



PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

FUNÇÕES ORDENADORAS DA MENTE: O DEVIR NAS FANTASIAS DA INFÂNCIA

Judite Zamith-Cruz
Maria de Lurdes Dias de Carvalho
Universidade do Minho

RESUMO

Scripts são estruturas de conhecimento que descrevem acontecimentos rotineiros, mas antecipam o futuro, o que se possa agarrar como *um sonho à distância dum pensamento*. Concebeu-se como o *script* para um evento presumido como prazenteiro: «O que desejo para o futuro que vem lá...»

Realizou-se uma investigação empírica (*experiential*), com a intenção de serem escutadas «versões» do futuro, por cerca de 50 crianças de Portugal, entre os 7 e os 11 anos, 26 raparigas e 20 rapazes, aprofundadas interações em que desenharam e dialogaram.

A Metodologia de Análise Textual efectuada é de carácter qualitativo – *Grounded Analysis* - teoria e método. Foi construído um diagrama de categorias sobre o futuro: heróicas qualidades psíquicas e físicas; projectos amorosos, profissionais, posses e bens; *mortes, acidentes graves, acidentes ligeiros, pode haver separação de casais e muitas mais coisas...* Valoriza-se o contexto de descoberta e não a prova, para a orientação de *dar voz* a crianças e construir teoria, em alternativa a testar uma teoria.

Desde os 5 anos, peritos em «simbolizar», as crianças imaginaram situações, partindo do presenciado, vistos fenómenos locais e escutadas *estórias* familiares: registos factuais/fantásticos da esfera quotidiana, conversações íntimas de pais, olhares dirigidos a retratos e rituais excepcionais... Manifestaram competência sócio-emocional para momentos de abertura e fechamento, propiciados por procedimentos psicológicos de as afirmar/fortalecer e de lhes propiciar suporte afectivo, antes de serem confrontadas com questões inusitadas. Assumiram desafios cognitivos, inerentes ao inesperado e/ou conflitual: *o futuro ninguém o sabe, só os bruxos e feiticeiros...*

Palavras-chave: *script*; *Grounded Theory*; competência sócio-emocional; futuro antecipado; realização pessoal.



FUNÇÕES ORDENADORAS DA MENTE: O DEVIR NAS FANTASIAS DA INFÂNCIA

ABSTRACT

Scripts son estructuras del conocimiento que describen acontecimientos rutineros, pero anticipan el futuro, lo que se pueda coger como *un sueño a la distancia de un pensamiento*. Se ha concebido como el *script* para un evento presumido como placentero: «Lo que deseo para el futuro que viene allá...»

Se ha realizado una investigación empírica (*experiencial*), con la intención de escuchar «versiones» del futuro, en 50 niños de Portugal, entre los 7 y los 11 años, 26 niñas y 20 niños, profundas interacciones en que diseñaran y dialogaran.

La Metodología de Análisis Textual efectuada es de carácter cualitativo – *Grounded Analysis* - teoría y método. Fue construido un diagrama de categorías sobre el futuro: heroicas cualidades psíquicas y físicas; proyectos amorosos, profesionales y bienes; *muerres, accidentes graves, accidentes ligeros, puede haber separación de parejas y muchas más cosas...* Se valoriza el contexto de descubierta y no la prueba, para la orientación de *dar voz* a los niños y niñas y construir teoría, en alternativa a testar una teoría.

Desde los 5 años, peritos en «simbolizar», los niños y niñas imaginaron situaciones, partiendo del presenciado, observados fenómenos locales e escuchadas *estórias* familiares: registros factuales/fantásticos de la esfera cotidiana, conversaciones íntimas de los padres, miradas dirigidas a los retratos y rituales excepcionales... Manifestaran competencia socio-emocional para momentos de abertura y encerramiento, propiciados por procedimientos psicológicos de las firmar/fortalecer y de les propiciar soporte afectivo, antes de confrontarse con cuestiones inusitadas. Asumieran desafíos cognitivos, inherentes al inesperado y/o conflitual: *el futuro nadie lo sabe, solo los brujos y hechiceros...*

Palabras-clave: *script*; *Grounded Theory*; competencia sócio-emocional; futuro anticipado; realizacion personal.

