porque estabelecem uma via com mais relações celulares para afectar pensamentos, vontade de acção, estados biológicos ou psicológicos (ver Phineas Gage em Damásio).

Até mesmo a ideia de que o hemisfério direito é esquemático e o hemisfério esquerdo é conceptual sofreu revisão.

E se os lobos pré-frontais são *o cérebro dentro do cérebro*, em termos ditos de «cima para baixo» (*top-down*), temos uma sofisticada maquinaria cerebral, mas em termos *botton-up* chegamos pois já a conceber poderem-se criar *estados emocionais*, vendo filmes, lendo livros «felizes»... Estaremos a usar, entretanto, formas proactivas para a manipulação de estados emocionais (o que não são *estados afectivos*).

Em suma, ao contrário do pensamento, nas emoções, o cérebro não funciona independentemente do corpo (LeDoux, 1996, trad. port. 2000, p. 43).

O PROJECTO DE INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS

No estudo de investigação, em primeiro lugar, veio a ser adoptado o trabalho vivencial, quando se situou a investigação em roteiros emocionais do quotidiano na infância, entre outros temas (interesses, actividades, competências percebidas...).

As actividades de índole *experiencial/vivencial* antecederam diálogos com meninas como a Adriana (4 anos e 1 mês) que representou visualmente o seu estado emocional - alegre e, em simultâneo, comentou o que a perturba: urinar na cama. Utilizou a chuva (que limpa, como o choro que lhe é comum) para deixar sair a mágoa por vergonha. Apreendemos nela o conflito culpabilizante e que a leva a ser admoestada repetidamente pela mãe (v. punição positiva). Por seu lado, a Luísa Fernandes (5 anos 6 meses) e a Leandra Campinho (5 anos 11 meses) desenharam ficarem «felizes» ao verem *borboletas, porque elas são muito bonitas e têm muitas cores...* Autonomia restringida, quando permaneçam tempo excessivo em casa e escola?

O nosso referencial básico é a psicologia cognitiva e narrativa (Bruner, 1986, 1990; Sarbin, 1986), a imagística/imagética (e imagem mental) a que se associam os estudos de emoções nas crianças, presentes imagens em sonhos e percepções. Digamos que, em termos metafóricos, é a fantasia pessoal que se favoreceu, como um mito da Idade do Ouro (Corman *et al.*, 1960, cit. por S. Bourghès 1985): «Em que idade se é mais feliz?» Pela silhueta idealizada de uma menina ou no nosso modelo interior, parece que fomos mais felizes na infância...

Ajudarmos a viver em contextos adversos, também é um objectivo central do estudo. Os objectivos específicos da investigação por participação individual de crianças são os seguintes: (1) Escutar as suas experiências significativas e acções/interacções nos locais de eleição, aceitando-as como «histórias que eu nunca tenha ouvido...»; (2) Responder a perguntas «...que eu gostava de fazer a alguém...; ...a um senhor sabe tudo»; (3) Caracterizar o *eu narrador*, o seu *estilo de vida*, socialização, aprendizagem, cultura e questões de género, escutando emoções e sentimentos, auto-relatos de amizades electivas (segredos, formação de grupos por sexo, conflitos, disputas, escolhas, mentiras...), conhecendo estilos familiares, aprendendo mais sobre *trabalho escolar* – jogo, educação ambiental, matemática, incentivando a aquisição de competências («O que gosto mais de aprender?»), ouvindo e/ou dando resposta no *aqui-e-agora* («Como estou bonita no desenho...»), inquirindo o passado («Qual a minha recordação inesquecível?», «...e outras experiências?») e o futuro antecipado («Vou casar-me e ter filhos?»); observando se a criança reconhece o que muda em si e no ambiente físico e

social («O mundo é um lugar maravilhoso...»); e (4) Convocar áreas críticas do sistema de ensino: linguagem oral e escrita, linguagem figurativa - desenho.

Por sua vez, os pressupostos da perspectiva compreensiva da cognição, que enquadra a pesquisa por teoria de análise narrativa, são os seguintes: (1) não se entende a representação por texto como «prova da realidade», ainda que a produção textual nos elucide sobre o quotidiano e a imaginação; (2) a narrativa nem é um *texto de ficção* nem uma representação «correcta» da realidade; (3) a narração e a figuração ligam-se à identidade em contexto; e (4) uma narrativa é entendida como um texto ou discurso.

Jean Matter Mandler (1984) tem obra clássica sobre a organização de *histórias*, acontecimentos e cenas. Na narrativa literária, considera-se a *temporalidade* (sequencial), a *causalidade* (o evento intermédio conduz ao final) e o *interesse humano*, subjectivo do texto (Cortazzi, 1993, pp. 85-87).

Uma teoria textual ou narrativa é assim um conjunto de conceitos explicativos e/ou compreensivos, relevantes pela sua utilidade: a narrativa assemelha-se à vida. São assim possíveis explicações de certos fenómenos pela teoria através duma variedade de exemplos específicos ou casos desse fenómeno de comunicar verbal ou visualmente.

Por acréscimo de sentido chama-se «executivo central» a uma espécie de *guarda-chuva* que abrange pensar, planear e resolver problemas, mas também imaginar com imagens «vivas». Para a psicologia cognitiva a noção de representação mental integra, desde que Stephen Kosslyn (1994b) revolucionou o estudo de imagens mentais, tanto o pensamento conceptual («racional») como o pensamento visual.

Acresce dizer que no modelo metodológico de análise narrativa não existem hipóteses/conjecturas *a priori* como na investigação quantitativa (Lieblich et al., 1998, p. 10), ainda que sejam redigidas questões de investigação, segundo os objectivos identificados e procedimentos a seguir.

Em suma, recorreremos a várias teorias e métodos (no terreno e de investigação) para domínios de conhecimento, identificados como cognitivos: neurociências, psicologia cognitiva e linguística cognitiva – teoria de Lakoff. Em paralelo à psicologia, desde os anos noventa, a linguística cognitiva ampliou a concepção de representação mental com George Lakoff e Mark Johnson (1980), a ponto de revalorizar a apreensão metafórica da

mente no dia-a-dia, retomada no estudo actual de imagens mentais. Em textos difundidos na Internet, em 2004, George Lakoff reafirmava a sua ruptura com propostas objectivistas e racionalistas de «representação mental» (concreta, explícita e consciente), enfatizando a perspectiva integrada mente/corpo e o estudo de metáforas quotidianas, por acesso a operações cognitivas abstractas/tácitas, logo, mediante imagens «esquemáticas».

