



**CONVERSÇÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS ENVOLVENDO EMOÇÕES NO
CONTEXTO FAMILIAR E O DESENVOLVIMENTO DE PRÉ-ADOLESCENTES**

Lídia Suzana Rocha de Macedo

Tese de Doutorado

Porto Alegre/RS, julho 2011

**CONVERSAÇÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS ENVOLVENDO EMOÇÕES NO
CONTEXTO FAMILIAR E O DESENVOLVIMENTO DE PRÉ-ADOLESCENTES**

Lídia Suzana Rocha de Macedo

**Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora
em Psicologia sob a orientação da Prof^a Tania Mara Sperb**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento
Julho de 2011**

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço à minha orientadora, prof^a Dr^a Tania Mara Sperb, pelo interesse e dedicação demonstrados durante toda a trajetória da construção dessa tese.

Agradeço aos professores da banca de qualificação, prof Dr Maycoln Teodoro, prof^a Dr^a Teresa Cristina Carreiro e prof Dr César Piccinini pelas contribuições trazidas, as quais propiciaram as modificações introduzidas no presente estudo.

Agradeço também às colegas do grupo de pesquisa Gabriela Bordini, Fernanda Martins Marques, Aline Reis e Júlia Soares pelo suporte nas mais diversas etapas do trabalho, especialmente, pela disposição e empenho como juízas.

Agradeço à professora Dr^a Jandyra Fachel, do núcleo de assessoria estatística da UFRGS, pela assessoria competente na análise dos dados e também pela paciência de ouvir as questões suscitadas pelos mesmos.

Agradeço a todas as escolas que me acolheram no longo período de coleta de dados. Agradeço especialmente à Ir. Genoveva, pelo incentivo e empenho que possibilitou enfrentar as dificuldades no processo de coleta de dados, e à prof^a Isabel Giorgetta, que propiciou a complementação da amostra utilizada nesse estudo.

Agradeço às famílias que se dispuseram a compartilhar comigo um pouco da intimidade com seus filhos e aos pré-adolescentes pela paciência e disposição para responder os questionários e dividir comigo suas experiências marcantes.

Por fim, agradeço à minha amada família, pela paciência e tolerância para com todas as demandas não atendidas em função da execução da tese. Eu mantive minha atenção no olhar esperançoso de vocês de que o dia do término logo chegaria. Isso me ajudou a suportar a longa espera e a preservar o ânimo para prosseguir até o final.

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	10
APRESENTAÇÃO	11
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO GERAL	14
1. Comunicação familiar	15
2. Emoções	21
2.1 Concepções sobre emoções na ciência psicológica	22
2.2 Concepções culturais sobre emoções e sua influência na educação	23
3. Conversação sobre emoções e sua influência no desenvolvimento dos filhos	26
4. A experiência emocional da pré-adolescência	29
5. Objetivos da pesquisa	34
CAPÍTULO II – ESTUDO I	
A conversação sobre experiências envolvendo emoções em famílias de classe média com pré-adolescentes	
INTRODUÇÃO	35
1. Influências contextuais na comunicação entre o pré-adolescente e seus pais	35
2. A participação dos pais na conversação	37
3. A participação do pré-adolescente na conversação	41
4. Objetivos do estudo	42
MÉTODO	44
Participantes	44
Instrumentos e materiais	46
Delineamento e procedimento	46
Considerações éticas	47
RESULTADOS	47
1. Influências contextuais da conversação em famílias de classe média com filhos pré- adolescentes	48
2. A participação dos pais na conversação	50
3. A participação do pré-adolescente na conversação	54
DISCUSSÃO	61

CAPÍTULO III – ESTUDO II

A conversação sobre experiências envolvendo emoções na família e a regulação de emoções no pré-adolescente

INTRODUÇÃO	68
Regulação de emoções e estratégias de regulação	69
O papel das conversações para relembrar experiências emocionais em família	73
Objetivo do estudo	75
MÉTODO	76
Participantes	76
Instrumentos e materiais	76
Delineamento e procedimento	77
Considerações éticas	77
RESULTADOS	78
Identificação de emoções	78
Duração de emoções	79
Estratégias de regulação de emoções	80
Reavaliações cognitivas	81
DISCUSSÃO	82

CAPÍTULO IV – ESTUDO III

Conversar em família sobre experiências envolvendo emoções e sua influência na narrativa autobiográfica do pré-adolescente

INTRODUÇÃO	86
Memória autobiográfica.....	86
Memória autobiográfica, narrativa autobiográfica e self	90
Narrativa autobiográfica e relevância da experiência.....	92
Influências atuais na narrativa autobiográfica do pré-adolescente	93
A coerência na narrativa autobiográfica	96
Objetivo do estudo	97
MÉTODO	98
Participantes	98
Instrumentos e materiais	99
Delineamento e procedimento	99
Considerações éticas	100

Procedimento de análise de dados	100
RESULTADOS	103
Experiências que compõem a narrativa autobiográfica	104
Dispositivos que agregam coerência à narrativa autobiográfica	105
Número de associações causais	105
Tipos de associações causais	105
1. Associações que indicam extensão temporal	105
2. Relações entre personalidade e eventos	111
3. Comparações entre passado e presente	113
4. Uso de elementos biográficos complexos	116
DISCUSSÃO	119
CAPÍTULO V - DISCUSSÃO GERAL	124
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS	145
Anexo A. Construção do questionário sobre comunicação familiar	145
Anexo B. Termo de esclarecimento sobre a pesquisa	147
Anexo C. Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais	149
Anexo D. Termo de consentimento livre e esclarecido para o pré-adolescente	151
Anexo E. Carta/convite para os pais	152
Anexo F. Questionário sobre comunicação familiar para os pais	154
Anexo G. Questionário sobre comunicação familiar para o pré-adolescente	156
Anexo H. Histórias para meninas e histórias para meninos	158
Anexo I. Modelo de análise de narrativa autobiográfica	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. <i>Dados Sociodemográficos das Famílias</i>	45
Tabela 2. <i>Porcentagens e Frequências de Convívio Familiar do Pré-adolescente em cada Ocasão</i>	48
Tabela 3. <i>Porcentagens e Frequências de Conversação entre o Pré-adolescente e seus Pais</i>	49
Tabela 4. <i>Porcentagens e Frequências de Conversação dos Pais do Pré-adolescente</i>	50
Tabela 5. <i>Associações entre as Respostas do Adulto Respondente e do Pré-adolescente sobre Frequência de Conversação conforme a Emoção</i>	51
Tabela 6. <i>Porcentagens e Frequências de Conversação do Pré-adolescente sobre suas Experiências em Casa</i>	55
Tabela 7. <i>Associações entre e Faixa Etária do Pré-adolescente e Escolha da Parceria para Conversar</i>	58
Tabela 8. <i>Associações entre Gênero do Pré-adolescente e Escolha da Parceria para Conversar</i>	59
Tabela 9. <i>Comparação dos Tipos de Eventos Considerados Relevantes</i>	104
Tabela 10. <i>Comparação da Frequência e Média de Associações Causais</i>	105
Tabela 11. <i>Comparação do uso de Associações que Indicam Extensão Temporal</i>	106
Tabela 12. <i>Comparação das Porcentagens de Fatos Biográficos e Estados Internos</i>	107
Tabela 13. <i>Comparação das Relações entre Personalidade e Eventos</i>	111
Tabela 14. <i>Comparação do uso de comparações entre o Passado e o Presente</i>	113
Tabela 15. <i>Comparação do uso de Elementos Biográficos Complexos</i>	116

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Porcentagens referentes à conversação do pré-adolescente conforme a frequência de convívio durante as refeições	50
<i>Figura 2.</i> Porcentagens referentes ao objetivo principal para conversar sobre experiências negativas	52
<i>Figura 3.</i> Porcentagens referentes ao segundo objetivo para conversar sobre experiências negativas	53
<i>Figura 4.</i> Porcentagens dos objetivos para conversar sobre experiências positivas	53
<i>Figura 5.</i> Porcentagens dos objetivos maternos para conversar sobre experiências positivas conforme gênero do pré-adolescente	54
<i>Figura 6.</i> Porcentagens de conversação do pré-adolescente conforme idade	55
<i>Figura 7.</i> Porcentagens de conversação do pré-adolescente conforme o gênero	56
<i>Figura 8.</i> Porcentagens de conversação em cada emoção	56
<i>Figura 9.</i> Porcentagens de conversação em cada emoção conforme gênero do pré-adolescente	57
<i>Figura 10.</i> Porcentagens referentes a escolha de parceria para conversar	57
<i>Figura 11.</i> Porcentagens de escolhas de parceria na faixa 10-11 anos	58
<i>Figura 12.</i> Porcentagens das escolhas de parceria da faixa 12-13 anos	59
<i>Figura 13.</i> Porcentagens de escolha de parceria das pré-adolescentes	60
<i>Figura 14.</i> Porcentagens de escolha de parceria dos pré-adolescentes	60
<i>Figura 15.</i> Comparação das porcentagens de identificação de tristeza e de raiva	78
<i>Figura 16.</i> Comparação das porcentagens de duração de tristeza, por tempo determinado, tempo determinado por uma condição e tempo indeterminado	79
<i>Figura 17.</i> Comparação das porcentagens de duração de raiva, por tempo determinado, tempo determinado por uma condição e tempo indeterminado	79
<i>Figura 18.</i> Comparação das porcentagens de estratégias de regulação da tristeza	80
<i>Figura 19.</i> Comparação das porcentagens de estratégias de regulação da raiva	80
<i>Figura 20.</i> Comparação das porcentagens de reavaliações das situações geradoras de tristeza e de raiva	81

RESUMO

De acordo com uma perspectiva sociocultural, é no contexto das conversações em que os pais relembram com a criança as suas experiências que esta aprende um modo de avaliar e de lidar com as experiências que envolvem emoções, e desenvolve uma compreensão de si mesma. O objetivo desse estudo foi investigar a influência da conversação familiar sobre experiências envolvendo emoções na maneira do pré-adolescente lidar com esse tipo de experiência. A amostra foi constituída por 189 famílias de classe média com um filho com idade de 10 a 13 anos. Foram realizados três estudos: o primeiro objetivou conhecer o espaço de conversação familiar e nele, o lugar das experiências envolvendo emoções; já o segundo e o terceiro estudos enfocaram a maneira do pré-adolescente lidar com experiências envolvendo emoções, cujo acesso se obteve por meio de narrativas ficcionais e de narrativas autobiográficas, respectivamente. Os resultados mostraram que a maioria dos pré-adolescentes costuma compartilhar suas experiências em casa com a família e que as emoções conduzem a esse tipo de conversação. Em comparação com os pré-adolescentes que não costumam conversar em casa sobre suas experiências, aqueles que têm esse costume desenvolveram mais as habilidades para lidar com situações que envolvem raiva, para selecionar experiências *self*-relevantes e as encaixar em uma linha de continuidade, e também apresentaram um maior conhecimento sobre o próprio *self*. Esses resultados indicam que a conversação familiar sobre experiências envolvendo emoções é um contexto que favorece o desenvolvimento de estratégias de regulação e da coerência na narrativa autobiográfica. Considerando que a narrativa autobiográfica reflete o grau de integração do *self*, pode-se dizer ainda que esse contexto forma uma base para o desenvolvimento da identidade que virá a seguir, na adolescência.

Palavras-chave: Comunicação familiar; Emoções; Pré-adolescência

CONVERSATIONS ABOUT EXPERIENCES INVOLVING EMOTIONS IN FAMILIAR CONTEXT AND PREADOLESCENTS DEVELOPMENT

ABSTRACT

From a sociocultural perspective, it is through conversations in which parents reminisce their children's experiences that the latter learn how to evaluate and deal with their own emotional experiences and to better understand themselves. The objective of this study was to investigate the influence of family conversations on emotions, with a focus on the way preadolescents deal with this type of experience. The sample comprised 189 middle-class families with one son or daughter aged 10 to 13 years. Three investigations were conducted: 1) the first one aimed to describe the context of conversational interaction and the place occupied by emotions within such conversations; the second and third studies focused on the way preadolescents deal with emotional experiences, based on the analysis of fictional and autobiographical narratives, respectively. The results showed that most preadolescents share their experiences with their families and that emotions usually lead to this type of conversation. A comparison between preadolescents who did not talk about their experiences at home and those who did showed that the latter were more able to develop abilities to deal with situations involving anger and to select self-relevant experiences and fit them into a line of continuity; also, preadolescents who shared their emotional experiences presented an improved knowledge of their own selves. These results suggest that family conversation about emotional experiences promote the development of emotions regulation strategies and improve the coherence of autobiographical narratives. Moreover, if we take into consideration that autobiographical narratives provide information on the level of integrated self, it is possible to infer that family conversations about emotional experiences form the basis for identity development in the subsequent adolescence years.

Keywords: Family communication; emotions; preadolescence; autobiographical narratives

APRESENTAÇÃO

Essa tese aborda a questão da conversação familiar sobre experiências envolvendo emoções e sua influência no desenvolvimento do pré-adolescente. Para tratar deste assunto, são discutidos três grandes temas em psicologia, a comunicação familiar, as emoções e a adolescência. Devido à amplitude e complexidade desses temas, busca-se delimitar o foco de interesse em cada tema e sua relação com a questão central da tese.

Tradicionalmente, pesquisas sobre comunicação familiar investigam famílias que constituem grupos clínicos e utilizam instrumentos concebidos para discriminar aspectos saudáveis e patológicos dessas famílias, com finalidade diagnóstica. Investigar a comunicação em famílias que não pertencem a grupos clínicos exigiu a construção de um questionário que não tivesse a proposta de rastrear problemas e sintomas. A construção do questionário também permitiu direcionar as questões para um tipo específico de comunicação familiar, a conversação sobre experiências envolvendo emoções. Esse interesse decorre da experiência pessoal de psicoterapeuta da pesquisadora e já estava presente em sua dissertação de mestrado, que examinou como a conversação com a mãe auxiliava a criança pré-escolar a relatar suas experiências de vida. Esse tipo de conversação influencia fortemente a maneira da criança de compreender a própria experiência. A presente tese amplia este tema em duas importantes direções: primeiro, examina como se constitui o espaço de conversação entre pais e filhos pré-adolescentes sobre suas experiências de vida; segundo, examina a influência dessas conversações na forma como os pré-adolescentes lidam com experiências envolvendo emoções.

Os resultados de um número considerável de estudos que abordaram a função desse tipo de conversação, incluindo-se nesse grupo o desenvolvido no mestrado dessa pesquisadora, levaram ao interesse pelas emoções. Uma convergência de dados empíricos indica que as conversações entre pais e criança constituem-se como um contexto em que a criança aprende a lidar com suas emoções. Não fica claro, no entanto, como as emoções interferem nessas conversações. Algumas pesquisas indicam que há mais conversação sobre emoções em conversações sobre experiências negativas, enquanto outras afirmam que isso ocorre quando as experiências são positivas. Essas pesquisas não apresentam definições operacionais para experiências positivas e negativas. Partiu-se do pressuposto que experiências positivas englobam emoções positivas e que o mesmo acontecia entre experiências negativas e emoções negativas. Não houve preocupação em discriminar entre

as emoções, positivas ou negativas, e consideravam-se experiências equivalentes falar da experiência (positiva ou negativa) e sentir a emoção a ela associada.

Paralelamente, as linhas de investigação com foco nas emoções trouxeram informações importantes a respeito das peculiaridades de cada emoção. Há evidências empíricas de que as emoções apresentam graus de dificuldade diferentes para a criança compreendê-las e que há diferenças na qualidade das memórias envolvendo emoções positivas e negativas. Widen e Russel (2003), por exemplo, verificaram que a criança reconhece as expressões prototípicas de alegria, raiva e tristeza mais cedo, com mais facilidade e mais frequentemente. Já o reconhecimento do medo, surpresa e nojo dá-se mais tarde, é mais difícil e pouco frequente. Davidson (2006) verificou que as emoções negativas são melhor lembradas do que as positivas. Em geral, os estudos sugerem que a criança desenvolve a habilidade para identificar e lidar com cada emoção.

Essas informações levaram a que algumas decisões fossem tomadas com relação ao presente estudo: 1) questões específicas foram incluídas para avaliar a força que cada emoção exerce, tanto sobre a conversação como sobre a escolha de uma parceria para conversar; 2) decidiu-se investigar apenas a regulação de emoções negativas, por serem estas as mais difíceis de regular e porque o fato de serem mais lembradas parece estar relacionado a diferenças na maneira de conversar dos pais com seus filhos; 3) dentre as emoções negativas, optou-se pela tristeza e pela raiva, por serem emoções negativas básicas, cujo reconhecimento é considerado mais fácil e mais frequente.

A narrativa foi utilizada como meio de acesso à maneira do pré-adolescente avaliar e lidar com experiências envolvendo emoções. Narrativas têm sido amplamente utilizadas como instrumento para acessar aspectos da subjetividade humana (Squire, 2005). Isso porque narrativas podem ser usadas simbolicamente para expressar e lidar com temas que problematizam, fascinam e emocionam as pessoas (Nicolopoulou, 1997). Nas histórias há o panorama da ação e o da consciência que se refere, como explica Bruner (1997a), ao que os envolvidos na ação sabem, pensam, sentem ou não sabem, não pensam e não sentem. Em um dos estudos da tese, os pré-adolescentes ao ler histórias são naturalmente conduzidos a imaginar o que os personagens envolvidos na ação pensam e sentem. Em outro estudo, os pré-adolescentes revelam sua maneira de interpretar as experiências vividas ao construir narrativas autobiográficas (Bruner, 1997b), as quais são compostas por aquelas experiências que envolvem emoções ou que explicam desenvolvimentos posteriores (Habermas & Bluck, 2000).

Duas razões desenvolvimentais justificam a escolha do período da pré-adolescência para a realização deste estudo. De acordo com a literatura, esse é um período em que o desenvolvimento cognitivo já permite a produção de narrativas autobiográficas e em que também ainda se pode ter acesso à influência da família sobre essas narrativas (Habermas & Paha, 2001). Durante a adolescência, ocorre um aumento da influência dos amigos sobre a maneira de ser e de viver do adolescente e também sobre a visão que ele tem de suas experiências, enquanto se inicia um afastamento gradual do núcleo familiar (Wagner, Falcke, Silveira & Mosmann, 2002). A pré-adolescência, portanto, ainda oferece o acesso à influência predominante da família, em comparação ao que se encontrará daí para diante.

A OPAS (Organização Panamericana da Saúde) considera esse período da adolescência como o mais indicado para ser abordado por programas de prevenção e promoção da saúde, uma vez que os comportamentos que comprometem a saúde ainda não se iniciaram ou são mais fáceis de mudar (Breinbauer & Maddaleno, 2008). Há poucas informações sobre esse período em particular, uma vez que as pesquisas têm privilegiado investigar a adolescência a partir dos doze ou treze anos, sem diferenciar pré-adolescentes de adolescentes mais velhos. No Brasil, com base nos dados do Censo realizado em 2000, estima-se que há 11 milhões de jovens com idades entre os 10 e 13 anos, um grande contingente de pessoas sobre quem se sabe muito pouco.

A tese é composta por cinco capítulos, sendo que o primeiro introduz seu referencial teórico e os três capítulos seguintes abordam, respectivamente, os três estudos da tese. O primeiro estudo (capítulo II) levanta informações sobre os hábitos conversacionais das famílias e delimita o espaço que neles ocupam as conversações sobre as experiências do pré-adolescente envolvendo emoções, a partir das informações fornecidas pelo pré-adolescente e pelo genitor com quem ele costuma conversar com mais frequência. Os dois estudos seguintes (capítulos III e IV) investigam os efeitos dessas conversações com os pais, na maneira do pré-adolescente lidar com experiências envolvendo emoções. Por fim, os resultados da tese são discutidos em seus aspectos teóricos e metodológicos, e são tecidas algumas considerações finais.

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

A relevância da conversação na vida das pessoas deu origem a muitas crenças disseminadas na cultura popular, tais como: “é conversando que a gente se entende” e “conversar faz bem”. Com o advento da psicanálise, a conversação foi transformada em um sofisticado e eficaz instrumento de trabalho, mesmo que seus resultados tenham sido contestados por alguns com referência a aspectos como controle e replicabilidade. Atualmente, dados empíricos provenientes de experimentos mostram que a conversação sobre experiências com emoções negativas serve para regular emoções em adultos, mesmo em contextos não terapêuticos (Pasupathi, 2003).

Há aproximadamente duas décadas vêm surgindo pesquisas que investigam a influência no desenvolvimento da criança das conversações em que ela relembra suas experiências pessoais com o auxílio dos pais. Os resultados dessas pesquisas indicam que durante essas conversações, a criança desenvolve sua narrativa e um modo de avaliar a própria experiência (Fivush, 1991). Especificamente, o estilo materno elaborador está associado aos seguintes desenvolvimentos da criança: memória autobiográfica, habilidade linguística, relacionamento de apego, compreensão do *self*, do outro e da mente (Fivush, Haden & Reese, 2006; Nelson & Fivush, 2004). A memória autobiográfica se desenvolve a medida que as memórias vão se tornando mais pessoalmente relevantes, mais *self*-relevantes (Bauer, 2007). As experiências relevantes, por sua vez, costumam envolver emoções (Habermas & Bluck, 2000; Fivush & Sales, 2002). A relação entre esse tipo de conversação, memórias autobiográficas e *self* parece continuar mesmo na vida adulta. Há evidências empíricas de que as conversações em que são lembradas memórias autobiográficas influenciam as visões atuais que adultos têm do próprio *self* (Wilson & Ross, 2003). Então, a conversação sobre experiências envolvendo emoções pode auxiliar a pessoa a lidar com experiências envolvendo emoções, a compreender a própria experiência e compreender-se.

Este poder das conversações remete ao papel transformador da linguagem destacado no trabalho pioneiro de Vygotsky (1934/1973). A linguagem, para o autor, é mediadora no desenvolvimento das habilidades da criança, forma a base para os padrões de funcionamento interpessoal e capacita a mente a produzir novas formas de pensamento (Penuel & Wetsch, 1995). Assim, as habilidades adquiridas por meio da linguagem modificam a natureza das interações da criança com os outros (Hudson, Lucariello, Fivush & Bauer, 2004) e, por conseguinte, das relações do adolescente com a família. Vangelisti

(1992), por exemplo, verificou que as renegociações nos relacionamentos do adolescente com a família se refletem na comunicação.

Os relacionamentos, portanto, têm um caráter conversacionalmente construído (Shotter, 1997), o que torna o compartilhar experiências pessoais um tópico especialmente importante. São as experiências que a família vive e aquelas vividas por cada membro que conduzem cada um a avaliar suas relações, sempre buscando um equilíbrio entre a unidade familiar e o crescimento individual, como já explicavam Andolfi, Angelo, Menghi e Nicolò-Corigliano (1989). Esse processo favorece que cada um desenvolva uma imagem diferenciada e estável de si, de si em relação aos outros, de cada membro da família e da família como uma unidade, isto é, uma identidade familiar. Esta, por sua vez, constitui a base sobre a qual se constroem e reconstróem os significados para as experiências pessoais, numa relação dialética, que torna inseparável o que é psicológico do que é do contexto familiar (Gonçalves, 1996). Alguns conceitos da teoria da comunicação e dos estudos de família ajudam a esclarecer como se dá a relação dialética entre o que acontece com cada membro da família e a unidade familiar.

1. Comunicação familiar

Sucintamente, comunicação refere-se ao uso de símbolos entre pessoas através de meios verbais e não-verbais (Baxter & Braithwaite, 2006). Watzlawick, Beavin e Jackson (1967) afirmaram que é impossível não comunicar. Esse é o primeiro axioma da Teoria da Comunicação: todo comportamento na situação de interação tem o valor de mensagem. O segundo axioma propõe que a comunicação possui duas dimensões, conteúdo e relacionamento, e estabelece que a dimensão relacionamento interfere na interpretação do conteúdo da mensagem. Esta interferência do relacionamento na interpretação do conteúdo da mensagem pode ter consequências positivas ou negativas. Uma frase incompleta como “já vai começar...” durante uma refeição em família não exige maiores explicações. O fato da mensagem ser imediatamente compreendida facilita a ação que virá a seguir, como por exemplo, mudar rapidamente o assunto discutido à mesa. Pode, contudo, acontecer o contrário, como quando a mensagem transmitida contradiz a definição da natureza da relação entre os falantes. Quando isso acontece, a ação que sucede a mensagem pode ficar impossibilitada. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando uma mãe diz ao filho para ser mais espontâneo. Se o filho obedece, deixará de ser espontâneo, mas se não o faz, contradiz a relação de obediência que tem com sua mãe. Esse tipo de comunicação paradoxal está na origem da patologia familiar (Féres-Carneiro, 1996). Padrões paradoxais

de comunicação foram identificados e descritos em 1956, por Gregory Bateson, em famílias de esquizofrênicos, o que deu início ao movimento da terapia de família (Galvin, Dickson & Marrow, 2006). A explicação para a permanência dos padrões de comunicação familiar, normais e patológicos, apóia-se no conceito de correção.

Correção, segundo Fogel (1993), é um processo social pelo qual os indivíduos alteram continuamente suas ações, em função de seus resultados e da antecipação das ações de seus parceiros. Assim, é elaborado ao longo do tempo um padrão social consensual que tende a se repetir. Esse padrão permite que a pessoa forme uma expectativa de que a mensagem será compreendida ou mal interpretada, tendo como base a história das comunicações na interação. Existem, portanto, processos de correção nas interações em que a comunicação é sentida como satisfatória (ex: apego de longa duração) e nas interações em que há disputas frequentes e outros padrões comunicativos negativos, e em ambos os casos, os padrões instalados nos relacionamentos tendem a se perpetuar. Os processos de correção, no entanto, também incluem possibilidades de mudança. Isso porque a ação da pessoa no processo de transação com o outro não é inteiramente planejada, mas é criativamente aberta para as possibilidades que emergem no discurso social. Para Fogel, os processos de comunicação que se desenvolvem nos relacionamentos devem sua riqueza a essa característica da ação. Em resumo, os relacionamentos familiares podem se beneficiar da constância ou permanência de alguns padrões comunicativos, bem como das possibilidades de mudança que emergem da interação comunicativa que acontece em tempo real. Especificamente em relação à comunicação familiar, é fundamental poder identificar quais os padrões de comunicação que devem permanecer e as condições, no desenvolvimento ou circunstanciais, que podem promover mudanças.

Até o momento, a investigação de padrões de comunicação familiar teve uma finalidade diagnóstica. As três escalas diagnósticas já consagradas pela literatura internacional: Escala de Beavers-Timberlawn (BT), Avaliação Global do Funcionamento Relacional (Global Assessment of Relational Functioning, GARF) e FACES IV (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales) exemplificam esta tendência. No caso das duas primeiras, a comunicação familiar representa um meio de avaliar outros aspectos do funcionamento familiar, como autonomia, capacidade de resolver conflitos e expressão de afeto (Falceto, Busnello & Bozzetti, 2000). Já a FACES IV (Olson, Gorall & Tiesel, 2011) destaca a comunicação como a dimensão facilitadora que ajuda as famílias a modificarem os níveis de coesão e flexibilidade. Coesão é definida como a ligação emocional que os membros da família têm uns com os outros. Flexibilidade é definida como a qualidade e

expressão da liderança e da organização, os papéis e as regras relacionais, e as negociações. Comunicação é definida como habilidades positivas que a família apresenta que favorecem a conversação. Famílias com um funcionamento saudável comunicam-se melhor e apresentam níveis equilibrados de coesão e flexibilidade, enquanto famílias com níveis desequilibrados de coesão e flexibilidade (muito baixos ou muito altos) apresentam um funcionamento familiar problemático (Olson, 2003). Assim, assume-se, nas escalas, o pressuposto de que os sistemas familiares podem ser diferenciados com base em sua comunicação, tendo em vista critérios de normalidade, como a classificação das famílias em funcionais ou disfuncionais.

Atualmente, segundo Sillars, Canary e Tafoya (2004), a comunicação familiar tem sido vista como o meio através do qual é alcançada a qualidade dos relacionamentos ou como a manifestação observável do relacionamento. Os autores ressaltam que mudar padrões de comunicação é um objetivo terapêutico mais tangível do que lidar com outros fatores que contribuem para os conflitos familiares, como os traços de personalidade, as diferenças básicas entre valores individuais, objetivos e expectativas, as condições sociais e econômicas, e outros fatores estruturais. A comunicação verbal e não-verbal é ainda o meio que permite à família desempenhar uma de suas principais funções, o cuidado e a educação de seus membros (Fitzpatrick & Badzinski, 1985). Então, a comunicação familiar é um meio para se chegar a um fim, como educar filhos; é também um meio de aumentar a qualidade dos relacionamentos; e, ao mesmo tempo, revela a condição em que se encontra o relacionamento.

Esse caráter dinâmico e multifuncional da comunicação familiar torna difícil articular uma teoria específica da comunicação familiar. Atualmente, existe uma diversidade de teorias na área da comunicação e na área de estudos sobre família, e são muitos os contextos familiares a serem contemplados em uma teoria. Há uma tendência a reduzir o escopo das investigações sobre a comunicação familiar com a utilização de tipologias, perfis e padrões, ou simples qualificativos como boa/ruim, positiva/negativa e de habilidades positivas e negativas de comunicação (Schrodt, 2005). Além disso, as definições utilizadas nas pesquisas acerca do que se considera uma comunicação boa ou habilidades positivas de comunicação, poucas vezes, coincidem.

Várias habilidades podem indicar uma comunicação familiar positiva. Os resultados das pesquisas acerca do relacionamento de famílias e de casais que utilizam o Modelo Circumplexo de Olson (2003) indicaram como positivas as habilidades para escutar, falar, desabafar, manter-se no tópico, clareza, respeito e interesse. Especificamente, a habilidade

para escutar inclui a empatia e atenção ao escutar. A habilidade de falar inclui falar aos outros e consigo mesmo. A habilidade para desabafar significa poder confiar e compartilhar sentimentos em relação ao *self* e aos relacionamentos. Já respeito e interesse são aspectos da comunicação relacionados à habilidade para resolver problemas. Essas são as habilidades que favorecem níveis saudáveis de coesão e flexibilidade, enquanto uma carência delas inibe a habilidade do sistema familiar de se modificar quando necessário.

Pesquisas que investigam diretamente o que as pessoas pensam sobre sua comunicação familiar ou o que consideram uma boa comunicação familiar trazem mais contribuições. Caughlin (2003) investigou o que universitários julgavam ser uma boa comunicação familiar e encontrou os seguintes padrões: abertura (tolerância relativa a tópicos e às diferenças de opiniões); manutenção de uma estabilidade estrutural que permita abordar conflitos (presença de alguém que coordena e, se necessário, com autoridade para ser ouvido); expressão de afeto; apoio emocional e instrumental; capacidade para compreender além do que é falado; educação; disciplina para manter a conversação em curso; humor; interação de rotina; evitar tópicos que magoam. Em uma pesquisa com adolescentes brasileiros, Wagner et al. (2002) verificaram que a abertura e a compreensão são aspectos facilitadores da comunicação familiar e que ela é o melhor recurso para resolver problemas. Já as maiores dificuldades são a falta de tempo e a incompreensão. Kernis, Brown e Brody (2000) investigaram a relação entre a percepção dos pré-adolescentes sobre sua comunicação com os pais e indicadores de autoconceito (nível e estabilidade da autoestima). Os pré-adolescentes que apresentavam autoestima instável percebiam os pais como muito críticos, psicologicamente mais controladores, com dificuldades para reconhecer seus comportamentos positivos e mostrar aprovação. Já os pré-adolescentes com autoestima elevada e estável reconheceram seus pais como especialmente bons na resolução de problemas.

A comunicação familiar considerada positiva apresenta algumas características em comum nas pesquisas apresentadas. Por exemplo, a abertura e a compreensão foram citadas por universitários (Caughlin, 2003) e adolescentes (Wagner et al., 2002). Essas duas habilidades parecem pressupor a habilidade para escutar (empatia e atenção) identificada nas pesquisas com famílias (Olson, 2003) e nos resultados de Kernis, Brown e Brody (2000), que parecem indicar falta de abertura, compreensão e empatia na comunicação familiar dos pré-adolescentes com autoestima instável. A capacidade de se manter no tópico (Olson, 2003) equivale à disciplina para manter a conversação em curso (Caughlin, 2003). A habilidade para resolver problemas foi identificada por Olson (2003) e

também foi citada por adolescentes (Wagner et al., 2002) e pré-adolescentes (Kernis, Brown & Brody, 2000). Por fim, a expressão de afeto e o apoio emocional que foram citados por universitários (Caughlin, 2003) pressupõem a existência da habilidade para desabafar e para escutar, identificadas nas pesquisas com famílias (Olson, 2003). Essas mesmas características, que descrevem uma boa comunicação, parecem ser imprescindíveis para que se constitua um hábito familiar de conversar sobre experiências envolvendo emoções. A ausência dessas características, em contrapartida, dificulta que esse tipo de conversação se torne ou se mantenha como um hábito. A falta de abertura ou de empatia no grupo familiar, por exemplo, podem facilmente dissuadir qualquer pessoa de querer compartilhar uma experiência pessoal.

Há menos de uma década, Koerner e Fitzpatrick (2002) propuseram uma teoria específica sobre a comunicação familiar que destaca o papel da inferência na comunicação. O relacionamento interfere na interpretação do conteúdo da mensagem - segundo axioma da comunicação - uma vez que a interpretação baseia-se na habilidade para fazer inferências. A habilidade para fazer inferências baseia-se no conhecimento prévio sobre o relacionamento dos participantes na interação e na base compartilhada de conhecimentos da cultura. Nas relações familiares, segundo os autores, o conhecimento prévio do relacionamento inclui um conjunto rico e específico de expectativas e de coisas que se tornaram relevantes no relacionamento, sobre os quais se podem basear as inferências. Isso é o que distingue o que ocorre na comunicação familiar daquela que ocorre em outros contextos. As diferenças existentes entre as famílias quanto às expectativas que cultivam em relação aos seus membros e quanto ao que é considerado relevante implicam em diferenças na maneira como o contexto familiar molda as inferências que os membros da família fazem. Desse modo, as famílias organizam um esquema próprio de comunicação familiar.

Cada esquema de comunicação familiar, segundo Fitzpatrick e Koerner (2005), é composto por um conjunto de crenças, atitudes e filosofias sobre a vida familiar e sobre os relacionamentos familiares, e se caracteriza por comportamentos comunicativos bem específicos. Esses esquemas são centrais para o funcionamento familiar porque afetam a atenção, percepção, memória das mensagens, e as inferências na comunicação. Baseados nesse esquema, os membros da família codificam e processam as mensagens de uns para os outros e sobre a família. Os esquemas se diferenciam, principalmente, em relação a duas dimensões: o grau de abertura e acessibilidade às emoções e o grau em que a estrutura familiar de comunicação se encaixa no modelo tradicional, que se caracteriza por idéias e

atitudes que mantêm hierarquia em relação às figuras de autoridade e pela adesão aos papéis convencionados na cultura. Esses esquemas influenciam o desenvolvimento da criança porque tipos diferentes de família utilizam estratégias de interação diferentes, às quais a criança é exposta e internaliza, e também constroem expectativas diferentes sobre o que é um comportamento apropriado para a criança, desenvolvendo uma prontidão para reforçar esse comportamento.

Existem aproximações entre o Modelo Circumplexo (Olson, 2003) e a Teoria da Comunicação Familiar (Koerner & Fitzpatrick, 2002). Schrodts (2005) utilizou a Teoria da Comunicação Familiar para investigar a maneira como o ambiente familiar de comunicação facilita a coesão e flexibilidade familiar, ou seja, buscou associações com o Modelo Circumplexo. Foram encontradas correlações positivas entre as percepções de abertura e expressividade familiar e a coesão familiar ($r=0,71$; $p>0,01$) e entre essas percepções e a flexibilidade familiar ($r=0,68$; $p>0,01$). Também foram encontradas correlações negativas entre a dimensão tradicionalismo e níveis de coesão ($r=-0,24$; $p>0,01$) e flexibilidade familiar ($r=-0,36$; $p>0,01$), assim como, entre a dimensão evitação de conflitos e os níveis de coesão ($r=-0,37$; $p>0,01$) e flexibilidade familiar ($r=-0,29$; $p>0,01$). Esses resultados reiteram que a abertura e expressividade na comunicação favorecem a coesão e a flexibilidade familiar. Já os escores elevados em tradicionalismo e evitação de conflitos têm efeitos negativos sobre os níveis de coesão e flexibilidade (níveis desequilibrados: muito altos ou muito baixos). Cabe esclarecer, no entanto, de que modo escores elevados em tradicionalismo e evitação de conflitos afetam a comunicação familiar.