INTRODUÇÃO

Narrativa é «o meio pelo qual os seres humanos representam e reestruturam o mundo» (Mitchell, 1981, p. 1): «Se os meus sapatos voassem, eu gostava...» Crianças que completaram a frase anterior, rejeitaram perder os pertences? A Inês, com 9 anos e 3 meses (9,3), tomou à letra o voo dos sapatos, o seu desaparecimento, e pediu para os recuperar de modo a *não ficar doente, descalça*. A mãe recomenda o resguardo: «Se andas descalça, constipas-te!» Sapatos não voam, tratando-se de uma impossibilidade, no que o sentido da estabilidade e permanência foi contrastado com a transitoriedade, inconstância e volubilidade: um processo antagónico nas «histórias para a criação de guiões» (*stories for scripts*). Outra questão associada: «Que futuro para os pequenos?»

Escolhido o modelo «empírico», implicou «observações e baseou-se na experiência» (Mahoney, 1998, p. 62), no tema identificado, em colaboração com 46 crianças, entre os 7 e os 11 anos, 26 raparigas e 20 rapazes do Norte de Portugal, residentes no Porto, Braga e Viana do Castelo. Dialogou-se, escreveu-se e desenhou-se o devaneio, antecedido de «textos com cabeça» (Motos, 1996), integrada uma primeira categoria *a priori*: «(im)possibilidades» - desejos (ir)realistas, (in)viáveis e (in)verosímeis.

Na crise do século XXI, pense-se que nos enleamos com memórias paralisantes e, com sobejo «realismo», «inscrevemo-nos» na genealogia, na visão apocalíptica do futuro, na História Mundial ou na



PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

biografia local, em detrimento do imaginário prospectivo no futuro incerto. Lemos pois menos as obras no género fantástico, ambíguas e com final aberto. Abandonada a fantasia hesitante de Gogol a Kafka, Pirandello a Calvino, evitamos um ou outro pensamento difuso/não concreto.

Com padrões/modelos globais de insatisfação nos motivos recorrentes, os nossos planos de inquirir mais além almejam antes o alvo esperançoso. A pertinência no desvio/afastamento de alvos comuns recorda-se também melhor do que lembranças do canónico, do *script* consensual (Bower et al., 1979), da investigação tradicional: «Como vivem (mal) crianças, em meios 'reais' sem transformação?»

Sem desgastar a imagem onírica, quando Jean Piaget (1896-1980) inferiu o *constructo* de «esquema mental» (não simples acto reflexo) associou-o a estratégias ou normas de transformação (Piaget & Inhelder, 1959). Não se fixou no plano do chão e, em final de vida, Piaget defendia a educação apelativa da imaginação e, a crer no contributo de Sir Bartlett (1932), acreditaria na «*perpétua busca de significado nas ideias*» (Mahoney, 1998, p. 103). Ambos valorizavam processos psíquicos de natureza abstracta como esquemas e memórias esqueléticas. As estruturas/esquemas alcançavam a *boca da cena* e outras categorias surgiam no *plano de fundo*, sem ensombrarem *schemata* (plural de *schema*) por duplicidade no uso de raiz latina: a *schema* cognitivo contrapõe-se *schemata*, ou seja, o carácter figurativo da cognição. Depois deu-se lugar no plano de fundo biológico ao *script* (guião na experiência) e, com a Inteligência Artificial (IA), ao *frame* («marco de referência»), plano e alvo. Inclusive, a sua noção de esquema não diferiu do «*constructo pessoal*» de George A. Kelly (1905-1965) que, desde Immanuel Kant (1724-1804) e Johann Friedrich Herbart (1776-1841), levava a mente a impor as suas «categorias» (estruturas *a priori*), com base em características da percepção e do pensamento.

Todos possuímos «suposições acerca do mundo»: a mudança na concepção de realidade («interna/externa») requer experiências outras e, no mínimo, episódicas aberturas à experiência; o processo de concepção de realidade é de natureza não linguística, dicotómico e direccionado... Talvez nos seja favorável adquirir uma nova ordem perceptiva (e *experiencial*) conducente a um padrão/tema na experiência em imaginação, com um ou vários significados associados à realidade *experienciada* de bem-estar subjectivo.