Como ficou dito, na nossa pesquisa situada, propõe-se que crianças gerem em contexto reparador imagens mentais para lugares seguros, desenhem e respondam ao que se pergunte, em seguida: «Estás na imagem?»; «Em que parte do corpo sentes alegria?»; «O que tens vontade de fazer?»; Quem é que está contigo?»

Explicitando o procedimento, é preciso dizer que a instrução inicial é a seguinte: «Fecha os olhos e imagina-te em um lugar seguro... Deixa que a imagem de um lugar seguro surja na tua cabeça e diz-me qual é... Podes desenhar essa imagem?» Um exemplo pode ser dado, de antemão. A Ana (7 anos 4 meses) respondeu: «Eu e o meu irmão estamos a olhar pela janela de casa...» Desenhando-se sempre só, a Fernanda (6,6) comentou: «Estou a olhar as vacas e tenho a minha boneca na mão.» Seguiu-se um diálogo em que a criança permanece concentrada na imagem, antes de a desenhar: «Quantos anos tens na imagem que estás a ver?» «Qual é a estação do ano?» (...) «O que vês?» A Ana (7 anos e 4 meses) via o avô em pé ao lado da casa na aldeia, as árvores...»

Em processos cognitivo-emocionais, como o enunciado, adquirimos conhecimentos de emoção, percepção, memória, linguagem e imaginação. A memória de trabalho (v. adiante o «álbum de esboços visuais») opera, nesses processos, na comunicação em contexto e na percepção subjectiva. A psicomotricidade fina foi igualmente apreciada/avaliada no desenhar e a linguagem na explicação do que seja desenhado. A observação participante (nos encontros individuais) complementou a avaliação com a recolha dos «textos», baseando-nos sempre na experiência no terreno.

Finalmente, no Estudo de Caso, para além de técnicas experienciais, usaram-se igualmente técnicas de entrevista e análise textual, avaliações formais e informais, pelo que existem variações na intrusão da investigadora no ambiente, com vista à recolha de dados verbais e não verbais, comportamentais e/ou linguísticos.

MEMÓRIA DE TRABALHO E IMAGÉTICA

O ser humano projecta-se na vida para existir. O «eu» só existe no acto de agir e assim se abriram caminhos para as imagens, no nosso *estar-no-mundo*. Se não temos imagens para nos exprimirmos, ficaremos na «angústia» de Martin Heidegger, no «nada» de Jean-Paul Sartre. Kläges, que em seu tempo considerou a mente (o pensamento) o inimigo do afecto, acreditou já que os afectos estão ligados a imagens, em mutação constante. Mas afinal o que são imagens? São vividos, quer reais quer fantasmáticos. E o que são afectos? Sensações de agrado ou desagrado.

Vimos também que nem sempre as nossas reacções do corpo «vivido» e do cérebro são interpretadas, em ausência de memória consciente, como o enfatizou LeDoux para a emoção – memória inconsciente.

A grande diferença entre o processamento do pensamento e estádios de processamento sensorial é que este é também, em grande medida, inconsciente. E tal como uma imagem “chega” simplesmente à consciência, um conceito acarreta consigo o conhecimento de como foi criado. Pensar é ainda consciência de si mesmo, para além de ser recordar e imaginar, livremente, o que se precipitou por técnica de imagens mentais e relato de reconstrução mnésica.

Com o Professor Alan Baddeley (1986, 1992; cit. por S. M. Kosslyn & R. S. Rosenberg, 2004, p. 265), da Universidade de Bristol, desenvolveu-se o modelo de memória activa (para percepções, memórias e conceitos) que se considera com três partes intervenientes e interactivas: «executivo central», «banda fonológica» e «álbum de esboços visuais». Desde então passou-se a identificar uma função executiva central da memória de trabalho, que interage com os dois referidos tipos diferentes de armazéns temporários de memória a curto prazo – MCP, dito que faça parte do executivo central, abrangente de pensar, imaginar, planear e resolver problemas. Os dois subtipos de MCP armazenam informação de índole diversa, por conseguinte, tratada de modo distinto pela função executiva central: à banda fonológica, também se chama «gancho (*loop*) articulatório» - informação proveniente de sons pronunciados verbalmente e ao álbum de esboços visuo-espaciais identifica-se com a imagem, como uma «pasta de esboços (*sketchpad*)

visuo-espacial» - informação espacial e visual. O «*sketchpad* visuo-espacial» é, por associação imagética, uma espécie de pasta com padrões desenhados com tinta permanente (que desaparece), ainda que retenha facilmente imagens mentais da localização dos objectos (Kosslyn & Rosenberg, 2004, p. 265).

Afinal, já se sabe que somente cerca de 2% das pessoas nem chegue a possuir ricas imagens visuais e, se sempre nos interrogámos sobre o poder das imagens mentais, também as palavras tomam a dianteira, outra ferramenta da mente, mas abstracta. Dito de outro modo, mesmo quando se associam a palavras, com que se combinam, as imagens não permitem o acesso a conceitos abstractos como o *script* familiar para a «justiça»: a mulher de olhos vendados com uma balança na mão. Pode ter sido a escultura familiar a proporcionar a imagem mental?

As imagens mentais definem-se como representações, portanto, como as que ocorrem em percepções, alucinações e sonhos, mas que surgem de informação armazenada mais do que de *input* sensorial imediato. Fala-se em memórias e, quando se manejam percepções, memórias e conceitos, identifica-se o tipo de «memória activa».

Reformulando, ainda que haja muito por aprender da imagística e da memória (sem linha divisória com o pensamento), concebe-se como o bloco para fazer esboços visuais (ver o álbum de esboços visuais» da memória de trabalho) e, tal como existem várias memórias, existem vários tipos de imagens mentais (Kosslyn, 1994b; Kosslyn & Rosenberg, 2004, p. 320). Na maioria dos casos, é no “espaço mental” que elas ocorrem e a experiência de “ver com o olho da mente” deriva de imagens mentais visuais, enquanto a experiência de “ouvir com o ouvido da mente” deriva de imagens mentais auditivas. Cerca de 2/3 das imagens visuais ocupam as partes do cérebro (visual) reservado às percepções visuais (Kosslyn et al, 1997; cit. por S. M. Kosslyn & R. S. Rosenberg, 2004, p. 322) e, portanto, em «zonas topograficamente organizadas» do córtex visual existem, literalmente, “imagens no cérebro”. Para além das imagens visuais que nos dão informação sobre objectos, existem outras imagens espaciais relativas a sabermos a localização das coisas que nos rodeiam, como acontece com cegos, que não activam as “áreas topograficamente localizadas” (Kosslyn & Rosenberg, 2004, p. 323). Enfim, pensa-se que as imagens nasçam na base de memórias que

também se formam em “áreas topograficamente localizadas” (p. 323), embora as memórias sejam delas entretanto removidas.