De acordo com Koerner e Fitzpatrick (2002), famílias com escores elevados em estrutura tradicional são muito coesas e hierárquicas, e se caracterizam por seus membros privilegiarem os relacionamentos familiares em relação aos relacionamentos fora da família, pela expectativa de compartilhar recursos como espaço e dinheiro, e por um modelo de hierarquia que permanece imutável por muito tempo. São famílias que também possuem uma orientação para a conformidade, o que conduz a evitar conflitos e diferenças de opinião, pois os filhos devem se ajustar ao que pensam os pais. Essas características restringem a comunicação familiar, uma vez que não favorecem que os filhos criem o hábito de compartilhar as experiências vividas fora da família e não estimulam que os filhos desenvolvam uma perspectiva pessoal frente à experiência.

A teoria de Fitzpatrick e Koerner (2005) parece formar uma estrutura onde podem ser integradas as características de uma comunicação familiar positiva, apresentadas

anteriormente, uma vez que todas se encaixam numa dimensão ou na outra. Na dimensão “abertura e acessibilidade às emoções” se inserem as habilidades para escutar, falar, desabafar (Olson, 2003), a expressão de afeto, apoio emocional, compreensão (Cauglin, 2003; Wagner et al., 2002). A outra dimensão, o grau em que a estrutura familiar da comunicação se ajusta ao modelo tradicional, remete às características mais estruturais que auxiliam o fluxo da conversação. Nessa dimensão se inserem a habilidade para manter-se no tópico, clareza, respeito e interesse (Olson, 2003); e a manutenção da estabilidade estrutural que permite abordar conflitos e a disciplina para manter a conversação em curso (Cauglin, 2003).

Finalmente, algumas pesquisas têm investigado o comportamento da audiência e seus efeitos sobre quem compartilha uma experiência pessoal quer sejam pré-adolescentes, quer sejam adultos (Fivush & Duke, 2002; Pasupathi, 2003). Em famílias com filhos pré-adolescentes, Fivush e Duke (2002) verificaram que as famílias podem aceitar ou refutar, corroborar ou negar, validar ou invalidar as contribuições e perspectivas de cada um. A maneira familiar de acolher a narrativa de um filho terá implicações profundas nele, em sua visão de si mesmo e em como percebe que a família o vê. Pasupathi (2003) verificou que quando há concordância entre as perspectivas do falante e dos ouvintes, o benefício emocional para o falante é maior. Esse benefício refere-se à redução na intensidade das emoções negativas associadas à experiência. Além da concordância entre as perspectivas de falante e ouvintes, Alea e Bluck (2003) verificaram que o resultado desse tipo de conversação também depende da familiaridade com o tema e do nível de responsividade entre falantes e ouvintes. Em resumo, a maneira como o ouvinte participa interfere na possibilidade do falante alcançar benefícios ao compartilhar suas experiências pessoais, como a visão que ele tem de si mesmo e a diminuição na intensidade de emoções negativas associadas às experiências.

2. Emoções

Apenas as experiências envolvendo emoções e aquelas que fornecem uma justificativa para desenvolvimentos posteriores são consideradas importantes ao ponto de integrarem memórias autobiográficas (Bluck & Habermas, 2000). Experimentar emoções envolve dois tipos de interpretação, a fisiológica que é baseada na herança biológica (interpretar como medo, o suor frio e a aceleração dos batimentos cardíacos) e a interpretação subjetiva da emoção, que é construída na interação social (Fivush & Kuebli, 1997). Especificamente, durante a conversação com os pais, a criança estabelece uma

relação entre a avaliação construída na conversação e a emoção sentida durante a experiência que gerou essa conversação. Assim que a criança percebe o papel que tem a avaliação na eliciação de cada emoção, ela passa a antecipar o tipo de reação que as pessoas podem ter em determinadas situações e compreender que as pessoas têm diferentes reações emocionais diante da mesma situação (Harris, 2006).

As emoções desafiam a compreensão da criança, mas compreendê-las não é tarefa fácil para adultos e nem mesmo para a ciência. Não há um contexto único de significados para as emoções dentro de uma mesma cultura ou compartilhado entre as culturas, mas sim um grande e heterogêneo conjunto de significados. As emoções podem ser vistas como intrusivas; essenciais para nossa racionalidade; constitutivas de significado; perigosas; dispensáveis; uma desculpa para a irresponsabilidade ou mesmo uma espécie de responsabilidade (Solomon, 2008). Desde a antiguidade a relação entre razão e emoção é discutida, originando diversas concepções para as emoções, cujos vestígios podem ser identificados nas teorias psicológicas atuais e também nas práticas de socialização parental das emoções nas sociedades ocidentais (Oliva et al., 2006).

2.1 Concepções sobre emoções na ciência psicológica

Foi apenas a partir dos anos oitenta no século passado, que a psicologia voltou a ter interesse no estudo das emoções, pois não se considerava que as emoções tivessem um papel importante para compreender as instâncias cognitivas do comportamento (Oliva et al., 2006). Keltner e Gross (1999) observaram que as teorias sobre emoções oscilam entre duas posições contrastantes. Há correntes que seguem a tradição da filosofia ocidental e defendem que as emoções não servem a funções úteis, que atrapalham a atividade em curso, desorganizam o comportamento, que lhes falta lógica, racionalidade e princípios ordenados pela razão e por outros processos cognitivos. Em contraste, há teorias que defendem que as emoções servem claramente a funções específicas, priorizam e organizam os comportamentos de modo a otimizar o ajustamento do indivíduo às demandas físicas e do ambiente social. Esses últimos autores consideram que a tendência mais recente é a da ênfase nas funções adaptativas das emoções, visão que é compartilhada por teóricos evolucionistas e por socioconstrutivistas, ainda que discordem quanto à definição de emoção, quanto a sua base biológica e quanto à universalidade das emoções.

As pesquisas sobre emoções distinguem diversos tipos de emoção. Existem emoções que são consideradas básicas ou primárias, em função de seu aparecimento precoce na vida e por apresentarem expressões faciais prototípicas e universais, a saber: alegria, raiva,

,tristeza, medo, surpresa e nojo (Lewis, 2000). Os modelos mais difundidos para emoções fazem distinção entre emoções básicas, autoconscientes (constrangimento, inveja) e autoconscientes de avaliação (culpa, orgulho) (Davidson, 2006); entre emoções negativas e positivas (Parrott, 2001); emoções que indicam submissão (como tristeza e ansiedade) e desarmônicas (como a raiva e o escárnio) (Chaplin, Cole & Zahn-Waxler, 2005). Ainda é preciso diferenciar emoções de outros estados, tais como: a) episódios emocionais (Ex.: durante uma rixa de bar ou mediante a entrega de uma notícia ruim para um amigo próximo); b) humor, como depressão e euforia; c) estados de disposição, como gostar e odiar; d) características pessoais, como ser alegre ou irascível (Gross, 1998). Essa variedade de emoções demanda um esforço por parte da criança e de seu ambiente imediato, para que seja possível adquirir a destreza para discriminá-las e manejá-las.

2.2 Concepções culturais sobre emoções e sua influência na educação

Para conversar com os filhos sobre experiências envolvendo emoções, os pais se orientam num contexto de significados fornecidos pela cultura (Valsiner & Benigni, 1986), a qual determina quais são as habilidades que a criança deve adquirir e propõe uma maneira de pensar e de se comportar (Wertsch & Sohmer, 1995). Desse modo, a conversação sobre emoções entre pais e filhos é um dos contextos importantes em que se pode observar a influência das formas dos pais de socializar as crianças.

Grusec (2002) identificou três visões dominantes com relação às práticas de socialização das crianças, que podem ser estendidas à maneira dos pais de lidar com as emoções da criança. A primeira, que tem sua origem no puritanismo religioso e na visão filosófica de Hobbes (1651/1885), defende que a criatura é inatamente cheia de pecado e que, por isso, a punição levaria à salvação. A tarefa dos pais é subjugar as más ações da criança dobrando sua vontade e ensinando-as, desde cedo, a temer o castigo para reforçar a obediência. Fazendo desse modo, os pais estariam em acordo com Deus. A segunda é a visão de Locke (1693/1884). De acordo com o filósofo, a criança é uma “folha em branco”, esperando pelo impacto da experiência. O autor defendeu o treinamento parental e o encorajamento do comportamento maduro, mas através do uso de técnicas mais gentis do que aquelas dos puritanos, enfatizando o raciocínio, ao invés da punição física ou da recompensa material. A terceira é a visão de Rousseau (1762/1974), que vê a criança como inatamente boa e acredita que, ao intervir de modo autoritário, os pais interferem no desenvolvimento naturalmente positivo da criança para se tornar um membro bem-sucedido do grupo social. Dever-se-ia ensinar o comportamento apropriado durante os

eventos que ocorrem naturalmente e, se necessário, em situações artificiais criadas por educadores.

A maneira da mãe (ou dos pais) de responder às emoções da criança, portanto, é influenciada pelas visões a respeito da maneira ideal de socializar a criança, assim como, pelos significados para as emoções disponíveis na cultura onde a criança é socializada (Valsiner & Benigni, 1986). Essas concepções abastecem os sistemas de crenças das famílias, fornecendo parâmetros para responder, por exemplo, se é mais apropriado expressar ou suprimir as emoções e em que contextos podem ocorrer exceções às regras. Como resultado da socialização, durante os anos da pré-escola, a criança torna-se mais capaz de identificar e de expressar suas emoções; de explicar as causas para as próprias emoções e para as dos outros (Dunn, Bretherton & Munn, 1987) e de responder positivamente às emoções (Denham, Zoller & Couchoud, 1994).

Muitas pesquisas mostram que existem diferenças culturais na socialização parental das emoções (Dennis, Cole, Zahn-Waxler & Ichiro, 2002; Han, Leichtman & Wang, 1998; Markus & Kitayama, 1991; Wang, Leichtman & Davies, 2000; Wang & Fivush, 2005; Wang, 2001). Em um trabalho pioneiro na área das diferenças culturais, Markus e Kitayama (1991) propuseram que existem diferenças culturais na maneira de construir o *self*, que pode ser construído para funcionar de forma independente, como acontece nas culturas ocidentais, ou interdependente, como nas culturas orientais. A maneira como o *self* foi construído pode influenciar e até determinar a natureza essencial da experiência da pessoa, incluindo cognição, emoções e motivação. No que concerne às emoções, as condições que as eliciam podem diferir, assim como podem variar dramaticamente as emoções que serão expressas ou experimentadas, sua intensidade e frequência.

Markus e Kitayama (1991) explicam que em culturas ocidentais, onde o *self* independente é mais frequente, é crucial aprender a manejar e expressar adequadamente emoções que priorizam os atributos internos do indivíduo, como suas necessidades, desejos e habilidades, ou seja, raiva, frustração e orgulho. Isso porque a habilidade para expressar e regular essas emoções mantém, afirma e apoia o *self* construído como entidade autônoma. Já em culturas orientais, que se caracterizam por *selves* interdependentes, estimulam-se as expressões de simpatia, sentimentos de comunhão interpessoal, vergonha e colocar a si mesmo num papel secundário em relação ao grupo. Assim, as emoções que são expressas não coincidem, necessariamente, com estados e necessidades internas. Um *self* interdependente precisa manejar e experimentar de forma hábil essas emoções e não ter uma experiência intensa com emoções centradas no ego, especialmente, emoções negativas

como a raiva, que representam uma ameaça aos vínculos interpessoais. Não há, portanto, uma maneira ideal para lidar com emoções, mas uma maneira de operar adaptada às necessidades de cada cultura.

Pesquisas recentes encontraram diferenças culturais nas conversações pais-criança que corroboram a visão de Markus e Kitayama (1991). Por exemplo, há diferenças em como os pais conversam com as crianças sobre suas experiências no presente e no passado, assim como, nas narrativas das crianças sobre suas experiências (Dennis, Cole, Zahn-Waxler & Ichiro, 2002; Han, Leichtman & Wang, 1998; Wang, 2001; Wang, Leichtman & Davies, 2000; Wang & Fivush, 2005; Wang & Ross, 2005). Os resultados dessas pesquisas sugerem que o tópico da conversação sobre experiências envolvendo emoções pessoais é mais enfatizado em culturas ocidentais, onde o *self* é construído para ser independente.

Os significados construídos em cada cultura para os papéis de gênero também influenciam os cuidadores a responder aos dois sexos de maneiras particulares, como explica Brody (2000). A maneira de socializar cada sexo para expressar emoções diferentemente serve para manter a bifurcação de papéis de gênero e manter poder e status diferentes entre homens e mulheres. Essas diferenças na socialização de emoções aparecem cedo. Com crianças de 18 meses, as mães e irmãos mais velhos de meninas falam mais de sentimentos e emoções com elas, em comparação com o que fazem mães e irmãos de meninos (Dunn, Bretherton & Munn, 1987). Brody (2000) considera que, no esforço de restringir os níveis de atividade dos meninos, os pais podem encorajá-los a minimizar sua expressividade emocional. Já com as meninas, as pesquisas mostram que os pais elaboram mais os aspectos emocionais da experiência e, nas díades pai-filha, as experiências emocionais são situadas em um contexto mais interpessoal, diferente do que acontece nas conversações com meninos (Fivush, Brotman, Buckner & Goodman, 2000; Fivush & Buckner, 2003). Shields (2000) considera que utilizar o contexto como esquema para interpretar a experiência e salientar os relacionamentos interpessoais nos relatos de emoções são exemplos de como os objetivos interacionais produzem e mantêm os efeitos de gênero na emoção. Por fim, o fato dos pais falarem mais sobre emoções com as filhas pode levá-las a pensar em suas experiências passadas de maneira emocionalmente mais rica e pode fazer com que elas vejam a si mesmas como mais emocionais do que os meninos (Fivush & Kuebli, 1997). As conversações sobre experiências envolvendo emoções entre pais e criança, portanto, podem se constituir como um contexto no qual as diferenças de gênero para lidar com as emoções são atenuadas ou exageradas (Shields, 2000).

3. Conversação sobre emoções e sua influência no desenvolvimento dos filhos

O contexto das conversações em que experiências envolvendo emoções são lembradas com a criança é especialmente indicado para que a criança aprenda a lidar com suas emoções (Fivush, 1991; Burch, Austin & Bauer, 2004). Laible (2004), por exemplo, comparou as elaborações maternas no contexto do lembrar experiências envolvendo emoções e no contexto da leitura de histórias e encontrou que apenas durante o lembrar as elaborações maternas foram preditoras da compreensão posterior da criança acerca das emoções.

Uma explicação para essa influência particular é o fato desse tipo de conversa ser descontextualizado da experiência imediata. Fivush e Nelson (2004) explicam que quando um adulto e uma criança lembram juntos, o adulto fornece um suporte lingüístico que ajuda a criança a focalizar sua atenção e organizar o evento em um todo coerente. Aqueles aspectos da experiência que tiverem sido lingüisticamente estruturados pelo adulto serão melhor lembrados pela criança, do que aqueles que não tiverem sido trabalhados pelo adulto. Então, a maneira como o adulto conversa com a criança para lembrar uma experiência envolvendo uma emoção influencia a maneira como ela vai lembrar, posteriormente, a experiência em que viveu essa emoção específica. Nessas ocasiões, o adulto fornece ainda outro tipo de suporte, fazendo questões específicas sobre quem, o que, quando, porque e onde, como explicam Peterson e McCabe (1994). Essas questões fornecem uma estrutura para as histórias que encoraja a criança a fazer conexões entre os eventos. A maneira como adultos e crianças lembram os eventos passados e as emoções que os acompanham vão, então, influenciar o desenvolvimento da habilidade da criança para organizar, lembrar e avaliar sua experiência pessoal (Fivush, 1991).

A conversação sobre emoções mãe-criança, no entanto, não se constitui como influência única no desenvolvimento da compreensão da criança sobre emoções. Laible e Thompson (1998), por exemplo, verificaram associações entre o tipo de apego das mães (*Attachment Q-set*) e a compreensão da criança sobre emoções. Os resultados mostraram que o apego seguro prediz apenas o escore da compreensão das emoções com valência negativa e não daquelas com valência positiva. Bost e al. (2006) encontraram também uma ligação entre o relacionamento de apego e a maneira da mãe de conversar com a criança sobre suas experiências, isto é, o estilo narrativo materno de lembrar. Os autores examinaram as associações entre o tipo de relacionamento de apego da mãe e da criança e os estilos narrativos da mãe e da criança no contexto do lembrar experiências compartilhadas. As variáveis de apego da mãe e da criança mostraram-se positiva e

significativamente correlacionadas, e a segurança da criança esteve positivamente associada ao estilo narrativo materno. A compreensão que a criança desenvolve sobre as emoções, portanto, é influenciada pelo tipo de apego mãe-criança e pela maneira da mãe de conversar com a criança sobre suas experiências envolvendo emoções e essas duas influências estão correlacionadas.

Pesquisas longitudinais com crianças em idade pré-escolar encontraram correlações entre a maneira como as mães conversam sobre experiências emocionais com a criança e vários indicadores posteriores de seu desenvolvimento emocional, tais como: o desenvolvimento da habilidade para reconhecer e compreender emoções (Dunn, Brown & Beardsall, 1991); o desenvolvimento da autoestima (Reese, Bird & Tripp, 2007); a regulação emocional e comportamental (Oppenheim, Nir, Warren & Emde, 1997); o desenvolvimento de habilidades pró-sociais, relações com os pares e ajustamento psicológico (Halbersadt, Denham & Dunsmore, 2001).

Algumas pesquisas investigaram o que os pais fazem durante as conversações que poderia influenciar positiva ou negativamente o resultado dessas conversações. Halbersadt et al. (2001) constataram que são as conversações abertas e integradas que produzem mais efeitos positivos. Burch, Austin e Bauer (2004) verificaram que quando a fala da mãe era controlada e ela envolvia a criança nas conversações sobre eventos negativos através da alternância de turnos de fala, a criança dava mais contribuições e um número maior de interpretações. Já Bird e Reese (2006) verificaram que não basta apenas nomear ou atribuir emoções, mas é preciso explicar as causas e conseqüências dessas e ajudar a criança a fazer conexões entre as emoções e outros estados mentais. Indo mais além, Reese et al. (2007) verificaram que os pais das crianças que obtiveram escores mais altos de autoestima fazem mais explicações durante as conversações sobre emoções negativas e mais explicações e confirmações nas conversações sobre emoções positivas. Com base em um extenso corpo de pesquisas, Fivush (2007) propôs que as mães que engajam a criança num relembrar altamente elaborado têm crianças que produzem narrativas autobiográficas mais coerentes e emocionalmente mais expressivas, melhor compreensão a respeito do próprio *self* e maior habilidade para regular emoções do que as crianças cujas mães são menos elaboradoras ao relembrar.

Os efeitos dos estilos de conversar para relembrar experiências emocionais também foram estudados em pré-adolescentes. Bohanek, Marin, Fivush & Duke (2006) investigaram os estilos que 40 famílias com pré-adolescentes (9 a 12 anos) adotam em suas conversações sobre experiências passadas. A Análise de Clusters revelou três clusters que

correspondem às perspectivas para entender o passado: individual, imposta e coordenada. A perspectiva individual resulta de dois estilos de conversação, o que se caracteriza por trocas desconectadas e o estilo centrado na criança. No estilo de trocas desconectadas, cada membro da família toma seu turno de fala, expressa seus pontos de vista e emoções sobre os eventos. De modo similar, nas conversações centradas na criança, os pais perguntam para a criança acerca de seus pensamentos e sentimentos sobre os eventos, mas quase não há discussão em torno do que os pais sentem sobre esses eventos. Em ambos os estilos não ocorre ou há pouca integração sobre os fatos e emoções entre os membros da família. Com relação à perspectiva imposta, esta resulta de dois estilos de conversação, o facilitador-moderador e o desarmônico. No estilo facilitador-moderador, um dos pais impõe sua perspectiva do evento sobre os outros membros da família, ao indicar quem deve falar, e o que deve ser falado. Já as trocas desarmônicas se caracterizam por chamar a atenção para si, impedir a expressão de emoções, negar emoções e repreender, comportamentos que servem para desqualificar a perspectiva da pessoa e impor a sua própria. Em ambos os estilos o resultado é uma perspectiva imposta, não havendo integração de emoções. A perspectiva coordenada se caracteriza por interações colaborativas em que todos os membros da família acrescentam diferentes fragmentos da história e expandem as contribuições dos outros membros, resultando em uma narrativa mais integrada, complexa e rica quando comparada àquela que um indivíduo seria capaz de produzir sozinho. Nesta última, há, portanto, uma integração das emoções, pensamentos e sentimentos de todos os membros da família. Famílias que apresentam esse estilo conversacional aceitam as coconstruções dos eventos passados e produzem uma perspectiva compartilhada do que realmente aconteceu. Essa perspectiva está significativamente correlacionada à autoestima elevada nas pré-adolescentes, mas não nos pré-adolescentes (Bohanek et al., 2006). Já a perspectiva individual está significativamente correlacionada a um maior locus de controle externo nos pré-adolescentes, mas não nos pré-adolescentes (Bohanek et al., 2006). Isto significa que há uma tendência do pré-adolescente de acreditar que o que lhe acontece é resultado de sorte, fé ou forças além de seu controle

Já os tópicos presentes na comunicação familiar, estes podem variar em função do desenvolvimento da criança (Perry-Jenkins, Pierce & Goldberg, 2003), sugerindo que o tópico das experiências pessoais pode ser mais importante em alguns momentos do desenvolvimento e menos em outros. Fivush, Bohanek e Duke (2008) investigaram os tópicos de conversação durante o jantar em 37 famílias norte-americanas com filhos pré-

adolescentes (9 a 12 anos). Do total das 235 narrativas coletadas, 63,4% eram sobre atividades do dia e 32,7% sobre eventos mais remotos no tempo, eventos que um membro da família experimentou fora da família (situações na escola, experiências com os pares ocorridas semanas antes) e narrativas da história familiar. Assim, há uma prevalência de narrativas sobre as atividades do dia.

Há uma carência de pesquisas sobre a conversação em famílias com pré-adolescentes. Os resultados das duas pesquisas apresentadas sugerem que o tópico das experiências pessoais pode ser importante em famílias com pré-adolescentes e que a perspectiva coordenada é a única em que se integram as emoções dos membros da família. Há, no entanto, poucas informações sobre a função da conversação em famílias com pré-adolescentes no que tange às experiências envolvendo emoções. Integrar emoções é uma demanda importante na pré-adolescência, momento em que a puberdade delimita o final da infância e marca o início da transição para a adolescência (Breinbauer & Maddaleno, 2008; Pratta & Santos, 2007).

4. A experiência emocional da pré-adolescência

A adolescência, para Steinberg (1996), é o único período do desenvolvimento em que existem dois pontos de transição: a transição da infância para o início da adolescência e a transição do final da adolescência para a fase adulta. Há um consenso que durante esse período ocorrem, universalmente, mudanças em três domínios: mudanças biológicas, que marcam o início da puberdade; mudanças cognitivas, marcadas pelo surgimento de habilidades cognitivas mais avançadas e mudanças socioemocionais, decorrentes da transição para novos papéis na sociedade (Breinbauer & Maddaleno, 2008). O período da adolescência é, portanto, caracterizado por um novo conjunto de experiências emocionais, fruto das mudanças nestes três domínios, que estão inter-relacionados.

Dessa intrincada combinação de mudanças decorre a grande variação nas características que os indivíduos podem apresentar ao longo do período, que pode durar mais de uma década (10 aos 24 anos) (Breinbauer & Maddaleno, 2008). Tal situação produziu um número expressivo de diferentes propostas para a divisão da adolescência em fases ou estágios, o que dificulta a integração e o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos (Ausubel, 2002), o planejamento de ações e a avaliação de resultados (Breinbauer & Maddaleno, 2008). O período da primeira transição citada por Steinberg (1996), por exemplo, tem sido chamado de pré-adolescência e de adolescência inicial por diferentes autores (Breinbauer & Maddaleno, 2008).

Uma das possibilidades de resolver o impasse com relação à nomenclatura é a utilização da classificação proposta pela OPAS (Organização Pan-americana da Saúde). Segundo o modelo da OPAS (Breinbauer & Maddaleno, 2008), a faixa etária de 10 a 13 anos abrange duas fases da adolescência, a pré-adolescência e a adolescência inicial. A classificação leva em consideração a ocorrência, em momentos distintos, das mudanças biológicas em meninos e meninas. Assim, a faixa etária que caracteriza a pré-adolescência das meninas é de 9 a 12 anos e a adolescência inicial de 12 a 14 anos. Para meninos, a faixa etária que corresponde à pré-adolescência é de 10 a 13 anos e a adolescência inicial de 13 a 15 anos.

Descrever o contexto do desenvolvimento desses indivíduos de 9 aos 13 anos é uma tarefa difícil devido à necessidade de gerenciar os problemas decorrentes do uso de epistemologias diferentes e de integrar informações fragmentadas (Ausubel, 2002). As mudanças nos domínios biológico, cognitivo e socioemocional levam os indivíduos dessa faixa etária a modificar sua visão de si mesmo, de suas relações e de seu lugar no mundo. Esta situação configura-se como um momento oportuno para utilizar habilidades narrativas que possibilitam a construção de significados para essas experiências (Bruner, 1997b).

No que se refere ao desenvolvimento corporal, o modelo da OPAS (Breinbauer & Maddaleno, 2008) indica o aparecimento de características sexuais secundárias, o aumento de altura e peso corporal e o início do estirão no crescimento e da busca de sensações como características da pré-adolescência. Na pré-adolescência iniciam as mudanças corporais que irão prosseguir durante a adolescência inicial. Em consequência dessas mudanças, há a tendência de ocorrer aumento de sentimentos de vergonha (Breinbauer & Maddaleno, 2008). A experiência do pré-adolescente com o seu próprio corpo desperta um interesse natural, que se junta à preocupação com a possibilidade de doenças e anormalidades e com a autoimagem (Eizirick, Kapczinski & Bassols, 2001). Assim, as transformações corporais são acompanhadas de um aumento de ansiedade, que na maior parte das vezes é tolerável, mas que pode resultar em psicopatologia. A insatisfação com a imagem corporal, por exemplo, está associada à depressão, que tem uma incidência alta na adolescência (Bahls & Bahls, 2002), e a busca acentuada de sensações pode levar a uma maior exposição a riscos (Formiga et al., 2007). O risco de algum distúrbio se desenvolver aumenta quando ocorre algum descompasso nesse processo, isto é, quando a puberdade ocorre muito antes ou depois em comparação a dos pares (Daunis, 2000). A puberdade precoce, por exemplo, tem sido associada a transtornos alimentares (Morgan, Vecchiatti & Negrão, 2002) e a percepção de aparentar ser mais velho que os pares é uma condição associada ao uso de

álcool, maconha, ao início da vida sexual precoce e a problemas de ajustamento (Williams, Holmbeck & Greenley, 2002). As mudanças corporais na pré-adolescência, portanto, podem ocasionar rupturas no equilíbrio entre o que o pré-adolescente espera, isto é, entre o que é canônico, e o que acontece, podendo levá-lo a querer compartilhar suas experiências em casa, ou seja, criar narrativas (Bruner, 1997b).

O desenvolvimento cognitivo durante a pré-adolescência caracteriza-se pela entrada no período das operações formais (Piaget, 1964/1971; Ferreiro, 2001; Newcombe, 1999). Pensar de modo abstrato permite ao pré-adolescente formular e testar hipóteses, o que inclui imaginar o que poderia ter acontecido e que não aconteceu. Nesse momento, no entanto, o pensamento ainda pode refletir características egocêntricas, aparentes na preocupação com que os outros possam pensar sobre seu comportamento e aparência (Newcombe, 1999). Essas novas aquisições cognitivas ampliam a habilidade do pré-adolescente de pensar sobre e de narrar suas experiências passadas. Segundo Habermas e Bluck (2000), essas habilidades permitem reconstruir a ordem temporal de uma experiência passada com base na informação contextual, organizar a narrativa em uma sequência que pode ir e voltar na linha de tempo, utilizando marcadores temporais (Ex.: antes, por enquanto), isto é, monitorar o próprio pensamento, e incluir possíveis acontecimentos futuros, ou seja, planejar (Jou & Sperb, 2004). As habilidades metacognitivas, que incluem o pensamento autorreflexivo, possibilitam formar associações entre elementos da própria vida e o *self*, assim capacitando o pré-adolescente a relatar o presente e o passado. Essas novas condições explicam porque a criança, entre os nove e os 11 anos, quase alcança o nível de performance do adulto, em termos de estrutura narrativa de experiências pessoais, como definida por Labov (Habermas & Paha, 2001).

O desenvolvimento social na pré-adolescência apresenta características próprias. Ao redor de 1940, Sullivan (in Greenberg & Mitchel, 1999) propôs que as interações interpessoais constituem-se como a única maneira de compreender a personalidade e que cada limiar do desenvolvimento humano é introduzido pela emergência da necessidade por uma nova forma de relacionamento íntimo. O autor propôs que na pré-adolescência há uma busca por uma relação íntima, colaboradora e amorosa com alguém do mesmo sexo, o amigo íntimo, enquanto na adolescência inicial, emerge o interesse pelo sexo oposto. Na pré-adolescência permanece ainda a tendência de ver os amigos psicologicamente como seus similares, junto aos quais têm um compromisso de ajuda e lealdade recíproca. Já começam, no entanto, a expandir suas noções de amizade, passando a incluir as trocas de sentimentos e pensamentos íntimos (Berndt & Perry, 1990). A combinação das novas

aquisições cognitivas com as experiências sociais permite ao pré-adolescente desenvolver a compreensão de si mesmo e dos outros (Shaffer & Kipp, 2009) de forma mais refinada e desenvolver a habilidade de refletir sobre os próprios sentimentos (Breinbauer & Maddaleno, 2008). Estas habilidades possibilitam a produção de narrativas que versam sobre experiências pessoais.

Contrastando com esse incremento nas habilidades sociais, na pré-adolescência emerge uma tendência ao isolamento que se torna mais evidente na adolescência (Aberastury & Knobel, 1981) e uma necessidade de maior privacidade, resultante de sentimentos de vergonha (Breinbauer & Maddaleno, 2008). Pré-adolescentes ainda passam muito tempo com os pais, mas essa convivência tende a diminuir, na medida em que aumentam os conflitos com os pais e a suscetibilidade à pressão dos pares (Breinbauer & Maddaleno, 2008). Compartilhar experiências pessoais com os pais, portanto, pode ser mais comum na pré-adolescência, em comparação a momentos posteriores da adolescência.

A pré-adolescência marca, em função da puberdade, o fim da estabilidade da identidade da infância e o início da construção de uma nova identidade (Erikson, 1976), tanto da identidade individual como de gênero. Segundo Erikson, a noção de si progride ao longo da infância, numa continuidade que passará a incluir o vir a ser no futuro. O processo de construção da identidade inicia, então, muito antes da adolescência, avançando durante a mesma, através de um período de questionamento e exploração, até chegar à fase da conquista da identidade (Grotevant & Cooper, 1998). Especificamente, no que concerne à identidade de gênero, Breinbauer e Maddaleno (2008) caracterizam a pré-adolescência como de exploração dos papéis masculino e feminino, com maior diferenciação entre meninos e meninas do que em etapas anteriores.

O processo de construção da identidade entrelaça-se fortemente com o relacionamento familiar. Grotevant e Cooper (1998) explicam, por exemplo, que adolescentes em fase de questionamento e exploração são mais suscetíveis a se sentirem negligenciados ou rejeitados pelos pais e, em consequência, a se distanciarem. Essa distância emocional, por sua vez, caracterizaria o início da adolescência (Hill & Holmbeck, 1986). Grotevant e Cooper (1998) mostram, entretanto, que é necessário estabelecer relações de proximidade com os pais, uma vez que para forjar a própria identidade é preciso ter tido a oportunidade de se identificar com as figuras parentais e tomar daí algumas qualidades desejáveis. Adolescentes privados dessa proximidade podem nunca chegar a questionar a autoridade parental ou ter necessidade de forjar uma identidade

separada. Adolescentes que estão em processo de conquista da identidade parecem ter uma sólida base de afeição em casa o que lhes permite liberdade suficiente para se sentirem indivíduos com direitos próprios (Grotevant & Cooper, 1998). Nas conversações familiares, esses adolescentes experimentam um senso de proximidade e de respeito mútuo e, ao mesmo tempo, se sentem livres para discordar dos seus pais.

Neste sentido, autonomia não significa ficar livre dos pais, mas ter liberdade para empreender ações em seu próprio benefício enquanto são mantidas conexões com os outros significativos (Hill & Holmbeck, 1986). Ainda que a busca dos adolescentes por autonomia possa ter um efeito corrosivo em suas interações com os pais, a maioria das famílias consegue enfrentar os desafios desse período do desenvolvimento (Laursen & Collins, 2005). Os modelos teóricos de desenvolvimento predizem perturbações nas relações familiares durante a adolescência, mas existe pouco acordo a respeito das implicações destas perturbações na comunicação familiar.

Entre as possíveis implicações da adolescência com reflexo nas formas de comunicação familiar estão as renegociações nos relacionamentos (Vangelisti, 1992). A nova posição do adolescente como falante e seu desejo de ser visto de modo diferente cria novas expectativas com relação a sua comunicação familiar. A maneira dos pais de falar com o filho adolescente também exige ajustes constantes: ora terá que ser tratado de modo mais infantil, quando limites são indevidamente ultrapassados, ora adulto, quando maior liberdade pode ser outorgada. Quando a comunicação entre o adolescente e a família existe sem grandes percalços, as renegociações nos relacionamentos também ocorrem de forma harmônica, o que traz outras repercussões. Pesquisas recentes indicam que uma boa comunicação familiar está associada a índices mais elevados de autoestima (Peixoto, 2004) e autoconceito positivo (Diez & Hernadis, 2000; Sillars, Koerner & Fitzpatrick, 2006); à menor ocorrência de condutas de risco (Correa et al., 1997); está negativamente associada ao comportamento agressivo na escola (Lambert & Cashwell, 2004); e a um melhor desempenho acadêmico (Peixoto, 2004).

A comunicação familiar, portanto, não só é um meio para alcançar a qualidade do relacionamento, mas é um elemento chave para o desenvolvimento saudável durante a transição para a adolescência. Por parte da família, o hábito do pré-adolescente de conversar em casa sobre suas experiências envolvendo emoções pode indicar a presença de habilidades positivas de comunicação. Por parte do pré-adolescente, é possível que esse hábito conversacional o auxilie a desenvolver suas recém adquiridas habilidades sociocognitivas e socioemocionais. Esse desenvolvimento se reflete na maneira de lidar e

compreender suas experiências emocionais e as dos outros, bem como na habilidade de organizar e criar uma narrativa coerente para a própria vida.

5. Objetivos da pesquisa

Conversar sobre experiências emocionais pressupõe habilidades positivas de comunicação na família e a disponibilidade do pré-adolescente de compartilhar suas experiências. Não foram encontradas informações sobre o que falam as famílias brasileiras com seus filhos pré-adolescentes. Especificamente, não se sabe o que leva o pré-adolescente a querer compartilhar suas experiências ou que objetivos os pais têm ao conversar com o filho sobre as experiências deles e as variáveis que podem interferir nessa interação. O estudo 1 endereça esta questão, ao investigar como se constitui o espaço familiar para conversação sobre experiências de vida, especialmente, aquelas envolvendo emoções, utilizando as informações do pré-adolescente e de seus pais.

As informações do estudo 1 fornecem a base para investigar os possíveis efeitos das conversações em família sobre experiências envolvendo emoções na maneira do pré-adolescente lidar com suas experiências. Para endereçar essa questão foram realizados os estudos 2 e 3. No estudo 2 investiga-se como o pré-adolescente lida com as emoções de tristeza e raiva experimentadas por personagens de duas histórias. No estudo 3, examina-se como o pré-adolescente lida com suas próprias experiências envolvendo emoções por meio da construção de uma narrativa autobiográfica.