Contudo, o sistema vivo é conservador – resguardo e cautela ajudam-nos a protegemo-nos de mudar e as orientações da psicologia na Narrativa valorizaram «*processos de ordenação central*» de nível abstracto (Mahoney, 1991, 2003, pp. 48-52) e esquemas fixados - «*estruturas utilizadas no entendimento, recuperação e resenha de narrativas*» (Mitchell, 1981, p. 1).

Mas a insistir-se na ilustração projectiva de que *ser é vir-a-ser* (uma filosofia processual) e na complementaridade de «tensões opostas» - processos nem sempre antagónicos, Rumelhart (1975) ainda entendeu de forma algo definitiva que os «esquemas» servem para teorizar modos diversos de criar *estórias*. Não mais abandonados, servem aos *scripts* de Howard Gardner (1996) ou, nos enredos adiante esboçados, implicam pensar prospectivo, sentir positivo e memória narrativa para condutas estáveis, mas que podem um dia mudar. Acentuar-se-á a imagética na infância que é como a metamorfose do mito, a nebulosa estelar, a silhueta mágica, um «*modelo cognitivo idealizado*» (Lakoff & Kövecses, 1987). Usa-se a imagística enfileirada com a imagem mental e a fantasia criativa/imaginação, desde que a imagem deixou de ser pensada meramente sensorial (enquanto o *imago psicanalítico* foi conceptual), mas já se reconhecem «*zonas topograficamente localizadas*» para imagens no cérebro (Kosslyn & Rosenberg, 2004, p. 322-323).

Pensamento e imagem são representações mentais e, aglutinado um «*modelo cognitivo idealizado*» do pensar com sentir, ao longo da recolha dos dados, agiu-se no contexto de ajuda psicopedagógica. Outros objectivos específicos passaram por se escutarem experiências significativas dos



FUNÇÕES ORDENADORAS DA MENTE: O DEVIR NAS FANTASIAS DA INFÂNCIA

mais novos sobre as suas aspirações e acções imaginadas em locais de eleição, mas aceitando-as como «*histórias que eu nunca tenha ouvido...*». Nessa acepção, a *minha* experiência subjectiva não abarca a experiência do *outro* - criança - e pode ser vazio o intuito de compreender o seu *constructo* do futuro por um roteiro de eventos e situações. Portanto, optou-se por escutar, ler e analisar o futuro antecipado comum e inusitado: «Vou casar-me e ter filhos!» Nos dados/«textos», salientaram-se esses, entre outros «*elementos dinâmicos, de carácter sequencial na literatura narrativa*» (Scholes & Kellogg, 1966, p. 207 e pp. 238-239) como enredos dramáticos.

Na perspectiva narrativa e familiar, auscultaram-se assim os elementos pertinentes da cena, menos variáveis nos enredos diários e, de acordo com o co-constructivismo crítico, cingiu-se a interdependência com o ambiente social (sujeitas as crianças a limitações das «estruturas externas»), para além de se assumir não ser a linguagem insignificante na criação dos *constructos*: é a linguagem em contexto a moldar o sentido mais básico do *eu* e das suas acções/interacções antecipadas.

Partindo desses argumentos para o valor conferido ao significado partilhado e à acção no meio nortenho, justifica-se o estudo fenomenológico (de percepções pessoais) da experiência «vívida» e situada (Schwandt, 1997, p. 135).

MÉTODOS EMPÍRICOS E EXPERIENCIAIS

«*Uma investigação é Narrativa e Qualitativa, no sentido em que é 'textual', descritiva e interpretativa/crítica de frases e palavras*» (Tesch, 1990, p. 3) e, na medida em que se questionaram pessoas acerca das suas quotidianas fantasias, «*as suas respostas constituem frases, não números*» (p. 2).

Por sua vez, com base nas experiências no ensino e investigação das autoras, foram adquiridas competências de entrevista clínica e efectuou-se uma multiplicidade de actividades com vista à adaptação às situações e tarefas exigidas: contactos prévios, aquisição de material adequado, recolha de dados escolares, delineamento de procedimentos... Passou-se a lidar com dados «fundamentados» das falas ao «texto» e nos artefactos produtores de cultura das crianças: entrevistas/textos, desenhos, documentos, fotografias e registos escolares.