PSICOLOGIA COGNITIVA-NARRATIVA

Como se pode colocar no parágrafo anterior, as imagens têm as suas defesas para se libertarem do pensamento: Viajam no espaço e no tempo. Não os anulam, ao espaço e ao tempo, mas transformam-nos. E na perspectiva da imagética da Psicologia, a imagem onírica (de sonho) é o diálogo entre o «eu» e o inconsciente. Ao deixarmos arejar as imagens (ao deixá-las «ir ao recreio», no sentido em que se deixa a criança brincar depois da aula), elas tomam o seu alento, revelam criatividade, ajudam à resolução de conflitos, mas é na versão narrativa que a vertente racional da Psicologia se impôs.

Na língua inglesa, uma «história» (*story*) refere-se, por exemplo, a uma intriga como numa peça teatral de Shakespeare ou no conto de fadas. Do ritual antigo às artes, do sonho à teoria dos números, da experiência humana à física nuclear, criamos imagens, símbolos e metáforas que fazem parte dos nossos organizadores implícitos de pensamento e aquisição de conhecimento/aprendizagem.

É a narrativa a absorver, portanto, elementos de realidade e de imaginação numa totalidade para uma forma de comunicação da experiência (inter)subjectiva, temporalmente organizada, permitindo à pessoa lidar (de modo consistente) com situações de originalidade e de ambiguidade da realidade. A originalidade numa narrativa ou de um desenho passam até mesmo por se tratar nessas produções culturais de significados das experiências não canónicas (novas, improváveis, imprevistas, conflictuais), o que nem sempre se verifica. E se uma realidade lógico-matemática pode ser «bem» colocada (não ambígua), nunca abarca o tipo de problemática que nos aflija: conflitos e resolução de conflitos ao longo da vida.

E, então, se a qualidade das nossas vidas é o que nós mais cuidamos, é a qualidade das nossas vidas que determina a nossa humanidade. O funcionamento humano básico, a matéria da nossa existência quotidiana, liga-se portanto muito mais com a qualidade do

que com a quantidade, ainda que a área do desenvolvimento pessoal da criança sofra, de forma corrente, um eclipse total dentro da educação formal.

O desenvolvimento pessoal ou auto-conhecimento passa então pelo plano de encontrarmos formas de elucidar experiências, narrando-as a outros.

Segundo Donald E. Polkinghorne (1988, p. 18), uma narrativa «*é uma estrutura de significado essencial à vida, que organiza os conhecimentos e a acção humana numa totalidade, deste modo atribuindo significado às acções e eventos individuais de acordo com o seu efeito na totalidade*». Assim equacionado, Polkinghorne foi quem primeiro acentuou o valor conferido pela narrativa à significação da experiência – a narrativa estabelece a ligação entre a experiência e sentidos plurais, sem eliminar a ênfase na forma/*gestalt* - *totalidade*. Outro dos pioneiros da abordagem psicológica à narrativa, Theodore Sarbin (1986, p. 3), definiu-a como «*um relato simbólico das acções dos seres humanos, que possui uma dimensão temporal. A história tem um princípio, um meio e um fim*». Na obra editada por Sarbin, Kenneth Gergen e Mary Gergen (1986, p. 25) entenderam a narrativa enquanto «*capacidade de estruturar acontecimentos de modo a demonstrar, primeiro, a sua conexão ou coerência e, segundo, o sentido de movimento e direcção no tempo*». No capítulo dos Gergen, estes faziam a integração das noções de Polkinghorne e Sarbin, apelando ainda à *coerência/congruência* na narrativa. Também Jerome Bruner é considerado um dos maiores defensores do paradigma pós-racionalista na Psicologia, na ênfase dada a uma “*psicologia comum*” (*folk psychology*), ou seja, a «*um sistema pelo qual as pessoas organizam a sua experiência, conhecimento e transacções no mundo social*» (Bruner, 1991, trad. port. 1997, p. 45).

Em síntese, uma narrativa obedece a critérios supracitados, incluindo a sua natureza ou forma sequencial ordenada e a sua função de organização da acção/interacção. Consoma um «*princípio organizador da acção humana*» (Bruner, 1991, p. 35; cit. por M. Cortazzi, 1993, p. 1).

Por último, partindo de numerosos estudos narrativos, Elliot G. Mishler (1995) criou uma tipologia para as três perspectivas acima enunciadas: (1) *ordem temporal* (narrada e referênciada – a ordem cronológica; (2) *estrutura e coerência textual*; e (3) *funções da narrativa*. No que se reporta à *ordem temporal e referênciada*, sabemos que a ordem dos

eventos em tempo real (como uma cronologia) e a ordem narrativa divergem, dado que «*as experiências importantes na vida (significativas) são tipicamente longas, cheias de partes, comentários, 'flashbacks', 'flashforwards', com orientações e avaliações*» (Riessman, 1993, p. 43). No que se refere à *estrutura e coerência textual*, enfatizam-se as estratégias narrativas e linguísticas para a construção da “história” (*story*). Por último, as *funções da narrativa* enquadram contextos de vida e amplos da *story* de sociedades diversas.

Na educação, a narrativa acentua a construção da identidade «normal», a partir de se coligirem narrativas nas entrevistas de investigação sobre a personalidade, o que foi introduzido por McAdams (1990).

Por contraponto às abordagens lógico-proposicionais da linguagem, uma narrativa pode encarar-se por vias distintas: *analógica* (Gonçalves, 2000, pp. 45-48); *temporal* (pp. 48-51); *contextual* (pp. 52-53); *gestáltica* (pp. 53-56); *significadora* (pp. 56-57); *cultural* (pp. 57-59); e *criativa* (pp. 59-61). Na psicoterapia cognitivo-narrativa, em Portugal, trabalham-se dimensões como a coerência da pessoa ou a estrutura cognitiva da sua personalidade (estruturas mentais em movimento), havendo a realçar falhas no nexo entre experiências (como *gaps* entre *stories*, hiatos). Nenhuma narrativa é unidimensional; sugere temas conflituais, entrançados. Ocorrem na narrativa, em toda a narrativa, como que *melodias, engrenagens e ruídos* (Lieblich et al., 1998, p. 168), chegando muitos de nós a criar outras histórias fora dos obstáculos criados às suas vidas por abandonos e rejeições e, por “fantasias”, (re)criam-se quotidianos com coerência e continuidade inculcada à experiência.