CAPÍTULO II: ESTUDO I

A conversação sobre experiências envolvendo emoções em famílias de classe média com pré-adolescentes

O tema da comunicação familiar no período da adolescência tem gerado muitas pesquisas na literatura internacional, desde a última década. De um modo geral, uma boa comunicação familiar beneficia o desenvolvimento do adolescente, pois está associada a índices mais elevados de autoestima e melhor desempenho acadêmico (Peixoto, 2004); ao autoconceito positivo (Diez & Hernadis, 2000; Sillars, Koerner & Fitzpatrick, 2005); à menor ocorrência de condutas de risco (Correa et al., 1997); e está negativamente associada ao comportamento agressivo na escola (Lambert & Cashwell, 2004). No Brasil, há poucas pesquisas empíricas sobre comunicação familiar na adolescência, as quais serão examinadas mais adiante.

Na visão tradicional, fortemente influenciada pela psicanálise, há uma ênfase no processo que se dá no interior do adolescente, resultante da mobilidade em seu mundo psíquico (Pessanha, 1996). De um modo geral, o relacionamento com o mundo adulto é descrito como conflituoso. Meltzer (1978) afirmou que o adolescente vive no mundo externo dos adolescentes e não está em contato em forma natural (nem feliz) com o adulto. O conflito é peça chave do desenvolvimento adolescente, e esse pode ter efeitos perturbadores na vida familiar (Pittman, 1990).

Na visão da perspectiva sistêmica, a ênfase é colocada no relacionamento entre pais e filhos adolescentes, especialmente, em sua comunicação. Essa comunicação é concebida como um desafio para as duas partes, pois as mudanças na adolescência ultrapassam os limites do nível intrapsíquico e se manifestam no nível dos relacionamentos familiares (Cicirelli, 1995). Em seu relacionamento com os pais, o adolescente alterna a necessidade de vinculação, aparente nas expressões de mutualidade e permeabilidade, com a de autonomia, que se manifesta nas expressões de autoassertividade e separação (Soares & Campos, 1988). Assim, a mudança gradual que ocorre nas relações do adolescente com seus pais reflete-se na comunicação (Vangelisti, 1992).

1. Influências contextuais na comunicação entre o pré-adolescente e seus pais

A primeira influência contextual a considerar é o tempo que os pais disponibilizam para estar próximos ao pré-adolescente de modo a permitir que uma conversa inicie.

Adolescentes brasileiros de classe média destacaram a falta de tempo como um aspecto que dificulta a comunicação com os pais (Wagner, Predebon, Falcke, Dotta & Garcia, 2002). A segunda influência é a necessidade de proximidade entre os membros da família, que se modifica ao longo do ciclo de vida. Rios-González (2003) explica que as famílias estabelecem fronteiras que regulam a quantidade de contato de uns com os outros, e realizam ajustes nelas sempre que é preciso facilitar o processo de diferenciação de um membro.

Existem características nos relacionamentos das famílias de classe média que podem diferenciar sua comunicação familiar. Romanelli (1998) identificou, em famílias brasileiras de classe média com filhos adolescentes, um aumento na proximidade e na disponibilidade dos pais para dialogar e negociar com os filhos. O autor defende que os modelos de relacionamento familiar surgidos após os anos 60 incidiram mais intensamente sobre a classe média. Braz, Dessen e Silva (2005) constataram que apenas entre casais de classe média (em comparação com a classe baixa) destaca-se a negociação e a intimidade como pontos positivos da relação conjugal, e a utilização do diálogo como estratégia para resolver os conflitos.

Uma rotina familiar que parece estar relacionada à comunicação é fazer as refeições em família, rotina essa que varia conforme a cultura, a classe social e a idade dos filhos. A maioria das famílias norte-americanas de distintos grupos demográficos faz refeições conjuntas quatro vezes ou mais por semana, sendo que as refeições diárias são mais frequentes em famílias americanas de origem hispânica ou asiática (Larson, Branscomb & Wiley, 2006). Nos Estados Unidos, a partir dos anos 50, esse se tornou um hábito característico da classe média, enquanto na classe baixa as refeições em família tendem a ficar restritas aos domingos e ocasiões especiais (Cinotto, 2006). Em uma pesquisa brasileira que investigou crianças e adolescentes (7 a 17 anos) das classes alta e baixa, foi verificado que 46% da amostra faz refeições em família nos finais de semana (Gomide, Bussardori, Sabbag, Berri & Furtado, 2003). Pesquisas recentes encontraram associações entre os padrões de interação observados durante as refeições familiares rotineiras e indicadores de saúde mental na criança (Spagnola & Fiese, 2007). Numa pesquisa longitudinal, Eisenberg et al. (2004) verificaram que a frequência de refeições familiares de adolescentes ($n=4746$) está inversamente associada ao uso de tabaco, álcool, maconha, baixo desempenho acadêmico, sintomas depressivos e suicídio, sendo que esse hábito é mais importante para o comportamento e saúde emocional das meninas adolescentes, em comparação com os meninos. Considerando essas informações, pode-se pensar que na

classe média a convivência dos pais com os filhos permite o hábito das refeições em família, hábito relacionado ao desenvolvimento saudável do adolescente; e uma valorização da atividade de dialogar e negociar, ou seja, há mais oportunidades para conversar, inclusive sobre experiências envolvendo emoções.

2. A participação dos pais na conversação

Pesquisas recentes revelaram diferenças na maneira como os pais conversam com os filhos sobre experiências envolvendo emoções (Bohanek, Marin, Fivush & Duke, 2006; Fivush, Brotman, Buckner & Goodman, 2000; Melzi, 2004; Sales, Fivush & Peterson, 2003; Wang & Fivush, 2005). Estudos longitudinais mostram que a maneira dos pais de responder às experiências envolvendo emoções dos filhos possibilita que a situação original que eliciou a emoção seja modificada, o que daí em diante, pode ajudar ou dificultar a tarefa da criança de lidar com essa emoção (Gross & Thompson, 2007). Pode ajudar, porque famílias que discutem experiências emocionais de maneira integrada e aberta têm crianças que desenvolvem melhores habilidades pró-sociais, têm relações mais positivas com os pares e mostram melhor ajustamento psicológico (Halbersadt, Denham & Dunsmore, 2001). Já dificultar, porque a criança pode adquirir um viés para lidar com emoções sobre as quais não conversa ou se estabeleceram preconceitos. Além da maneira particular da família de lidar com as emoções, esse tipo de conversação também envolve o sistema de crenças da cultura. Os nomes para as emoções, o discurso sobre suas causas e conseqüências (Oliva et al., 2006) e até mesmo o tom e a textura emocional dos eventos experimentados são modulados por regras sociais e culturais ou pelo significado cultural da experiência emocional (Fivush & Kuebli, 1997).

Diversas pesquisas têm verificado diferenças culturais na maneira como as mães conversam com as crianças sobre suas experiências envolvendo emoções (Melzi, 2004; Wang, 2001; Wang & Fivush, 2005). Ao lembrar com crianças pré-escolares, mães norte-americanas enfocam mais as emoções do que o fazem mães asiáticas (Wang, 2001). Em Wang e Fivush (2005), por exemplo, foi verificado que mães norte-americanas iniciam a conversa de modo mais interativo e elaborador, enfocando os papéis da criança e suas predileções no episódio lembrado, do que as mães chinesas. Ao fazê-lo, as mães norte-americanas empregam uma abordagem cognitiva para regular emoções, pois fornecem explicações para as causas dos estados sentidos pela criança. As mães chinesas, por sua vez, assumem um papel diretivo, perguntam e repetem perguntas que buscam respostas específicas (*memory questions*) e enfocam mais a interação social. Ao fazê-lo, essas mães

estão usando uma abordagem comportamental para regular emoções, pois enfatizam a disciplina e a conduta apropriada de sua criança. Esses resultados ampliam e confirmam aqueles encontrados em uma pesquisa anterior de Wang, Leichtman e Davies (2000).

A concepção ocidental, segundo Favero (2010), vê a emoção como algo interno da pessoa e distingue “ter emoção”, a experiência sentida, de “ser emocional”, a predisposição para sentir (p.131, grifos da autora). Essa distinção ter emoção/ser emocional assume pressupostos sobre controle, racionalidade e expressão, os quais revelam uma ideologia cultural sobre as relações entre gênero e emoção. Atualmente no Brasil, apesar de algumas mudanças, o exercício da maternidade e da paternidade ainda é fortemente influenciado pelos papéis tradicionais de gênero (Jablonski, 2003; Negreiros & Féres-Carneiro, 2004; Wagner, Predebom, Mosmann & Verza, 2005). Wagner, Falcke, Silveira e Mosmann (2002) constataram que adolescentes percebem os pais mais distantes de suas questões pessoais e de sua intimidade, em comparação com as mães. Especificamente no que diz respeito ao cuidado e interação, pré-adolescentes (10-11 anos) consideram que a percepção real da mãe se aproxima da idealizada por eles, enquanto a percepção real do pai está bastante afastada do ideal (Goetz & Vieira, 2009). O papel atribuído culturalmente ao pai enfatiza a disciplina e o sustento familiar, e não o envolvimento nas questões afetivas, enquanto a mãe aparece como a principal mediadora das relações familiares, desempenhando o papel de conversar e manter-se atenta às necessidades e interesses dos filhos (Wagner et. al., 2002). Então, culturalmente, no Brasil, somente a mãe é estimulada a conversar sobre a intimidade dos filhos e se interessar por suas experiências envolvendo emoções. Entretanto, a função desse tipo de conversação não se limita aos objetivos do cuidado materno.

As conversações em que os pais relembram em conjunto com a criança de suas experiências significativas originam memórias autobiográficas e as organizam (Fivush & Nelson, 2004). Há um destaque especial para a função social dessas conversações uma vez que elas permitem: criar um passado compartilhado que auxilia o indivíduo a se integrar em uma comunidade, negociar significados e compartilhar memórias com quem não estava presente no evento (Fivush et al., 2004); e aproximar as pessoas, ao relembrar situações vividas em conjunto (Fivush, Haden & Reese, 1996).

Contudo, as conversações em que se relembram experiências de vida podem ter outros objetivos e, em decorrência desses, essas conversações podem ter diferentes resultados. Por exemplo, se a pessoa deseja compartilhar uma experiência com o objetivo de regular uma emoção negativa, a conversação tem maior possibilidade de alcançar esse efeito positivo

(Pasupathi, 2003). Bluck, Alea, Habermas e Rubin (2005) verificaram que, para universitários, conversar sobre experiências de vida pode ter, além da função social, as funções de direcionamento e junto ao próprio *self*. A função de direcionamento refere-se ao uso do passado para guiar o pensamento e o comportamento no presente e/ou no futuro. É desse modo que as memórias autobiográficas servem para resolver problemas, para ajudar a desenvolver opiniões e atitudes e para criar novas questões sobre lembranças antigas a fim de prever eventos futuros. A função junto ao *self* refere-se à regulação de emoções do próprio indivíduo em contextos sociais e ao relacionamento consigo mesmo.

A atividade de relembrar experiências pessoais entre pais e filho pode desempenhar essas três funções: social (Fivush & Nelson, 2004), de direcionamento e junto ao *self* (Bluck, Alea, Habermas & Rubin, 2005). Pode-se observar isso ao analisar os resultados de Wang e Fivush (2005), já citados. Ao fornecer explicações para as causas dos estados sentidos pela criança, as mães americanas desempenham a função junto ao *self*. Ao assumir uma função mais diretiva e focar mais a interação social, as mães chinesas desempenham uma função de direcionamento e social. Relembrar situações estressantes em família, por exemplo, pode desempenhar as três funções: direcionamento, junto ao *self* do pré-adolescente e relacional. Fivush e Duke (2002) investigaram famílias com pré-adolescentes antes e depois dos atentados de 11 de setembro. Foi verificado que os membros da família tornaram-se mais próximos uns dos outros, a fim de buscarem os recursos necessários para compreender, integrar e lidar com as emoções. Especificamente, as conversações sobre as situações que provocaram stress permitiram organizar estratégias para prosseguir com a vida (função direcionamento), a expressão e regulação de afetos (função junto ao *self*) e promoveram um aumento na coesão familiar (função relacional).

A função do relembrar, no entanto, pode se modificar se a experiência envolve emoções positivas ou negativas. Em comparação com as conversações sobre eventos positivos, ao conversar sobre eventos negativos com crianças, os genitores falam mais de emoções (Lagattuta & Wellman, 2002) e são mais elaboradores, isto é, fazem mais questões abertas, pedem mais informações e discutem mais as causas dos eventos (Sales, Fivush & Peterson, 2003). Fivush, Haden e Reese (2006) consideram que esse comportamento dos genitores mostra que eles estão preocupados em ajudar a criança a compreender como e porque os eventos negativos acontecem. Esse tipo de conversação parece ter implicações no desenvolvimento saudável também em pré-adolescentes. Pré-adolescentes cujas mães elaboram e explicam emoções ao relembrar eventos estressantes mostram estratégias de *coping* mais efetivas com menos problemas de internalização e

externalização (Fivush & Sales, 2006). A conversação em que se relembram eventos positivos, em contraste, não gera a mesma preocupação que os eventos negativos evocam. Assim, a função da conversação pode ser outra, como criar uma história compartilhada (Sales et al., 2003) ou reforçar a autoestima da criança (Reese, Bird & Tripp, 2007).

Durante as conversações sobre experiências positivas e negativas são criados e negociados significados para essas experiências e para as emoções que as acompanham (Fivush & Nelson, 2004), o que faz com que elas também transcorram de forma diferente. Bohanek, Marin, Fivush e Duke (2006) constataram que as famílias com pré-adolescentes se mostraram mais colaboradoras (significativamente) nas conversações sobre eventos positivos e mais desarmônicas (significativamente) durante as narrativas de eventos negativos. Considerando que as narrativas de eventos negativos são acompanhadas por interações mais desarmônicas, para que exista o hábito de conversar sobre esse tipo de experiência na família é preciso que tenha se desenvolvido certa tolerância frente a desacordos, habilidade para negociar e resolver conflitos, e buscar soluções. Então, nem todas as famílias desenvolvem um esquema de comunicação familiar que favorece o compartilhar de experiências envolvendo emoções (Fitzpatrick & Koerner, 2005), sejam elas positivas ou negativas.

A maneira de conversar sobre experiências envolvendo emoções com o filho também pode se modificar se é a mãe ou o pai que conduzem a conversa e em função do gênero do filho. A maioria das pesquisas investigou os efeitos dessas variáveis na conversação entre a criança em idade pré-escolar e sua mãe ou seus genitores. As mães falam mais dos aspectos emocionais das experiências em comparação aos pais, e o fazem mais com as filhas do que com os filhos (Fivush, Brotman, Buckner & Goodman, 2000). Os pais são mais elaboradores com filhas, engajando-se em mais detalhes e fazendo mais avaliações, e adotam uma orientação mais voltada para o relacionamento, em comparação com o que fazem pais com filhos (Bird & Reese, 2006; Fivush, Brotman & Buckner & Goodman, 2000; Sales, Fivush & Peterson, 2003). Com as filhas, os genitores situam mais as emoções em contextos sociais e relacionais (Fivush & Sales, 2006), especialmente quando conversam sobre tristeza (Bird & Reese, 2006; Fivush, Brotman, Buckner & Goodman, 2000; Fivush & Buckner, 2003). Com os filhos, os genitores fazem mais questões fechadas, que requerem apenas uma confirmação ou negação, de modo a mantê-los engajados na conversação, possivelmente em função deles estarem menos preparados (Sales, Fivush & Peterson, 2003) e/ou interessados em participar (Macedo, 2006). Sobre raiva, no entanto, a conversação é mais extensa e mais profunda entre genitores e filhos, do

que entre genitores e filhas (Bird & Reese, 2006). Por fim, em uma pesquisa que investigou as narrativas dos genitores sobre a ocorrência de um atendimento do/a filho/a em emergência hospitalar, somente os genitores de meninos (2 a 5 anos e 8 a 13 anos) enfatizaram a ausência de reação emocional (Peterson, 2004).

A atenção maior dos genitores a formas de expressão emocional específicas para meninos e meninas pode conduzir a um aumento na expressão dessas emoções e não de outras. Isso porque, uma vez aprendida, a maneira de lidar com as emoções tende a se manter estável e sem necessitar de socialização posterior do ambiente social (Brody, 2000). Em um estudo longitudinal, por exemplo, Chaplin, Cole e Zahn-Waxler (2005) investigaram a atenção parental à expressão de emoções em meninos e meninas (examinada nas falas) aos 4 e aos 6 anos. Os pais dão mais atenção às emoções que indicam submissão nas meninas aos 4 anos e às emoções desarmônicas nos meninos aos 6 anos, enquanto as mães não o fazem. A atenção dos genitores aos 4 anos prediz o nível de expressão de emoções que indicam submissão aos 6 anos. As autoras consideram que a atenção parental pode estar relacionada à permanência de emoções que indicam submissão em meninas e à redução desse tipo de emoções em meninos.

Ao longo do desenvolvimento, a comunicação entre pais e filhos é influenciada por uma combinação de fatores que incluem os objetivos dos genitores para as conversações e sua maneira de falar e dar atenção às emoções dos filhos, o que por sua vez, pode variar conforme o tipo de experiência e de emoção envolvidos, e conforme o gênero do filho. Além desses fatores, é preciso considerar ainda se os adolescentes acreditam que são compreendidos em sua comunicação com os pais. Lambert e Cashwell (2004) encontraram efeitos de gênero na percepção de comunicação efetiva em famílias com adolescentes: é mais frequente nas díades mãe-filha, seguida pelas díades mãe-filho, pai-filho e pai-filha. Na opinião dos filhos, os problemas acontecem quando há falta de compreensão por parte dos genitores (Wagner et al., 2002), quando eles fazem críticas pessoais, associadas às restrições comportamentais e quando pais e filhos não entram em acordo quanto à forma de interpretar um problema (Vangelisti, 1992). Outra pesquisa sobre comunicação com filhos adolescentes verificou que a compreensão é um aspecto da comunicação que pode estar presente em alguns tópicos e ausente em outros (Sillars, Koerner & Fitzpatrick, 2005).

3. A participação do pré-adolescente na conversação

Laursen e Collins (2005) constataram que durante a adolescência ocorrem mudanças na frequência e no conteúdo das interações verbais. Alteram-se os padrões de abertura do *self*

(*self-disclosure*) e as percepções de privacidade e de responsabilidade, o que faz com que mudem as experiências que podem ser compartilhadas. Três pesquisas brasileiras investigaram o que pensam os adolescentes (11 a 16 anos) sobre sua comunicação com os pais. Foi verificado 1) que eles desenvolvem estratégias específicas de comunicação com os pais, como a escolha do momento oportuno para conversar, a forma de se dirigir e de introduzir certos assuntos e a escolha de um familiar específico conforme o assunto a tratar (Wagner, Carpenedo, Melo & Silveria, 2005); 2) que a maioria (96%) julga a comunicação familiar como algo muito importante e que, em geral, consideram boa sua comunicação familiar (Wagner, Falcke, Silveira & Mosmann, 2002); e 3) que eles consideram a comunicação familiar a melhor forma de resolver os problemas, e que os aspectos que a facilitam são a abertura e compreensão dos pais (Wagner, Predebon, Falcke, Dotta & Garcia, 2002). A abertura na comunicação entre o adolescente e seus pais está associada ao autoconceito elevado no adolescente (Sillars, Koerner & Fitzpatrick, 2005).

De um modo geral, a mãe é a pessoa mais escolhida pelos adolescentes para conversar. Wagner, Falcke, Silveira e Mosmann (2002) constataram que 49,8% dos adolescentes de 11 a 16 anos escolhem a mãe para conversar e a escolha do pai (12,2%) aparece depois da escolha do irmão mais velho (17,6%), sendo que quase a metade dos adolescentes disse conversar pouco com o pai. Contudo, essa escolha depende do assunto a tratar (Wagner et al., 2005) e pode ter influência da idade do adolescente (Ritchie & Fitzpatrick, 1990). Ritchie e Fitzpatrick (1990), por exemplo, verificaram que pré-adolescentes de 13 anos têm maior probabilidade de compartilhar as visões de suas mães na orientação para conceitos e as visões de seus pais na orientação social. Em contraste, aos 17 anos, eles compartilharam a orientação social dos pais e a orientação das mães para conceitos. Esses resultados indicam que os padrões de acordo e afinidade podem se modificar com a idade e, então, ocorrer mudanças na escolha do parceiro para conversar.

4. Objetivos do estudo

O objetivo geral do presente estudo é investigar como se constitui o espaço familiar de conversação entre o pré-adolescente e seus pais. Os objetivos específicos são investigar:

- a) as influências contextuais sobre a conversação entre o pré-adolescente e seus pais: tempo de convivência familiar e oportunidades de conversação familiar;
- b) a participação dos pais na conversação: hábitos conversacionais dos pais, sintonia com as emoções do filho, objetivos de conversação e possíveis variações conforme a idade e o gênero do pré-adolescente;

c) a participação do pré-adolescente: frequência com que compartilha em casa suas experiências pessoais, frequência com que cada emoção ou problema o conduzem a conversar em casa, escolha de parceria para conversar e possíveis variações conforme a idade e o gênero do pré-adolescente.

Estes objetivos amparam-se na revisão da literatura efetuada acima que mostra que pouco se sabe sobre a comunicação nas famílias brasileiras com filhos pré-adolescentes, não há dados sobre frequência e sobre tópicos de conversação. Não se sabe, especificamente, se famílias com pré-adolescentes conversam sobre experiências envolvendo emoções.

Com relação às influências contextuais (a), espera-se que as famílias de classe média permitam examinar a comunicação com filhos pré-adolescentes, em decorrência do número expressivo de refeições familiares (Cinotto, 2006) e do valor atribuído ao diálogo e à negociação quando ocorrem conflitos (Braz, Dessen & Silva, 2005).

No que concerne à participação dos pais na conversação (b), espera-se encontrar diferenças: 1) no nível de sintonia entre pais e filhos, isto é, na capacidade dos pais de identificar o que o filho está sentindo, suas emoções (Bohanek, Marin, Fivush & Duke, 2006; Fivush, Brotman, Buckner & Goodman, 2000; Melzi, 2004; Sales, Fivush & Peterson, 2003; Wang & Fivush, 2005); 2) nos objetivos dos pais para as conversações sobre as experiências emocionais dos filhos (Bluck, Alea, Habermas & Rubin, 2005; Fivush & Nelson, 2004) e; 3) também estima-se que os objetivos parentais podem se modificar conforme a valência da experiência emocional, se positiva ou negativa (Fivush, Haden & Reese, 2006) e conforme a idade e o gênero do pré-adolescente (Fivush, Brotman, Buckner & Goodman, 2000; Fivush, Haden & Reese, 2006; Peterson, 2004).

Quanto à participação do pré-adolescente na conversação com os pais (c), as pesquisas brasileiras utilizaram amostras com uma faixa extensa (11 aos 16 anos, 12 aos 15 anos), não identificando as possíveis mudanças nesse intervalo (Wagner, Carpenedo, Melo & Silveira, 2005; Wagner, Falcke, Silveira & Mossmann, 2002). Espera-se que ocorram diferenças na faixa etária que compreende o estudo: 1) nos padrões de abertura do *self* (Laursen & Collins, 2005), que influenciam o quê será compartilhado com os pais e com que frequência, onde o conteúdo emocional da experiência pode ser determinante e; 2) nos padrões de acordo e afinidade (Ritchie & Fitzpatrick, 1990) que influenciam a escolha da pessoa com quem compartilhar.

MÉTODO

Participantes

Participaram desse estudo 189 famílias, com um/a filho/a pré-adolescente com idades entre 10 e 13 anos (55% do sexo feminino e 45% do sexo masculino), os quais estavam cursando a quinta, sexta ou a sétima séries de diversas escolas localizadas em Porto Alegre. A seleção dos participantes foi não-aleatória e por conveniência (Salkind, 1997). Os participantes provêm de escolas particulares (89,5 %), confessionais (a maioria de confissão católica), e de uma Escola do método Kumon (10,5 % da amostra) que, além de escolas particulares, atende escolas públicas situadas em um bairro de classe média da capital. Foi calculado o nível socioeconômico dos participantes, de acordo com o índice de Hollingshead (1975)¹. Entre as escolas privadas, se obteve os seguintes níveis socioeconômicos: escola A: $M=49,93$ e $DP=5,46$; escola B: $M=48,25$ e $DP=7,92$; escola C: $M=41,75$ e $DP=2,31$; escola D: $M=50,7$ e $DP=5,95$; e na escola E (públicas): $M=40,60$ e $DP=15,4$. As médias das escolas privadas e das públicas correspondem à faixa que compreende o estrato social que é composto por empresários médios, pequenos profissionais e técnicos. Contudo, os desvios-padrão indicam que há participantes com escores distantes das médias dos grupos nas escolas privadas, sendo essa variação ainda maior nas escolas públicas. As variações alcançam o limite inferior do estrato social acima e o limite superior do estrato social abaixo, e correspondem a um pequeno número de indivíduos. Não obstante as variações, considerou-se que a população dessas escolas, privadas e públicas, pertence ao mesmo estrato social.

A escolha das turmas foi determinada pelas escolas e todos os alunos dessas turmas foram convidados a participar. O adulto participante de cada família é o pai ou a mãe que respondeu o questionário, uma vez que ficou a critério do pré-adolescente escolher quem deveria respondê-lo, considerando que essa deveria ser a pessoa com quem ele/a mais conversa. Dentre os adultos respondentes, 76,1% (144) são mães com idade média de 43,24 anos ($DP=5,40$) e 23,8% (45) são pais com idade média de 45,24 anos ($DP=5,58$). Em termos de escolaridade, apenas 11,5% das mães não ingressaram no ensino superior.

¹ Este índice considera o status socioeconômico um conceito multidimensional e, para determiná-lo, combina os níveis de escolaridade e ocupação dos responsáveis pelas crianças, gerando um escore composto. Hollingshead identifica cinco estratos sociais, conforme a pontuação obtida: empresários/profissionais (66-55 pontos), empresários médios/pequenos profissionais/técnicos (54-40 pontos), artesãos/funcionários de escritório/funcionários de vendas (39-30 pontos), operadores de máquinas/trabalhadores semiquualificados (29-20 pontos) e trabalhadores não qualificados/trabalhadores de serviços braçais (19 – 08 pontos).

As demais têm ensino superior incompleto (14,3%), completo (62,6%) ou pós-graduação (11,5%). Entre os pais, apenas 10,6% não ingressaram no ensino superior. Os demais têm ensino superior incompleto (17,5%), completo (50,9%) ou pós-graduação (21,15%). As famílias apresentam as seguintes configurações familiares: famílias nucleares (69,8%); uniparentais (25,4%); reconstituídas (3,7%) e outros arranjos familiares (1%). Para fins desse estudo, foram selecionados todos os casos que tinham dados do pai/mãe respondente e de seu pré-adolescente ($N=189$ famílias). A Tabela 1 apresenta as características sociodemográficas das famílias participantes.

Tabela 1

Dados Sociodemográficos das Famílias

Idade da mãe ($n=142$): $M=43,17$; $DP= 5,40$
Idade do pai ($n=45$): $M=45,24$; $DP=5,58$
Idade do pré-adolescente ($n=189$): 10 anos: 13,2% (25); 11 anos: 29,6% (56); 12 anos: 38,1% (72); 13 anos: 19% (36)
Sexo do pré-adolescente: Feminino: 55% (104); Masculino: 45% (85)
Estado civil dos pais: Casados: 70,9% (134); Divorciados ou separados: 17,5% (33); Solteiros: 10,6% (20); Viúvos: 0,5% (1)
Número de filhos por família: 1 filho: 32,3% (61); 2 filhos: 52,9% (100); 3 filhos: 11,6% (22); acima de 3 filhos: 3,2% (6)
Com quem mora o pré-adolescente: Pai e mãe: 69,8% (132); Mãe: 24,8% (47); Pai: 0,5% (1); Famílias reconstituídas: 3,7% (7); Outros: 1% (2)
Religião dos pais: Católicos: 82,2% (37); Protestantes/Evangélicos: 6,6% (3); sem religião: 11,1% (5)
Religião das mães: Católicas: 76,3% (110); Espíritas: 8,3% (12); Protestantes/Evangélicas: 6,9% (10); sem religião: 7% (4)
Escolaridade da mãe ($n=182$): Ensino fundamental completo: 1,6% (3); Ensino médio completo: 9,9% (18); Ensino superior incompleto: 14,3% (26); Ensino superior completo: 62,6% (114); Pós-graduação: 11,5% (21)
Escolaridade do pai ($n=57$): Ensino fundamental completo: 1,8% (1); Ensino médio completo: 8,8% (5); Ensino superior incompleto: 17,5% (10); Ensino superior completo: 50,9% (29); Pós-graduação: 21,1% (12)

Instrumentos e materiais

- Questionário sobre a comunicação familiar para os pais (Anexo F)
- Questionário sobre a comunicação para o pré-adolescente (Anexo G)

Os questionários, que são autoaplicáveis, foram construídos com base na literatura sobre comunicação familiar (Anexo A). O questionário do pré-adolescente é constituído por 12 perguntas e o dos pais por 8 perguntas. As opções de respostas são apresentadas em uma escala Likert de quatro escolhas: nunca, raramente, muitas vezes e sempre. O tempo médio para o preenchimento é de 10 a 15 minutos. Os questionários dos pais e dos filhos são constituídos das mesmas perguntas, com exceção das perguntas sobre objetivos dos pais no questionário dos pais (questões 7 e 8) e das questões sobre o uso da TV ou computador durante as refeições (questão 4) e sobre a escolha de parcerias no questionário dos filhos (questões de 7 a 12).

Delineamento e procedimento

Nesse estudo foi utilizado um delineamento do tipo pesquisa de levantamento (Robson, 1993). O projeto de pesquisa foi apresentado à direção (ou outra autoridade responsável) de cada escola. A seguir, o projeto foi levado aos conselhos diretores de cada escola e o termo de esclarecimento (Anexo B) foi assinado. Então, o projeto foi apresentado para as orientadoras responsáveis pelas turmas e discutiu-se a logística da coleta de dados. O tempo médio do contato inicial até a entrada nas turmas foi de, pelo menos, um mês. Na escola de Kumon, todos os acertos foram feitos diretamente com a diretora.

Em cada escola, a pesquisadora visitou as salas de aula para explicar a pesquisa e entregar envelopes para os pré-adolescentes levarem a seus pais. Dentro de cada envelope havia a carta convite para a participação (Anexo E), o termo de consentimento livre e esclarecido para os pais (Anexo C), o termo de consentimento livre e esclarecido para o pré-adolescente (Anexo D) e o questionário sobre comunicação familiar para pais (Anexo F). Foi dito aos alunos que deveriam entregar o envelope e explicar do que se tratava à pessoa com quem costumam conversar sobre suas vidas, o pai ou a mãe.

Os pais que desejaram participar assinaram o consentimento livre e esclarecido, responderam ao questionário e entregaram o envelope na escola. O tempo que os questionários levaram para voltar à escola foi variado, indo de dez dias a um mês. A seguir, os pré-adolescentes responderam o questionário sobre comunicação familiar para o pré-adolescente (Anexo G) em sala de aula. O tempo médio para o preenchimento do questionário foi de 15 minutos.

Considerações éticas

Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob o nº de protocolo 2008082. Foram garantidas a privacidade dos participantes e a utilização das informações somente para fins de pesquisa. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que apresenta informações básicas sobre o projeto e tiveram liberdade para, em qualquer ponto, interromper sua participação. Os dados serão mantidos no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por, pelo menos, oito anos.

RESULTADOS

Os resultados são apresentados em três partes. A primeira parte traz as influências contextuais sobre a conversação em famílias de classe média com filhos pré-adolescentes; na segunda se examina como os pais participam da conversação e na terceira apresenta-se a participação do pré-adolescente.

Na primeira parte, examinam-se os aspectos contextuais. Inicialmente, apresentam-se os resultados relativos à convivência familiar do pré-adolescente e às ocasiões que oportunizam conversações entre o pré-adolescente e a família. A seguir, examinam-se as possíveis associações entre influências contextuais e idade, gênero e hábito conversacional do pré-adolescente.

Na segunda parte, examina-se a participação dos pais na conversação. Apresentam-se os resultados referentes: aos hábitos conversacionais dos pais; ao nível de sintonia na comunicação entre o pai ou mãe (adulto respondente) e filho e; aos objetivos parentais de conversação para experiências positivas e negativas. Após, examinam-se as possíveis associações entre esses comportamentos dos pais e idade, gênero e hábito conversacional do pré-adolescente.

Na terceira parte, examina-se a participação do pré-adolescente. Apresentam-se os resultados referentes: à frequência com que o pré-adolescente fala em casa de suas experiências pessoais; às emoções que conduzem à conversação em casa e; à escolha da parceria para conversar sobre problemas e sobre emoções. Em seguida, examinam-se as possíveis associações entre esses comportamentos do pré-adolescente com idade e gênero.

Foram utilizadas estatísticas descritivas e inferenciais. Para investigar as possíveis associações foram usados testes de associação *Qui-quadrado*, sendo que o nível de

significância considerado foi $p < 0,05$. Quando a associação se aproximou desse nível de significância, foram examinados os resíduos ajustados em busca de tendências. Além disso, a codificação das respostas da escala Likert de quatro pontos foi transformada: as respostas “nunca” e “raramente” foram colapsadas na variável não costuma e as respostas “sempre” e “muitas vezes” foram colapsadas na variável costuma.

1. Influências contextuais da conversação em famílias de classe média com filhos pré-adolescentes

As influências contextuais examinadas foram o tempo de convivência do pré-adolescente com sua família e as oportunidades de conversação familiar. Todas as informações que compõem o contexto familiar foram fornecidas por um respondente adulto (pai ou mãe) e pelo pré-adolescente.

- Convivência do pré-adolescente com a família

A convivência foi investigada em quatro ocasiões: nas refeições; no turno inverso da escola; na hora de dormir e nos finais de semana. A Tabela 2 apresenta as porcentagens e frequências (entre parênteses) de convívio familiar do pré-adolescente em cada ocasião.

Tabela 2

Porcentagens e Frequências de Convívio Familiar do Pré-adolescente em cada ocasião

Convívio familiar do pré-adolescente	Ocasões			
	Refeições	T. inverso	H.dormir	Fim sem.
Pais ($n=45$)	86,6% (39)	47,7% (21)	97,7% (44)	97,7% (44)
Mães ($n=144$)	87,7% (122)	62,2% (84)	87,7% (122)	97,2% (139)
Pré-adolescentes ($n=189$)	94% (173)	62,2% (114)	96,2% (178)	98,3% (182)

Os resultados deste estudo mostraram que os pré-adolescentes (94%), os pais (86,6%) e as mães (87,7%) costumam fazer refeições em casa. No turno inverso da escola, mais da metade das mães (62,2%) e quase a metade dos pais (47,7%) costumam estar com o filho. Pais e mães também costumam estar presentes na hora de dormir (pais: 97,7%; mães: 87,7%) e conviver com o filho nos finais de semana (pais: 97,7%; mães: 97,2%).

- Oportunidades de conversação entre o pré-adolescente e a família

As oportunidades de conversação examinadas foram almoço e jantar, hora de dormir e finais de semana. A Tabela 3 apresenta as porcentagens e frequências (entre parênteses) de conversação entre o pré-adolescente e seus pais, em cada ocasião.

Tabela 3

Porcentagens e Frequências de Conversação entre o Pré-adolescente e seus Pais

Momento propício para conversação	Ocasões			
	Almoço	Jantar	H.dormir	Fim sem.
Pais (<i>n</i> =45)	63,6% (28)	71,4% (30)	59% (26)	86,3% (38)
Mães (<i>n</i> =144)	67,6% (90)	71% (98)	74,1% (103)	91,3% (127)
Pré-adolescente (<i>n</i> = 189)	47,7% (85)	46,6% (82)	54,7% (98)	61,9% (109)

Neste estudo, as refeições são consideradas boas oportunidades de conversação pela maioria dos pais (almoço: 63,6%; jantar: 71,4%), das mães (almoço: 67,6%; jantar: 71%) e quase metade dos pré-adolescentes (almoço: 47,7%; jantar: 46,6%). Cabe relatar aqui que 67,3% dos pré-adolescentes informaram que costumam fazer as refeições com a TV ou o computador ligados. Mais mães (74,1%) do que pais (59%) consideram a hora de dormir como uma oportunidade de conversação, mais da metade dos pré-adolescentes consideram o mesmo (54,7%). A maioria dos pais (86,3%), das mães (91,3%) e mais da metade dos pré-adolescentes (61,9%) consideram que os finais de semana oportunizam conversação.