Ampliados pontos de vista a nível psicossocial, com Anselm Strauss e Juliet Corbin (1994, p. 278), apostou-se na «descoberta» de normas/«regularidades» por teoria e método (Strauss, 1987; Strauss e Corbin, 1990, 1994, 1997), intitulado *Grounded Analysis*, colocada a ênfase também em processos sociais enraizados no quotidiano, em acções intencionais e com vista a mudanças interpessoais, em detrimento da análise do desenvolvimento psicossocial com base em modelos dominantes, ainda nos finais dos anos setenta, estruturalista e funcionalista.

Na metateoria co-constructivista, a criação contínua de significados implicou também a condição da consciência ligada à «aprendizagem 'experencial'» (Mahoney 1991, p. 27), na medida em que todo o conhecimento é «*activo, corporificado e fundamentalmente emocional*» e a realidade é entendida «*experencial*» (p. 26) - «*experenciámos 'ideias' antes de as podermos expressar*» (p. 40) e com base em *processos antagónicos* (p. 51), por vezes complementares: presente e futuro. Pode ser dado o exemplo da «*assimilação*» e a «*acomodação*» em Jean Piaget (1896-1980) ou o exemplo da dimensão «*realismo-fantástico*» do estudo, no sentido do processo dinâmico com pólos opostos – o *aqui-e-agora* e a mudança «*...daqui a 10 anos*».

O questionamento empírico está presente, mas contrapõe-se ao questionamento experimental que também pode ser empírico, quando se manipulem variáveis ou se intervenha de forma sistemática.



PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

Para nos referirmos ao que seja uma investigação *experiencial*, também pode ser dado o exemplo do método de Wilherm Wundt (1832-1920), que era tão empirista quanto William James (1842-1910), embora somente o primeiro fosse um homem ligado ao método *experimental* (Hilgard, 1987; cit. por M. Mahoney, 1991, trad. bras. 1998, p. 62). A identificação de um modelo cognitivo (estrito no primeiro ou mais idealizado e holístico no segundo) é restrita à experiência de categorias que tenhamos e às escolhas que façamos, retomando-se sempre a linguagem para explicar a experiência empírica e o conhecimento *experiencial*. Somos tal como aqueles inveterados «construtores» de saberes, ainda que a incerteza na sabedoria alcançada nos possa tolher e o discurso da impossibilidade nos afecte.

Os enunciados para fenómenos psíquicos como desejos infantis (ou crenças, atitudes proposicionais) fundamentam-se em dados empíricos (histórias-caso, observações participantes, relatos...), verosímeis em função da experiência dos mais pequenos, e em dados conceptuais, verosímeis em função do significado (ou sentido) conferido à experiência partilhada por adultos sobre as infâncias.

Realizou-se a pesquisa com base numa teoria contextual do significado, a Análise Textual ou Narrativa (Cortazzi, 1993; Lieblich et al., 1998), pelo facto de que as particularidades da experiência exibem significado apenas dentro dos limites específicos e dialógicos no discurso.

A experiência no terreno reside em observações participantes e na criação de «textos», em que um «texto» pode ser escrito ou oral, fruto duma conversação entre pessoas, como quando se realiza uma entrevista. Interpretar um texto implicou trazermos 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. A orientação seguida é construir teoria, em alternativa a testar uma teoria.

Participantes

Realizou-se a investigação empírica (*experiencial*), com a intenção de serem escutadas «versões do futuro» de cerca de 50 crianças de Portugal, entre os 7 e os 11 anos, 26 raparigas e 20 rapazes, aprofundadas interacções por profissionais de ajuda. Foi precedida por contacto prévio de 32 crianças, entre 7 e 11 anos, 20 raparigas e 12 rapazes, em relação a uma questão, entre outras questões, fixado o início do texto: «Se os *meus sapatos voassem, eu gostava que...*». Registam-se desejos e intenções de outras crianças por técnicas de entrevista e de desenho.

Instrumentos

Forneceram-se lápis pretos, de cores variadas e lápis de cera, folhas brancas de papel A4 e A3, transversalmente colocadas, por vezes com “instruções” de registo gráfico e/ou escrito e com frases-chave, na parte inferior (ex.: «*Eu gostava de realizar estes 3 desejos...*»).

A segunda fase da elaboração da investigação teve como ponto central a *textualização* no papel dos dados recolhidos. Tratou-se então de ler e reler todo o material recolhido, de o comparar e organizar (agrupando-o em categorias *a posteriori*), de o quantificar, por vezes, de modo a que a sua apresentação favorecesse a leitura e a compreensão do mesmo. Utilizou-se a linguagem das crianças, conforme ao método de Strauss e Corbin, que preferiram as categorias *in vivo*, textuais.