Enfim, se na Psicologia, a personalidade é «*um conjunto consistente de características comportamentais que se manifestam ao longo do tempo e em várias situações, distinguindo indivíduos*» (Kosslyn & Rosenberg, 2004, p. 438), favoravelmente abrimos às crianças, ao longo do Projecto de Intervenção, possibilidades de construção e desconstrução narrativa. Defende-se o pressuposto de ligação entre a história de vida (estrutura/forma e conteúdo) e a personalidade ou identidade do «eu» (Bruner, 1991, 1996; Hermans et al., 1993; McAdams, 1990; Gergen, 1994b; Gergen & Gergen, 1986) no interesse de compreender mundos de crianças, ou seja, *mundos do significado*

(atribuído por si mesmas) às suas relações significativas e papéis sociais na cultura emergente. Assim perspectivado, as narrativas do «*eu-no-mundo*» (os seus significados) não se destringam, nem de quem somos, nem da transformação por nos recontarmos, dito que a “história” como identidade presume a reconstrução interminável (McAdams, 1991; Rosenwald & Ochberg, 1992; Widdershoven, 1993; Alasuutari, 1997).

Em aliança com o que foi dito, que imagens formamos, quando queremos contar uma narrativa ou evento? Ideias em vez de *símbolos*, poderão traduzir-se em *imagens mentais* coloridas, logo, se colocarmos «óculos cor-de-rosa».

METODOLOGIA

Um “texto” pode ser escrito ou oral, fruto duma conversação entre pessoas, como quando se realiza uma entrevista. Interpretar um “texto” implica trazer ideias que se lhe juntam, nos nossos esforços de análise.

A análise textual efectuada é de carácter qualitativo e quantitativo. Valoriza-se o contexto de descoberta e não a prova. Como ficou dito, a orientação é construir teoria sobre a infância, em alternativa a testar uma teoria e a noção de “construção” adequa-se ao que foi dito. Na definição de Lincoln & Guba (1989) ela engloba os resultados dos modos de indagação qualitativa pelos quais os indivíduos *fazem sentido* de uma ou mais características da pessoa, situação ou evento.

Utilizar-se-ão para esse efeito os seguintes critérios expositivos: (1) clareza (*fairness*) – as *construções* efectuadas pela investigadora e/ou pelos inquiridos (crianças) sobre as temáticas seleccionadas apresentam-se de forma equilibrada, com auto-monitorização de parcialidade; (2) “autenticidade psicológica e educativa” – deseja-se que os participantes desenvolvam uma maior compreensão daqueles com quem interagem, ao mesmo tempo que se conheçam melhor.

MODELOS QUALITATIVOS EM INVESTIGAÇÃO

Ao longo dos anos oitenta do século XX, as investigações qualitativas começaram por ser integradas em múltiplos critérios (Bryman, 1988, pp. 61-69; cit. por D. Silverman, 1993, p 24): (1) “ver, através dos olhos de...” ou “tomar a perspectiva de outros”; (2) “descrever os detalhes mundanos de contextos quotidianos”; (3) “ênfatizar um momento e o processo desenvolvido”; (4) “favorecer delineamentos de investigação aberta e relativamente pouco estruturada”; e (5) “evitar conceitos e teorias, numa fase inicial de pesquisa”.

Mais tarde, outra perspectiva para modelos de investigação em ciências sociais e humanas foi favorecida por Hammersley (1990, pp. 1-2; cit. por D. Silverman, 1993, p. 25), igualmente abrangidos contextos quotidianos (em vez de condições experimentais) e dados não estruturados (sem serem formuladas hipóteses ou definições prévias): (1) “recorrer a um amplo leque de dados coligidos, em especial, a observação e a conversação informal”; (2) “referir-se a formas *micro* de vida social - contexto único ou grupo de estudo”; (3) “orientar a pesquisa na busca de significado e em função do mesmo contribuir para a acção social/mudança”; e (4) “considerar a quantificação com papel subordinado”.

Assim sendo observado até aos nossos dias, com significados diferentes para diferentes pessoas, «*uma investigação é narrativa e qualitativa, no sentido em que é ‘textual’, descritiva ou interpretativa/crítica de frases e palavras*» (Tesch, 1990, p. 3). Por acréscimo, quando se questionam pessoas acerca das suas vidas quotidianas e fantasias, «*as suas respostas constituem frases, não números*» (p. 2).

GRUPO DE ESTUDO

Na medida em que se pretendeu uma maior exactidão na idade, já que o desenvolvimento é nas fases etárias dos 5 aos 10 anos acelerado, quando junto do nome da menina (na análise de dados, a resposta consoma um «exemplar» ou tipo) surge um número (ex: 7,6), indica-se a idade em anos (7), separada dos meses (6) por meio de

vírgula. Uma criança de 7 anos (7,0) tem características bem diferentes duma outra com 7 anos e 10 meses (7,10), donde ser escrita a sua idade em meses.

Cerca de 90 meninas, separadas entre os 5 e os 7 anos e os 8 e os 10 anos, desenharam «Estou contente, quando...». No que se refere à frase iniciada «Às vezes, fico triste, porque...», completaram-na 88 meninas. Na análise de dados, as estratégias de *coping* (auto-regulação emocional) separam as meninas de 8-10 anos, justificando a estratificação de idades.

Anteriormente, inquirimos individualmente 44 crianças, entre os 7 e os 11 anos, 26 raparigas e 18 rapazes elaboraram temas dados. No estudo-piloto com 14 crianças, fora pedido que desenhassem um *acontecimento feliz* (recente e ocorrências distantes), antes de uma *época feliz*, optando-se por eliminar a última orientação que circunscrevia roteiros em torno do não quotidiano - Natal e Férias de Verão.

INSTRUMENTO

No módulo «Tempos de mudança», como ficou dito anteriormente, partindo do estudo inicial e exploratório (Zamith-Cruz, 2000, 2001), crianças ilustraram, completaram e comentaram questões (não) quotidianas, partindo de instruções escritas para «textos com cabeça» (Motos, 1996), ou seja, textos com inícios pela autora fixados: «Às vezes, o mundo é um lugar maravilhoso, onde acontecem coisas boas. Lembro-me de um acontecimento feliz... e posso fazer um desenho disso...». Deixou-se aberta a possibilidade de escrever ou falar.

Os desenhos e textos foram ordenados para efeito de trabalho, entre outros temas específicos (ver atrás), sempre precedidos de desenho livre, de desenho «Este/a sou eu...», de frases e/ou desenhos (no caso de a criança não escrever): «Estou contente, quando...», «Às vezes, fico triste, porque...», «Estas são as pessoas da minha família. Estão a fazer uma coisa em conjunto.»; e «O que as pessoas da tua família fazem, quando se sentem... tristes;...com medo...;...zangadas...» (ver técnica de grelha de repertórios).