- Associações entre influências contextuais e hábito conversacional do pré-adolescente

Foram investigadas as possíveis influências da convivência familiar (tabela 2) e das oportunidades de conversação (tabela 3) sobre o hábito conversacional do pré-adolescente. Os períodos de convivência “turno inverso”, “à noite” e “fins de semana” não mostraram associação com o hábito conversacional do pré-adolescente, diferente do que ocorreu com “refeições”. A Figura 1 apresenta as porcentagens referentes à conversação dos pré-adolescentes, conforme a frequência de convívio durante as refeições.

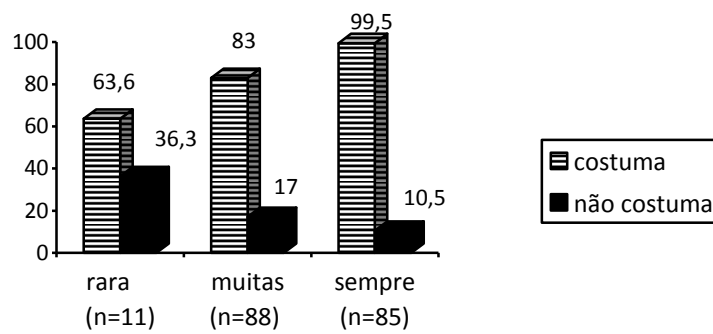


Figura 1. Porcentagens referentes à conversação do pré-adolescente conforme a frequência de convívio durante as refeições.

O convívio do pré-adolescente em casa durante as refeições mostra nesta amostra uma tendência (resíduo ajustado=1,6) à associação com seu hábito conversacional [χ^2 (2, n=184)= 5,45; $p=0,06$]. Para analisar o grau de associação entre essas variáveis foi utilizado o teste estatístico Gamma que confirma uma associação simetricamente positiva (Gamma= 0,356; $p= 0,05$). Esses resultados indicam que quanto mais frequente é o convívio familiar nas refeições, maior a tendência do pré-adolescente de conversar em casa. Já dentre as oportunidades propícias para conversação examinadas, nenhuma mostrou associação com o hábito conversacional do pré-adolescente.

2. A participação dos pais

- Hábitos do pai e da mãe de conversar em casa sobre suas experiências

Os hábitos conversacionais do pai e da mãe do pré-adolescente foram investigados no questionário. O pai participante declarou sua percepção sobre o hábito conversacional da esposa e a mãe participante sua percepção em relação ao marido. A Tabela 4 apresenta as porcentagens e frequências (entre parênteses) referentes aos hábitos conversacionais dos pais e das mães, segundo o adulto respondente (pai ou mãe) e o pré-adolescente.

Tabela 4

Porcentagens e Frequências de Conversação dos Pais do Pré-adolescente

Informantes	Hábitos conversacionais	
	Pai	Mãe
Pais (n=45)	84% (37)	88,8% (40) (segundo marido)
Mães (n=144)	73% (89) (segundo a esposa)	92,2% (130)
Pré-ado (n=189)	74% (134)	86,5% (161)

Pais (84%) e mães (92,2%) costumam conversar sobre suas experiências em casa e afirmaram, neste estudo, que seus cônjuges também têm o costume (esposas: 88,8%; maridos: 73%). Os pré-adolescentes corroboram essas informações, com exceção de alguns (10%) que discordam que seus pais tenham o costume de conversar (segundo pais: 84% e segundo pré-adolescentes: 74%).

- Associações entre os hábitos conversacionais dos pais e do/a filho/a

Não foram encontradas associações entre os hábitos conversacionais dos pais e do/a filho/a na presente amostra.

- Sintonia entre repostas do adulto respondente (pai ou mãe) e filho/a em relação à disposição deste de conversar quando sente emoções

A Tabela 5 mostra os resultados referentes às associações entre as repostas do adulto respondente (pai ou mãe) e de seu filho/a nas questões relativas à frequência de conversação conforme a emoção.

Tabela 5

Associações entre as Respostas do Adulto Respondente e do Pré-adolescente sobre Frequência de Conversação conforme a Emoção

Emoções	Mãe/filho			Pai/filho		
	χ^2	<i>gl</i>	<i>p</i>	χ^2	<i>gl</i>	<i>P</i>
Tristeza	18,49	9	0,03*	8,31	9	0,50
Raiva	26,66	9	<0,01**	10,67	9	0,29
Alegria	12,66	9	0,04*	25,80	6	<0,01**
Med/ans	8,48	9	0,48	12,02	9	0,21
Empolga	13,23	6	0,03*	7,60	6	0,26
Remorso	22,79	9	<0,01**	4,66	9	0,86

*valores significativos $p < 0,05$; **valores muito significativos $p < 0,01$

Neste estudo, encontrou-se uma associação muito significativa ($p < 0,01$) entre as repostas de mãe e filho referentes às frequências de conversação quando as emoções são raiva e remorso e uma associação significativa ($p < 0,05$) entre as repostas quando as emoções são tristeza, alegria e empolgação. Entre as repostas de pai e filho há uma associação muito significativa quando a emoção é alegria ($p < 0,01$).

- Objetivos parentais de conversação

Para a análise dos dados, os dez objetivos de conversação descritos na questão 7 do questionário dos pais foram agrupados em três categorias conforme o foco dos objetivos: resolução de problemas, *self* do pré-adolescente e relacional. O foco na resolução de problemas relaciona-se aos objetivos: ajudar a compreender de que forma evitar que aconteça o mesmo no futuro; ajudar a pensar outras maneiras de resolver o mesmo problema; e ajudar a compreender e assimilar o que aconteceu. O foco no *self* do pré-adolescente e no que se passa em seu interior, relaciona-se aos objetivos: reforçar sua autoconfiança; ajudá-lo a compreender a si mesmo; ajudá-lo a compreender seus sentimentos e emoções; e fazê-lo/a se sentir melhor. O foco relacional, que visa o fortalecimento das relações familiares, associa-se aos objetivos: mostrar que pode contar comigo (pai ou mãe); aproveitar para conhecê-lo melhor; e dar apoio afetivo.

Inicialmente, apresentam-se os resultados referentes aos objetivos de pais e mães nas conversações sobre experiências negativas e, após, naquelas sobre experiências positivas. A seguir, apresentam-se as possíveis associações entre objetivos parentais e idade, gênero e hábito conversacional do pré-adolescente.

- Objetivos de mães e de pais para conversar sobre experiências negativas

Solicitou-se aos pais que escolhessem, entre os objetivos listados no questionário, quais os principais objetivos para conversar com o/a filho/a sobre experiências negativas. A Figura 2 apresenta as porcentagens referentes ao principal objetivo de mães e pais ao conversar sobre experiências negativas.

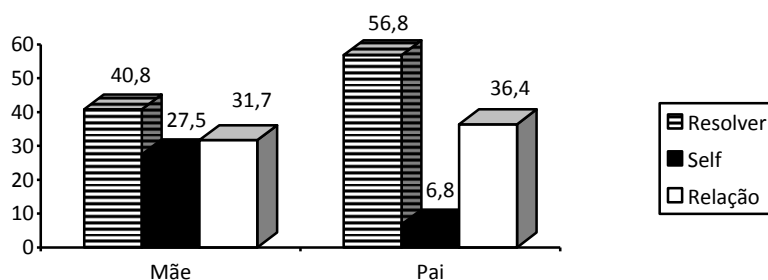


Figura 2. Porcentagens referentes ao objetivo principal para conversar sobre experiências negativas.

O tipo de objetivo mais escolhido por mães (40,8%) e pais (56,8%) neste estudo referem-se às estratégias para resolver problemas, ainda que entre os pais essa escolha seja bem mais expressiva. Objetivos com foco no *self* são muito mais escolhidos pelas mães

(27,5%), em comparação com os pais (6,8%). Objetivos com foco relacional são escolhidos de modo similar por mães (31,7%) e pais (36,4%). A Figura 3 apresenta as porcentagens referentes ao segundo objetivo de mães e pais ao conversar sobre experiências negativas.

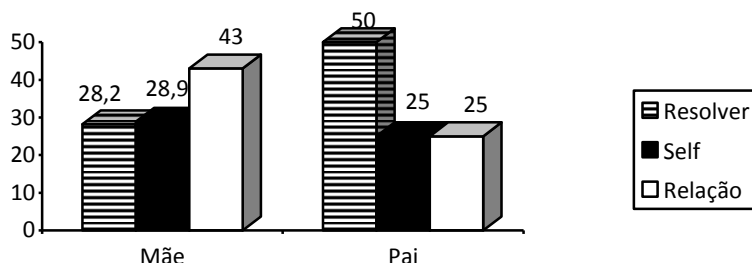


Figura 3. Porcentagens referentes ao segundo objetivo para conversar sobre experiências negativas.

Ao escolher um segundo objetivo, as diferenças entre mães e pais acentuam-se. Para os pais, as estratégias para resolver problemas ainda são os objetivos prevaletentes (50%). Já para as mães, predomina a escolha dos objetivos com foco relacional (43%). Considerando os objetivos conversacionais das mães, observa-se que a predominância das estratégias para resolver problemas (40,8%), como primeiro objetivo, é substituída pela predominância dos objetivos com foco relacional (43%), como segundo objetivo. Como uma segunda escolha, os pais optam bem mais por objetivos com foco no *self* (6,8% na primeira escolha e 25% na segunda).

- Objetivos de mães e de pais para conversar sobre experiências positivas

Solicitou-se aos pais que escolhessem, entre os objetivos listados no questionário, um objetivo para conversar com o/a filho/a sobre experiências positivas. A Figura 4 apresenta as porcentagens referentes ao objetivo de mães e pais para conversar sobre experiências positivas.

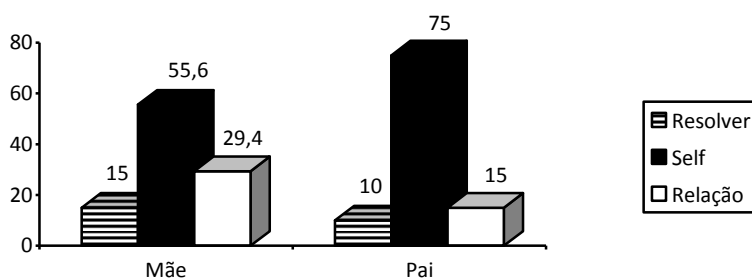


Figura 4. Porcentagens dos objetivos para conversar sobre experiências positivas.

Nesta amostra, objetivos com foco no *self* são os mais escolhidos por mães (55,6%) e pais (75%), sendo que a maioria dos pais fez essa escolha. Objetivos com foco relacional são duas vezes mais escolhidos por mães (29,4%), em comparação com os pais (15%). As estratégias para resolver problemas ainda são objetivos escolhidos por mães (15%) e pais (10%) mesmo nas conversações sobre experiências positivas.

- Associações entre objetivos parentais de conversação e idade, gênero e hábito conversacional do pré-adolescente

Neste estudo, não foram encontradas diferenças conforme a idade do pré-adolescente na escolha dos objetivos parentais para conversar sobre experiências negativas e positivas. Também não foram encontradas diferenças conforme o gênero do pré-adolescente na escolha dos objetivos parentais para conversar sobre experiências negativas. Os objetivos dos pais para conversar sobre experiências positivas não são influenciados pelo gênero, mas os objetivos das mães são. A Figura 5 ilustra as porcentagens dos objetivos das mães para conversar sobre experiências positivas conforme o gênero do pré-adolescente.

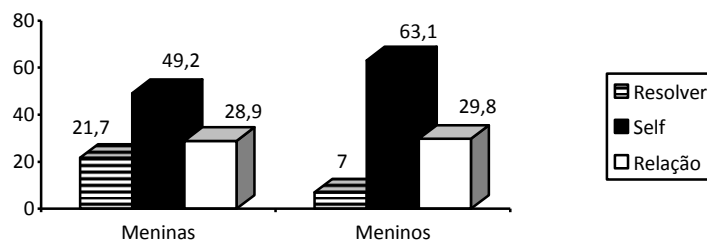


Figura 5. Porcentagens dos objetivos maternos para conversar sobre experiências positivas conforme gênero do pré-adolescente.

Os objetivos maternos para conversar sobre experiências positivas mostram, nesse estudo, uma tendência à associação (resíduo ajustado=1,6) com o gênero do pré-adolescente [χ^2 (2, n=126)=5,57; $p=0,06$]. Para conversar sobre experiências positivas, as mães de meninas tendem a escolher mais objetivos com foco nas estratégias para resolver problemas, em comparação com as mães de meninos. Não foram encontradas diferenças significativas no hábito conversacional do pré-adolescente considerando os objetivos parentais para conversar tanto sobre experiências negativas, quanto positivas.

3. A participação do pré-adolescente

Essa parte apresenta como o pré-adolescente se comporta em sua comunicação com os pais: com que frequência conta em casa suas experiências, que emoções o conduzem a

conversar com os pais e com quem prefere conversar, considerando as seguintes opções: mãe, pai, irmãos, outros familiares e amigos. São examinadas as possíveis associações entre esses comportamentos e a idade e gênero do pré-adolescente.

- Hábito de contar suas experiências em casa

A Tabela 6 apresenta as porcentagens e frequências (entre parênteses) referentes ao hábito do pré-adolescente de falar em casa sobre suas experiências, segundo informações do pré-adolescente e do adulto respondente (pai ou mãe).

Tabela 6

Porcentagens e Frequências de Conversação do Pré-adolescente sobre suas Experiências em Casa

Informantes	Hábito do pré-adolescente
Pais (n=45)	88,8% (40)
Mães (n=144)	95,8% (138)
Pré-ado (n=189)	84,6% (188)

Os pré-adolescentes (84,5%) dessa amostra costumam conversar em casa sobre suas experiências pessoais. Pais (95,8%) e mães (95,8%) reconhecem esse hábito no/a filho/a.

- Associações entre hábito conversacional e idade e gênero do pré-adolescente

A Figura 6 apresenta as porcentagens referentes ao hábito conversacional do pré-adolescente conforme sua idade.

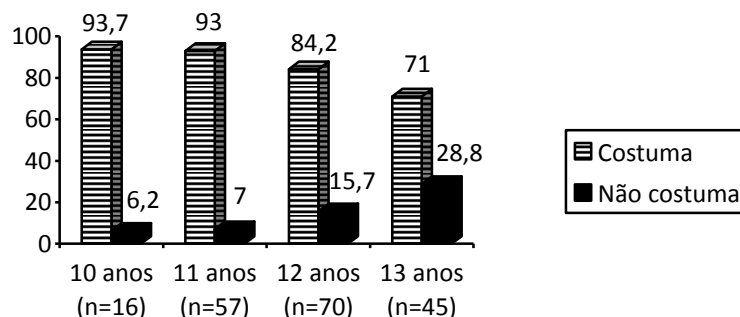


Figura 6. Porcentagens de conversação do pré-adolescente conforme idade.

Neste estudo, foi encontrada uma associação muito significativa entre hábito conversacional e idade do pré-adolescente [χ^2 (3, n=189)= 10,37; $p=0,01$]. À medida que a

idade aumenta, diminui a porcentagem de pré-adolescentes que costumam conversar em casa sobre suas experiências. A Figura 7 apresenta as porcentagens referentes ao hábito conversacional do pré-adolescente conforme o gênero.

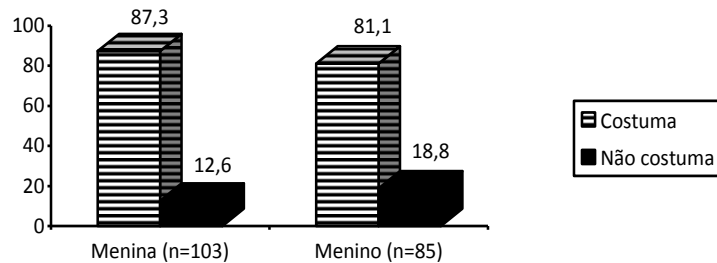


Figura 7. Porcentagens de conversação do pré-adolescente conforme o gênero.

Não foi encontrada associação entre gênero e hábito conversacional do pré-adolescente.

- Emoções que conduzem os pré-adolescentes a conversar em casa

A Figura 8 apresenta as porcentagens relativas à frequência de conversação em casa, em decorrência de cada emoção.

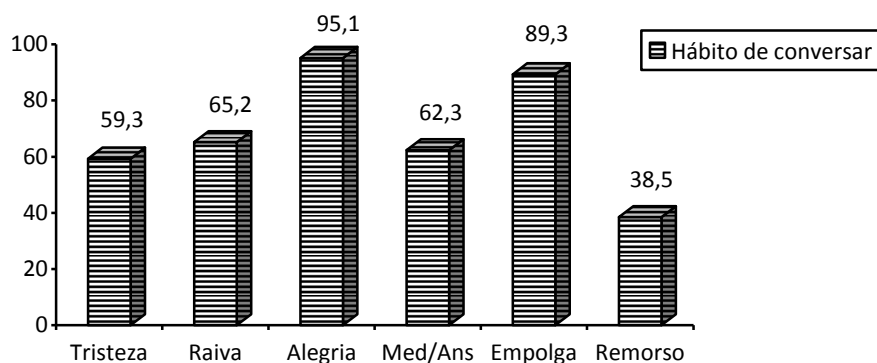


Figura 8. Porcentagens de conversação em cada emoção.

Os resultados deste estudo indicam que as emoções conduzem pré-adolescentes a conversar em casa, sendo que o remorso é a emoção que menos conduz pré-adolescentes à conversação (38,5%). Experiências com emoções positivas (alegria: 95,1%; empolgação: 89,3%) conduzem mais à conversação, do que as negativas (tristeza: 59,3%; raiva: 65,2%; medo/ansiedade: 62,3%).

- Associações entre conversação sobre emoções e idade e gênero do pré-adolescente

Não foram encontradas associações nesta amostra entre a frequência de conversação de cada emoção e a idade e gênero dos pré-adolescentes. A Figura 9 apresenta as

porcentagens relativas à frequência de conversação em casa, em decorrência de cada emoção, conforme o gênero do pré-adolescente.

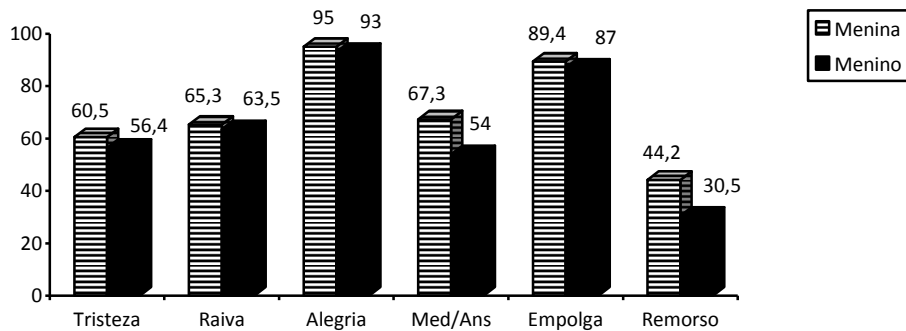


Figura 9. Porcentagens de conversação em cada emoção conforme gênero.

Em comparação com os pré-adolescentes, as pré-adolescentes deste estudo são mais levadas a conversar quando sentem medo/ansiedade (elas: 67,3%; eles: 54%) e remorso (elas: 44,2%; eles: 30,5%).

- Escolha de parceria para conversar

Os pré-adolescentes responderam se gostavam de conversar quando sentiam tristeza, raiva, alegria, medo/ansiedade e empolgação, ou quando tinham algum problema. Quando respondiam que sim, pedia-se que colocassem por ordem de preferência, uma lista de cinco possíveis parceiros de conversa (pai, mãe, amigos, irmão, familiar). Apenas a primeira opção dos pré-adolescentes foi considerada e como as opções “irmãos” e “familiares” não chegaram a 5%, não aparecem nas figuras. A Figura 10 apresenta as porcentagens em que “mãe”, “amigos” e “pai” são escolhidos para falar sobre cada emoção e sobre problemas.

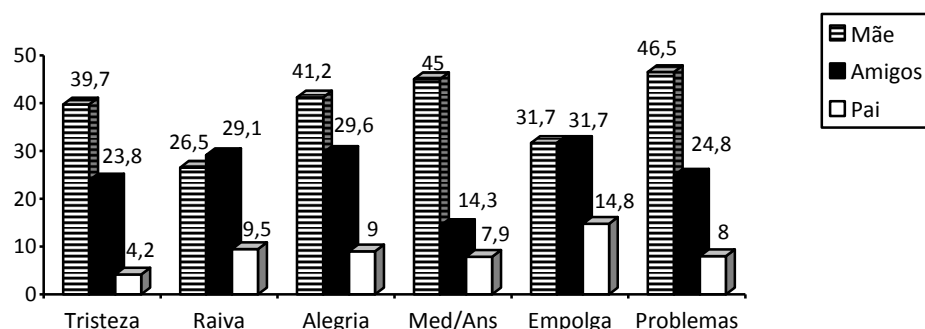


Figura 10. Porcentagens referentes à escolha de parceria para conversar.

No presente estudo, a mãe é a parceria escolhida com mais frequência para conversar sobre tristeza (39,7%), alegria (41,2%), medo (45%) e sobre problemas. Para falar de raiva, a opção pelos amigos (29,1%) é mais frequente do que a opção pela mãe (26,5%). Já para

falar de empolgação, as duas opções mais frequentes são a mãe e os amigos (31,7%). A parceria do pai para conversar sobre emoções é muito menos frequente do que a escolha da mãe ou dos amigos em qualquer emoção, e em especial para falar sobre problemas (mãe: 46,5%; pai: 8%). Considerando apenas as vezes em que o pai foi escolhido, a empolgação é a emoção em que a escolha do pai é mais frequente (14,8%). Em relação às opções “irmão” e “familiares”: três pré-adolescentes optaram por familiares e nove optaram, algumas vezes, por seus irmãos (nove escolhas para falar de alegria, sete para falar de raiva e empolgação e cinco para falar de tristeza e medo).

- Associações entre escolha de parceria para conversar sobre emoções e idade e gênero do pré-adolescente

A Tabela 7 apresenta as associações encontradas entre faixa etária do pré-adolescente e a escolha da parceria para conversar sobre tristeza, raiva e alegria.

Tabela 7

Associações entre Faixa Etária do Pré-adolescente e Escolha de Parceria

Emoções	n	χ^2	gl	p
Tristeza	136	11,4	4	0,02*
Raiva	133	10,6	4	0,03*
Alegria	162	12,6	4	0,01*

*valores significativos $p < .05$; **valores muito significativos $p < .01$

A idade influencia significativamente ($p < 0,05$) a escolha de parceria nesta amostra, quando se trata de conversar sobre tristeza, raiva e alegria, o que não ocorre quando se trata de medo/ansiedade, empolgação e problemas. A Figura 11 apresenta as porcentagens de escolha da mãe, amigos e pai na faixa etária 10-11 anos, para falar de tristeza, raiva e alegria.

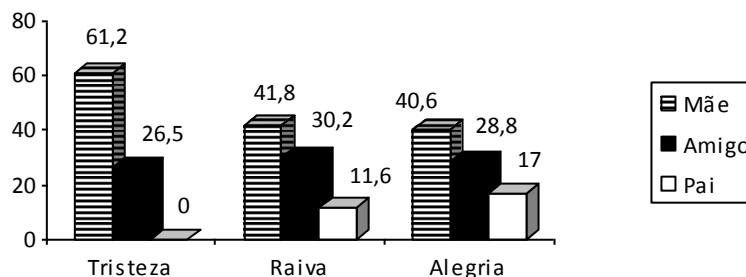


Figura 11. Porcentagens de escolhas de parceria na faixa etária 10-11 anos.

A faixa etária 10-11 anos destaca a escolha da mãe (tristeza: 61,2%; raiva: 41,8%; alegria: 40,6%). Em média, 28,5% escolheram a parceria dos amigos. Os pais não são escolhidos para falar de tristeza. A Figura 12 apresenta as porcentagens de escolha da mãe, amigos e pai na faixa etária 12-13 anos, para falar de tristeza, raiva e alegria.

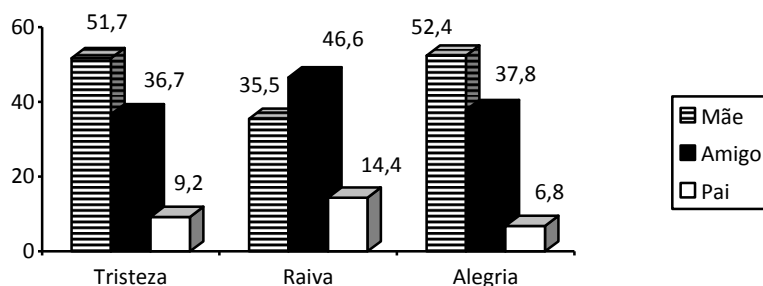


Figura 12. Porcentagens das escolhas de parceria da faixa 12-13 anos.

A faixa etária 12-13 anos destaca a escolha da mãe para conversar sobre tristeza (51,7%) e alegria (52,4%), mas os amigos são mais escolhidos para conversar sobre raiva (46,6%). Nessa faixa etária, o pai é mais escolhido para falar de tristeza e raiva e menos de alegria, em comparação com o que ocorre aos 10-11 anos. A Tabela 8 apresenta as associações encontradas entre gênero do pré-adolescente e escolha da parceria para conversar sobre tristeza, raiva, alegria, medo/ansiedade, empolgação e problemas.

Tabela 8

Associações entre Gênero do Pré-adolescente e Escolha de Parceria para Conversar

Emoções	<i>n</i>	χ^2	<i>gl</i>	<i>p</i>
Tristeza	136	13,8	4	<0,01**
Raiva	133	16,5	4	<0,01**
Alegria	162	9,2	4	0,05*
Medo/ansiedade	135	23,7	4	<0,01**
Empolga	157	13,7	4	<0,01**
Problemas (pai)	149	28,1	5	<0,01**
(amigos)	149	20,4	5	<0,01**

*valores significativos $p < .05$; **valores muito significativos $p < .01$

A influência do gênero na escolha da parceria é altamente significativa ($p < 0,01$), neste estudo, quando se trata de conversar sobre tristeza, raiva, medo/ansiedade, empolgação e sobre problemas. É significativa ($p = 0,05$) na escolha para conversar sobre alegria. A Figura 13 apresenta as porcentagens de escolha da mãe, amigos e pai das pré-adolescentes.

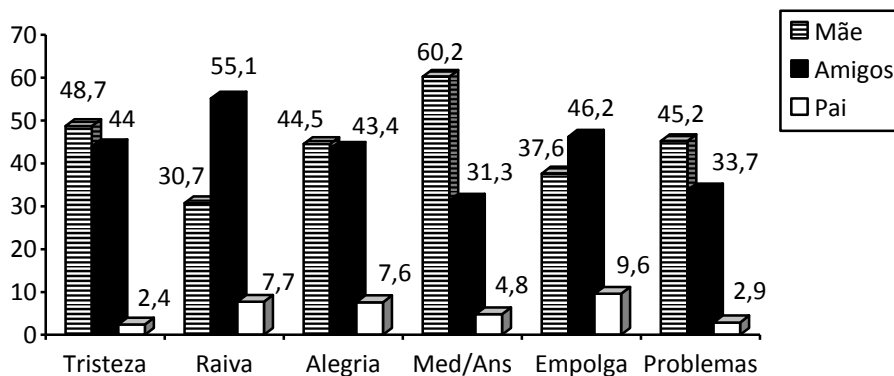


Figura 13. Porcentagens de escolha de parceria das pré-adolescentes.

As pré-adolescentes escolhem mais a mãe do que os amigos para conversar sobre medo/ansiedade (mãe: 60,2%; amigos: 31,3%) e sobre problemas (mãe: 45,2%; amigos: 33,7%). Escolhem a mãe ou amigos para falar de tristeza (mãe: 48,7%; amigos: 44%) e de alegria (mãe: 44,5%; amigos: 43,4%). Escolhem mais os amigos do que a mãe para conversar sobre raiva (mãe: 30,7%; amigos: 55,1%) e empolgação (mãe: 37,6%; amigos: 46,2%). A Figura 14 apresenta as porcentagens de escolha da mãe, amigos e pai dos pré-adolescentes.

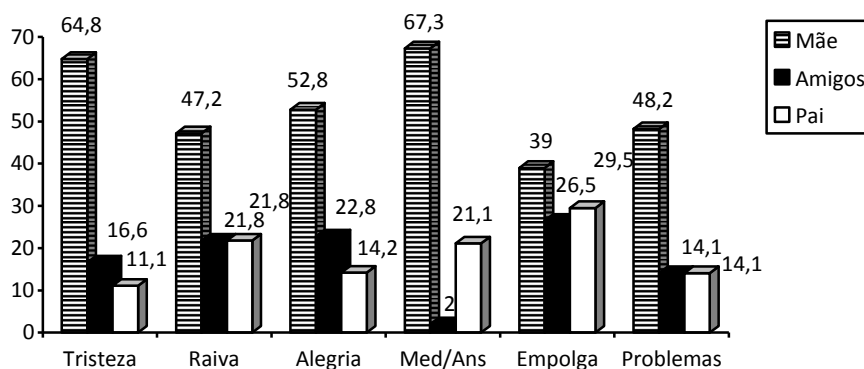


Figura 14. Porcentagens de escolha de parceria dos pré-adolescentes.

Os pré-adolescentes escolhem a mãe para conversar sobre emoções (tristeza: 64,8%; raiva: 47,2%; alegria: 52,8%; medo/ansiedade: 67,3%; empolgação: 39%) e sobre problemas (48,2%). Comparando a escolha do pai com a dos amigos, eles escolhem mais os amigos do que o pai para falar de tristeza (amigos: 16,6%; pai: 11,1%) e de alegria (amigos: 22,8%; pai: 14,2%); para falar de raiva e de problemas, pai e amigos são

igualmente escolhidos (raiva: 21,8%; problemas: 14,1%) e para falar de medo/ansiedade, o pai é mais escolhido (amigos: 2%; pai: 21,1%).

DISCUSSÃO

A discussão será feita seguindo a mesma ordem já apresentada nos resultados. Inicialmente, discutem-se as influências contextuais na conversação e após a participação dos pais e a participação dos pré-adolescentes na conversação.

1. Influências contextuais na conversação em famílias de classe média com filhos pré-adolescentes

De imediato, chama atenção a convivência familiar intensa que o pré-adolescente tem com a família, o que confirma a expectativa inicial. A maioria dos pré-adolescentes (94%) costuma fazer as refeições em família, um resultado similar ao das famílias norte-americanas de origem hispânica ou asiática (Larson, Branscomb & Wiley, 2006), mas maior do que os resultados da pesquisa com famílias brasileiras das classes alta e baixa (Gomide et al, 2003). A convivência no turno inverso também é um dado importante e reforça que os pais estão investindo um tempo considerável na companhia de seus filhos pré-adolescentes, bem como os filhos na companhia dos pais. Esse investimento de tempo da família com os filhos pode ter implicações positivas, ao permitir que a família se reorganize em uma unidade coesa que dá suporte às identidades individuais (Fivush & Duke, 2002) e negativas, quando há uma superproteção parental, que deixa os filhos mais vulneráveis ao terem de enfrentar dificuldades sós (Ramos & Nascimento, 2008).

Esse investimento parental de tempo deve ser interpretado situando-se seu momento histórico nas camadas médias da população e considerando-se os papéis de gênero. A disponibilidade de tempo dos pais pode estar relacionada ao fato dos indicadores sociais de qualidade de vida terem melhorado nesse segmento social (Neri, 2009). Quanto aos papéis de gênero, os resultados mostram que os pais estão bastante envolvidos com os filhos e que as mães, mesmo trabalhando fora, também estão. Há muito se discute as mudanças que ocorreram nos papéis exercidos pelo homem e pela mulher em suas famílias, em especial, a dupla jornada das mulheres e a participação maior dos pais na educação dos filhos (Cia, Pamplin & Prette, 2006; Jablonski, 2003; Romanelli, 1998) e suas implicações, principalmente, nas camadas médias em grandes centros urbanos (Jablonski, 2003; Negreiros & Féres-Carneiro, 2004; Wagner, Predebom, Mosmann & Verza, 2005). Nessa

camada social, constatou-se uma participação maior da mulher em tarefas ligadas à saída de casa, como levar filhos à escola e atividades extraclasses (Jablonski, 2003) e uma divisão mais igualitária das tarefas domésticas (Wagner, Predebom, Mosmann e Verza, 2005). Os resultados desse estudo confirmam a literatura, pois há um maior envolvimento dos pais e, ao mesmo tempo, uma continuidade no envolvimento das mães com os filhos.

Em relação às oportunidades de conversação familiar, as refeições se destacam, o que confirma os resultados encontrados na pesquisa com adolescentes de Fulkerson, Neumark-Sztainer & Story (2006). Neste estudo, porém, somente a metade dos pré-adolescentes julgou as refeições como boas oportunidades de conversação. Uma possível explicação para tal resultado é que os pré-adolescentes (67,3%) costumam fazer as refeições com TV ou computador ligados. Esse resultado é similar ao que ocorre com a maioria das famílias americanas (Larson, Branscomb & Wiley, 2006), mas é mais significativo do que os 50% em famílias brasileiras de classe alta e baixa (Gomide et al, 2003).

A tendência das refeições em família estarem associadas ao hábito conversacional do pré-adolescente mostra que eles aproveitam essa oportunidade para compartilhar com os pais as coisas que lhe acontecem. Os resultados revelam que ainda há uma necessidade prevalente de conexão do pré-adolescente com seus pais, característica da fase que antecede a adolescência (Breinbauer & Maddaleno, 2007), ainda que se observe uma nuance de distanciamento. Um dos primeiros movimentos no processo da adolescência é um afastamento maior dos pais (Wagner, Falcke, Silveira & Mosmann, 2002), quando, segundo Soares & Campos (1988), começam a se alternar necessidades de conexão e de afastamento.

2. A participação dos pais

Os resultados indicam que conversar sobre experiências de vida é um hábito comum entre essas famílias de classe média, conforme informam os pais, as mães e os pré-adolescentes. Os hábitos conversacionais dos pais, em especial, o estilo materno de lembrar está associado ao hábito conversacional em crianças pré-escolares (Fivush, Haden & Reese, 2006; Peterson & McCabe, 1994; Reese, Haden & Fivush, 1993). Nesse estudo não se encontrou associação entre os hábitos conversacionais de pai e mãe com o hábito do filho pré-adolescente. Uma explicação possível é que a participação dos pais na conversação se modifica, para se ajustar ao desenvolvimento do filho. Além de auxiliar a criança pré-escolar a compreender a experiência vivida, os pais precisam ajudá-la a reconstituir o que viveu, e o fazem por meio de questões, fornecendo pistas, confirmando e

elogiando sua *performance* (Fivush, 1991; Peterson & McCabe, 1994). À medida que a criança desenvolve sua habilidade narrativa, diminui a quantidade e aumenta a complexidade das questões que os pais fazem (Perroni 1992; Haden, Haine e Fivush, 1997). Assim, os resultados sugerem que os vestígios de uma possível associação não são mais aparentes comparando-se a quantidade de conversação de pais e filhos.

Com relação à sintonia entre as respostas do adulto respondente e seu/sua filho/a pré-adolescente, os resultados indicam que a sintonia é maior com a mãe, do que com o pai, o que é corroborado tanto pela literatura internacional quanto nacional (Gottman, Katz & Hooven, 1997; Wagner, Falcke, Silveira & Mosmann, 2002), e confirma a expectativa inicial quanto à diferença de sintonia entre pais e filhos. Isto pode estar indicando que a mãe está mais atenta às necessidades e às emoções dos filhos. Em relação às experiências com o medo/ansiedade, no entanto, não ocorreu sintonia. Segundo Mira y Lopez (2005), a experiência do ser humano com o medo, leva-o a querer fugir do medo, passando a temer o perigo e a iminência do dano. Então, o medo pode não conduzir à conversação, mas, mais importante, conversar com a mãe sobre a experiência envolvendo medo poderia implicar em ter a liberdade cerceada, pois a mãe também passaria a temer o perigo e a iminência do dano. As respostas dos pais, por sua vez, associaram-se significativamente a dos pré-adolescentes apenas com relação à alegria. Compartilhar experiência com emoções positivas ajuda a fortalecer os laços emocionais (Sales, Fivush & Perteson, 2003). Esses resultados sugerem que o tipo de emoção que o pré-adolescente sente influencia no seu desejo de compartilhar-lha (ou não) com seu pai e sua mãe, evidenciando que nem toda a emoção conduz à conversação.