Os desenhos também implicaram o registo das palavras das crianças para temas focados. Na «análise fundamentada» (e.g. *Grounded Analysis*), identificaram-se certos desenhos e textos que se desviavam do esperado ou são muito comuns.



FUNÇÕES ORDENADORAS DA MENTE: O DEVIR NAS FANTASIAS DA INFÂNCIA

Procedimentos

Registam-se depois «desejos e intenções» por técnicas de entrevista e de desenho. Nessa primeira fase de auscultação dos participantes, pensou-se em questões, mediante situações condicionais impossíveis, embora certas crianças adiram à inverosimilhança das frases a completar, entre outras colocadas: (1) «Se os meus sapatos voassem, eu gostava que...»; e (2) «Eu gostava de realizar estes 3 desejos...».

Seguiu-se o estudo propriamente dito, com desenhos e perguntas para escrever como as seguintes: (1) «Quando eu for grande, eu quero ser [como]...»; (2) «Imagina-te daqui a 10 anos... Que estás a fazer? ... Com quem estás? ... Daqui a 10 anos, o que vai mudar em ti? ... Daqui a 10 anos, como vão ser os teus amigos de agora? ...»; (3) «Com quem vives? ... Como achas que vai ser a tua família futura? ... Será parecida com a tua família actual? ... O que é que já mudou em ti? ... Como são os teus amigos de agora? ... Imagina-te daqui a dez anos...»; e (4) Escreve um texto intitulado «O futuro».

RESULTADOS

As crianças falaram ao realizarem desenhos sobre situações impossíveis de serem experimentadas, por limitações de aprendizagem ou consideradas proibitivas, tais como os seguintes conteúdos temáticos desenhados: voar, ter a cara de uma ratinha, andar numa nave espacial, fazer surf, tomar banho com bandeira vermelha... De acordo com as múltiplas respostas, acertou-se no que seja algo impossível.

Sobre a questão também inviável «Se os meus sapatos voassem, eu gostava que...», a Inês (9,3), como se disse, pediu logo para não ficar descalça, evitando *ficar doente*. De forma realista e concreta, com a mesma idade, a Adriana e a Juliana (10,4) quiseram que eles voltassem: ... eu gostava que eles *caíssem*, para eu me calçar outra vez. O impossível é viabilizado, sem estranheza demonstrada, pela Ana Filipa (8,6) e Fábio (8,2), que pediram para *trocarem* «aqueles sapatos» por outros, mas *novos*; a Patrícia B (7,11) caracterizou os sapatos: *azuis bebés e altos*, indiferente a eles voarem ou não. Para que todos o vissem, o Emanuel (7,0) gostaria de se mostrar em cima dos sapatos voadores e ambicionava que eles o *levassem* à escola. Outros queriam ir mais longe: à *América do Norte*, ao *Brasil*, a *França*... Muitos desejaram passar a ter os sapatos mágicos como meio de transporte quotidiano, à semelhança do *tapete de Aladino*, dando a volta ao planeta azul. Com humor, o Miguel (9,2) pediu que os sapatos o substituíssem nos deveres e noutros trabalhos: ... *fossem para Viatodos (Barcelos) fazer os deveres e muitas coisas mais*.

Em seguida, apresentam-se exemplares de resposta à segunda questão colocada - «Eu gostava de realizar estes 3 desejos...». Tal como os adultos, os mais novos sentem a exigência de virem a ter *um bom emprego*, ainda que longínquo. Também existem desejos referidos e alcançados no tempo de escola: *ter um computador* e *um telemóvel*. Outras ambições são também comuns, mas extensíveis a outros. Podem ainda ocorrer vontades irrealistas como possuir *um castelo* (Fábio: 8,2; Cátia: 9,5), embora a questão não seja formulada como fantasia. Uma menina e um menino (tal como a fada que realiza desejos) gostariam de *ser mágicos*. Os bens materiais, com/sem valor económico elevado, norteiam ambições (ir)realistas: *uma mala de roupas, jóias, uma bola e um tesouro, uma moto, um carro ou um jipe, uma piscina ou uma casa*, se possível *na praia*. A riqueza para a compra de «tudo» é uma aspiração do João Pedro (10,10) e do seu primo Miguel (10,0), um futuro *milionário*. Com



PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

pouca idade, a Patrícia B (7,11) deseja *ser cantora* e acentua o aspecto físico que ambiciona alcançar – *ser magra e alta*. O Diogo (8,8) quer, como muitos, vir a ser *um bom guarda-redes*, dedicando-se a tempo inteiro ao futebol. As ambições de ambos são profissionais. Ele até pede *sorte* para tanta ambição e, como diz, ter *juízo*. Em alternativa à profissão, formularam desejos relativos à família actual (*ter um mano; ... que o meu irmão se portasse bem*) ou à família futura. Neste último caso, *ter uma grande mulher* (João Pedro: 10,10) ou *casar com a Rita* (Miguel: 10,0) são alvos compreensíveis. Um outro grupo de pequenos pretendeu algo de bom que engloba a humanidade: *amor, amizade, fim da guerra/paz, fim da fome e da miséria...* Finalmente, o alcance de *felicidade* encontra-se nos planos de muitos. *Saúde* é outro pedido corrente. O sucesso escolar - *ser boa aluna* - é a finalidade escolar de três meninas. Mas há quem pense em coisas tão simples como *uma pistola com água* (Pedro: 7,6) ou *um chocolate* (João Barbosa: 8,2).

Passam a focar-se exemplares de resposta no estudo propriamente dito, em que se salientam desejos pessoais para o futuro, como é o caso da resposta da Ana Catarina Martins (10,5) que irá ser *inteligente*, mas também terá *muitas fábricas só para si*. As crianças identificam-se aos pais do mesmo sexo. Mas a Ema (9,5) quer ser *igual a si própria*. O Miguel (10,1) quer vir a ser como os sábios. Geralmente, reconhecem nas suas famílias os modelos de vida. Uma menina preferirá viver *sozinha e com o seu animal*, porque querera ser *independente*. A Bruna (10,2), tal como a Maria Isabel (11,1), *não quer casar e não faz planos*. Uma outra pensa que dentro de 10 anos já estará a frequentar a *Universidade*, enquanto a maioria, diz que irá *trabalhar*. A Célia (8,10) e a Ana Barbosa (7,10) estarão a *trabalhar numa fábrica* como familiares. Apesar de contarem entre 7 e 11 anos, muitos desejam vir a ter profissões de poder ou filantrópicas como *advogada* (e em simultâneo *treinadora de golfinhos*), *médica*, *veterinária*, *farmacêutica*, *enfermeira*, *trabalhador com computadores*, *futebolista*, se possível como o *jogador Nuno Gomes* ou *um cantor dos Anjos* ou *Shakira*. Acumulando duas ou três actividades profissionais, há quem pense tornar-se *fogueteiro*, *bombeiro/a*, *mecânico*, *cabeleireira*, *polícia*, *professora* ou *estudante...* No lazer, o Nuno Teixeira (7,2) deseja continuar a *jogar computador*, o António Borges (8,5) *a nadar*, o João Silva (10,6) dará voltas *no carro* e a Sara Martins (7,10) dará uma voltinha na *praia*. A Joana Brandão (11,5) continuará a *namorar com o Pedro*. Sem deixar de *ir à discoteca*, a Ana Oliveira (8,1) *ajudará a mãe e fará de comer*. A Sara Martins (7,10) acha que será, enfim, como já pensa ser - *bonita*. Em termos físicos, mais referidos, eles desejam tornar-se *altos* e elas *bonitas*, *bailarinas* ou ágeis como a personagem *Lara Croft* – *Angelina Jolie*. A Ema (9,2) assumiu empenho: irá ter *responsabilidades*. O Rui (10,5) quer ser *dono de uma quinta porque gosta muito de animais*. Aluno com «insucesso escolar», filho de um empregado de construção civil – trolha, o Luís (10,6) ambiciona mais do que ser proprietário rural: *fogueteiro, futebolista... quero ter muitos Ferraris, muitos automóveis, muitas casas com grandes piscinas, muitos animais e quero ter muitos campos*. Outros antecipam um destino (pessoal) também presumido grandioso como o seguinte: *serei [um] grande homem, com um grande emprego, uma grande casa e um grande carro* (João Pedro: 11,-). Observa-se preocupação, não só com questões materiais, mas com assuntos relacionados com a família e com a expansão de valores sócio-culturais: *serei [um] grande homem; [terei] uma excelente mulher e filhos que me respeitem*. Por seu lado, as ideias expressas pelo Francisco (10,3) representam algo comum ao grupo, que planeia uma missão humanitária, reveladora de heroísmo e amor ao próximo: *Eu quando for adulto quero ser bombeiro porque vou poder salvar muitas pessoas. Além disso vou ajudar a apagar fogos e salvar árvores. É muito importante o trabalho de um bombeiro porque é voluntário e trabalha-se para toda a gente*. Já a Maria das Dores (9,11) vive o corrente processo de divórcio dos pais, não pacífico. As suas preocupações reflectiram-se na concepção negativa (somente inicial no texto) que tem do futuro:



FUNÇÕES ORDENADORAS DA MENTE: O DEVIR NAS FANTASIAS DA INFÂNCIA

no futuro pode acontecer de tudo - mortes, acidentes graves, acidentes ligeiros, pode haver separação de casais e muitas mais coisas. Contudo, sublinhou que irá viver... coisas fantásticas, embora consciente de que o futuro ninguém o sabe, só os bruxos e feiticeiros.

DISCUSSÃO

Um conceito é o que a mente (com outras mentes) conceba ou entenda por esquema ou a ideia linguística partilhada (depois de Ungerer e Schmid a proporem) para «domínios cognitivos»: um «modelo cognitivo (psicológico) idealizado», um *script*, um *frame*, um alvo...

Estudaram-se o que na filosofia da mente são «*actitudes proposicionais*», um «caso» de desejo (ou crença no futuro mais ou menos auspicioso), por meio de técnicas de desenho dos roteiros quotidianos, de escrita e entrevista para Análise Textual, efectuada «*linha-a-linha*» (Strauss e Corbin, 1990, pp. 81-84).

Ocorreram variações na intrusão de investigadoras no ambiente familiar, com vista à recolha dos dados verbais e não verbais, comportamentais e/ou linguísticos.

Ainda que fossem formuladas conjecturas ou definições prévias, para se «*recorrer a um amplo leque de dados coligidos, em especial, na observação e na conversação informal*» (Hammersley, 1990, pp. 1-2; cit. por D. Silverman, 1993, p. 25), captaram-se formas micro de vida social. Não se buscou o contexto único formal, por exemplo escolar, mas individualmente, orientou-se a pesquisa *experiential* na busca de significado debatido a dois e em função da acção social junto de famílias.

Na geração de processos cognitivos básicos de inferência - crenças, desejos, ouvimos também perguntas, dúvidas, intenções, medos, motivações, objectivos, preferências, suspeições e esperanças... Observou-se que o futuro, ao longo da infância, tendeu a ser remetido à dimensão presente, ou quedou-se no viver a curto prazo. Existiu o sentido de urgência e de grandiosidade. Não é suplantado por fantasia, dilatada na longínqua distância, o que no desenvolvimento de crianças não permite equacionar. Com ambição grandiosa, ficaram a conhecer-se qualidades psíquicas «excelentes» e físicas aspiradas de perfeição, bem como projectos «interessantes»: amorosos, profissionais, posses e bens. Traduzem pontos de vista comuns na cultura envolvente, podendo servir de motivo às previsões do valor familiar e patrimonial almejado pelo Diogo (10,7): *Quando for grande quero ter uma casa, uma excelente mulher e filhos que me respeitem. Gostava de trabalhar com computadores. Gostava também de ter um campo cheio de batatas e cheio de milho para comer. Além disso também queria ter um Porche, um Ferrari e um Jaguar. Desejo que os meus filhos sejam bons estudantes e um dia quando eu morrer quero deixar-lhes uma grande herança.*

Parece consistente pensar-se que a noção do modelo cognitivo idealizado/protótipo mais simples de controlo masculino — ainda esquemático de grandiosidade (como o extracto texto que esboça o *script* no enredo familiar) não tem tradução no modelo complexo (pensamento conceptual macro), ou que a experiência na «primeira pessoa» é diversa da experiência na «terceira pessoa», mas foram encarados os esqueletos indispensáveis do pensamento por textos, desenhos de enredos diários (*plots*) (Scholes & Kellogg, 1966, p. 207 e pp. 238-239), diversos segundo o género. E mesmo que desconheçamos termos e expressões assinaladas, «*as outras mentes não são impenetráveis e opacas*», mas penetradas por uma cultura partilhada (Bruner, 1990, trad. cast. 1991, p. 43)...