Anotou-se o que a criança comentasse (espontaneamente, sem serem feitas perguntas) e as entrevistas-conversações foram dirigidas a saber mais sobre contexto primário

(quotidiano familiar), segundo referencial adaptado de Corman (1967): Acrescentou outras personagens (no desenho de si ou da família)?; o que está/estão a fazer?; onde está/estão?; qual é o cenário para tema geral?; o que fazem os familiares (façam ou não algo em conjunto, seguida a ordem da representação das personagens – quem desenha em 1º lugar, e em 2º lugar, etc.)?

Para além do guião extenso de questões de investigação (temas), efectuou-se sempre a adaptação às situações individuais (preenchido roteiro sócio-demográfico) e tarefas exigidas: contactos prévios, aquisição de material adequado, recolha de dados escolares, delineamento de procedimentos. No guião/roteiro para o quotidiano escolar, registou-se o que queríamos saber: O que a escola tem de «melhor»; como é que as *coisas* se passam nos contextos secundários (escola, actividades extra-escolares, ATL...); o que se senti, pensa e faça na escola e, a poder escolher entre ir à escola ou não, o que a criança escolheria (que motivo para desejar ficar em casa).

PROCEDIMENTO

A experiência no terreno reside em observações participantes, uso de técnicas vivenciais, desenhos e criação de textos sobre realidades e devaneios, com temas circunscritos ao quotidiano familiar e escolar.

No que se refere às estratégias vivenciais, estas são mais dramáticas do que as cognitivas, pela força emocional que transmitem, capitalizada a capacidade de processar efectiva informação emocional, primeiro, agradável e apaziguadora. Activam roteiros, como quando a menina se *sinta* com necessidades satisfeitas (ou não): «Pensa em três desejos... Quais são?». A instrução é mínima e as imagens são da rapariga ou rapaz, sem serem formuladas sugestões pela investigadora. Nesse sentido, objectiva-se a evocação imagética, relacionada com emoções básicas: alegria, medo ou tristeza (que variavelmente arrasta solidão, agressividade ou luto): «Agora, fecha os olhos e deixa que vejas uma imagem de quando estás... (contente... triste...). Não forces a imagem a vir, mas diz o que vês agora...». Pedem-se que a menina o desenha («quando estou (contente), eu...») e que descreva o que imaginou, como se estivesse então

acontecendo. Acrescenta-se que use «sítios» (as cenas) para formar as imagens», porque «as imagens não são como um pensamento que leva a outro» (ver «associação livre» de base psicanalítica). São como «assistir a um filme dentro da nossa cabeça em que fazemos parte do filme».

Quando se objectivam imagens de experiências «vivas», quer-se saber, na primeira pessoa e no *aqui-e-agora*: «O que estás a ver?» «O que estás a ouvir...»

Depois, explora-se cada personagem imaginada nos desenhos (subjectivação da experiência), incluindo o teste adaptado da família (Corman, 1964) e o teste adaptado da pessoa (Goodenough, 1926).

Para o efeito, fornecem-se lápis pretos, de cores variadas e lápis de cera, folhas brancas de papel A4 e A3, transversalmente colocadas, com instruções em registo escrito e com frases-chave, na parte inferior (ex.: Na parte superior da folha - «A minha lembrança preferida...» E na parte inferior - «E eu tenho outras recordações para guardar.». Nessas folhas de trabalho integraram portanto *mensagens*. A última frase apresentada é uma síntese do trabalho em colaboração: «A vida está sempre a mudar. Eu estou a aprender a lidar com a mudança e com todos os tipos de sentimentos.»

Compartilhadas recordações e desejos, procura-se que as crianças se venham a sentir *mais fortes*, bem consigo mesmas e com outros. Volta-se aos seus desenhos, em alguns casos, para perguntar aspectos não perceptíveis, não compreendidos e dúvidas surgidas.

Se a análise de desenhos foi orientada por temáticas, nas conversações foi efectuada análise textual por «grounded theory», na técnica de codificação aberta - *quebrar*, examinar, comparar, criar conceitos *in vivo* (palavras utilizadas pelas crianças) e *categorizar* os dados/textos, com vista à proliferação de códigos: (1) *questionamento* – o «perguntar» sobre dados (textos, entrevistas, documentos); e (2) *análise de palavras, frases e parágrafos* (Strauss e Corbin, 1990, pp. 81-84).

ANÁLISE DE DADOS

Anotaram-se os seguintes indicadores emocionais: (1) impulsividade; (2) ansiedade; (3) dificuldades relacionais; (4) medos/fobias (Bourgès, 1955, 2^ª ed. 1978, pp. 40-41), o

que pressupôs despiste de prevenção e intervenção clínica com base em histórias contadas (análise textual) e desenhos (análise gráfico-visual).

Em primeiro lugar, vamos fixar-nos adiante na categoria contentamento (alegria ou felicidade) das meninas, incluindo as suas estratégias de auto-regulação ou *coping* emocional – alegres, brincam (mais)... Em seguida, apresentamos os resultados relativos à outra categoria - tristeza de 90 meninas. Na discussão final são apresentadas sub-categorias *a posteriori* criadas para as referidas categorias.

O ROTEIRO DA ALEGRIA

Frequente é algumas das mais novas (sub-grupo 5-7 anos) ficarem na sala de estar, jantar ou quarto, como a M^a Inês Ribeiro (5,8) que se desenhou (contente) frente à televisão, enquanto a mãe faz o jantar com a ajuda da irmã mais velha. Descreveu o desenho: *no móvel por trás da televisão estão umas plantas, umas coisinhas e bolachas para comer e também docinhos*. Muitas ficam quietas, sós, a ver desenhos animados e telenovela.

Todavia, quem mais dá alegria às meninas são pais, irmãos, amigos, primos e avós. Crianças com a M^a Inês Vieira (6,4) saem de casa com o pai, mas a mãe não brinca e faz o jantar. Os papéis de género são claros e elas ficam felizes com o relacionamento paterno privilegiado.

Acresce o facto das miúdas admitirem/confirmarem serem as *prendas* recebidas e as festas favoráveis à alegria, como acontece com a Renata Gomes (5,3), entre outras que tiveram presentes nos aniversários: *eu estou feliz, quando... me oferecem muitas coisas; ... estou em festas e quando é o meu aniversário*. Pode pensar-se que nestas situações comungam da visão hedonista e consumista, embora se possa referir outros convívios com colegas fora da escola.

De algum modo associados a festas religiosas são os contentamentos vividos *no Natal, quando vem alguém de fora, ou quando estou com a minha família, os meus pais, irmãos e/ou amigos*. Curiosamente, a contradição surge ao ser afirmado o prazer de estar com a família e de, simultaneamente, ocorrer estar com amigos: *Eu estou feliz,*

quando... estou reunida com a minha família toda. Mas, em seguida, é dito: *quando estou feliz, eu...vou para a rua brincar com os meus amigos.* Essas afirmações já não parecem ligar-se à antecipação de se receberem prendas, mas em ver a família reunida e o reencontro com os que vivem longe (em muitos casos de emigração). A família, elemento potenciador de alegrias, é sugerida como factor poderoso de saúde psicológica/bem-estar, no Norte de Portugal.