Quanto à expectativa de que os objetivos dos pais se modificam conforme a valência das emoções, esta também foi confirmada. O objetivo principal de pais e de mães, por exemplo, ao conversar sobre experiências negativas, segundo os resultados, é discutir estratégias para resolução de problemas, sendo este objetivo mais durável no tempo para os pais, uma vez que seguem com ele em sua segunda escolha. Já as mães em sua segunda escolha, optam por fortalecer a relação mãe-filho/a. Esses resultados confirmam os de Fivush e Duke (2002) que mostraram que, quando a experiência é negativa, os pais visam evitar que os filhos tenham o mesmo sofrimento no futuro. Já ao conversar sobre experiências positivas, o objetivo principal de pais e de mães é o *self* do pré-adolescente, visando reforçar sua autoconfiança. Já Fivush e Duke (2002) encontraram o objetivo de fortalecer as relações pais-filhos. Os resultados podem refletir diferenças nos padrões culturais de educação (Valsiner & Benigni, 1986) da cultura norte-americana e brasileira,

apesar de algumas semelhanças entre as duas culturas terem sido encontradas: os objetivos parentais com foco no *self* encontrados nesse estudo indicam uma ênfase no desenvolvimento do *self* independente, característico de culturas individualistas (Marcus & Kitayama, 1991). Investigações futuras poderão clarear este ponto.

Os objetivos parentais de conversação, neste estudo, não se mostraram influenciados pela idade do pré-adolescente ou pelo gênero, quando as conversações trataram de experiências negativas, contrariando a expectativa inicial. Já com relação às experiências positivas, houve diferenças entre os objetivos das mães de meninos e o das mães de meninas, mas não com relação aos dos pais. Na literatura internacional, os estudos mostram que os pais (não as mães) conversam de modo diferente com filhos e filhas, especialmente diante de experiências negativas. Isto é evidente em pesquisas com crianças pré-escolares (Fivush, Brotman, Buckner & Goodman, 2000) e com pré-adolescentes (Peterson, 2004). Diferenças metodológicas entre as pesquisas citadas e esse estudo podem explicar os resultados conflitantes: no presente estudo apenas se perguntou quais eram os objetivos para conversar sobre experiências negativas e positivas com os filhos sem examinar como essas conversas realmente se desenvolvem, procedimento usado nas pesquisas citadas. É possível que existam diferenças entre as intenções que levam os pais a conversar com seus filhos e a maneira como, de fato, o fazem. Já a tendência de investir em resolução de problemas encontrada nas mães de meninas, ao conversar sobre experiências positivas, necessita ser melhor investigada.

Finalmente, foi observado que os objetivos parentais de conversação não interferem no hábito conversacional do pré-adolescente. Considerando os processos de correção que ocorrem na comunicação (Fogel, 1993), o fato da maioria dos pré-adolescentes compartilhar suas experiências em casa significa que os três tipos de objetivos podem beneficiar de modo similar a comunicação entre pais e filho.

3. A participação do pré-adolescente

Os resultados mostram que a maioria dos pré-adolescentes costuma conversar em casa sobre suas experiências pessoais, o que corrobora que a comunicação com os pais é valorizada por eles (Wagner, Falcke, Silveira & Mosmann, 2002) e contraria a visão tradicional de uma comunicação conflituosa em famílias com adolescentes.

A influência altamente significativa da idade sobre o hábito conversacional encontrada confirma a expectativa inicial baseada na literatura. Durante a adolescência se alteram os padrões de abertura do *self*, o que inclui mudanças nas experiências que costumavam ser

compartilhadas e nas percepções de privacidade e de responsabilidade (Laursen & Collins, 2005). Portanto, mais perto dos 13 anos, os pré-adolescentes parecem iniciar a estabelecer critérios para assuntos que podem ser discutidos com os pais no sentido de proteger sua privacidade. Os resultados mostram, entretanto, que quando se trata da necessidade de conversar sobre emoções, a idade não influenciou, sugerindo que as emoções exercem uma influência específica na conversação.

A ausência de influência de gênero sobre os hábitos do pré-adolescente de conversar em casa, sobre suas experiências e sobre suas emoções observada nesse estudo contraria a expectativa inicial baseada na literatura. Segundo ela, dos três aos cinco anos, meninas falam mais sobre emoções, em comparação com os meninos (Fivush, Brotman, Buckner & Goodman, 2000; Leibowitz, Ramos-Marcuse & Arsenio, 2002; Sales, Fivush & Peterson, 2003). Widen e Russel (2002) explicam que existem estereótipos de gênero ligadas às emoções durante esse período: as expressões de tristeza e medo são vistas como femininas, enquanto a expressão de raiva é reconhecida como masculina. Coerente com essa asserção, as memórias autobiográficas do período da infância de homens e mulheres mostram diferenças, Davis (1999) verificou que as mulheres lembram mais de experiências envolvendo emoções e recuperam essas memórias mais rapidamente, em comparação com os homens. Peterson (2004) observa que os pais de pré-escolares e pré-adolescentes falam de modo diferente conforme o gênero do filho o que faz pensar que esses resultados indicados na literatura podem refletir os padrões culturais de socialização diferenciados por gênero (Negreiros & Féres-Carneiro, 2004), representando mais uma visão de homem e mulher que os adultos têm e não a disposição natural do pré-adolescente.

A experiência com emoções positivas levou mais os pré-adolescentes à conversação, em comparação com o que ocorreu com as emoções negativas. Em relação a isso, Sales, Fivush e Peterson (2003) verificaram que os pais falam mais de emoções quando discutem experiências positivas do que quando discutem experiências negativas. Assim, é possível que os pré-adolescentes tenham aprendido que emoções positivas são bem acolhidas nas conversações em família, uma vez que esse tipo de conversação fortalece os laços emocionais e ajudam a criar uma história compartilhada (Nelson & Fivush, 2004). Para essa população de classe média, esse parece ser um ponto importante.

Dois terços dos pré-adolescentes se disseram motivados a falar sobre emoções negativas. Isto possivelmente porque a função desse tipo de conversação é a de resolver problemas (Sales, Fivush & Peterson, 2003). Durante essas conversações com crianças pré-escolares, os pais se empenham em ajudar a evitar um sofrimento futuro e explicam mais

as causas dessas emoções, em comparação ao que fazem ao discutir experiências positivas (Lagattuta & Wellman, 2002; Reese, Bird & Tripp, 2007). Ao não querer conversar ao sentir emoções negativas, alguns pré-adolescentes podem estar buscando mais autonomia para resolver seus problemas.

A escolha de uma parceria para conversar foi examinada nas condições de conversar sobre cada emoção e sobre problemas. Os resultados mostraram que o tipo de experiência (emoções e problema), a idade e o gênero influenciam a escolha de uma parceria para conversar. De um modo geral, a mãe é a pessoa mais escolhida para conversar sobre tristeza, alegria, medo e sobre problemas. Bohanek, Marin e Fivush (2006) verificaram, em famílias com pré-adolescentes, que as mães expressam e explicam mais as emoções do que os pais. Ao se considerar que a comunicação tem uma característica bidirecional, se as mães falam mais de emoções, seus filhos e filhas falarão mais de emoções com elas. Isso devido ao nível de responsividade bidirecional que favorece o compartilhar dessas experiências (Alea & Bluck, 2003). Wagner, Falcke, Silveira e Mosmann (2002) também verificaram que adolescentes escolhem em primeiro lugar a mãe, no entanto, em segundo lugar, o irmão mais velho. Essa opção não foi expressiva no presente estudo, provavelmente, porque foi oferecida a opção pelos amigos. Os irmãos foram escolhidos por menos de 5% da amostra mesmo quando foi controlada a influência da diferença de idade entre eles. Já com relação à influência do tópico a ser discutido na escolha de parceria, os resultados desse estudo corroboraram os de Wagner, Carpenedo, Melo e Silveira (2005): os adolescentes escolhem a pessoa com quem falar, dependendo do assunto, como por exemplo, em situações de boletim, ou pedir dinheiro. Esse estudo, no entanto, mostrou que o tipo de emoção associada à experiência que será compartilhada também influencia a escolha da pessoa com quem falar.

A idade mostrou ser um fator que influencia a escolha da parceria para conversar sobre tristeza, raiva e alegria neste estudo. Os aspectos que se modificam com a idade são que os amigos passam a ser mais escolhidos para falar de raiva e há uma tendência a escolhê-los para falar sobre problemas. O pai passa a ser escolhido para falar de tristeza e raiva e não só de alegria. Ritchie e Fitzpatrick (1990) verificaram que os padrões de afinidade se modificam com a idade, o que pode explicar porque muda a escolha do parceiro de conversa.

A tendência a escolher os amigos, no entanto, fica mais clara, quando se examina o gênero, uma vez que são as pré-adolescentes que fazem predominantemente esta escolha. Esse resultado sugere que as meninas já iniciaram o movimento de afastamento da família

de origem na direção de uma maior aproximação com os amigos (Wagner, Falcke, Silveira & Mosmann, 2002). Esse resultado é coerente com a entrada das meninas mais precocemente na adolescência, ligada ao fato das mudanças biológicas ocorrerem antes nas meninas do que nos meninos (Breinbauer & Maddaleno, 2005). Decorre disso que elas iniciam antes as renegociações nos relacionamentos com a família (Vangelisti, 1992), que podem engendrar situações geradoras de tristeza e raiva, tornando melhor a opção pelos amigos. Também é possível que muitas das experiências que envolvem alegria e empolgação tenham sido vividas com amigos. Assim, compartilhá-las com eles pode ter a mesma função que tinha o compartilhamento anterior com a família, isto é, a de ajudar a criar e fortalecer os laços emocionais e a identidade do grupo, o que por sua vez, será útil para a construção da própria identidade. É importante lembrar que no início do processo de adolecer, o determinante mais forte do valor do *self* são os relacionamentos com os pares e com os amigos íntimos (Schaffer & Kipp, 2006).

Já a escolha da parceria do pai mostrou-se uma opção predominantemente masculina. Para os pré-adolescentes na faixa 12-13 começa a diminuir a opção pela mãe, iniciando a busca maior pelo pai para conversar sobre tristeza e raiva. Esta aproximação maior dos pré-adolescentes com o pai indica uma direção desenvolvimental, em função dos processos identificatórios da adolescência (Aberastury & Knobel, 1980).

Os resultados deste estudo ilustram as direções do desenvolvimento no período dos 10 aos 13 anos, dando a este período uma delimitação em relação ao restante da adolescência. A disposição para compartilhar experiências, problemas e emoções, e a intensidade de convívio com os pais mostram que esse é um momento anterior à diminuição de contato que deve ocorrer mais adiante para facilitar o processo de diferenciação do adolescente (Rios-González, 2003).

As informações obtidas nesse estudo permitiram conhecer os hábitos de conversação dos pré-adolescentes da amostra. Sabe-se, agora, que a maior parte deles conversa sobre suas experiências em casa e se dispõem a conversar quando sente emoções. Os dois estudos que seguem foram realizados para investigar possíveis efeitos dessas conversações na forma como os pré-adolescentes lidam com suas experiências envolvendo emoções, por meio de histórias ficcionais e de narrativas autobiográficas, respectivamente.

CAPÍTULO III: ESTUDO II

A conversação sobre experiências envolvendo emoções na família e a regulação de emoções no pré-adolescente

A vida cotidiana apresenta constantemente situações que obrigam a pessoa a lidar com suas emoções. Naturalmente, alguns eventos são mais carregados emocionalmente do que outros, mas mesmo os eventos mais comuns do cotidiano são tonalizados emocionalmente (Fivush & Kuebli, 1997). A habilidade para regular emoções é essencial para que a criança possa aderir aos valores e padrões de convivência social, e o desenvolvimento dessa habilidade de autorregulação é uma consequência da socialização (Grusec, 2002). Um número expressivo de pesquisas indica que a conversação sobre experiências emocionais entre os pais e a criança pequena tem uma função estratégica no desenvolvimento da habilidade da criança para identificar, expressar e lidar com suas emoções (Denham, Zoller & Couchoud, 1994; Dunn, Bretherton & Munn, 1987; Fivush, 2007; Melzi, 2004). No entanto, pouco se sabe sobre a possibilidade de efeitos mais duradouros dessas conversações precoces sobre a regulação de emoções em etapas posteriores, como na pré-adolescência, por exemplo.

O início da adolescência é marcado pelo rompimento do equilíbrio interpessoal estabelecido durante a metade da infância e, precisamente nesse período, há fortes associações entre flutuações hormonais e emocionalidade - maior irritabilidade e agressividade nos meninos e depressão nas meninas - ao contrário do restante do período, em que as evidências dessas associações são fracas (Steinberg & Silk, 2002). A presença do desequilíbrio hormonal aumenta a exigência sobre a regulação de emoções, no entanto, esta, como se verá a seguir, pode ser um indicador bastante sensível de funcionamento saudável ou de patologias físicas e psicológicas não só no início da adolescência, mas em qualquer idade.

Estar consciente das próprias emoções, aceitá-las, poder expressá-las e lidar com elas eficazmente, bem como poder interpretar e responder às emoções dos outros, é essencial para o sucesso das estratégias utilizadas pelas crianças em suas interações sociais, e constitui o que foi chamado de competência socioafetiva por Halberstadt, Denham e Dunsmore (2001). Recentemente, tem sido investigado se as dificuldades para regular emoções, especialmente emoções negativas, podem estar associadas ao surgimento de problemas de internalização e de externalização. Eisenberg et al. (2005), por exemplo, investigaram as relações entre comportamentos problemáticos de internalização e de

externalização e a regulação da impulsividade, raiva, tristeza e medo, obtidos dois anos antes, quando as crianças tinham 6 anos. Pais e professores informaram sobre o ajustamento da criança, sua emocionalidade negativa, regulação, controle comportamental, e também foram obtidas medidas de regulação comportamental e de avaliação com a criança. Os pesquisadores constataram que os problemas de internalização e de externalização estão relacionados com a emocionalidade negativa. Aqueles que tinham problemas de externalização apresentavam pouco esforço para autoregulação e impulsividade elevada. Já aqueles com problemas de internalização, comparados com as crianças do grupo controle, tinham baixa impulsividade, que não era decorrente de autorregulação. Além disso, os índices de emocionalidade negativa, regulação e impulsividade obtidos dois anos antes foram preditores de estabilidade (e não mudança) no status dos problemas de comportamento.

A regulação de emoções também serve como um indicador que pode discriminar aspectos saudáveis de patológicos do funcionamento de adultos. As diferenças na forma de experimentar e expressar emoções positivas e negativas permitem discriminar entre os mais importantes traços de temperamento e de personalidade (Silva, 2005). Em contraste, pesquisas recentes revelam que respostas emocionais inapropriadas estão presentes em muitas formas de psicopatologia, nas dificuldades sociais e mesmo associadas a doenças físicas (Gross & Thompson, 2007).

Examinam-se, a seguir, definições para os processos de regulação de emoções e para as estratégias de regulação. Após, mostram-se pesquisas que ilustram o papel da regulação de emoções no desenvolvimento normal e patológico e pesquisas sobre o uso das estratégias de regulação de emoções. Por fim, discute-se o papel das conversações sobre experiências emocionais no desenvolvimento da habilidade para regular as emoções.

Regulação de emoções e estratégias de regulação

Processos de regulação de emoções consistem em comportamentos, habilidades e estratégias, que podem ser conscientes ou inconscientes, automáticos ou controlados por esforço, e que servem para modular, inibir ou incitar a experiência e a expressão emocional (Gross & Thompson, 2007). Regular emoções envolve mudanças na dinâmica da emoção, o que inclui o tempo que leva para emergir, a magnitude, a duração, e um conjunto de respostas nos domínios fisiológico, do comportamento ou da experiência (Calkins & Hill, 2007). Emoções possuem um imperativo qualitativo, isto é, elas podem ser interrompidas e pode-se submetê-las ao controle. É essa característica de maleabilidade das emoções o que

sugere que a regulação das emoções é possível (Gross & Thompson, 2007). Embora existam outras formas de descrever os processos de regulação de emoções, essas definições têm se mostrado úteis e vêm sendo amplamente utilizadas em pesquisas.

No modelo modal da emoção, Gross (1998) propõe cinco pontos no processo que gera a emoção: o indivíduo pode regular as emoções, através de (1) seleção da situação, (2) modificação da situação, (3) investimento da atenção, (4) mudança cognitiva e (5) modulação de resposta. Na definição de Gross e Thomson (2007), (1) a seleção da situação é uma ação que se antecipa à situação que tem potencial para eliciar emoções. Estabelece-se uma linha sólida em torno de uma situação específica que, se alcançada ou evitada, propiciará a regulação, como aproximar-se ou evitar pessoas, lugares ou atividades. Porém, segundo esses autores, as pessoas tendem a subestimar suas respostas emocionais a cenários futuros e tendem a superestimar a duração de suas respostas negativas para as mais variadas situações (Ex: romper com o namorado). Esses vieses ao imaginar o futuro ou rever o passado tornam difícil representar o passado apropriadamente ou as futuras situações, de modo a fazer a seleção da situação.

No momento em que a emoção emerge pode ocorrer (2) a modificação da situação que age sobre a situação que eliciou a emoção, para modificar seu impacto emocional, criando situações diferentes. Porém, é possível regular emoções sem modificar realmente nada no ambiente ou na situação. (3) O investimento da atenção refere-se a como os indivíduos dirigem sua atenção, quando estão em uma determinada situação, de modo a influenciar suas emoções. Esse é o primeiro processo regulatório da atenção a aparecer e é usado da infância à adultez, em especial, quando não é possível mudar ou modificar a situação. As duas maiores estratégias que envolvem o investimento da atenção são a distração e a concentração. Na distração, a atenção é dirigida para diferentes aspectos da situação ou é completamente retirada da situação, como quando a criança retira o olhar de um estímulo para decrescer a estimulação (Rothbart & Sheese, 2007). A distração pode se dar pela mudança interna de foco, como quando o indivíduo evoca pensamentos ou memórias que são inconsistentes com o estado emocional indesejável (Watts, 2007). Na concentração a atenção é dirigida para características emocionais da situação, e foi chamada de botão de controle da emoção (*controlled starting*), como explicam Gross e Thompson (2007). Pode ter efeitos paradoxais, como quando é dirigida repetidamente na direção de sentimentos e de suas conseqüências, levando à ruminação, ou quando enfoca possíveis conseqüências ameaçadoras e tem como efeito um aumento de ansiedade, ainda que com a diminuição na intensidade das respostas emocionais negativas.

Ainda, segundo Gross e Thompson (2007), a resposta emocional pode não ter sido evitada, mesmo depois da situação ter sido selecionada, modificada e de se utilizar os recursos do investimento da atenção. As emoções requerem uma percepção implícita de significado e os indivíduos avaliam sua capacidade de lidar com a situação. (4) Mudança cognitiva refere-se a como avaliamos a situação em que estamos para alterar seu significado emocional, seja mudando como pensamos sobre a situação ou sobre nossa capacidade para lidar com as demandas que ela impõe. (5) A modulação da resposta ocorre depois no processo que gera a emoção, depois das tendências de respostas emocionais terem sido iniciadas. Modulação da resposta significa influenciar a resposta fisiológica, experiencial ou comportamental, tanto quanto possível.

Duas estratégias de regulação têm sido estudadas mais intensamente: a reavaliação – designar um significado não-emocional ao evento – e a supressão – controlar a resposta somática para uma emoção (Gross, Richards e John, 2006). Reavaliação cognitiva é uma forma de mudança cognitiva que envolve construir uma situação com potencial de eliciar emoções de uma forma que mude seu impacto emocional. Gross et al. (2006) referem que essa estratégia de regulação tem origem nos trabalhos iniciais de Lazarus, que mostrou que, ao levar os participantes a verem um procedimento cirúrgico potencialmente triste de uma maneira mais analítica e distanciada, diminuía suas respostas subjetivas e fisiológicas (Lazarus & Alfert, 1962) e de Mischel, que pesquisou sobre atraso de gratificação (Mischel, 1981). Supressão da expressão é uma forma de modulação de resposta que envolve inibir o aparecimento da expressão de emoção (Gross et al., 2006). Indivíduos que suprimem a expressão de emoções são frequentemente fisiologicamente mais responsivos.

A reavaliação cognitiva diminui significativamente a experiência subjetiva de desconforto, especialmente frente a estímulos visuais, como explica Schore (2001). Do ponto de vista cognitivo, a reavaliação não incluiria um esforço de autorregulação, o que permite que recursos cognitivos como a memória fiquem disponíveis. Do ponto de vista interpessoal, expressar emoções pode gerar empatia e permitir que a pessoa receba consolo numa situação de adversidade.

Em uma pesquisa experimental, Mauss, Cook, Cheng e Gross (2007) compararam mulheres com altos e baixos escores na subescala de reavaliação cognitiva (EQR), mediante uma situação que provocava raiva, em que se mediram suas respostas cardiovasculares. O grupo com escores elevados em reavaliação cognitiva apresentou um perfil mais adaptativo de experiência emocional, com menos raiva e emoções negativas e mais emoções positivas, e melhores respostas cardiovasculares, isto é, melhor desempenho

cardíaco e contratibilidade ventricular, e menos resistência periférica total. Assim, a reavaliação cognitiva é efetiva ao administrar a experiência afetiva e com um custo psicofisiológico menor para o indivíduo.

De acordo com essas informações, é possível constatar que a regulação de emoções não é algo trivial para a fisiologia do indivíduo e para sua experiência pessoal, incluindo o efeito que é produzido nos outros, como refere Schore (2001). Porém, a estratégia de reavaliação cognitiva parece ser de modo geral mais interessante para o indivíduo e seu entorno. Além disso, essa estratégia pode estar relacionada à presença de conversações sobre experiências emocionais na família, uma vez que durante essas conversações a criança aprende e desenvolve um modo de avaliar suas experiências (Fivush, 1991).

Recentemente, várias pesquisas brasileiras investigaram as estratégias de regulação de emoções, com um enfoque desenvolvimental, em crianças de até dez anos (Dias, Vikan & Gravas, 2000; Oliveira, Dias & Roazzi, 2003; Santos, 2005). No que se refere às estratégias utilizadas por meninos e meninas, não foram encontradas diferenças devidas ao gênero (Dias et al., 2000; Oliveira et al., 2003).

Já quanto ao efeito da idade, Dias et al. (2000) verificaram que a grande maioria das crianças de 4 e 5 anos já conseguem propor estratégias de regulação de emoção para tristeza e raiva. Além disso, dos 5 aos 9 anos, foi constatado que diminui a frequência de respostas nas categorias consideradas não-funcionais (ex: recusas ou “não sei”) e aumenta a frequência de estratégias cognitivas (ex: não levar os fatos tão a sério). Em outra pesquisa, Santos (2005) verificou que dos 6 aos 10 anos, o raciocínio sobre as emoções se torna mais complexo, calcado na experiência e na inferência, na medida em que a criança torna-se mais capaz de perceber seus sintomas fisiológicos e avaliá-los cognitivamente. A percepção dos sintomas fisiológicos também variou conforme a idade: aos 6 e 7 anos as crianças são menos aptas para discriminar suas estimulações fisiológicas e associá-las ao medo, enquanto aos 8 a 10 anos inferem sintomas fisiológicos que não estão descritos nas narrativas (tipo *scripts*) que evocam medo. Por fim, crianças mais velhas ficaram mais preocupadas com o desempenho social deficitário sugerido nos *scripts*, o que lhes provocou reações de medo.

O contexto influenciou claramente a escolha da estratégia para a regulação de emoções na pesquisa de Santos (2005). A pesquisadora investigou o uso de estratégias de regulação de emoções, em situações-*scripts* envolvendo medo em dois contextos, o de ameaça à integridade física e o de ameaça social. Verificou-se que as crianças utilizaram com mais frequência as estratégias de interação social no contexto de ameaça à integridade

física, e a atividade de distração, quando o contexto era o de ameaça social (como o desempenho acadêmico). Quando a situação envolvia a interação social, as crianças tiveram mais dificuldade para discriminar informações de ameaça e segurança.

No que concerne a diferenças culturais, Dias et al. (2000) compararam crianças de 5 a 9 anos de idade, brasileiras e norueguesas, com respeito ao uso de estratégias para regular as emoções de tristeza ou raiva. Foi constatado que as crianças brasileiras preferem buscar a ajuda dos pais para lidar com as duas emoções. Já as crianças norueguesas preferem buscar o apoio social dos amigos.

Outro ponto importante é a busca por meios para auxiliar a desenvolver a habilidade para regular as emoções. A atividade lúdica se mostrou um recurso eficaz para auxiliar a regulação de emoções em crianças de 6 a 10 anos que estavam hospitalizadas. Oliveira et al. (2003) investigaram o uso de estratégias para lidar com as emoções de tristeza e raiva, comparando um grupo de crianças hospitalizadas a um grupo controle. Foram utilizadas duas pequenas histórias com perguntas posteriores para a avaliação do nível de compreensão das estratégias de regulação de emoções da utilização dessas por estas crianças. Os resultados mostraram que as estratégias de regulação de emoções modificavam em função da atividade lúdica. O contexto da conversação em família sobre as experiências emocionais pode ser um contexto natural com potencial para modificar e, mesmo, desenvolver as estratégias de regulação da criança, como se verá a seguir.

O papel das conversações para relembrar experiências emocionais em família

As conversações para relembrar experiências emocionalmente carregadas são especialmente importantes, porque apenas uma parte da interpretação e avaliação da emoção acontece enquanto o evento está sendo experimentado, sendo que a maior parte se dá retrospectivamente (Fivush & Kuebli, 1997). É especificamente no contexto do relembrar experiências emocionalmente carregadas que os pais fornecem uma estrutura para a criança desenvolver a compreensão de como e porque se vivencia cada emoção, um guia para interpretar e avaliar tipos específicos de experiências emocionais (Fivush & Sales, 2002). Esse contexto auxilia a criança a desenvolver a habilidade para avaliar suas emoções e, mais importante, permite compreender o papel da avaliação na elicitação de cada emoção e, assim, compreender que as pessoas podem apresentar diferentes reações emocionais diante da mesma situação (Harris & Lipian, 1989).

Durante a conversação sobre emoções pais-criança, a explanação parental das emoções, em especial das emoções negativas, tem importantes implicações. Bird e Reese

(2006) verificaram que uma maior explanação de causas e conseqüências das emoções negativas das crianças, acompanhada da ênfase na resolução de conflitos através do contato social e de uma avaliação positiva dos eventos, estão associados, moderadamente, à consistência do autoconceito da criança. Em pré-adolescentes, a explanação parental de emoções, codificada nas narrativas compartilhadas sobre eventos familiares positivos e negativos, está associada às medidas do desenvolvimento da autoestima e do ajustamento emocional e comportamental do pré-adolescente dois anos mais tarde (Bohanek, Marin, Fivush & Duke, 2006). Mães que elaboram e explicam emoções ao relembrar eventos estressantes têm pré-adolescentes que mostram estratégias de *coping* mais efetivas com menos problemas de internalização e externalização (Fivush & Sales, 2006; Sales & Fivush, 2005). Bohanek et al. (2006) verificaram que a expressão e explanação materna de emoções nas narrativas familiares estão associadas, de modo geral, à autoestima positiva e ao ajustamento de filhos e filhas (9 a 12 anos).

As funções e efeitos desse tipo de conversação também têm sido investigados do ponto de vista das pessoas que conversam sobre suas experiências com emoções. Em dois experimentos com adultos, Pasupathi (2003) verificou que, ao conversar sobre experiências emocionalmente difíceis, ocorrem mudanças nas emoções ligadas a essas experiências. Já nas conversações sobre experiências positivas, as emoções ficavam estáveis nos dois momentos da experiência, antes e depois da conversação. As mudanças, no entanto, dependem das características do contexto em que elas são contadas, o que inclui o comportamento dos ouvintes e o objetivo e o gênero de quem conta a experiência. Assim, os homens tiveram uma diminuição maior na intensidade das emoções negativas, em comparação à avaliação feita por eles, previamente, das emoções ligadas ao evento. Dito de outro modo, os homens alcançaram um benefício emocional maior do que as mulheres, ao falar sobre suas emoções.

Em crianças, sabe-se que conversar sobre experiências que envolvem emoções negativas tem efeitos benéficos imediatos e duradouros. Sales, Fivush, Parker e Bahrck (2005), por exemplo, verificaram que crianças de 3 e 4 anos que utilizaram mais palavras descrevendo emoções positivas e que incluíram mais informações gerais nas narrativas produzidas de dois à seis meses após um furacão devastador tiveram menores escores de estresse pós-traumático seis anos depois.

Como se pode observar, a atividade de relembrar experiências emocionais com os pais tem efeitos importantes e duradouros sobre o desenvolvimento da criança e do pré-adolescente, especialmente, no desenvolvimento da habilidade para avaliar a própria

experiência e lidar com as emoções que elas podem provocar. Existe um amplo consenso de que são as avaliações que originam as respostas emocionais, as quais envolvem mudanças na experiência da emoção, no comportamento e no sistema de respostas neurobiológicas (Gross & Thompson, 2007). As avaliações cognitivas que as crianças fazem em relação às suas emoções, como verificaram Stegge e Terwogt (2007), são significativamente influenciadas por suas representações de emoções, incluindo suas causas e conseqüências. Essa habilidade necessária para avaliar e reavaliar cognitivamente uma situação potencialmente provocadora de emoções, segundo essa revisão, parece ser desenvolvida no contexto das conversações sobre experiências emocionais.

Na adolescência, há razões pertinentes para se investigar a regulação da tristeza e da raiva e as possíveis influências das relações familiares sobre a regulação dessas emoções. Em relação às dificuldades para regular a tristeza, sabe-se que na adolescência a depressão ocorre três vezes mais do que em adultos (Soares, Almeida, Coutinho e Mari, 1999). Contudo, a depressão está negativamente associada ao nível de satisfação do adolescente com a coesão e adaptabilidade familiar (Cumsille & Epstein, 1994) e à percepção de suporte familiar (Baptista & Oliveira, 2004). Os adolescentes que apresentaram diagnóstico provável de depressão (5,9% da amostra) na pesquisa de Reppold e Hutz (2003) referiram baixa responsividade parental. Esses autores salientaram a importância dos pais na constituição de um espaço para discutir os problemas cotidianos e, assim, criar oportunidades para compreender os eventos estressores vivenciados.

Sabe-se ainda que na adolescência há uma predisposição a buscar sensações de novidade e intensidade, o que está positivamente relacionado com o comportamento agressivo físico, verbal, de raiva e hostilidade (Formiga, Cavalcante, Araújo, Lima e Santana, 2007). Aprender a lidar com a raiva é função outorgada à família. Foi constatado também, em outra pesquisa brasileira que indicadores positivos da relação familiar (compreensão, confiança, afeto) estão numa relação inversa com as condutas antissociais e delitivas (Formiga, 2004).

Objetivo e hipótese do estudo

Considerando essas informações, o objetivo desse estudo é investigar a relação entre a frequência de conversação sobre emoções entre pais e filhos e a regulação de emoções (tristeza e raiva) por parte do pré-adolescente mediante uma tarefa. Espera-se encontrar diferenças na regulação de emoções entre pré-adolescentes que sempre conversam em casa sobre suas experiências com emoções e aqueles que não têm esse costume.

MÉTODO

Participantes

A amostra é constituída pelos pré-adolescentes das famílias do primeiro estudo. Foram formados dois grupos, um com aqueles que costumam sempre conversar sobre suas experiências em família e o outro com aqueles que não têm esse costume. O critério para a classificação nos grupos foi a resposta à segunda questão do questionário dos pré-adolescentes que investigou: “Tu costumavas contar em casa as coisas que acontecem na tua vida?” O grupo dos pré-adolescentes que costuma conversar (G1) foi constituído por 45 pré-adolescentes que responderam “sempre”, 27 do sexo feminino e 18 do sexo masculino. Já o grupo de pré-adolescentes que não costuma conversar (G2) foi constituído por 29 pré-adolescentes, os quais responderam “raramente” ($n=25$) ou “nunca” ($n=4$), 13 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Os pré-adolescentes do G1 têm em média 12,2 anos ($DP=0,8$), enquanto os do G2 tem em média 11,7 anos ($DP=0,9$). Não foram encontradas diferenças significativas de idade ou gênero entre os dois grupos.

Instrumentos e materiais

- Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais e para o pré-adolescente (Anexos C e D)
- Duas histórias com conteúdo que provoca emoções e final aberto (Anexo H)
- Lápis

As histórias são acompanhadas de 4 perguntas. O que o personagem principal está sentindo? Quanto tempo vai durar esse sentimento? O que ele/a pode fazer para se sentir melhor? Porque isso o/a faria se sentir melhor?

Uma das histórias foi concebida para evocar tristeza e a outra, raiva, uma vez que a literatura salienta o maior investimento dos pais e das crianças nas conversações sobre essas duas experiências. Há, também, uma preocupação maior com os efeitos nocivos da regulação ineficaz dessas duas emoções negativas (Eisenberg et al., 2005; Oliveira, Dias & Roazzi, 2003).

O fato das histórias terem um final aberto permite que o pré-adolescente atribua ao personagem motivos para as emoções e sentimentos. Obtém-se, assim, uma medida projetiva que representa a maneira como o pré-adolescente lida com suas emoções e a idéia que ele tem da eficácia das estratégias que utiliza. As respostas dos pré-adolescentes foram analisadas por três juízes que as classificaram em categorias, que vão desde aquelas que

não exigem esforço intelectual até as que exigem um desempenho cognitivo mais sofisticado (técnicas cognitivas). Essas categorias, adaptadas de Oliveira et al. (2003), são: 1) não sabe; 2) agir com violência; 3) brincar/distrair-se; 4) interação social; 5) altruísmo; 6) procurar por ajuda adulta; 7) concentrar-se; 8) técnicas cognitivas. “Agir com violência” inclui as respostas que enfatizam vingança, revide, humilhações e punições. Em “Brincar/distrair-se” classificam-se as respostas que descrevem o desvio da atenção para atividades ou ambientes que favoreçam a sensação de bem-estar. Em “interação social” classificam-se as respostas que enfatizam a busca pelo conforto obtido com a presença dos pais ou amigos, em função do suporte emocional e da possibilidade de conversar e desabafar. Em “altruísmo” classificam-se aqueles comportamentos aprovados socialmente de abnegação em favor de outros (do time, da amiga). “Buscar ajuda adulta” significa buscar a interferência direta de um adulto considerado mais capaz de resolver o problema. “Concentrar-se” inclui técnicas de relaxamento (Ex.: olhar para a parede, respirar fundo, ficar calmo) e investimento da atenção em atividade intelectual (Ex.: estudar mais, aprender a desenhar, treinar para melhorar desempenho). “Técnicas cognitivas” referem-se às formas de racionalização para controlar a emoção (Ex.: pensar que aquilo não significa nada, que se deve pensar positivo). Posteriormente, fez-se uma busca pelas respostas em que ocorreram reavaliações cognitivas, ou seja, as situações que originaram as emoções receberam novos significados (cf. Gross & Thompson, 2007).

Delineamento e procedimento

Delineamento: Essa pesquisa utiliza um delineamento de grupos contrastantes (Nachmias & Nachmias, 1996).

Procedimentos: A tarefa foi realizada em sala de aula na mesma ocasião do preenchimento do questionário do estudo 1. Os pré-adolescentes receberam uma folha contendo duas pequenas histórias, ambas acompanhadas de 4 perguntas. Inicialmente, a pesquisadora leu em voz alta as histórias e as perguntas. Após verificado que todos entenderam a tarefa, os pré-adolescentes responderam por escrito às perguntas, o que levou em média 15 minutos.

Considerações éticas

Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob o nº de protocolo 2008082, como os demais estudos dessa tese.