Na teoria inicial, compreensiva e *experiential*, com a noção de Narrativa, em que se introduziram *scripts emocionais* de realidade e de poder (de controlo) deu-se conta de tramas



PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

recorrentes esboçados no papel para desenhar a fama e a glória, o luxo e assim arvorar futuro risonho, o que implicou inovarmos modos de aprendizagem obsoletos e acentuarem-se saberes outros.

As atitudes a fomentar exigem a aquisição e o desenvolvimento de autonomia de pensamento, espírito crítico e competências emocionais a explorar, com consequências, que incluam atitudes para compreender, expressar e regular de forma apropriada fenómenos emocionais em casa e na sala de aula.

Partiu-se da ênfase educativa na consciência emocional, ou seja, na capacidade para tomar consciência das emoções no insólito e das emoções de outros (empatia) e a habilidade para captar o clima emocional de um ou outro significado no contexto.

Defende-se uma educação com base em histórias fantásticas, metáforas e imagens, usando-se exemplos físicos e sociais - modelos idealizados (Egan, 1986). Preconiza-se, em suma, mediante a educação mais ousada, o desenvolvimento da regulação emocional, ou seja, a capacidade para manejar emoções e ilusões de forma apropriada. Supõe-se ser tomada consciência da relação entre emoção, cognição e comportamento, bem como das estratégias de *coping*/regulação emocional e da capacidade em gerar emoções positivas.

No futuro, categorizar possibilitará outra base para compreendermos o mundo, pretendermos mudá-lo e sugerirá novas potencialidades linguísticas e do *léxico mental* (Ungerer & Schmid, 1996, p. 38). E, na medida em que os contadores de *estórias* e os seus ouvintes possuem experiências prévias/esquemas mentais, todos organizaremos o mundo em versões mais limitadas do que crianças e possuiremos expectativas sobre os eventos realistas. As apreensões das suas condições alteram-se. Os modelos cognitivos ou esquemas mudam também.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bower, G. H., Black, J. B. & Turner, T. J. (1979). Scripts in memory for texts. *Cognitive Psychology*, 11, pp. 177-220.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Mas allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza (Publicação original, 1990).
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. London: The Falmer Press.
- Egan, K. (1986). *Teaching as story telling*. Ontario: University of Western Ontario.
- Gardner, H. (1996). *Mentes que lideram: Uma anatomia da liderança*. Porto Alegre: Artes Médicas (Publicação original, 1995).
- Kosslyn, S. M. & Rosenberg, R. S. (2004). *Psychology: The brain, the person and the world*. N.Y.: Pearson, 2nd. Ed..
- Lakoff, G. & Kövecses, Z. (1987). The cognitive model of anger inherent in American English. In D. Holland & N. Quinn (Eds.), *Cultural models in language and thought* (195-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. London: Sage.
- Mahoney, M. (1998). *Processos humanos de mudança*. Porto Alegre: Artmed (Publicação original, 1991).
- Mahoney, M. (2003). *Constructive psychotherapy*. N.Y.: Guilford Press.
- Mitchell, W. J. T. (Ed.) (1981). *On narrative*. Chicago, I.L.: Chicago University Press.



FUNÇÕES ORDENADORAS DA MENTE: O DEVIR NAS FANTASIAS DA INFÂNCIA

- Motos, T. (1996). *Juegos creativos de lenguaje*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1959). *La genèse des structures logiques elementaires*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on schema for stories. In D. G. Bobrow & A. M. Collins (Eds.), *Representations and understanding: Studies on cognitive science* (pp. 211-236). N.Y.: Academic Press.
- Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. London: Sage.
- Scholes, R. & Kellogg, R. (1966). *The nature of narrative*. N.Y.: Oxford University Press.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research* (pp. 273-283). London: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (Eds.) (1997). *Grounded theory in practice*. London: Sage.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types & software tools*. Bristol: The Falmer Press.

Fecha de recepción: 28 febrero 2008

Fecha de admisión: 7 marzo 2008