De forma contrastante, mais meninas do sub-grupo de 8-10 anos, disseram ser felizes, quando... *lhes dizem gostar delas* e, para algumas poucas (como as de 5-7 anos), a felicidade chega a ser associada à *liberdade*, quando fazem o que *gostam* ou *querem*.

Constatado que brincar é/ou devolve felicidade, pedra basilar do *mundo* na infância, foram explicitadas actividades lúdicas, podendo ser mais traduzidas por *saltar* e *correr* do que por jogar à bola. A Inês (9,3) associa a ideia de brincadeira à felicidade, acrescentando-lhe a possibilidade de brincar com outros – *eu estou feliz, quando... tenho com quem brincar, com quem me divertir.* Um reconhecimento de que a nossa felicidade pode depender da felicidade dos que nos rodeiam é ampliado pela Raquel (8,9): *eu estou feliz, quando... todos os meninos estão alegres e a brincar.*

Mas como se traduzem outros modos menos óbvios de bem-estar subjectivo na infância? O que os mais jovens fazem quando se sentem bem? Naturalmente, já assistimos a euforias. Nesses «excessos» vemo-las saltar, gritar, rebolar-se no chão por *descontroladas* - saltos, pulos, gritos... Mas a Raquel (8,9) assume serenidade (ver a postura serena em desenho), ciente da sua alegria – *quando estou feliz, eu... brinco com todos e faço os deveres calada e quando eu vou brincar também danço.*

Meninas felizes são, portanto, mais capazes de se concentrarem e de perceberem os objectivos de cada tarefa, realizando-a com eficácia percebida (subjectiva). É possível que sejam as que se sentem bem, no momento de realização, ao mesmo tempo que rapazes (mais eles) *irrequietos* possam estar mais alheios às acções proporcionadas pela escola.

As meninas inquiridas e felizes dedicam-se mais a outros, às brincadeiras que envolvam as colegas? Haverá nelas expansão, necessidade ou desejo de espalhar a alegria? *Quando estou feliz, eu... brinco com todos* (Inês: 9,3) e *eu vou brincar com as minhas*

primas (Juliana: 9,5) constituem relatos que nos indicam uma melhor interação em situação de felicidade. Também a Ana Carina (8,4) fica com vontade de *ir a uma festa de anos ou a um casamento*, revelando talvez a intenção de se integrar num contexto festivo para dar largas ao contentamento. Em alegria, expandem-se, segundo a metáfora de abertura e fechamento à vida (na tristeza e isolamento), substituíveis e sucessivamente apreendido.

Para além de aumentar a disposição para a brincadeira ou para o trabalho concentrado, sentir-se bem-estar realça, enfim, a necessidade de companheirismo e a vontade de expansão vital. Este sentimento será dos mais fáceis de detectar por adultos, jovens e pequenos, já que a sua exteriorização não tende a ser controlada - *eu rio-me com muita alegria* (Ana Filipa: 8,6), não gerando dúvidas como quando se elaborem sentimentos conflituais e *difíceis*. Podemos encontrar quem se sinta envergonhado por exteriorizar tristeza, zanga ou medo, mas dificilmente descobrimos alguém que se furte a dizer que se sente feliz.

O ROTEIRO DA TRISTEZA

Registe-se que somente poucas crianças não se querem desenhar abatidas ou chorosas ou iludem situações menos felizes. Algumas ficam tristes, porque... não podem brincar devido a *chuva e trovoadas*, porque... *a telenovela* [Uma série de Morangos com Açúcar] *acabou*, ou porque... *a televisão não dá* o programa preferido - *desenhos animados*, devido a programação inesperada ou devido ao aparelho *ter riscos*.

As que se desenhavam desanimadas cerram a boca e o lábio superior fica para baixo, sinal de tensão explorada na face; as que não o explicitam negam e colocam um sorriso postiço nos lábios desenhados e, depois, exploram outro sorriso no espelho.

No caso da Ana Sofia Andrade (9,6) o esmorecimento (de boca caída) deriva de ter *más notas*, optando por *estudar mais*. Algumas tristezas repetem-se até por se ter de *estudar*. Uma outra interpretação de tristeza é a *birra* (passageira) por proibição? Sem dúvida que a disputa com o irmão é frequente, mas dará mais origem a agressividade retribuída do que a tristeza e agressividade contra si mesma ou consternação.

E será que as contrariedades tendem a ser sem valor ou pontuais? O desgosto prender-se-á apenas à ausência de aceitação das imposições dos adultos? *Berraria* passageira? Já não nos surpreendeu ouvir meninas dizerem que ficam tristes por não lhes darem o que querem, materialmente.

Outra posição salientada foi anteriormente identificada mas exige um reparo: *Eu sinto-me triste, quando... não posso fazer o que quero* (Inês: 9,3). A Inês justifica a concepção de que as mais velhas se sentem abatidas, mais uma vez, quando as suas exigências são contrariadas. A sua reacção pode satisfazer defensores de que a tristeza dos miúdos se reporta à tendência para a desobediência e/ou para um estado imaturo de *egocentrismo infantil*. Partindo dessa base conceptual, recolheram-se depoimentos de tristeza por motivo de preocupação consigo, mas também com outrem.

Auscultadas, as meninas podem ficar tristes, porque... *adoecem* e vão *de ambulância para o hospital*. Mas afinal, outras palavras evidenciam posições complementares: o esmorecimento pode ser fruto de uma preocupação com outros (colegas, amigos, familiares), em particular quando *alguém morre* ou *vai para o hospital*. Se calhar, talvez, as pequenas não se preocupem apenas consigo e com a satisfação de «caprichos»: *eu fico triste, quando... as pessoas ao meu lado não estão felizes* (Ema: 10,8) ou *as coisas à minha volta não estão bem* (Mónica: 9,7).

Por último, a tristeza pode decorrer de admoestação, castigo e agressão, muito comuns na região. A M^a Borges Amado (5,6) retratou, com qualidade de desenho, uma situação de castigo, após o habitual conflito com a colega: *Agora, já não sou tua amiga!* O antecedente directo é trivial: As [solas das] *sapatilhas* da parceira - disse-lhe ela - parecem *plasticina*. O castigo da professora não se fez esperar, após discussão. Outras são castigadas mais pela mãe do que pelo pai, por *desarrumarem a casa* e, conseqüentemente, *não vêem televisão*. A Mafalda Oliveira (6,2) chega a ser batida pela mãe, por causa de *asneiras* e de *desarrumar o quarto*. Não a sabe desenhar a bater? *Não gosta de desenhar...* Desenhar expõe «gestos que mostram o que está dentro de nós». João dos Santos (1983, p. 224) também pressupôs que «*a linha perpetua o que vivemos, no limite do que aceitamos mostrar*».