RESULTADOS

Os resultados referentes à comparação da regulação de emoções nos dois grupos, o que costuma sempre conversar em casa (G1) e o que não tem esse costume (G2), estão divididos em quatro partes. Na primeira parte apresentam-se os resultados referentes à identificação da emoção sentida pelo personagem principal nas duas histórias. Na segunda, compara-se a duração estimada nos dois grupos para a emoção sentida pelo personagem principal nas duas histórias. Na terceira, examinam-se as estratégias de regulação de emoções nos dois grupos. Ao final, examina-se a ocorrência de reavaliações cognitivas para as situações geradoras de tristeza e raiva nos dois grupos. Em cada parte, comparam-se as respostas dos dois grupos sobre as emoções do personagem principal na história que evoca a tristeza e na história que evoca raiva (Anexo H). Estatísticas descritivas e inferenciais foram utilizadas na análise dos dados. Para identificar eventuais diferenças entre os grupos quanto à identificação, duração, estratégias utilizadas para regular a tristeza e a raiva, e ocorrência de reavaliações, foram realizados testes de associação *Qui-quadrado*, sendo que o nível de significância considerado foi $p < 0,05$.

1. A identificação das emoções

A Figura 15 mostra as porcentagens de identificação da tristeza e da raiva no grupo que costuma conversar sempre (G1) e no grupo que não costuma (G2).

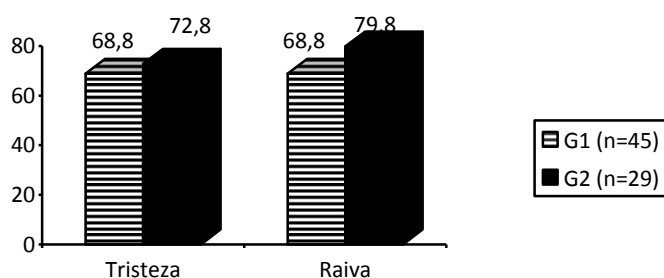


Figura 15. Comparação das porcentagens de identificação de tristeza e de raiva nos grupos.

A maioria dos pré-adolescentes dos dois grupos não teve dificuldades para identificar as emoções. Não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos participantes desse estudo em relação à identificação da tristeza, bem como, na identificação da raiva.

2. A duração das emoções

A Figura 16 mostra as porcentagens de duração da tristeza por tempo determinado (menos de um mês), tempo determinado por uma condição (ex: até tirar o gesso) e tempo indeterminado (mais de um mês) no G1 e no G2.

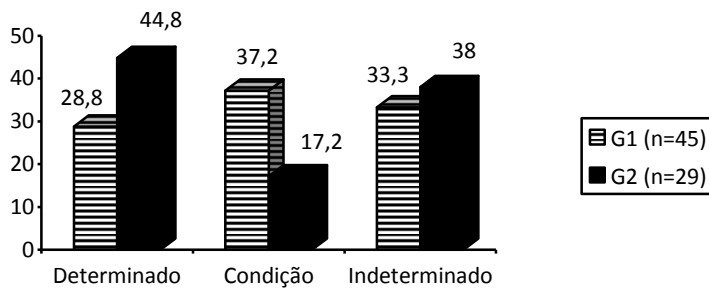


Figura 16. Comparação das porcentagens de duração de tristeza, por tempo determinado, tempo determinado por uma condição e tempo indeterminado.

A Figura 17 mostra as porcentagens de duração da raiva por tempo determinado, tempo determinado por uma condição e tempo indeterminado, no G1 e no G2.

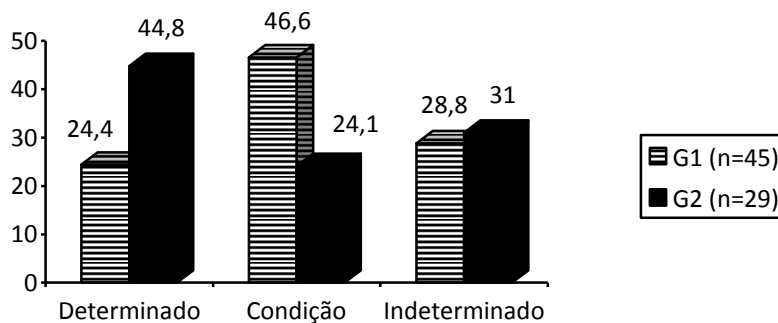


Figura 17. Comparação das porcentagens de duração de raiva, por tempo determinado, tempo determinado por uma condição e tempo indeterminado.

Não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos em relação à duração da tristeza, bem como, na duração da raiva. Observa-se, no entanto, que um comportamento se repete na estimativa de duração para as duas emoções. No G1 há uma preferência pela escolha do tempo determinado por uma condição, em relação às demais opções. Nesse grupo, 37,2% dos pré-adolescentes estimaram que a tristeza iria durar por um tempo determinado por uma condição e 46,6% fizeram essa mesma estimativa para a duração da raiva. Já no G2, dá-se o inverso, a opção do tempo determinado por uma condição é a menos escolhida. Nesse grupo, 44,8% dos pré-adolescentes estimaram que a

tristeza iria durar por um tempo determinado por uma condição e 44,8% fizeram essa estimativa para a duração da raiva.

3. Estratégias para regular as emoções

Para o cálculo da fidedignidade, dois juízes classificaram, separadamente, as respostas dos pré-adolescentes referentes às estratégias para lidar com a tristeza e com a raiva (em 20% da amostra). As estratégias podem ser: nenhuma ou “não sei”; vingança; distração; interação social (intsocial); altruísmo; ajuda adulta; concentração e técnicas cognitivas (teccogn). Os juízes classificaram as estratégias, separadamente, e eventuais diferenças entre eles foram resolvidas por um terceiro juiz. O índice utilizado entre os juízes foi calculado utilizando-se o *Coefficiente Kappa*, que foi de 0,86, índice considerado excelente, segundo Robson (1995). A Figura 18 apresenta a comparação entre os dois grupos do uso de estratégias para lidar com a tristeza.

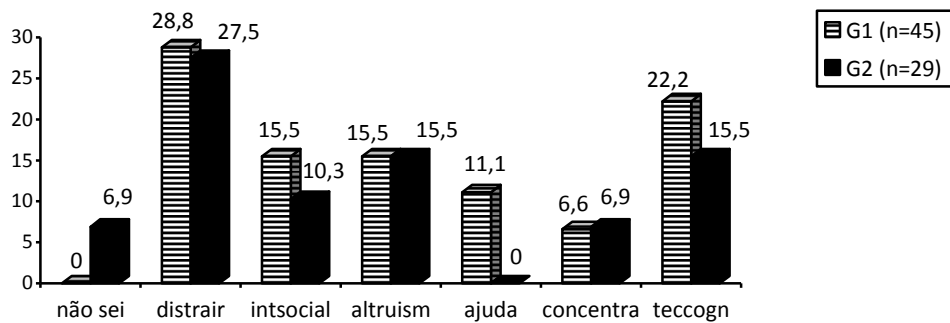


Figura 18. Comparação das porcentagens de estratégias de regulação da tristeza.

Não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos em relação ao uso das estratégias para regular a tristeza. Apenas no G1 há pré-adolescentes que buscam ajuda de adultos. A Figura 19 apresenta a comparação entre os dois grupos do uso de estratégias para lidar com a raiva.

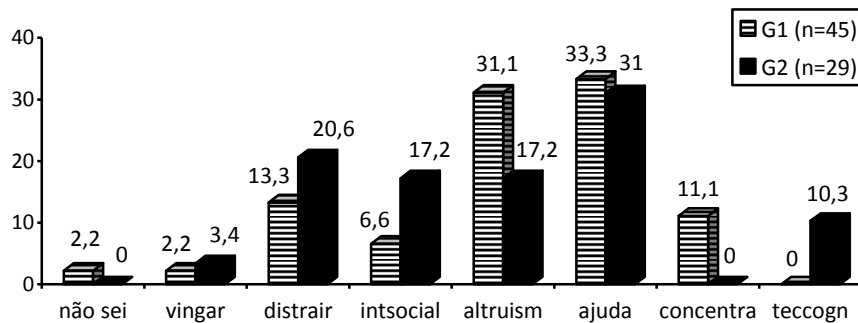


Figura 19. Comparação das porcentagens de estratégias de regulação da raiva.

Não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos em relação ao uso das estratégias para regular a raiva. Contudo, aparecem algumas diferenças que merecem atenção. No G1, um terço dos pré-adolescentes opta por agir com altruísmo (31,1%) e um terço por buscar ajuda de um adulto (33,3%). Os dois grupos fazem uso diferente da atenção, o G1 utiliza-se da distração (13,3%) e da concentração (11,1%), enquanto G2 utiliza apenas a distração (20,6%). Já a utilização de técnicas cognitivas aparece apenas no G2 (10,3%).

4. Reavaliações cognitivas

Inicialmente, esperava-se encontrar reavaliações somente entre as respostas classificadas como técnicas cognitivas. No entanto, o exame das respostas classificadas como altruísmo mostrou que nessa categoria também ocorrem reavaliações, ou seja, um novo significado para a situação que gerou a emoção é criado. A Figura 20 apresenta a comparação da ocorrência de reavaliações das situações geradoras de tristeza e de raiva, no G1 e no G2.

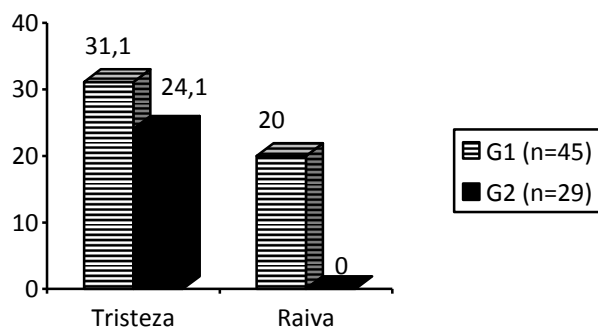


Figura 20. Comparação das porcentagens de reavaliações das situações geradoras de tristeza e de raiva

Ocorreram mais reavaliações nas respostas dos pré-adolescentes para a situação que evoca tristeza e menos para a que evoca raiva. Não foram encontradas diferenças significativas em relação à ocorrência de reavaliações da situação geradora de tristeza. Já em relação à ocorrência de reavaliações da situação geradora de raiva ($\chi^2=6,60$; $gl=1$; $p=0,01$) foram encontradas diferenças altamente significativas. O G2 não produziu reavaliações.

As reavaliações para a situação que evoca tristeza produzidas nos dois grupos são diferentes do ponto de vista qualitativo. Os pré-adolescentes do G1 produziram reavaliações mais complexas e criativas. Para exemplificar, um menino escreveu que para

se sentir melhor iria: -“Apoiar os amigos e assistir o jogo... Os amigos o apoiariam, dizendo que ele não estragou o jogo deles e ninguém o está culpando. Ele poderia assistir o jogo, pois assim se sentiria parte do jogo, consolando-o”. Já no G2, das sete reavaliações produzidas, cinco respostas seguem o *script* do torcedor no futebol: “Não vou jogar, mas vou torcer pelo meu time”.

DISCUSSÃO

Neste estudo, processos de regulação de emoções são os comportamentos, habilidades e estratégias, que podem ser conscientes ou inconscientes, automáticos ou controlados por esforço, e que servem para modular, inibir ou incitar a experiência e a expressão emocional (Gross & Thompson, 2007). A hipótese levantada de que haveria diferenças entre os dois grupos, o que costuma conversar sobre emoções em casa e o que não costuma, foi rejeitada no que se refere à habilidade para identificar e estimar a duração de emoções e à escolha de estratégias para regulá-las. Apenas quando se compararam as ocorrências de reavaliações para lidar com a raiva, a hipótese das diferenças entre os grupos foi confirmada. Esse resultado sugere que no grupo que conversa sempre em casa sobre experiências com emoções, há pré-adolescentes que podem estar desenvolvendo o que Mauss, Cook, Cheng e Gross (2007) chamaram de perfil mais adaptativo de experiência emocional. Em adultos, Mauss et al. (2007) verificaram que o grupo que obteve escores elevados em reavaliação cognitiva diante de uma situação que provocava raiva administrou a experiência afetiva com um custo psicofisiológico menor, o que foi medido pelas respostas cardiovasculares. Além disso, a reavaliação cognitiva é uma estratégia mais interessante para o indivíduo porque não inclui esforço de autorregulação, permitindo que recursos cognitivos, como a memória, fiquem disponíveis (Schoore, 2001). Neste estudo, a aprendizagem que se mostrou estar relacionada ao contexto de conversação familiar é a reavaliação cognitiva de situações que geram raiva.

A ausência de diferenças no desempenho dos dois grupos, no que concerne à identificação e às estimativas de duração de emoções e na escolha de estratégias para regulá-las, merece atenção. Sabe-se que o desenvolvimento da habilidade para regular emoções é uma consequência da socialização, função exercida fundamentalmente pelos pais, mas que outros adultos no contexto familiar mais amplo e no contexto escolar também cumprem (Grusec, 2002). Pesquisas que examinaram crianças pré-escolares constataram que as conversações pais-criança sobre experiências envolvendo emoções

desempenham um papel estratégico no desenvolvimento da habilidade da criança para identificar, expressar e lidar com emoções (Denham, Zoller & Couchoud, 1994; Dunn, Bretherton & Munn, 1987; Fivush, 2007; Melzi, 2004). Os pré-adolescentes desse estudo que não costumam participar desse tipo de conversação também desenvolveram essas habilidades, o que sugere que essa aprendizagem não se dá exclusivamente nesse contexto de interação social. Esse resultado confirma a literatura quanto ao papel socializador de outros agentes do ambiente social (Grusec, 2002) e mostra que a interação com esses outros adultos pode suprir lacunas do contexto familiar, funcionando como fator de proteção no desenvolvimento (Costa & Bigras, 2007).

Ainda que sem relevância estatística, observaram-se diferenças quantitativas entre os dois grupos que merecem ser discutidas. Assim, os pré-adolescentes dos dois grupos mostraram preferências diferentes ao estimar a duração das emoções, ao escolher estratégias de regulação, e produziram reavaliações qualitativamente diferentes. Os pré-adolescentes do grupo que conversa sempre em casa preferiram estimar a duração da emoção utilizando as condições presentes na situação (Ex.: até tirar o gesso; até o recreio acabar; até fazer a amiga pedir desculpas). Estimar a duração da emoção tendo como base uma condição presente na situação mostra que esses pré-adolescentes refletiram sobre a situação suficientemente para dela extraírem possibilidades para resolver o problema. Já no grupo que não costuma falar, a preferência por estimar a duração da emoção pelo critério temporal (tempo determinado) pode ter diferentes explicações. Por exemplo, é possível pensar que estes pré-adolescentes disponham de uma vantagem que se apóia no autoconhecimento, isto é, com base em suas experiências prévias bem-sucedidas de autorregulação, eles sabem em quanto tempo podem dar conta de lidar com a emoção. Contudo, de acordo com Gross e Thompson (2007), a tendência das pessoas é a de superestimar a duração de suas respostas emocionais negativas para as mais variadas situações, e não de estimar que elas terão curta duração. Assim, existe a possibilidade de que esses pré-adolescentes estejam simplesmente utilizando mecanismos de defesa psicológicos. Nesse caso, trata-se de usar a negação e/ou a onipotência para lidar com as emoções, dois mecanismos amplamente utilizados na adolescência (Aberastury & Knobel, 1980).

No que concerne à escolha de estratégias para regular emoções, o instrumento utilizado não permitiu identificar as diferenças existentes na utilização de estratégias cognitivamente mais desenvolvidas, como altruísmo e técnicas cognitivas. Possivelmente, se a variação entre as respostas classificadas como altruísmo e técnicas cognitivas tivesse

sido melhor discriminada, diferenças quantitativas poderiam ter aparecido. Há, no entanto, similaridades e diferenças no uso das estratégias que merecem ser discutidas. Em comum, um terço dos pré-adolescentes nos dois grupos optou por se distrair para lidar com a tristeza. Esse dado corrobora os resultados de Santos (2005) com crianças brasileiras de 6 a 10 anos que, no contexto da possibilidade de ameaça social (desempenho acadêmico), optaram por distrair-se. No que tange às diferenças, no grupo que não costuma conversar distrair-se foi a estratégia mais escolhida, enquanto no grupo que conversa sempre além da distração, a opção por técnicas cognitivas também se destacou. A distração é o primeiro processo regulatório da atenção a aparecer e é utilizada pela vida afora quando não é possível modificar a situação (Gross & Thompson, 2007). Em contraste, o uso de técnicas cognitivas propicia que a situação geradora de emoção seja racionalizada com a finalidade de controlar a emoção. Em resumo, a distração afasta a pessoa da situação geradora da emoção sem alterá-la, já as técnicas cognitivas agem sobre a situação. Igualmente, há diferença quando se constata que um terço dos pré-adolescentes do grupo que conversa sempre busca a ajuda de adultos para lidar com a tristeza, enquanto ninguém optou por buscar ajuda adulta no grupo que não costuma falar. Na pesquisa de Dias, Vikan e Gravas (2000), com crianças brasileiras de 5 a 9 anos, buscar a ajuda de adultos foi a estratégia mais utilizada. O presente estudo sugere que pré-adolescentes que costumam conversar sempre em casa mantêm esta estratégia de buscar a ajuda de adultos para lidar com a tristeza.

Para lidar com a raiva, os pré-adolescentes do grupo dos que conversam sempre escolheram predominantemente três tipos de estratégias: “ajuda adulta”, “altruísmo” e investimento da atenção (distração e concentração). As opções “ajuda adulta” e “altruísmo” representam as normas sociais e mostram confiança na solução que os adultos oferecem para os problemas. O grupo que não costuma conversar também optou por buscar a ajuda dos outros para regular a raiva (interações sociais + ajuda adulta) e boa parte (20,6%) optou por distrair-se. Essa busca pela ajuda dos outros sugere que esses pré-adolescentes não estão isolados. Ao se examinar as duas histórias, indícios de que tenha ocorrido uma interferência no significado de buscar ajuda adulta não podem ser descartados. Na história geradora de tristeza, por exemplo, buscar ajuda adulta podia implicar a ajuda de amigos e da família. Já na história geradora de raiva, buscar ajuda adulta implicava diretamente a professora ou a diretora, e depois, a família, que não estava presente na situação. Independente de alguma assimetria entre as histórias, esse dado

reforça novamente a importância do apoio dos adultos do ambiente social (Costa & Bigras, 2007).

Em relação à ocorrência de reavaliações nos dois grupos, os pré-adolescentes do grupo que conversa sempre em casa mostraram maior habilidade para reavaliar as situações geradoras de tristeza e de raiva. O grupo que não costuma conversar só produziu reavaliações para lidar com a tristeza, e das sete reavaliações produzidas, cinco reproduzem *scripts* sociais (Ex.: não vou jogar, mas vou torcer pelo meu time.). Já as reavaliações do grupo que conversa sempre têm características de maior riqueza, maior complexidade e criatividade. Essa diferença é explicada pelo fato de que é, através da conversação em que pais e criança relembram em conjunto de experiências vividas pela criança, que esta desenvolve um modelo para avaliar a própria experiência (Fivush, 1991; Fivush, Haden & Reese, 2006; Bird & Reese, 2006). A ausência desse tipo de conversação implica a necessidade do ambiente social compensar essa falta fornecendo *scripts* e modelos para avaliar a experiência.

A influência das conversações sobre experiências envolvendo emoções poderá ser melhor apreciada na análise das narrativas autobiográficas, uma vez que o fato de uma determinada experiência integrar uma narrativa autobiográfica pressupõe que essa foi previamente avaliada e selecionada por sua relevância (Nelson & Fivush, 2004). O próximo estudo examina os possíveis efeitos das conversações em família sobre experiências envolvendo emoções na forma como os pré-adolescentes avaliaram e lidaram com suas experiências, ao transformá-las em uma narrativa autobiográfica.

CAPÍTULO IV: ESTUDO III

Conversar em família sobre experiências envolvendo emoções e sua influência na narrativa autobiográfica do pré-adolescente

Para compreender como a criança chega a construir uma narrativa autobiográfica e o papel da conversação com os pais nesse processo, é inevitável percorrer outros três desenvolvimentos que se inter-relacionam diretamente: da memória autobiográfica, do desenvolvimento narrativo e do *self*. O desenvolvimento da narrativa autobiográfica ainda prescinde do desenvolvimento de dispositivos cognitivos, pois o modo narrativo é um modo de funcionamento cognitivo que tem implicações imaginativas no que tange às ações e intenções humanas (Bruner, 1997b). Ao examinar como interagem todos esses aspectos, é possível entender como a influência das conversações precoces da criança com os pais sobre suas experiências envolvendo emoções pode se estender à pré-adolescência ou além dela.

Inicialmente, estabelece-se o que é memória autobiográfica, como ela se diferencia dos outros tipos de memória, como se origina e se desenvolve. Em seguida, examinam-se as relações entre memória autobiográfica, narrativa autobiográfica e *self*; a questão da relevância da experiência que integra uma narrativa autobiográfica; as possíveis influências na narrativa autobiográfica do pré-adolescente; e o desenvolvimento da coerência na narrativa autobiográfica.

Memória autobiográfica

A memória autobiográfica é pesquisada em diversas áreas da psicologia, entre as quais se destacam a psicologia cognitiva, social, desenvolvimental e clínica, e no campo das neurociências. Numa definição básica, a memória autobiográfica é um subtipo da memória episódica que, por sua vez, é um subtipo da memória declarativa (Bauer, 2007; Nelson & Fivush, 2004). Bauer explica que a memória declarativa possui dois subtipos: a memória semântica e a memória episódica. A memória semântica comporta o conhecimento sobre o mundo em geral e permite lembrar, por exemplo, o nome da capital do estado, a data da independência do país, etc. A memória episódica comporta as memórias associadas a um lugar e tempo específicos e permite lembrar, por exemplo, que o telefone não estava funcionando no início da manhã, mas que agora está. As memórias

episódicas que têm relevância para o *self* passam a integrar as memórias autobiográficas enquanto as não relevantes permanecem armazenadas por pouco tempo.

Nelson e Fivush (2004), diferentemente, propuseram que a memória semântica e a memória episódica derivam da memória declarativa, mas que essas duas formas são usadas para formar as memórias autobiográficas. Esse tipo de memória emerge, gradualmente, durante os anos pré-escolares, suplementando os sistemas de memória do início da vida. É o contexto social que formaliza quando os indivíduos podem ou não desenvolver memórias de um passado pessoal específico. A memória autobiográfica serve principalmente à função social e cultural, é o que define o *self* no tempo e em relação aos outros. Esta função é diferente da que tem a memória para episódios específicos que é importante para antecipar e prever situações no ambiente, estando diretamente ligada à sobrevivência. A memória autobiográfica permite ao indivíduo recriar o passado ao compartilhá-lo com os outros, e em decorrência disso, emerge um passado individual.

Das pesquisas da área da neurociência surgiram informações sobre a memória episódica que foram assimiladas ao conceito de memória autobiográfica usado por muitos pesquisadores da área (Bauer, 2007; McAdams, 2001; Nelson & Fivush, 2004). Inicialmente, Tulving (1983) verificou que a memória episódica é sempre específica em termos da locação de um evento no tempo e no espaço, mas que sua característica única é a consciência autoonética, isto é, a sensação de reviver o passado ou de fazer uma viagem de volta no tempo. Esta característica já tinha sido descrita por W. James (1890/1950), para quem o que torna uma memória pessoal é o fato de poder ser pensada como algo que realmente se experimentou. Recentemente, em uma pesquisa com adultos normais, Levine, Turner, Tisserand, Hevenor, Graham e McIntosh (2004) verificaram que a memória autobiográfica é constituída por componentes episódicos e semânticos que são mediados por estados de consciência separados, um deles promovendo a experiência do *self* em um dado momento do passado e o outro envolvendo conhecimentos sobre o *self* que não requerem a viagem de volta ao passado, como descrita por Tulving (1983). Padrões distintos de atividade cerebral correspondendo à memória autobiográfica episódica e semântica foram identificados, mas os pesquisadores entendem que ambas são formas de memória autobiográfica. A memória episódica é dos sistemas de memórias a que se desenvolve mais tardiamente, mas é também a mais vulnerável à disfunção neuronal e sua deterioração se dá mais precocemente (Tulving, 2002).

Algumas aproximações podem ser encontradas entre essas contribuições das neurociências e a teoria proposta por Nelson e Fivush (2004): o aparecimento mais tardio

da memória autobiográfica, a participação da memória semântica e da memória episódica em sua constituição e a ênfase na sensação de reviver um acontecimento. Esta é uma característica única da memória autobiográfica, sendo consensual entre diversos autores (Bauer, 2007; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; McAdams, 2001; Nelson & Fivush, 2004).

Partindo do princípio de que a memória autobiográfica é formada por tipos diferentes de informação, resta examinar como esses conhecimentos são organizados. Conway e Pleydell-Pearce (2000) descreveram um modelo que tem sido utilizado pelos pesquisadores da área (Bauer, 2007; McAdams, 2001; Reese, 2002). Nele, memórias autobiográficas são construções mentais dinâmicas transitórias geradas a partir da base de conhecimentos. Essa base está permanentemente sensível a pistas, o que constantemente inicia ou dissipa padrões de ativação sobre os índices das estruturas de conhecimento de memórias autobiográficas. A memória autobiográfica possui três níveis de especificidade: períodos de vida, eventos gerais e eventos específicos. Esses níveis são hierarquizados e estão interligados, ou seja, alguns eventos específicos fazem parte de eventos gerais, que por sua vez, fazem parte de períodos de vida. No nível “períodos de vida” estão armazenados conteúdos de conhecimento temático referente às características comuns de um período e o conhecimento temporal sobre a duração desse período. Podem incluir conhecimentos sobre outros significativos, locações, ações, atividades, planos e objetivos, e também avaliações sobre o período e sobre o *self*. Cada período cronológico de tempo pode conter muitos “períodos de vida”, que podem estar ligados entre si tematicamente formando temas de ordem mais abrangente, como “trabalho”, “relacionamentos”, etc. Os conteúdos armazenados em “eventos gerais” são mais específicos e mais heterogêneos do que “períodos de vida”. Em “eventos gerais” incluem-se eventos que se repetem; eventos únicos, como a primeira vez de um tipo de experiência que implica a comparação com as subsequentes (ex: 1º beijo); e uma série de memórias interligadas pelo mesmo tema ou categorias similares (ex: quando aprendi a dirigir; meu primeiro relacionamento romântico; festas que fui no ano dos meus 15 anos). Uma característica marcante de “eventos gerais” é a ênfase nas memórias de eventos relativos a metas alcançadas ou não alcançadas. Em “eventos específicos” é armazenado o conhecimento de detalhes particulares de cenas específicas do passado, incluindo as características sensorio-perceptuais associadas. Eventos específicos referem-se às situações com consequências na história de vida, como são os pontos críticos (altos, baixos e pontos de virada) (McAdams, 2001). Esse modelo de funcionamento com os três níveis de especificidade da memória autobiográfica permite

compreender o que significa a memória autobiográfica ser constituída pela memória episódica e semântica. Decorre daí que períodos da vida, eventos gerais e específicos venham a compor o que se entende por uma narrativa autobiográfica.

Entre os que compartilham o pressuposto da influência sociocultural sobre a memória autobiográfica, há diferenças de ênfase na descrição do relacionamento entre o desenvolvimento da memória autobiográfica e o desenvolvimento narrativo. Alguns defendem que é o desenvolvimento da memória autobiográfica que beneficia a narrativa (Bauer, 2007; Conway & Pleydell-Pearce, 2000), outros que é o desenvolvimento narrativo que incrementa a memória autobiográfica (Nelson & Fivush, 2004).

Bauer (2007) explica como o desenvolvimento intrínseco da memória incrementa o desenvolvimento da memória autobiográfica. As habilidades para lembrar e para esquecer exercem funções complementares e igualmente importantes na formação da memória autobiográfica. Considerando a habilidade de lembrar, são mudanças desenvolvimentais que tornam a aparência das memórias cada vez mais autobiográfica, ou seja, que possibilitam que uma situação específica que ocorre em um dado momento tenha maior relevância pessoal ou para o *self*. A função complementar do esquecer também ajuda a dar forma à memória autobiográfica. Durante o desenvolvimento inicial, o esquecer tem um papel mais destacado. Existem limitações impostas pela imaturidade cerebral para codificar, estocar, o que dificulta recuperar, subsequentemente, as memórias dos primeiros anos de vida. As memórias do início da infância ficam mais vulneráveis ao esquecimento, em comparação com as do final da infância e da fase adulta. Embora tenham sido formadas, elas não são retidas com a fidelidade e robustez das memórias formadas posteriormente. A autora resume, dizendo que a memória autobiográfica resulta de intrincados desenvolvimentos no funcionamento da memória que permitem manter um passado pessoal que cresce e se desenvolve junto com seu autor. Porém, esse desenvolvimento está situado em um meio familiar e cultural específico que interage com as características pessoais da criança para produzir um narrador verdadeiramente único de histórias de vida individuais.

Em contraste, para Nelson e Fivush (2004), são as habilidades narrativas que incrementam a memória, ao fornecer uma nova maneira de organizar e relembrar as informações. Há uma dependência parcial dos desenvolvimentos neurológicos necessários para o desenvolvimento da memória e, em especial, da memória episódica. Porém, é enfatizado um desenvolvimento interativo que inclui a aquisição de uma linguagem complexa, a produção e a compreensão de narrativas, a conversação para relembrar com os

pais, o estilo parental de lembrar, a compreensão do tempo e sobre o *self*, a perspectiva pessoal e a teoria da mente. Essas aquisições permitem a emergência de episódios autobiográficos únicos com relevância pessoal e são responsáveis pela constituição daqueles que mais se destacam em narrativas ou histórias de vida.

Pesquisas recentes têm combinado as duas variáveis mais investigadas nas duas posições supracitadas: a influência do estilo materno de lembrar com a criança e dos processos de lembrar e esquecer na memória (Jack, MacDonald, Reese & Hayne, 2009; Reese, Jack & White, 2010). Jack, MacDonald, Reese e Hayne, por exemplo, investigaram se as diferenças individuais no estilo materno de lembrar tinham efeitos de longa duração no desenvolvimento da memória autobiográfica da criança, incluindo a idade de suas primeiras memórias. 17 díades (mãe-criança) tiveram suas conversações sobre experiências passadas gravadas em diversas ocasiões, entre o segundo e o quarto aniversário da criança. Quando as crianças completaram 12 e 13 anos, foram entrevistadas sobre suas memórias mais antigas. Os pré-adolescentes cujas mães usaram uma proporção maior de elaborações do que repetições em suas conversações durante a infância tiveram acesso a memórias mais antigas, em comparação com os pré-adolescentes cujas mães usaram uma proporção maior de repetições do que elaborações. Os resultados são consistentes com a hipótese de que as conversações sobre eventos passados durante o início da infância têm efeitos de longa duração na memória autobiográfica.

Memória autobiográfica, narrativa autobiográfica e *self*

W. James (1890/1950) foi pioneiro ao destacar que as memórias autobiográficas são essenciais para criar um senso de *self*-continuidade e, mesmo havendo um consenso quanto a essa premissa, teóricos e pesquisadores da área estabelecem graus diferentes de dependência na relação entre *self* e memória autobiográfica. Essa pode ser a relação entre duas entidades claramente distintas que cooperam uma com a outra (Conway & Pleydell-Pearce, 2000) ou interdependentes, em que a construção, manutenção e atualização do *self*, dão-se narrativamente (Nelson & Fivush, 2004; Reese, Jack & White, 2010; Wilson & Ross, 2003).

Ao redor dos 24 meses emerge um tipo de *self*, o *self* cognitivo, e a criança passa a organizar os eventos que experimenta em “coisas que acontecem comigo”, começando a ser organizado o conhecimento de base autobiográfico (Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Howe & Courage, 1997; McAdams, 2001; Nelson, 2003). Conway e Pleydell-Pearce (2000) explicam que até quatro anos há uma transição desse tipo de consciência para a

consciência autooética, isto é, lembrar como se viveu a situação. O *self* cognitivo desempenha uma função organizadora junto aos processos de controle que inibem padrões de ativação na base de conhecimento vindos da consciência, porque o efeito deles costuma interromper as sequências de processamento em curso. Essa é a principal mudança desenvolvimental que capacita o lembrar autobiográfico, e exerce influência sobre o que ficará acessível posteriormente (Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Howe & Courage, 1997). Nessa visão, o *self* pode, portanto, tomar a si mesmo como um objeto na forma do conhecimento autobiográfico de base, e exercer uma função junto ao que fará parte da memória autobiográfica.

Conway e Pleydell-Pearce (2000) explicam que as memórias autobiográficas são codificadas e posteriormente recuperadas de um modo que sirva à agenda de objetivos do *self*. Num primeiro momento, os objetivos atuais influenciam como a informação autobiográfica é absorvida e organizada, em seguida, os objetivos geram os modelos de recuperação para guiar a processo de busca posterior. Os objetivos, por sua vez, são formulados em concordância com as informações codificadas como períodos de vida, eventos gerais e específicos. Em resumo, existe um círculo de retroalimentação em que a memória autobiográfica afeta a formação de objetivos para o *self*, mas é com base nesses objetivos que são selecionados e armazenados aspectos das novas experiências.

Os objetivos no momento da codificação são, portanto, um fator determinante do que é selecionado como tendo valor para ser lembrado (McAdams, 2001). Aqui abre-se espaço para a influência das conversações da criança com os pais sobre suas experiências. Em uma pesquisa experimental, McGuigan e Salmon (2004) verificaram que a conversa adulto-criança logo após um evento beneficia potencialmente sua recordação, pois fornece uma oportunidade para codificar sua localização espacial. Antes disso, Welch-Ross (1997) já tinha constatado que, ao conversar com adultos sobre uma experiência pessoal, a criança coordena a sua perspectiva com a do parceiro adulto e, assim, participa de um ato de intersubjetividade e atenção compartilhada, o que facilita com que ela possa lembrar posteriormente desse evento. Assim, as conversações pais-criança influenciam a codificação da memória da experiência vivida pela criança e a seleção do que pode ter valor para ser lembrado e fazer parte de uma narrativa autobiográfica.

Desde uma perspectiva desenvolvimental sociocultural, segundo Nelson e Fivush (2004), os desenvolvimentos na linguagem, narrativa, compreensão sobre o tempo e sobre o *self* e sobre os outros são componentes críticos para criar narrativas de vida e, durante os anos pré-escolares, foram cruciais para criar memórias autobiográficas. Especificamente

em relação à compreensão sobre o *self*, Nelson (2003) considera que existem mudanças durante o desenvolvimento que resultam de um processo contínuo. Há seis níveis de compreensão a respeito do próprio *self* que evoluem durante os seis primeiros anos de vida: físico, social, cognitivo, representacional, narrativo e cultural. A compreensão sobre o *self* se baseia em habilidades que vão sendo adquiridas, entre as quais a habilidade narrativa, e permitem fazer cada vez mais contrastes que ajudam a diferenciar o *self* de outros aspectos do mundo da experiência. A experiência de narrar implica a tomada de uma perspectiva de fora da experiência vivida (Nelson, 2003), auxilia a criança a perceber que existem outras perspectivas sobre a experiência (Welch-Ross, 1997) e, assim, ajuda a desenvolver uma perspectiva pessoal. Narrativas autobiográficas são histórias de vida, memórias de pontos específicos no passado que são lembrados desde uma perspectiva única do *self* em relação aos outros. Elas dependem da compreensão atual sobre o *self*, mas também tiveram no passado e têm no presente um papel constitutivo desse mesmo *self*. Esse caráter constitutivo e, ao mesmo tempo dependente do *self*, explica porque a coerência da narrativa pode ser considerada um marcador para avaliar a integridade do *self* (Fiese & Sameroff, 1999).

Narrativa autobiográfica e a relevância da experiência

De um lado, a relevância pessoal é condição para que uma experiência vivida se transforme em memória autobiográfica, de outro, a relevância das memórias que integram uma narrativa autobiográfica agrega qualidade a essa narrativa. Em uma pesquisa com narrativas autobiográficas de adultos jovens e mais velhos, Baron e Bluck (2009) constataram que a relevância pessoal de uma memória específica e o nível de detalhe na narrativa são as características de uma boa história, sendo responsáveis pela qualidade da narrativa. Bauer (2007) acrescenta que, além dos detalhes objetivos de quem fez o quê, uma narrativa autobiográfica deve conter informações sobre percepções, pensamentos e reações emocionais dos participantes nos eventos, o que permite compreender a relevância pessoal que os eventos tiveram. A relação entre emoções e as experiências que podem ter relevância para o *self* foi mostrada nas pesquisas de Davis (1999), em que 75,6% das memórias precoces de adultos constituem-se de experiências envolvendo emoções. Há explicações diferentes, no entanto, para o modo como as emoções que acompanham as experiências interferem no processo de formação das memórias autobiográficas.