Os relatos e desenhos de castigos e agressões de adultos surgem mais na família do que na escola; mais por parte de mais velhos em detrimento dos infringidos por colegas, acções explicativas do entristecimento. Assim sendo, se há quem *se sinta triste, quando...* os colegas lhe *tiram* [algo] *ou partem alguma coisa*, a maioria refere outros focos de sentida tristeza.

Mesmo nessa última condição surgem divergências. Há as que centram a tristeza apenas na imposição da regra, agressão, admoestação e castigo. Por exemplo, *eu sinto-me triste, quando... me ralham ou me batem* (Cláudia: 9,10) ou *quando... me obrigam a fazer uma coisa que eu não quero* (Ema: 10,8). Também outras vêem o castigo como uma *chamada de atenção* para o que fez *mal* e seja a acção de castigar a estar na origem de desgosto e arrependimento: *eu sinto-me triste, quando... alguém se zanga comigo e fico arrependida do que fiz* (Ângela: 10,3). «Merece» o castigo. Merece?

Justifica-se realçar que a estratificação etária leva a pensar-se que ocorra um desenvolvimento na forma como são entendidas acções desajustadas: primeiro, pelas consequências que têm nas miúdas; mais tarde, pelas consequências que têm em outros, naqueles a quem molestaram.

Depois dos 8 anos, observa-se mais a tristeza por afastamento do amigo ou do adulto. A Diana Silva (8,8), a Mónica (9,7) e a Rita Nogueira (9,10) sentem-se abatidas, *quando... não têm ninguém...* Na situação, a primeira vai *brincar*, a segunda *procura a irmã* e, a última, vai buscar a *gata* ou *vê televisão*. Apesar de transmitir expressões de tristeza semelhantes a outras manifestações de sofrimento supracitadas (por exemplo: *eu sinto-me triste, quando... alguém me bate*), a Raquel (8,9) retoma o grupo de respostas (subcategoria) que servem de alerta à solidão. Acrescentou, como foi aludido: *...ou quando... ninguém gosta de mim*. A Bruna (10,0) explicita essa preocupação de que sejam os amigos a *não gostarem de si*. Outras associam-se nesta concepção “forte” de tristeza (por perda do amor filial, da amizade dos pares...), visível na forma como elas são ocupados no quotidiano e lhes chegamos a impor actividades, novos contextos e grupos de “amigos”.

A escola, mais do que socializar, deve educar. Será tempo de ouvirmos as meninas e de nos interrogamos se precisam, por exemplo, de conhecer mais pessoas (*socialização*

forçada?) e de se verem envolvidas em acções educativas (sinal de ascensão social) ou se precisam que se acredite nelas, se dê apoio com tempo de qualidade. É urgente reflectirmos no que os mais novos nos dizem e perguntarmo-nos o «porquê» e o «como» de expressões como as seguintes: *Eu sinto-me triste, quando... estou sozinha* (Patrícia: 7,3); *Eu sinto-me triste, quando... me deixam sozinha à noite* (Juliana: 9,5); *Eu sinto-me triste, quando... não tenho gente*. Que vida se lhes proporciona?

Por último analisámos estratégias de *coping* na resposta à tristeza. *Ver televisão, jogar jogos no computador e desenhar* são acções efectuadas em casa que ajudam a recuperar de doença ou a afugentar a tristeza. Em geral, *brincar e procurar outras para brincar* são estratégias adequadas pelo envolvimento proporcionado. Quando batidas podem passar a *portar-se bem*, como é o caso da Maria Isabel (7,6), mas essa é uma possível consequência de disciplina «negativa».

Depois de tomarmos progressiva consciência de que os pequenos se entristecem com situações diárias percebemos que, de algum modo, desenvolvem competências para atenuar o desgosto. Todavia, a gestão emocional exigida pode não se afigurar fácil – *Quando eu estou triste, eu... não consigo voltar a ficar alegre...*

O termo paliativo representa o atributo do que se faça para minorar um estado negativo não remediável. Certas jovens fornecem soluções simples que parecem resultar, traduzíveis na tranquilização e dedicação a lazer e espontaneidade de agrado. Sendo assim, a Ana Filipa (8,6) apresenta como solução ensinada *beber um copo de água e ir brincar*. A Inês (9,3) também propõe *a brincadeira e a diversão*. *Ir para a piscina, para o recreio ou brincar* são acções paliativas da Raquel (8,9). Estas orientações aprendidas, como o remédio da Cláudia (9,10) que, se entristecida, *brinca com os amigos*, envolvem outros significativos.

Importa salientar que há estratégias de auto-gratificação comuns. Para além de verem televisão, as meninas mais solitárias na tristeza, segundo pensam, têm a garantia de resultar. De entre outras propostas, salienta-se a orientação de *fazer desenhos*. Se a arte é um bálsamo, outras formas de expressão nunca foram nomeadas.

Filha de pais divorciados, a resposta da Ângela (10,3) surpreendeu-nos, se bem que traduza uma atitude frequente às mais pequenas: buscar conforto nos que a

acompanham nos bons e nos maus momentos, nos que lhe proporcionam um suporte efectivo, sem reciprocidade – brinquedos, bonecos ou peluches. *A única coisa que me pode acalmar é a minha boneca Marta*, comentou ela que, desde cedo, entendeu que *a vida pode ser muito triste e dura* e que sempre encontrou *muito apoio na família e na boneca Marta*.

DISCUSSÃO FINAL E CONCLUSÕES

Realizou-se a pesquisa com base em teorias integradas e, em particular, na terapia de imagens mentais e esquemas (Young et al., 2003), de representação gráfico-visual (de base psicanalítica) e de abordagem contextual do significado - a análise textual ou narrativa, referente ao facto de que as particularidades da experiência exibem significado apenas dentro dos limites específicos e individuais do discurso, explicitado em imagens e imaginação de crianças.

Na alegria (categoria), foram identificadas *a posteriori*, sub-categorias: «além de brincarem, o que proporciona felicidade às meninas» e «expressões (corporais) de alegria». Para a categoria «tristeza», as sub-categorias são as seguintes: «birra ou proibição por adultos?»; «preocupação consigo e empatia»; «admoestação, castigo e agressão por adultos»; «afastamento do amigo ou adulto» e «estratégias de *coping* e auto-gratificação».