McAdams (2001) considera que a experiência da emoção numa situação específica normalmente ativa o processo de inferência causal, e em consequência disso, passa a fazer

parte da representação desse evento emocional. O autor explica que quando a pessoa experimenta uma emoção em uma cena específica da vida, ela já fez uma avaliação implícita do significado da cena em termos de suas causas e consequências e, por extensão, avaliou se o objetivo será atingido, postergado ou frustrado. Emoções acrescentam coerência às memórias autobiográficas, porque ajudam a organizar os eventos como histórias baseadas em objetivos. Bluck e Habermas (2000) também consideram que as memórias do passado consideradas dignas de serem incluídas em uma história da própria vida são aquelas que tiveram um impacto emocional ou que fornecem uma explicação para a motivação de desenvolvimentos posteriores. Memórias associadas ao *self*, porque têm significado emocional ou motivacional para a vida de alguém, são realmente autobiográficas.

O significado pessoal da experiência também emerge das emoções, motivações e objetivos envolvidos, segundo Nelson e Fivush (2004), mas todos esses significados são construídos nas interações com os outros no mundo. O processo segue a seguinte ordem: primeiro, existe um significado cultural para uma emoção específica, a seguir uma família faz a apropriação particular desse significado, agregando-o ao seu sistema de crenças, então, ocorre a construção de significado durante as conversações dos pais com as crianças sobre as experiências que evocaram essa emoção específica. As emoções que acompanham as experiências participam, portanto, da construção de significado da experiência, e por essa via, abrem o acesso para certas experiências, em detrimento de outras, de fazerem parte de uma narrativa autobiográfica.

Influências atuais na narrativa autobiográfica do pré-adolescente

Ao longo dos anos pré-escolares, quando as mães e as crianças compartilham suas experiências, as crianças aprendem a estruturar, lembrar e avaliar suas experiências e, concomitantemente, começam a desenvolver um senso de seu passado e de si mesmas (Fivush, 2007). Porém, a maneira dos pais de estruturar os eventos do passado e de lembrá-los em uma conversação com a criança pode variar. Fivush (1991) distinguiu dois estilos de lembrar, um de pais altamente elaboradores e o outro de pais pouco elaboradores. Pais altamente elaboradores freqüentemente iniciam conversas longas com a criança, fornecendo informações detalhadas e dando *feedbacks* sucessivos para sua participação. Desse modo, ajudam a criança a lembrar e a conhecer maneiras de construir uma história coerente para si mesma, e ainda, a atribuir importância para essa atividade. Em contraste, pais pouco elaboradores tendem a ter conversas mais curtas e diretas com a

criança, num modelo que lembra um teste de memória (Wang & Fivush, 2005). Esses pais conduzem a conversa com perguntas pontuais, freqüentemente, mudam de assunto e não comentam as respostas da criança. Diversas pesquisas já confirmaram que as crianças que quando pequenas tiveram pais altamente elaboradores lembram e contam suas histórias pessoais por meio de narrativas mais detalhadas, coerentes e emocionalmente mais expressivas no final da pré-escola (Harley & Reese, 1999; Fivush, 2007; Fivush, Haden & Reese, 2006; Peterson & McCabe, 1994; Reese, Haden & Fivush, 1993). Assim, é o estilo de lembrar dos pais que está correlacionado às memórias autobiográficas da criança (Peterson & Roberts, 2003; Sales, Fivush & Peterson, 2002). Especificamente, a mãe ao fornecer níveis elevados de estruturação para a tarefa de lembrar e de suporte para a autonomia contribui fortemente para a memória autobiográfica da criança (Cleveland & Reese, 2005). Essas conversações permitem criar significados para as experiências vividas no passado, o que ajuda a compreender o próprio *self* e sua relação com os outros (Fivush & Haden, 1997; Bird & Reese, 2006). Desse modo, a criança é auxiliada a organizar, lembrar, avaliar e selecionar as experiências relevantes para serem armazenadas na memória autobiográfica, aquelas que poderão constituir uma narrativa autobiográfica. Jack, McDonald, Reese e Hayne (2009) verificaram que a idade que corresponde às memórias mais antigas de pré-adolescentes está altamente relacionada com a provisão materna de novas informações, em comparação com informações repetidas, nas conversações sobre o passado durante a infância precoce.

As narrativas familiares podem influenciar o processo de criação e os temas que compõem a narrativa autobiográfica produzida por seus membros. As condições de stress e os pontos das transições normativas, como o desenvolvimento da identidade do adolescente, segundo Fiese e Sameroff (1999), ativam o processo de construção de sentidos na família, o qual gera narrativas familiares. O processo de criação das narrativas familiares e os temas inerentes nessas histórias podem ser compartilhados por gerações, regulando as crenças familiares e os padrões de interação, formando um álbum personalizado (*scrapbook*) da história da família. Bohanek, Marin, Fivush e Duke (2006) investigaram os tipos de eventos que famílias com pré-adolescentes lembram e verificaram que a grande maioria dos eventos positivos são férias em família e dos eventos negativos são mortes ou doenças, conflitos e mudanças da família. Segundo Habermas e Paha (2001), a história familiar é mais usada para situar as narrativas de vida aos 12 anos, em comparação com o que fazem os adolescentes mais velhos.

Finalmente, o estilo de conversação familiar sobre as experiências pessoais de seus membros pode auxiliar ou não o desenvolvimento de uma perspectiva individual. Fivush e Duke (2002) investigaram os estilos conversacionais em famílias com pré-adolescentes. Os resultados mostram que há pais que encorajam o filho a dar sua versão dos acontecimentos, confirmam e validam suas avaliações subjetivas, enquanto outros pedem a versão do filho, mas não o deixam expressar sua própria perspectiva, ao invés disso, reinterpretem o que aconteceu e negam as reações emocionais do filho.

Em função do desenvolvimento cognitivo que ocorre entre nove e 11 anos, o pré-adolescente quase alcança o nível de performance do adulto, em termos da estrutura narrativa de experiências pessoais, como definida por Labov (Habermas & Paha, 2001). Pesquisas recentes indicam que na adolescência inicial ainda está ocorrendo o processo de esquecimento das primeiras memórias e começa a haver *insight* sobre a função das memórias autobiográficas para a identidade (Cleveland & Reese, 2008, McLean, Breen & Fournier, 2010; Reese 2002). Já a coerência para narrar a história da própria vida, parece ser adquirida durante o período da adolescência, segundo Habermas e Paha (2001). Os pesquisadores, que procuravam diferenças no desenvolvimento cognitivo, analisaram a coerência nas narrativas autobiográficas de quatro adolescentes de 12, de 15 e de 18 anos. Os resultados mostram que a idade influencia a extensão temporal das frases com associações de causalidade, as associações causais entre eventos e mudanças pessoais, as comparações do presente com o passado, os conceitos autobiográficos e os limites para explicações. McAdams (2001) verificou que, ao longo da adolescência, há um esforço crescente para fornecer narrativas sobre a própria vida que expliquem como um evento causa ou conduz a outro, e como é transformado ou está significativamente relacionado a outros eventos da própria vida. Acompanhar este processo é fundamental para entender a formação das narrativas autobiográficas.

Durante a adolescência desenvolve-se um tipo de raciocínio que Habermas e Bluck (2000) chamam de autobiográfico, que se refere ao processo de pensamento autorreflexivo ao falar sobre o próprio passado, o que envolve formar associações entre elementos da própria vida e o *self*, de modo a relatar o presente ou o passado. Essas associações são armazenadas para fornecer um meio econômico e eficaz de recordar a própria vida. Esse tipo de raciocínio retrata a evolução de uma perspectiva biográfica que forma a própria individualidade baseada em uma história única de desenvolvimento (Habermas & Paha, 2001; Habermas & Bluck, 2000).

Essa história única de desenvolvimento, por sua vez, está implicada na construção de uma identidade pessoal. Para alguns autores, ao construir a história da própria vida dá-se um desenvolvimento narrativo da identidade (Bauer, 2007; McAdams, 2001). Um processo que se completa ao final da adolescência, quando a identidade toma a forma de uma história completa com um *setting*, cenas, personagens, enredo e tema (McAdams, 2001). McLean, Breen e Fournier (2010) investigaram o desenvolvimento narrativo da identidade no início, meio e final da adolescência, através da análise de narrativas autobiográficas. Verificaram que varia, conforme a idade, o grau em que a pessoa conecta os eventos passados ao *self* e a sofisticação ou complexidade com que a pessoa pode aprender sobre seu *self* ao refletir sobre o passado.

A coerência na narrativa autobiográfica

Coerência da narrativa é o *pivot* da integridade da história e na história de vida é considerada um marcador para avaliar a integridade do *self* (Fiese & Sameroff, 1999). Coerência na construção de uma história de vida, em adultos, está significativamente relacionada com medidas psicométricas que indicam bem estar psicológico (Baerguer & McAdams, 1999). A articulação total de uma história de vida implica, segundo Habermas e Bluck (2000), em compreender e utilizar quatro tipos de coerência: temporal, biográfica, causal e temática. Ao utilizá-los, a pessoa consegue criar uma narrativa integrada sobre o *self* que transmite a idéia de que ela se constitui como uma unidade psicossocial com algum propósito na vida (McAdams, 2001).

Coerência temporal e coerência biográfica são definidas culturalmente, e fornecem uma estrutura para ordenar os eventos da vida em uma sequência e para selecionar os eventos que devem ser incluídos, isto é, fornecem os marcadores temporais e ajudam a identificar os eventos normativos (Habermas & Bluck, 2000). As habilidades para usar esses tipos de coerência são adquiridas pelas crianças dos cinco aos dez anos (McAdams, 2001). Nesse período, segundo os autores, as crianças começam a narrar suas experiências de acordo com uma compreensão implícita de como deve ser estruturada uma boa história e o que ela deve incluir, e os eventos lembrados tornam-se temporalmente associados a outros eventos, o que requer lembrar datas ou reconstruir a ordem temporal com base na informação contextual. McAdams explica que uma história de vida típica começa com um relato sobre o nascimento, contém experiências familiares do início da vida, alguma situação de emergência longe da família e movimentações geográficas. Contudo,

Habermas e Bluck advertem que há variações culturais quanto ao que pode ser uma seqüência normativa de vida e ser um evento significativo de vida.

Os tipos de coerência causal e temática expressam a perspectiva interpretativa única do sujeito, ao fornecer explicações únicas e os temas para compreender a vida (McAdams, 2001). Habermas e Bluck (2000) explicam que a coerência causal é usada para associar os episódios dentro de uma fase de vida em relação a outras e para explicar as mudanças nos valores ou na personalidade do narrador, como resultado dos eventos experimentados. Ela é estabelecida quando se fornece causas externas para os eventos da vida ou causas internas que são dependentes da própria personalidade do indivíduo, de suas necessidades e aspirações ao longo do tempo. Coerência temática ocorre quando a pessoa é capaz de identificar um tema que se sobrepõe, ou um princípio que integra diferentes episódios em sua vida e que transmite o essencial sobre quem ela é, do que sua biografia trata. Esses dois tipos de coerência, que são raros nas narrativas autobiográficas do início da adolescência, vão sendo, gradualmente, adquiridos até a fase de adulto jovem (Habermas & Paha, 2001).

Para estudar como se dá o processo de aquisição da coerência durante a adolescência, Habermas e Paha (2001) identificaram alguns dispositivos que agregam coerência às narrativas autobiográficas. Os autores mensuraram o grau de integração das narrativas através do número de associações de causalidade entre as sentenças e a utilização de diversos tipos de associações de causalidade. Esses tipos são associações que indicam extensão temporal, relações entre personalidade e eventos, comparações entre o passado e o presente e o uso de elementos biográficos complexos para explicar a maneira de experimentar determinada situação.

Objetivo do estudo

A revisão da literatura mostra que as conversações em família sobre experiências pessoais têm um importante papel em diversas áreas do desenvolvimento, como no desenvolvimento da memória autobiográfica, da narrativa autobiográfica e do *self*. Não foram encontrados dados sobre o desenvolvimento da narrativa autobiográfica na pré-adolescência, tanto em estudos internacionais como no Brasil. O objetivo deste estudo é comparar as narrativas autobiográficas de pré-adolescentes que têm o hábito de conversar com a família sobre suas experiências envolvendo emoções com aqueles que não têm, no que concerne aos tipos de eventos considerados relevantes e ao uso de dispositivos que agregam coerência à narrativa. Tinha-se a expectativa de que as narrativas autobiográficas

dos pré-adolescentes que costumam conversar em casa sobre suas experiências fossem constituídas por eventos mais *self*-relevantes e apresentassem maior coerência.

MÉTODO

Participantes

Inicialmente, foram extraídos aleatoriamente do banco de dados do estudo 136 pré-adolescentes, metade com o hábito de conversar em casa e metade sem esse hábito. Após o exame dos questionários dos participantes adotou-se alguns critérios de exclusão para a presente amostra, como: a) não foram incluídos no grupo que costuma falar aqueles pré-adolescentes que responderam que costumam falar em casa, mas que responderam de forma seletiva sobre o costume de falar sobre emoções, como por exemplo: falar sempre de raiva e nunca de tristeza; b) não foram incluídos no grupo que não costuma falar aqueles pré-adolescentes que responderam que não costumam falar em casa, mas responderam que costumam falar de emoções, como por exemplo: não falar em casa, mas falar sempre que sente raiva ou tristeza; c) foram excluídos os pré-adolescentes que estavam vivendo situações emocionalmente complicadas, como stress pós-traumático ou outro transtorno psicológico; c) foram excluídos os pré-adolescentes que estavam fazendo ou já tinham feito psicoterapia.

Em decorrência dos critérios explicitados acima, restaram 25 pré-adolescentes com idades de 11 a 13 anos, que constituíram três grupos. O grupo 1 é composto por 15 pré-adolescentes (11 anos: 13,3%; 12 anos: 60%; 13 anos: 26,6%) que costumam conversar em casa sobre suas experiências e também costumam falar quando sentem tristeza e raiva. No questionário para pré-adolescentes (Anexo G), esses participantes responderam “sempre” ou “muitas vezes” à questão nº 2: “Tu costumavas contar em casa as coisas que acontecem na tua vida?” e também responderam “sempre” ou “muitas vezes” à questão nº 6: “Com que frequência tu falas em casa de experiências que te deixaram com tristeza e com raiva?”. O grupo 2 é composto por 3 pré-adolescentes (11 anos: 66,6%; 13 anos: 33,3%) que costumam conversar em casa sobre suas experiências, mas que não costumam falar quando sentem tristeza e raiva. No questionário, esses participantes responderam “sempre” ou “muitas vezes” à questão nº 2, mas responderam “nunca” ou “raramente” à questão nº 6. O grupo 3 é composto por 7 pré-adolescentes (11 anos: 14,2%; 12 anos: 71,4%; 13 anos: 14,2%) que não costumam conversar em casa sobre suas experiências e também não costumam falar quando sentem tristeza e raiva. No questionário, esses participantes

responderam “nunca” ou “raramente” à questão nº 2 e também responderam “nunca” ou “raramente” à questão nº 6.

Instrumentos e materiais

- Lápis e 9 cartões (em branco) para o participante usar para escrever
- Gravador digital

Delineamento e procedimento

Delineamento: É um estudo descritivo de comparação de grupos. Inicialmente, as narrativas autobiográficas dos 25 pré-adolescentes foram analisadas individualmente. A seguir, os dois grupos foram comparados quanto aos tipos de eventos que compõem as narrativas autobiográficas e ao uso de dispositivos que agregam coerência às narrativas (Habermas & Paha, 2001).

Procedimentos: Os pré-adolescentes foram convidados a participar dessa última etapa da pesquisa, através de correspondência, via escola. Foi dito que apenas um pequeno número de colegas seria chamado, conforme sorteio. Os alunos realizaram individualmente a tarefa de memória autobiográfica (Habermas & Paha, 2001) em data combinada com a escola e em suas dependências. Nessa ocasião, perguntou-se ao pré-adolescente se lembrava de ter participado da pesquisa e, então, informou-se o objetivo da entrevista, isto é a realização da tarefa autobiográfica. Perguntou-se ainda se sabia o que era uma autobiografia, obtendo-se respostas positivas e negativas. Foi dito que a pesquisadora iria esclarecer as dúvidas no transcorrer da tarefa. Explicou-se também que o gravador seria utilizado para não ter de escrever e poder lembrar melhor do que foi dito. Por fim, o pré-adolescente foi consultado sobre a sua vontade de participar ou não na tarefa.

Antes de construir sua narrativa autobiográfica, o participante realizou uma pré-tarefa em que selecionou os cinco adjetivos que melhor o descrevem (cartão do *self*), as pessoas significativas de sua família (cartão da família) e os sete acontecimentos mais marcantes de sua vida. Os adjetivos eram escritos num cartão, as pessoas em outro e cada acontecimento era identificado (descrito em uma linha) em um cartão. A pré-tarefa foi antecedida pelo seguinte *rapport*: “Quero que tu penses em que tipo de pessoa tu és. Agora, gostaria que tu escrevesse nesse cartão os cinco adjetivos que melhor te descrevem.” Assim que o pré-adolescente termina de escrevê-los, o *rapport* prossegue. “Agora, gostaria que tu escrevesse nesse outro cartão os nomes dos teus familiares. Todos os que estavam vivos quando tu nasceste. Escreve também os nomes dos teus irmãos, colocando-os entre aspas.”

Assim que o pré-adolescente termina de escrevê-los, o *rapport* prossegue. “Agora, pensa em quais foram os sete principais acontecimentos da tua vida. Podem ser coisas que tenham acontecido mais recentemente ou há muitos anos atrás. Escreve em cada um desses sete cartões uma linha sobre cada um desses acontecimentos importantes. Por favor, procura escrever somente lembranças de acontecimentos específicos.” Então, pediu-se aos participantes que colocassem os cartões relativos aos acontecimentos em ordem cronológica e que posicionassem o cartão da família à esquerda e o do *self* à direita. Esse procedimento foi concebido por Habermas e Paha (2001) para criar pistas que são utilizadas para agilizar a memória e assim, facilitar a construção de uma narrativa autobiográfica.

Finalmente, foi dito: “Como veio sendo a tua vida até aqui? Eu estou interessada em saber como tu te desenvolveste e quais as coisas que marcaram tua vida. Gostaria de saber como tu te tornaste a pessoa que tu és. Então, quero que tu me contes a história da tua vida, incluindo as sete memórias que escreveste nesses cartões. Assim, eu vou poder te conhecer.” Também foi dito aos participantes que não havia resposta certa ou errada, que, quando estivessem prontos, fizessem um sinal para iniciar a gravação. Foram avisados ainda que não seriam interrompidos até que terminassem sua história.

Considerações éticas

Esse estudo foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob o nº de protocolo 2008082, como os demais estudos da tese.

Procedimentos de análise de dados

O primeiro parâmetro utilizado foi comparar os tipos de experiências consideradas relevantes para constituir a narrativa autobiográfica nos três grupos. A seguir, foram analisados dispositivos que fornecem coerência para as narrativas autobiográficas, que são: o número de associações de causalidade em cada grupo e os tipos de associação de causalidade (Habermas & Paha, 2001). Os tipos de associações são: 1) associações que indicam extensão temporal; 2) relações entre estados pessoais duradouros/personalidade e eventos; 3) comparações entre passado e presente, e 4) e o uso de elementos biográficos complexos para explicar a perspectiva do narrador.

Após a transcrição de todas as narrativas, foi realizada uma leitura para identificar onde ocorriam associações de causalidade entre os pares de sentenças. Foi considerado que

havia uma associação de causalidade quando o que ocorria em um segmento era a causa do que ocorria em outro. As sentenças podem revelar-se associadas por causalidade, ainda que a palavra que especifica causa (Ex.: porque) esteja ausente. Ex: “Depois que meu pai e minha mãe se separaram, um ano depois, sem ver meu pai, eu voltei a sair com ele.” Os acontecimentos “separação” e “não ver o pai por um ano” apresentam uma associação de causalidade.

Cada tipo de associação de causalidade possui diversas subcategorias. Abaixo, aparecem as associações com as respectivas subcategorias que são explicadas e exemplificadas. Um modelo do procedimento de análise foi disponibilizado (Anexo I).

1. Associações que indicam extensão temporal: As associações que indicam extensão temporal podem ser classificadas em quatro subcategorias: estados pessoais duradouros, episódios de breve duração; episódios de longa duração e atividades recorrentes.

1.1 Estados pessoais duradouros: uma associação é classificada como envolvendo estados pessoais quando se refere a aspectos trans-situacionais da pessoa que duram mais de um mês: afirmações referentes a preferências e valores, atitudes e hábitos em geral, maneiras de sentir e de pensar que envolvem estados emocionais e traços psicológicos. A categoria também inclui fatos biográficos como o lugar de residência, pessoas com quem reside, parentes e amigos, profissão, posses importantes ou atributos físicos. Ex: “Eu era muito ciumenta naquela época.”

1.2 Episódios de breve duração: a ação ou o estado externo não durou mais do que um mês. Ex: “Eu não fui viajar porque fiquei doente.”

1.3 Episódios de longa duração: a ação ou estado externo cobriu um período de tempo de mais de um mês. Ex: “Daí, eu troquei de colégio. Eu era da tarde e eu fui pra manhã. Aí, eu comecei a ter problemas de sono. Até agora, não me acostumei a estudar de manhã, depois de um ano.”

1.4 Atividades recorrentes: uma afirmação foi codificada como atividade recorrente quando a ação descrita se repete sistematicamente. Ex: “Eu costumava balançar a cadeira durante a hora do almoço, mesmo sabendo o quanto a minha mãe odiava isso.”

2. Relações entre estados pessoais duradouros/personalidade e eventos: as associações causais entre as sentenças sobre aspectos duradouros da pessoa e eventos passados são centrais para a coerência causal global, contribuindo para a continuidade entre as histórias. As associações causais entre características de personalidade e eventos podem ser de dois tipos: eventos que modificam a personalidade e ações explicadas a partir da personalidade.

2.1 Eventos que modificam a personalidade: são associações causais de um tipo extensivo, ao longo do desenvolvimento, que explicam uma mudança na personalidade em função de eventos específicos. Ex: “Depois que eu fui assaltado, eu comecei a não querer sair na rua porque isso me deixou desconfiado com as pessoas.”

2.2 Ações explicadas a partir da personalidade: são associações causais de um tipo estático, que explicam uma ação em função da personalidade. Ex: “No nível A, eu faltei um semestre de aula porque tinha medo de ficar sozinho.”

3. Comparações entre o passado e o presente: Comparações podem estabelecer que algo ocorreu ainda no mesmo dia, num dia diferente ou desde então, como um tempo específico ou evento que mudou algo (Ex.: Desde que conheci Sandra, eu me tornei uma pessoa mais aberta). Essa subclasse de comparações refere-se a descontinuidades na interpretação de eventos da vida. Essas comparações entre o passado e o presente são classificadas em cinco tipos: algo continua igual ao que era no passado; algo está diferente no presente; mudança desde um acontecimento específico; julgamento diferente no presente; mudança de julgamento desde acontecimento específico.

3.1 Algo continua igual ao que era no passado:

Ex: “Desde que eu aprendi a andar de bicicleta, eu nunca mais parei de querer andar. Eu acho muito legal e acho que sempre vou querer andar.”

3.2 Algo está diferente no presente:

Ex: “Eu estava sempre conversando com ela, porque ela era a minha melhor amiga. Nós morávamos na mesma rua, mas agora que eu me mudei, faz tempo que não nos vemos.”

3.3 Mudança desde um acontecimento específico: Essas comparações do tipo “desde então” criam uma coerência causal implícita ao relacionar um evento a uma mudança subsequente. Ex: “Desde que eu entrei para o Grêmio, que eu virei um torcedor mesmo, eu não deixei de assistir nenhum jogo.”

3.4 Julgamento que é diferente no presente:

Ex: “Eu achava que ia ser ruim ter um padrasto, que eu não ia me sentir bem. Mas, não é nada disso. Eu me dou muito bem com ele.”

3.5 Mudança de julgamento desde um acontecimento específico: quando uma mudança de julgamento ou opinião é relacionada à ocorrência de um acontecimento específico indica que o narrador aprendeu uma lição através dessa experiência. Ex: “Depois que os meus pais se separaram, eu pude ver ele de um outro jeito, eu percebi que, afinal de contas, ele não é uma pessoa má.”

4. Elementos biográficos complexos: Os elementos biográficos complexos servem para explicar a perspectiva do narrador e incluem referências de quatro tipos: status desenvolvimental, *background* biográfico, ilustrações e generalizações.

4.1 Status desenvolvimental: reflete a consciência de uma mudança desenvolvimental. Ex: “Eu não acompanhei muito a doença da minha avó e nem fiquei muito abalada, porque eu era muito pequena, mas a minha mãe me contou que nessa época foi tudo muito difícil.”

4.2 Background biográfico: explica o modo individual de experienciar uma situação específica. Ex: “Eu morava numa cidade do interior, numa casa grande com um pátio enorme. Eu tinha muitos amigos e podia sair sozinha e ir na casa de quem eu quisesse. Agora que eu me mudei para cá, eu fui morar num apartamento...”

4.3 Ilustrações: exemplificam uma sentença geral através de um episódio específico. Ex: “Antes do meu irmão nascer, eu era a única criança na família. Todo o mundo me tratava como uma bonequinha, a princesinha da família.”

4.4 Generalizações: referem-se ao uso de regras gerais ou regularidades na vida que são inferidas da experiência. Ex: “Eu sempre fui a fim dela, sempre sonhei em ter ela na minha vida. Acho que nunca vou esquecer dela, porque a primeira namorada a gente nunca esquece.”

Segundo Habermas e Paha (2001), as ilustrações e generalizações contribuem para a organização global hierárquica da história de vida em termos de associar eventos específicos a *insights* gerais.

RESULTADOS

Os resultados são apresentados tomando-se cada parâmetro utilizado para estabelecer as comparações das narrativas autobiográficas produzidas nos três grupos. Os grupos são: o grupo 1, que costuma falar em casa e fala de emoções; o grupo 2, que costuma falar em casa, mas não fala de emoções; e o grupo, que não costuma falar em casa e não fala de emoções. Os parâmetros são os tipos de eventos que foram considerados relevantes para constituir a narrativa autobiográfica e os dispositivos que agregam coerência às narrativas autobiográficas. Esses dispositivos são: 1) o número médio de associações causais e 2) os tipos de associações causais. Os tipos de associações são: a) associações que indicam extensão temporal; b) relações entre a personalidade e os eventos; c) comparações entre o passado e o presente, e d) utilização de elementos biográficos complexos. Cada tipo de associação causal possui dois níveis de análise: o quantitativo que informa quantas vezes o

recurso foi usado no grupo e por indivíduo; e o qualitativo, que mostra como o recurso foi empregado na narrativa. O critério utilizado para a apresentação dos exemplos dos dispositivos nas narrativas foi, na medida do possível, o de não utilizar as narrativas dos mesmos participantes.

Dois juízes classificaram separadamente 20% das narrativas autobiográficas, considerando os cinco tipos de associação causal. O índice de fidedignidade entre os juízes foi calculado utilizando-se o *Coefficiente Kappa*, que foi de 0,73, variando de 0,43 a 1,00. Esse índice é considerado de suficiente a excelente (Robson, 1995).

Experiências que compõem a narrativa autobiográfica

O tipo de experiência escolhida para compor a narrativa autobiográfica foi classificada conforme o nível de especificidade da memória autobiográfica em que está armazenada, ou seja: períodos da vida, eventos gerais e eventos específicos. A Tabela 9 apresenta a composição das narrativas autobiográficas conforme os tipos de eventos que os pré-adolescentes dos três grupos (G1, G2 e G3) consideraram relevantes.

Tabela 9

Comparação dos Tipos de Eventos Considerados Relevantes

Eventos	G1	G2	G3
Períodos	5,7% (6)	0% (0)	4% (2)
Eventos gerais	51,4% (54)	28,5% (6)	32,6% (16)
Eventos específicos	42,8% (45)	71,4% (15)	61,2% (30)

No grupo 1, as narrativas autobiográficas são compostas de eventos gerais (51,4%) e de eventos específicos (42,8%). Já nos grupos 2 e 3, predominam os eventos específicos (G2: 71,4%; G3: 61,2%). Os períodos que apareceram nas narrativas do grupo 1 e do grupo 3 foram do tipo “ano especial”. Os eventos gerais escolhidos nos três grupos foram eventos familiares (aniversários, batizados, festas) e eventos que ocorreram pela primeira vez. Apenas no grupo 1 aparecem como eventos gerais os “momentos com amigos”. A escolha dos eventos de primeira vez no grupo 1 parece ter mais relevância pessoal, como mostram os exemplos: “a primeira vez que eu mexi no computador”, “quando aprendi a andar de bicicleta” e “como virei um bom leitor”. Já no grupo 3, os eventos desse tipo parecem ter mais relevância para a família, como “minha primeira palavra”, “minha primeira arte em

casa”, “meu primeiro dentinho” e “quando parei de tomar mamadeira”. Os eventos específicos escolhidos pelos pré-adolescentes nos três grupos foram separação dos pais; morte e doença na família; entrada na escola; viagens e passeios (férias); mudanças (incluídas as aquisições de casa na praia); situações pessoalmente difíceis (acidentes, assaltos e procedimentos cirúrgicos) e competições esportivas. No grupo 1 ocorreram mais narrativas de viagens e passeios, em comparação com os outros grupos (G1: 31%; G2: 6,6%; G3: 3,3%). No grupo 3 ocorreram mais narrativas sobre mortes e doenças na família, em comparação ao que ocorreu nos outros grupos (G1: 15,5%; G2: 20%; G3: 43,3%).

Dispositivos que agregam coerência às narrativas autobiográficas

- Comparação das médias de associações causais entre os grupos

A Tabela 10 apresenta a comparação do uso de associações causais nas narrativas autobiográficas nos três grupos (G1, G2 e G3).

Tabela 10

Comparação da Frequência e Média de Associações Causais

Grupos	<i>f</i>^o	<i>M</i>
G1 (<i>n</i> =15)	225	15
G2 (<i>n</i> =3)	45	15
G3 (<i>n</i> =7)	15	7,4

A média de associações causais nas narrativas autobiográficas dos pré-adolescentes dos grupos 1 e 2 (*m*=15) é duas vezes maior do que a média do grupo 3 (*m*=7,4).

- Tipos de associações causais

1. Associações causais que indicam extensão temporal

– Análise quantitativa do uso de associações causais que indicam extensão temporal

As associações causais que indicam extensão temporal podem ser de quatro tipos: estados pessoais duradouros, episódios de breve duração, episódios de longa duração e atividades recorrentes. A Tabela 11 apresenta os resultados quantitativos dos três grupos (G1, G2 e G3) para cada subtipo, o que inclui a média de associações no grupo, a percentagem e frequência de pré-adolescentes que usaram o recurso no grupo, a frequência de uso por pré-adolescente e a frequência em que a associação aparece sozinha.

Tabela 11

Comparação do uso de Associações que Indicam Extensão Temporal

Subtipos de associação	Grupos	M de assoc.	Quantos pré-ado usaram	Assoc./pré-ado			Assoc. únicas
				até 2	até 4	+de 4	
Estados pessoais duradouros	G1	3,4	86,6% (13)	6	2	5	8,1% (4)
	G2	5	100% (3)	1	0	2	0% (0)
	G3	2,1	85,7% (6)	3	3	0	40% (6)
Episódios de breve duração	G1	4,3	93,3% (14)	3	3	8	21,5% (14)
	G2	3,6	100% (3)	0	3	0	18,1% (2)
	G3	2,4	71,4% (5)	3	0	2	11,7% (2)
Episódios de longa duração	G1	0,7	33,3% (5)	4	0	1	0% (0)
	G2	1,3	100% (3)	3	0	0	0% (0)
	G3	1,5	57,1% (4)	2	1	1	45,4% (5)
Atividades recorrentes	G1	0,9	46,6% (7)	5	1	1	14,2% (2)
	G2	0,3	33,3% (1)	1	0	0	100% (1)
	G3	0,1	14,2% (1)	1	0	0	100% (1)

A maioria dos pré-adolescentes dos grupos 1 e 3, e todo o grupo 2 fizeram associações referentes a estados pessoais duradouros (G1:86,6%; G2:100%; G3:85,7%) e a episódios de breve duração (G1:93,3%; G2:100%; G3:71,4%). Dentre as associações que indicam extensão temporal, as que referem episódios de longa duração foram menos usadas no grupo 1 (G1:33,3%; G2:100%; G3:57,1%) e as atividades recorrentes foram menos usadas nos grupos 2 e 3 (G1:46,6%; G2:33,3%; G3:14,2%).

Quanto ao número de associações indicando extensão temporal usadas por cada pré-adolescente em sua narrativa, há uma diferença entre os grupos. Quase todos os tipos de associações indicando extensão temporal foram utilizados várias vezes pelos pré-adolescentes. Já as associações referentes a atividades recorrentes foram usadas mais de uma vez por metade do grupo 1 e só uma vez nos grupos 2 e 3.

Em relação ao uso de associações indicando extensão temporal sozinhas ou acompanhadas de outras associações há diferenças entre os grupos. O fato da associação aparecer no texto com outras associações significa que cumpre uma função secundária, a de enriquecer o relato de um acontecimento mais importante. Associações que referem

estados pessoais duradouros poucas vezes aparecem desacompanhadas de outras associações no grupo 1 (associações únicas: 8,1%) e não aparecem sozinhas no grupo 2 (associações únicas: 0%). No grupo 3, em contraste, os estados pessoais duradouros se constituem 40% (associações únicas) das vezes, como a informação principal sobre o acontecimento. Já as associações que indicam episódios de breve duração aparecem mais vezes sozinhas (associações únicas) no grupo 1 (G1: 21,5%; G2: 18,1%; G3: 11,7%). Associações que indicam episódios de longa duração nos grupos 1 e 2 aparecem no contexto da narrativa de um episódio maior que integra outras associações causais, enquanto no grupo 3, essas associações aparecem sozinhas quase a metade das vezes (associações únicas: 45,4%). Associações que indicam atividades recorrentes aparecem no Grupo 1 predominantemente no contexto da narrativa de um episódio maior que integra outras associações causais (associações únicas: 14,2%), enquanto nos grupos 2 e 3 essas associações aparecem sozinhas.

- Análise qualitativa do uso de associações causais que indicam extensão temporal

1.1 Estados pessoais duradouros nas narrativas

Os estados pessoais duradouros aparecem diferentemente nas narrativas autobiográficas dos três grupos. Inicialmente, examinam-se as diferenças dos três grupos quanto à escolha das informações disponibilizadas nos estados pessoais duradouros. A Tabela 12 apresenta a comparação nos três grupos (G1, G2 e G3) das porcentagens de fatos biográficos e de estados internos.

Tabela 12

Comparação das Porcentagens de Fatos Biográficos e Estados Internos

Estados Pessoais Duradouros	G1	G2	G3
Fatos biográficos	65,3% (32)	33,3% (5)	86,6% (13)
Estados internos	34,7% (17)	66,6% (10)	13,3% (2)

Grande parte das informações referentes aos estados pessoais duradouros do grupo 1 refere-se a fatos biográficos (65,3%) e pouco mais de um terço a estados internos (34,7%). Em contraste, no grupo 2, a maior parte das informações refere-se a estados internos (66,6%) e pouco mais de um terço a fatos biográficos (33,3%). No grupo 3 predominam os fatos biográficos (86,6%) e há poucas informações sobre estados internos (13,3%).

Ao se examinar o tipo de informações que compõem os fatos biográficos nos três grupos observa-se que os grupos 1 e 2 se aproximam ao preferir descrever pessoas da família, pessoas importantes e animais de estimação (G1: 62,5%; G2: 60%). Já os pré-adolescentes do grupo 3 apenas fizeram referências a pessoas da família (G3: 30,7%) e às próprias características físicas (G3: 30,7%). Chama a atenção ainda que os três pré-adolescentes do grupo 2 forneceram informações sobre seu jeito de pensar e de sentir, o que só aconteceu com um pré-adolescente no grupo 3 e com três do grupo 1.