Evidenciou-se que quem mais alegra as meninas são familiares e amigos. Isoladas, vêem televisão, enquanto as mães trabalham mais em casa do que os pais, companheiros privilegiados de actividades fora do lar. São muito referidos bens materiais - prendas - e menos os bens imateriais nas festas, dias de anos e Natal, além do mais comum encontro com os amigos fora da escola ou no recreio. Alegria é sentirem-se amadas, quando *lhes dizem gostar delas*. Pular, gritar, saltar e correr em liberdade (e o amor por borboletas e flores) é acentuado em ausência de autonomia ligada a género, mas também elas ficarão felizes vendo outros felizes e a brincar.

No que se refere à tristeza, as condições climatéricas são muito nomeadas, razão para se ficar em casa, na cultura e sociedade do Sul da Europa. A disputa com o irmão ou

colega (menina que *gosta mais de outra menina*) é frequente; ter esmorecimento por insucesso escolar é pouco acentuado. Em poucos casos, fica-se abatida por não se fazer o que se quer, por doença ou acidente de familiar hospitalizado ou falecimento. Mais geralmente, a tristeza liga-se a imposição da regra, agressão, admoestação e castigo, mas também à solidão.

As estratégias de *coping* mais utilizadas são *diversionárias*: ver mais televisão, enquanto os rapazes preferem jogar jogos no computador. A protecção, a segurança, o conforto dado por brinquedos preferidos não cabe analisar neste texto – o papel de *amigos imaginários* ou mentais.

Identificou-se a progressiva consciencialização da influência que atitudes e comportamentos pessoais *negativos* (asneiras) ou *positivos* (escolaridade) afectam pessoas significativas.

A felicidade poderia ser uma constante, facilitando o relacionamento, a obediência a normas (auto-)impostas e a compreensão de que cada actividade se relaciona com um tempo determinado. Se um dia estivermos com alunas que parecem não nos entender e não se deixem envolver na actividade proposta, perguntemo-nos se garantimos um contexto caloroso, respeitador, efectuando-se actividades «enriquecidas» e em que a alegria é valorizada e a interacção saia reforçada.

Como ficou explicitado, ainda que as emoções existam para manipular, seduzir, tirar partido dos outros, seja ou não o que pretendemos em consciência, as emoções ajudam a influenciar, consumando um recurso inestimável na psicoeducação.

REFERÊNCIAS

- Alasuutari, P. (1997). The discursive construction of personality. *Narrative Study of Lives*, 5, 1-20.
- Amin, M., Willetts, D., & Eames, J. (1987). *The last of the Maasai*. Nairobi, Kenya Camerapix Publishers International.
- Bourgès, S. (1985). *Approche génétique et psychanalytique de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 2e. Éd., 1978.
- Brizendine, L. (2007). *O cérebro feminino*. Lisboa: Aletheia Editores.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). *Acts of meaning*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Chess, S. & Thomas, A. (1987). *Know your child*. N.Y.: Basic Books.
- Corman, L. (1967). *Le test du dessin de famille dans la pratique médico-pédagogique*. Paris: P.U.F., 2e Éd..
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. London: The Falmer Press.
- deVries, M. W. (1984). Temperament and infant mortality among the Masai of East Africa. *American Journal of Psychiatry*, 141, 1189-1194.
- Gergen, K. (1994b). *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. M. (1986). "Narrative form and construction of psychological science", in T. R. Sarbin, *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (cap. 2). N.Y.: Praeger special studies.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. N.Y.: Bantam.
- Gonçalves, O. (2000). *Viver narrativamente: A psicoterapia como adjectivação da experiência*. Coimbra: Quarteto.
- Goodenough, F. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. Chicago: World Books Company.
- Hermans, H. J. M., Rijks, T. I., Harry, J. G., & Kempen, H. J. G. (1993). Imaginal dialogue in the self: Theory and method. *Journal of Personality*, 61(2), 207-236.
- James, W. (1884). What is emotion? *Mind*, 1884, 9, 188-205.
- Kosslyn, S. M. (1994b). *Image and brain: The resolution of the imagery debate*. Cambridge, M.A.: MIT Press.
- Kosslyn, S. M. & Rosenberg, R. S. (2004). *Psychology: The brain, the person and the world*. N.Y.: Pearson, 2nd. Ed.
- Kringelbach, M. L., Araujo, I., & Rolls, E. T. (2001). Face expression as a reinforcer activates the orbitofrontal cortex in an emotion-related reversal task. *Neuroimage* 13(6), S433.

- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. N.Y.: Simon & Schuster.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lange, C. (1895). *Les émotions*. Paris: Alcan.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. N.Y.: Oxford University Press.
- Lewis, M. & Havilland, J. M. (1993). *Handbook of emotions*. N.Y.: Guilford.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. London: Sage.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, scripts and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- McAdams, D. P. (1990). *The person: An introduction to personality psychology*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Mishler, E. G. (1995): Models of narrative analysis: A typology. *Journal of Narrative and Life History*, 5, 87-123.
- Motos, T. (1996). *Juegos creativos de lenguaje*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Oatley, K. & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge: Blackwell.
- Phillips, J. L. (1968). *The origins of intellect – Piaget's theory*. London: Freeman & Company.
- Polkinghorn, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, N.Y.: Suny Press.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. London: Sage.
- Rosenwald, G. C. & Ochsberg, R. L. (1992). *Storied lives: The culture politics of self understanding*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Santos, J. (1983). *Ensaio sobre educação – II: O falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte, 2ª Ed., 1991.
- Sarbin, T. R. (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. N.Y.: Praeger.
- Shreeve, J. (2005). A mente. *National Geographic – Portugal*, Março, 2005, nº 48, 2-31.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Thomas, A. & Chess, S. (1996). *Temperament: Theory and practice*. N.Y.: Brunner/Mazel.
- Widdershoven, G. A. M. (1993). The story of life: Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history. *Narrative Study of Lives*, 1, 1-20.
- Young, J., Klosko, J. & Weishaar, M. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford: Guilford University Press.
- Zamith-Cruz, J. (2000). Programa desenhando emoções. Comunicação apresentada no Congresso Internacional Os mundos sociais e culturais da infância - Simpósio "Psicologia e

Educação Artística” (pp. 493-497). Braga: Instituto de Estudos da Criança (Braga, 19 a 22 de Janeiro de 2000).

Zamith-Cruz, J. & Cruz, O. (2001). Das vivências de ser criança: Experiências situadas de 90 crianças da Região de Famalicão. Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, na área temática "Metodologias específicas" (pp. 181-192). Braga: Instituto de Educação e Psicologia (Braga, 19 a 21 de Setembro de 2001).