Apresentam-se a seguir, exemplos da utilização de associações causais que indicam estados pessoais duradouros nas narrativas nos três grupos. Exemplo do grupo 1:

O tio J. foi um cara muito grande que cuidava da minha primeira chácara que eu tinha né. Ele era muito legal pra mim, sempre me ajudava nas tarefas que eu tinha de casa, é, sempre me apoiou, fazia as coisas que eu pedia pra ele. A gente era muito amigo, fazíamos bastante bagunça, bastante, muita coisa assim que marcou minha vida. (G1.4)

A narrativa prossegue e mostra que a descrição do “tio” serve para esclarecer um acontecimento relatado mais adiante. Há duas associações causais que explicam porque o tio era legal e porque na opinião do narrador, eles eram amigos, as duas são codificadas como fatos biográficos que descrevem uma pessoa significativa. Exemplo do grupo 2:

No ano seguinte eu entrei no grêmio. E aí, eu fui pra seleção, foi uma coisa que me deixou bem feliz. (G2.2)

Novamente, a narrativa prossegue para focar o acidente que o impediu de seguir na seleção. Uma associação causal explica o que deixa o narrador feliz, que é codificada como “maneira de sentir e de pensar”. Exemplo do grupo 3:

A vitória do Inter no mundial foi muito boa, porque eu torci muito. (G3.3)

Uma associação causal explica a importância de ser um torcedor, que é codificada como preferência. Não há mais informações sobre esse acontecimento.

1.2 Episódios de breve duração nas narrativas

Apresentam-se a seguir, exemplos da utilização de associações causais que indicam episódios de breve duração nos três grupos. Exemplo do grupo 1:

Aí, agora, a última coisa que a gente fez foi a viagem pra [local] no feriadão de outubro. Que aí a gente ficou numa pousada e visitou várias praias lá e foi muito bom. (G1.10)

A narrativa descreve um episódio de breve duração com todas as informações necessárias. Inclui o período em que ocorreu (“feriadão”), local (local e “pousada”), as

ações (“visitou várias praias”), a avaliação do narrador (“foi muito bom”) e o texto na íntegra permite saber que os personagens envolvidos na ação são a família. Uma associação causal explica porque a viagem foi boa. Exemplo do grupo 2:

Quando eu entrei no pré ainda... Meus tios me levaram pra ver uma apresentação de avião, assim, de acrobacias. E depois, teve um sorteio, que aí eu fui sorteado e ganhei uma viagem de avião com meus tios, um passeio por [local]. (G2.3)

A narrativa descreve um episódio de breve duração com quase todas as informações necessárias. Inclui o período em que ocorreu (“ainda no pré”), local (“ver uma apresentação”), personagens (“meus tios”), ações (“sorteio”), mas não tem avaliação. Uma associação causal explica como ele ganhou a viagem. Exemplo do grupo 3:

Fui no cemitério em 2008 para ver meu avô e minha tia. (G3.5)

A narrativa descreve um episódio de breve duração com poucas informações. Inclui um período muito amplo para uma visita (“em 2008”), local (“cemitério”), personagens (“avô” e “tia”), ação (“fui no cemitério”), mas não tem avaliação. Uma associação causal explica porque foi ao cemitério.

Uma associação causal indicando um episódio de breve duração pode ser suficiente, como mostra o excerto do grupo 1. Em todas as narrativas do grupo 1 há avaliações e, em geral, elas contêm muitas informações. A falta de avaliações é característica das narrativas de episódios dos grupos 2 e 3 e a falta de informações é característica das narrativas no grupo 3, com exceção das narrativas de um dos pré-adolescentes.

1.3 Episódios de longa duração nas narrativas

Apresentam-se a seguir, exemplos da utilização de associações causais que indicam episódios de longa duração nos três grupos. Exemplo do grupo 1:

Mas no meio dessa historia teve a junção das casas, porque eles queriam se mudar pra outro apartamento. E pra poupar dinheiro, eles decidiram juntar a casa da minha avó e a nossa casa e daí, a gente ficou tudo numa só casa. Então, a gente se mudou pra um apartamento, que na verdade é do [parente]. (...) Então, a gente ficou no novo apartamento ali. (G1.2)

A narrativa descreve um episódio de longa duração quase todas as informações necessárias. Inclui o período em que ocorreu (“no meio dessa história”), locais (“casa da minha avó” e “apartamento”), personagens (os pais) e ação (“queriam se mudar”), mas não há avaliação. Uma associação causal explica o porquê da junção das casas. Exemplo do grupo 2:

... e ela [a mãe] tinha descoberto que tinha a catequese no [colégio], que começava em outubro numa... e ia até setembro. Aí minha mãe me botou. Aí, nesse meio da catequese nós... conheci vários amigos lá. Uns até estudam no [colégio] dos que tavam lá. (G2.3)

A narrativa descreve um episódio de longa duração com quase todas as informações necessárias. Inclui o período em que ocorreu (“outubro... até setembro”), local (no colégio), personagens (ele e “amigos”) e ação (fazer catequese), mas não há avaliação. Uma associação causal explica porque foi fazer catequese. Exemplo do grupo 3:

Daí no ano passado, eu vim morar aqui em P.. Mas meu pai veio um ano antes, por causa do trabalho dele. (G3.1)

A narrativa descreve um episódio de longa duração com poucas informações. Inclui o período em que ocorreu (“ano passado”), o local (“P.”), os personagens (“eu” e “meu pai”) e a ação (“vim morar”), mas não há avaliação. Uma associação causal explica o porquê da mudança.

Episódios de longa duração nas narrativas do grupo 3 trazem poucas informações e não têm avaliações.

1.4 Atividades recorrentes nas narrativas

Apresentam-se a seguir, exemplos da utilização de associações causais que indicam atividades recorrentes nos três grupos. Exemplo do grupo 1:

A primeira viagem do meu pai pra [local] que eu fiquei super mal, chateada, que ele ia ficar seis meses fora por causa [trabalho]. (...) E esse espaço me marcou, até porque a gente ia no calendário que tinha e fazia um “xis” pro meu pai voltar, todo o dia que passava. (G1.3)

A narrativa descreve uma atividade recorrente com todas as informações necessárias. Inclui sua duração (“seis meses”), o local (em casa), os personagens (“a gente”), as ações (“ia no calendário... fazia um “xis”). A avaliação acompanha a situação principal que é o afastamento do pai (“fiquei super mal, chateada”). O trecho possui duas associações causais interligadas, mas a que é codificada como atividade recorrente explica o que a narradora fez para lidar com o afastamento. Exemplo do grupo 2:

Ah... quando eu fui morar em [local] com meu pai, eu era muito pequena, né. Minha mãe trabalhava aqui e ia todos fins de semana me ver. (G2.1)

A narrativa descreve uma atividade recorrente com quase todas as informações necessárias. Inclui o período em que ocorreu (“eu era muito pequena”) e a frequência

(“todos os fins de semana”), o local, os personagens (pai, mãe e filha), as ações (“trabalhava aqui e ia... me ver”), mas não tem avaliação. Exemplo do grupo 3:

Uns dois anos depois, eu comecei a jogar futebol e eu tinha ganhado minha primeira bola de futebol, que também me marcou. (G3.2)

Essa foi a única vez que uma atividade recorrente é referida nesse grupo. Há poucas informações. Inclui o período em que ocorreu (“uns dois anos depois”), o personagem (“eu”), ações (“jogar futebol”), mas não refere local e a avaliação é vaga (“me marcou”).

2. Relações entre estados pessoais duradouros/personalidade e eventos

- Análise quantitativa do estabelecimento de relações entre estados pessoais duradouros/personalidade e eventos

As associações causais em que se estabelecem relações entre personalidade e a ocorrência de eventos específicos podem ser de dois tipos: quando o pré-adolescente explica a ocorrência de um evento a partir de características de personalidade e quando alguma mudança mais extensa na personalidade é atribuída à ocorrência de um evento específico. A Tabela 13 apresenta os resultados quantitativos dos três grupos (G1, G2 e G3) para os dois tipos de relação entre personalidade e eventos, o que inclui a média de associações no grupo, a porcentagem e frequência de pré-adolescentes que usaram o recurso no grupo, a frequência de uso por pré-adolescente.

Tabela 13

Comparação das Relações entre Personalidade e Eventos

Subtipos de associação	Grupos	M de assoc.	Qtos pré-ado usaram	Assoc./pré-ado	
				1	2 ou +
Eventos que modificam a personalidade	G1	0,4	33,3% (5)	3	2
	G2	0,6	33,3% (1)	0	1
	G3	0	0% (0)	0	0
Ações explicadas a partir da personalidade	G1	0,5	33,3% (5)	3	1
	G2	0,6	66,6% (2)	2	0
	G3	0	0% (0)	0	0

Somente nos grupos 1 e 2 se estabeleceram relações entre personalidade e eventos. Um terço dos pré-adolescentes nos grupos 1 e 2 explicaram mudanças na personalidade a

partir de eventos. Mais da metade do grupo 2 (66,6%) e um terço do grupo 1 (33,3%) explicaram ações a partir de características de suas personalidades.

- Análise qualitativa do estabelecimento de relações entre estados pessoais duradouros/personalidade e eventos

2.1 Eventos presentes nas narrativas que modificam a personalidade

Apresentam-se a seguir, exemplos dos dois grupos em que os pré-adolescentes atribuem mudanças na personalidade à eventos. Exemplo do grupo 1:

A outra [experiência marcante] foi a separação dos meus pais que foi ruim pra mim. Eu fiquei muito triste com tudo que aconteceu, até fiquei super deprimida. Mas, eu dei a volta por cima e hoje tá tudo tranqüilo. (G1.3)

A narradora explica como a separação dos pais afetou sua personalidade (“até fiquei super deprimida”). Há duas associações causais interligadas: uma explica porque ficou deprimida e outra em que compara esse estado com o atual. Exemplo do grupo 2:

A hospitalização do meu vô me marcou muito porque eu achava que ele ia morrer e porque eu fiquei muito nervoso. Teve, foi um tempo acho que eu, acho que eu até deixei de vir no colégio, porque eu não conseguia me sentir bem. (G2.2)

O narrador explica como a doença do avô afetou sua personalidade (“eu fiquei muito nervoso” e “eu não conseguia me sentir bem”). Há duas associações causais interligadas: uma explica porque ficou muito nervoso e a outra explica a ação de deixar de ir ao colégio, em função de seu estado pessoal duradouro.

2.2 Ações presentes nas narrativas que se explicam em função da personalidade

Apresentam-se a seguir, exemplos dos dois grupos em que os pré-adolescentes explicam ações em função de características de personalidade. Exemplo do grupo 1:

Quando eu recém comecei o colégio no nível ‘A’, eu faltei metade, faltei um semestre de aula, porque eu tinha medo de ficar sozinho. Mas depois, eu fui me acostumando assim. Daí, eu fiquei com um monte de amigos e fiquei super feliz. (G1.2)

O narrador explica que o medo de ficar sozinho na escola o levou a faltar um semestre de aulas. Há duas associações causais interligadas, uma explica porque faltou um semestre e outra compara esse estado com o que se passou a seguir. Exemplo do grupo 2:

Só que eu não sou assim, eu gosto muito de brincar, e lá não tinha nada pra fazer, só tinha, só dava pra dançar, e eu não gosto de dançar. (...) e eu quis ir embora. (G2.1)

A narradora explica o fato de querer ir embora da festa, em função de sua maneira de ser (gostar de brincar e não de dançar). Há duas associações causais interligadas, uma é classificada como estado pessoal duradouro (descreve sua maneira de ser) e a outra explica porque quis ir embora.

3. Comparações entre passado e presente

– Análise quantitativa do uso de comparações entre passado e presente

As associações causais em que se estabelecem comparações entre o passado e o presente revelam a constatação por parte da pessoa de continuidades e discontinuidades em sua trajetória de vida. Esse tipo de associação inclui cinco subtipos, constata-se que: algo continua igual ao que era no passado; algo está diferente no presente; algo mudou desde um acontecimento específico; um julgamento é diferente no presente; e, por fim; um julgamento mudou desde um acontecimento específico. A Tabela 14 apresenta os resultados quantitativos dos três grupos (G1, G2 e G3) para cada tipo de comparação, o que inclui a média de associações no grupo, a porcentagem e frequência de pré-adolescentes que usaram o recurso no grupo, a frequência de uso por pré-adolescente.

Tabela 14 (continua)

Comparação do uso de Comparações entre o Passado e o Presente

Subtipos de associação	Grupos	M de assoc.	Qtos pré-ado usaram	Assoc./pré-ado	
				1	2 ou +
Continua igual	G1	0,6	33,3% (5)	2	3
	G2	0,3	33,3% (1)	1	0
	G3	0	0% (0)	0	0
Está diferente	G1	0,8	53,3% (8)	4	4
	G2	0	0% (0)	0	0
	G3	0	0% (0)	0	0
Mudou desde acontecimento	G1	1	66,6% (10)	7	3
	G2	0,6	66,6% (2)	2	0
	G3	0,8	57,1% (4)	3	1
Julgamento diferente	G1	0,3	26,6% (4)	3	1
	G2	0	0% (0)	0	0
	G3	0	0% (0)	0	0

Tabela 14 (conclusão)

Comparação do uso de Comparações entre o Passado e o Presente

Subtipos de associação	Grupos	M de assoc.	Qtos pré-ado usaram	Assoc./pré-ado	
				1	2 ou +
Julgamento mudou após acontecimento	G1	0,2	20% (3)	3	0
	G2	0	0% (0)	0	0
	G3	0	0% (0)	0	0

No grupo 1 ocorreram todos os tipos de comparações entre o passado e o presente, enquanto no grupo 3, ocorreu somente um tipo de comparação: a mudança desde um acontecimento específico. Um terço dos pré-adolescentes nos grupos 1 e 2 (33,3%) constataram continuidades em suas vidas. A metade dos pré-adolescentes no grupo 1 (53,3%) constatou situações que são diferentes no presente. Já a constatação de mudanças desde um acontecimento específico ocorre em 66,6% dos pré-adolescentes dos grupos 1 e 2 e 57,1% no grupo 3. Por fim, a constatação de mudanças de julgamento só ocorreu no grupo 1 (julgamento diferente: 26,6%; julgamento que mudou após acontecimento: 20%).

– Análise qualitativa do uso de comparações entre passado e presente

3.1 Algo continua igual ao que era no passado

Apresentam-se a seguir, dois exemplos de constatações de continuidade na vida, vindos do grupo 1 e do grupo 2, respectivamente.

[foi um acontecimento marcante] A primeira vez que eu mexi num computador, porque até hoje quando minha mãe tem um problema com computador ela me chama, porque eu sei fazer as coisas. (G1.13)

Quando eu tinha 7 anos, que fui com minha melhor amiga no [parque] no meu aniversário. Ela é minha amiga desde os 3 anos, né, admiro muito ela. Ela, bah, é uma pessoa assim que eu posso confiar. (G1.1)

Nos dois exemplos observa-se que os pré-adolescentes constatarem a continuidade de algo em suas vidas, que são a *expertise* no computador e a amizade da melhor amiga.

3.2 Algo está diferente no presente

Apresentam-se a seguir, um exemplo de constatação de descontinuidade na vida, vindo do grupo 1, único a fazer esse tipo de comparação.

Na quarta série a gente achava que... (...) eu tava meio perneta. Aí, eu estudei e consegui passar, mas passei mais ou menos, em inglês. Aí esse ano, (...) na quinta série, a gente... em inglês, também, no primeiro trimestre, eu fui mal. Eu tirei 4,5 no primeiro trimestre. Só que aí no segundo... no segundo, eu tirei 8. E nesse terceiro trimestre, eu preciso tirar 8 pra passar. Mas eu dupliquei minha nota e foi legal... (G1.1)

Observa-se que a pré-adolescente constata uma mudança de condição. Ela inicia com dificuldades em inglês, relata seu esforço para vencê-las e avalia sua conquista.

3.3 Mudança desde um acontecimento específico

Apresentam-se a seguir, exemplos de constatações de mudanças em decorrência de acontecimentos específicos, vindos do grupo 1, do grupo 2 e do grupo 3.

Também em dezembro, (...) já era as férias, e daí eu, a gente já viajou de carro pra praia. E daí, foi a primeira vez que eu entrei no mar assim, sabe? De verdade, porque antes eu só ia pra praia, ficava na areia, ficava chorando. E foi a primeira vez que entrei no mar e foi muito legal o mar. Sabe? Era diferente, foi uma coisa diferente pra mim, né, na minha vida. (G1.12)

...deixei todos meus amigos. Eu tinha muitos, muitos amigos. (...) Aí, quando vim morar aqui, que não conhecia ninguém, ninguém mesmo só meus primos. E quando me mudei de uma casa com piscina, com pátio enorme pra um apartamento... Foi muito difícil, até pro meu cachorro foi difícil! (G2.1)

Meu primeiro bolo foi assim, quando eu descobri que já posso fazer coisas sozinha em casa, cozinhar um bolo, um brigadeiro. Aí eu comecei a ver que já posso fazer comida, quando eu estiver sozinha. (G3.6)

Somente no excerto do grupo 1 todas as informações estão presentes. No grupo 2, não se sabe quando a mudança ocorreu e nem por quanto tempo a pré-adolescente se sentiu desse modo. Já no grupo 3, não se sabe quando e nem como aconteceu.

3.4 Julgamento que é diferente no presente

Apresenta-se a seguir, um exemplo de julgamento que é diferente no presente, vindo do grupo 1, único a fazer esse tipo de comparação.

A gente comprou o terreno e começou a construir a casa. Só que nesse período foi um período de recesso econômico total. Aí, não podia pedir nada pra minha mãe. Aí, eu comecei a entender certo, que a minha mãe ela queria me dar as coisas, só que as vezes não era possível. (G1.6)

A narradora muda sua maneira de pensar, antes achava que a mãe não queria e, agora, entende que a mãe não podia fazer gastos.

3.5 Julgamento que mudou desde um acontecimento específico:

Apresenta-se a seguir, um exemplo de mudança de julgamento desde um acontecimento específico vindo do grupo 1, único a fazer esse tipo de comparação.

Minha mãe conheceu outro cara, um namorado diferente. Primeiro, foi meio estranho, assim, porque eu não sabia como é que era ter um padrasto. Mas ele era bem legal. Eu conheci ele nas férias, e a gente viajou pra [local] que eu fui pro [passeio]. Foi bem legal lá e tudo. (G1.7)

O narrador muda sua opinião sobre o fato de ter um padrasto durante o período em que passam as férias juntos.

4. Uso de elementos biográficos complexos

– Análise quantitativa do uso de elementos biográficos complexos

As associações causais em que se utilizam elementos biográficos complexos para explicar o modo individual de experimentar uma situação específica podem ser de quatro subtipos: referências ao status desenvolvimental, referências ao background biográfico, uso de ilustrações e uso de generalizações. A Tabela 15 apresenta os resultados quantitativos dos três grupos (G1, G2 e G3) para cada tipo, o que inclui a média de associações no grupo, a porcentagem e frequência de pré-adolescentes que usaram o recurso no grupo, a frequência de uso por pré-adolescente.

Tabela 15 (continua)

Comparação do uso de Elementos Biográficos Complexos

Subtipos de associação	Grupos	M de assoc.	Qtos pré-ado usaram	Assoc./pré-ado	
				1	2 ou +
Status desenvolvimental	G1	0,4	26,6% (4)	2	2
	G2	0,3	33,3% (1)	1	0
	G3	0,2	28,5% (2)	2	0
Background biográfico	G1	0,4	33,3% (5)	4	1
	G2	0,3	33,3% (1)	1	0
	G3	0	0% (0)	0	0
Ilustrações	G1	0,5	40% (6)	4	2
	G2	1	66,6% (2)	1	1
	G3	0	0% (0)	0	0

Tabela 15 (conclusão)

Comparação do uso de Elementos Biográficos Complexos

Subtipo de associação	Grupos	M de assoc.	Qtos pré-ado usaram	Assoc./pré-ado	
				1	2 ou +
Generalizações	G1	0,2	26,6% (4)	4	0
	G2	0,6	66,6% (2)	2	0
	G3	0	0% (0)	0	0

No grupo 1, foram utilizados todos os tipos de elementos biográficos complexos para explicar o modo do narrador experimentar uma situação específica, enquanto no grupo 3, apenas o status desenvolvimental foi usado. Referências ao status desenvolvimental aparecem nos três grupos (G1: 26,6%; G2: 33,3%; G3: 28,5%). Ao redor de um terço dos pré-adolescentes nos grupos 1 e 2 (33,3% em cada) fizeram referências ao background biográfico. Mais da metade dos pré-adolescentes do grupo 2 (66,6%) e pouco menos da metade do grupo 1 (40%) fizeram ilustrações. Mais da metade dos pré-adolescentes do grupo 2 (66,6%) e pouco menos de um terço do grupo 1 (26,6%) fizeram generalizações.

– Análise qualitativa do uso de elementos biográficos complexos

4.1 Status desenvolvimental nas narrativas

Apresenta-se a seguir, exemplos de referências ao status desenvolvimental para explicar a maneira de experimentar uma situação específica nos três grupos.

E quando eu fiz 7 anos eu fui comemorar meu aniversário lá em [local] com meu avô e eu conheci ele, pela primeira vez. Depois, agora, quando eu estava, eu to mais velha agora, meu avô veio de novo pra cá, e tá morando aqui. E tá se convivendo mais com ele, estamos conversando mais, nos entendendo mais, e nos conhecendo também muito melhor que antes. (G1.5)

Tá, tenho 11 anos, mas dizem: “- Ah, crianças de 11 anos, de 10, não quer mais brincar”. Só que eu não sou assim, eu gosto muito de brincar e lá não tinha nada pra fazer. Só tinha, só dava pra dançar, e eu não gosto de dançar. E aí a dona dos brinquedos né, minha prima, que tem 16 anos, ela não quis emprestar os nossos ..né, ah, brinquedos dela pra nós, e tinha 3 crianças e eu quis ir embora.... (G2.1)

Aí, quando eu parei de mamar na mamadeira foi quando eu percebi que eu estava crescendo, que eu estava virando mais madurinha, mais menininha. (G3.6)

Nos três exemplos o que explica a situação é o status desenvolvimental: a forma de se relacionar com o avô mais madura do que aos sete anos; querer ter direito a brincar aos onze anos e ter parado de mamar mamadeira por ter se percebido crescida. Contudo, no excerto do grupo 3 faltam informações. Não é possível saber o que a fez perceber ter crescido, que idade tinha quando isso ocorreu e porque isso é relevante. A outra referência ao status desenvolvimental desse grupo: “eu era muito novo e fiquei traumatizado”, também não permite saber que idade o narrador tinha e quanto tempo durou esse trauma.

4.2 Background biográfico

Apresenta-se, a seguir, exemplos do uso de background biográfico para explicar a maneira de experimentar uma situação específica, vindos dos grupos 1 e 2.

E quando eu entrei no colégio, uma outra coisa que me marcou bastante. Foi quando eu conheci meu melhor amigo. Porque eu cheguei lá... uma coisa é que lá no interior, a gente não falava palavrão assim. Pra mim, eu nem sabia o que era um palavrão, eu pensava que ‘idiota’ era palavrão. Daí, aqui em Porto Alegre que eu fiquei conhecendo assim. (G1.2)

Quando eu troquei de cidade, eu vim para (local), um município perto de (outro local), e deixei todos meus amigos. Eu tinha muitos, muitos amigos. Eu era a filha do prefeito né, então, todo mundo me admirava muito. (G2.1)

Nos dois exemplos observa-se que os pré-adolescentes explicam através de suas experiências prévias a maneira de vivenciar sua situação atual.

4.3 Ilustrações

Apresenta-se a seguir, exemplos do uso de ilustrações para explicar a maneira de experimentar uma situação específica, vindos dos grupos 1 e 2.

Tem uma prima da minha mãe a F., que elas são super amigas, tipo, que nem eu sou com meu primo, o filho do irmão da minha mãe, que elas são tipo irmãs. Ela se dá mais com a F. do que com o irmão dela. Obviamente, ela não se dá com o irmão dela. (G1.6)

Um ano, mais ou menos, depois, eu conheci o namorado da minha tia, que virou muito meu amigo, que... Depois, a gente começamos a ir pra praia juntos, e que ele é, digamos assim, criança que nem eu, né? (G2.2)

Nos dois exemplos observa-se que os pré-adolescentes usam ilustrações para explicar relacionamentos: o relacionamento da mãe com a prima e o relacionamento do narrador com o namorado de sua tia.

4.4 Generalizações

Apresenta-se, a seguir, exemplos do uso de generalizações para explicar a maneira de experimentar uma situação específica, vindos dos grupos 1 e 2.

E que agora, eu to tentando aprender a viver em paz, não tendo briga e ficar falando. Porque isso, tu tem que evitar aos poucos, não é uma coisa muito radical, que tem que ser na hora.

(G1.8)

Ele [avô] tinha problema nos rins, e aí depois de um tempo ele acabou falecendo, o que me marcou muito porque... porque uma morte é, é realmente, é difícil, né? (G2.2)

Nos dois exemplos observa-se que os pré-adolescentes usam generalizações para explicar que aprender a viver em paz não é algo “que tem que ser na hora” e a dificuldade de aceitar a morte.

DISCUSSÃO

Para criar um relato coerente do passado em uma narrativa autobiográfica é preciso combinar as lembranças autobiográficas com a compreensão que se tem do próprio *self* (Habermas & Bluck, 2000). Foram examinadas as narrativas autobiográficas de pré-adolescentes que costumam conversar em casa sobre suas experiências envolvendo emoções (grupo 1), que costumam conversar sobre suas experiências, mas não conversam sobre emoções (grupo 2) e daqueles que não costumam conversar em casa. O desempenho dos pré-adolescentes dos grupos 1 e 2 é muito similar, mas diferente do grupo 3.

A discussão será feita seguindo a mesma ordem já apresentada nos resultados. Inicialmente, discute-se a questão dos tipos de experiências que compõem as narrativas autobiográficas nos três grupos. A seguir, discute-se o uso dos dispositivos que agregam coerência às narrativas autobiográficas, isto é, o número de associações de causalidade e os tipos de associação de causalidade.

Experiências que compõem a narrativa autobiográfica

A escolha das experiências que irão compor uma narrativa autobiográfica implica na avaliação da importância pessoal das experiências selecionadas e, implicitamente na comparação com as demais experiências que se viveu. O grupo 1 se diferencia dos dois outros em relação ao tipo de experiências que compõe a narrativa autobiográfica, que é constituída de partes equivalentes de eventos gerais, dos quais a metade é a primeira vez de

um tipo de experiência, e de eventos específicos. As memórias classificadas como eventos gerais enfatizam metas alcançadas ou não alcançadas, enquanto as classificadas como eventos específicos são diretamente afetadas pela magnitude da experiência, incluídas as características sensório-perceptuais que estão a ela associadas (Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Assim, a metade das narrativas autobiográficas no grupo 1 constitui-se de memórias classificadas numa categoria em que as experiências são comparadas com outras similares e são avaliadas conforme a realização de metas pessoais. Esse resultado sugere que os pré-adolescentes do grupo 1 refletiram mais sobre suas experiências, fazendo esforço para contextualizá-las em relação a si mesmos e à totalidade de suas experiências. Trata-se do que Habermas e Bluck (2000) chamaram de raciocínio biográfico. As experiências “como virei um bom leitor” e “a primeira vez que eu mexi num computador” são exemplos disso.

Dispositivos que agregam coerência às narrativas autobiográficas

1. O uso de associações causais

O uso que os dois grupos que costumam falar em casa (G1 e G2) fez das associações de causalidade permitiu a construção de narrativas autobiográficas em que os eventos estão integrados. Esses pré-adolescentes usaram em média duas vezes mais associações causais do que o grupo que não costuma falar em casa. Pela falta de integração entre os eventos, as narrativas desse grupo (G3) se assemelham ao que Habermas e Paha (2001) chamaram de coleção de memórias de eventos importantes. Além da quantidade de associações causais, é importante discutir as associações que foram usadas e como elas aparecem nas narrativas dos três grupos.

2. Os tipos de associações causais

Para compreender a relevância pessoal que a experiência teve, além dos detalhes objetivos de quem fez o quê, o narrador precisa dar informações sobre percepções, pensamentos e reações emocionais dos participantes nos eventos (Bauer, 2007). O uso de associações que indicam extensão temporal informa o nível de detalhe nas narrativas e a relevância da experiência para o *self*. Esses dois aspectos qualificam uma narrativa autobiográfica (Baron & Bluck, 2009).

Nos grupos que costumam conversar em casa (G1 e G2), as narrativas possuem avaliações e tem um bom nível de detalhe. Já as narrativas no grupo que não costuma (G3) se caracterizam pela falta de informações e de avaliações no relato dos episódios de breve e de longa duração, e nas atividades recorrentes, o que implica na ausência de informações

sobre a relevância pessoal do episódio. Esse resultado pode estar refletindo a falta de conversação sobre experiências pessoais da criança com seus pais, ao longo do desenvolvimento. De acordo com as pesquisas, o nível de detalhe e a coerência em uma narrativa de experiência pessoal é um resultado das conversações precoces entre a criança e sua mãe, e de modo especial, do estilo materno de lembrar (Cleveland, Reese & Grolnick, 2007; Harley & Reese, 1999; Fivush, Haden & Reese, 2006; Peterson & McCabe, 1994; Reese, Haden & Fivush, 1993). Durante esse tipo de conversação, mãe e criança reconstituem juntas as experiências pessoais da criança, o que auxilia a organizar, lembrar e avaliar a experiência (Fivush, 1991) e, assim, criar episódios autobiográficos únicos com relevância pessoal (Nelson & Fivush, 2004).

O uso de associações indicando estados pessoais duradouros permitiu que os pré-adolescentes que costumam conversar em casa (G1 e G2) expressassem estados internos, isto é, suas emoções, maneiras de sentir e de pensar, preferências e gostos. Em contraste, no grupo que não costuma conversar (G3), há um predomínio de fatos biográficos que trazem informações mais impessoais, como características físicas (condição de estar vivo, gênero, posição dos dentes) e nacionalidade. Esses são componentes semânticos da memória autobiográfica (Tulving, 2002), mas são conhecimentos mais distantes do *self* e quase a metade das vezes foi toda a informação fornecida por este grupo sobre o acontecimento. Novamente, o resultado encontrado pode estar refletindo a falta de conversação familiar, uma vez que compartilhar experiências com os pais ao longo do desenvolvimento faz emergir um passado individual (Nelson & Fivush, 2004).

As relações entre personalidade e eventos implicam na avaliação da experiência e englobam conhecimentos sobre o próprio *self*, ou seja, refletem a capacidade de *insight* dos pré-adolescentes. A metade dos pré-adolescentes do grupo 1 e dois pré-adolescentes do grupo 2 produziram reflexões sobre suas experiências, relacionando-as com sua personalidade. Esses pré-adolescentes podem explicar traços, atitudes, crenças e preferências em termos de eventos da vida que podem tê-los causado (McAdams, 2001).

As comparações entre o passado e o presente e a utilização das associações que indicam extensão temporal revelam como os pré-adolescentes encaixam as experiências numa linha do tempo. Os pré-adolescentes do grupo que costuma conversar e fala sobre emoções (G1) revelaram maior compreensão sobre o tempo, em comparação com os pré-adolescentes dos outros dois grupos (G2 e G3). Em primeiro lugar, além de fornecerem informações situadas temporalmente, os pré-adolescentes desse grupo (G1) mostraram maior habilidade de integrá-las ao contexto mais amplo da narrativa. Isso pode ser

observado no baixo número de associações únicas entre as associações que indicam extensão temporal. Quando os eventos lembrados estão temporalmente associados a outros eventos uma narrativa coerente é produzida (Habermas & Bluck, 2000). Em segundo lugar, somente nesse grupo (G1), os pré-adolescentes utilizaram todos os tipos de comparações entre o passado e o presente, mostrando maior habilidade para refletir sobre as continuidades e descontinuidades na vida. É através da memória autobiográfica que a pessoa mantém um senso de conexão com o próprio passado, uma continuidade ao longo do tempo (Bauer, 2007; Nelson & Fivush, 2004).

Dentre os tipos de comparação entre o passado e o presente, apenas a constatação de que algo mudou desde um acontecimento específico ocorreu nos três grupos. Esse tipo de comparação é o único que pode ser facilitado pela magnitude do evento externo, como ocorre com os episódios específicos (Conway & Pleydell-Pearce, 2000). A constatação de continuidade, considerada um tipo de comparação mais simples (Habermas & Paha, 2001), foi o tipo de comparação menos usado pelos pré-adolescentes desse estudo, o que sugere que talvez não seja o tipo de comparação mais simples. Somente no grupo que costuma conversar e fala sobre emoções (G1), um terço dos pré-adolescentes refletiram sobre mudanças de julgamento. A princípio, esse resultado contraria os achados de Habermas e Paha (2001) que não encontraram mudanças de julgamentos em pré-adolescentes. Contudo, é preciso considerar que a amostra da referida pesquisa têm apenas quatro pré-adolescentes que não foram investigados quanto ao seu hábito conversacional familiar.

Utilizar elementos biográficos complexos para explicar a outros a maneira pessoal de experimentar uma situação específica implica, novamente, na avaliação da experiência em relação a outras experiências pessoais, isto é, implica no uso do raciocínio autobiográfico (Habermas & Bluck, 2000). Todos os tipos de elementos biográficos complexos foram usados pela maioria dos pré-adolescentes dos dois grupos que costumam conversar em casa (G1 e G2). Os pré-adolescentes na pesquisa de Habermas e Paha (2001) não utilizaram elementos biográficos complexos. Porém, essa diferença pode ser devido às diferenças metodológicas já referidas.

No grupo que não costuma conversar (G3) apenas um tipo de elemento biográfico complexo foi usado. Dois pré-adolescentes fizeram referências ao status desenvolvimental. Porém, essas referências foram imprecisas e não ajudaram a esclarecer a situação em questão. Diferente do que ocorreu nos grupos que costumam conversar em casa (G1 e G2), em que o uso desses elementos realmente auxilia a compreender a perspectiva do narrador sobre o ocorrido.

Além de evidenciar que a experiência foi compreendida, as referências ao background biográfico, ilustrações e generalizações revelam a agilidade do funcionamento da memória autobiográfica. Os pré-adolescentes dos grupos que costumam conversar em casa (G1 e G2) mostraram habilidade para fazer conexões entre as informações armazenadas como eventos gerais e como eventos específicos na memória autobiográfica (Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Essas conexões são imprescindíveis para que seja possível referir-se ao background biográfico, fazer ilustrações e generalizações. As habilidades narrativas incrementam a memória autobiográfica ao fornecerem uma nova maneira de organizar e relembrar as informações (Nelson & Fivush, 2004). Assim, é provável que a falta de conversação familiar explique o desempenho do grupo que não costuma conversar em casa (G3).

Em resumo, em comparação com as narrativas autobiográficas do grupo que não costuma conversar em casa (G3), as narrativas dos pré-adolescentes dos grupos que costumam conversar (G1 e G2) apresentam mais qualidade em todos os parâmetros analisados. Isso significa que são mais coerentes, possuem mais relevância para o *self* e apresentam uma perspectiva mais pessoal. As diferenças discretas entre o desempenho dos dois grupos que costumam conversar (G1 e G2), não permitem conclusões a cerca da influência específica das emoções na conversação. Além disso, o número limitado de integrantes no grupo que costuma conversar, mas não fala de emoções (G2) dificulta a diferenciação entre habilidades do grupo e individuais.

Através da coerência na narrativa autobiográfica pode-se avaliar o grau de integração do *self* (Fiese & Sameroff, 1999), o que no caso de pré-adolescentes remete a um processo de integração em desenvolvimento. Os resultados deste trabalho mostram que os pré-adolescentes do grupo que costuma conversar e fala sobre emoções (G1) utilizaram melhor os dispositivos que agregam coerência causal, temporal e biográfica. Esses tipos de coerência ajudam a criar uma narrativa integrada sobre o *self* (McAdams, 2001). Pode-se pensar que o desenvolvimento do *self* nesse grupo está mais adiantado. Então, embora numa faixa etária estreita (10-13 anos), os pré-adolescentes estão em momentos diferentes do desenvolvimento do *self*. Os resultados desse estudo sugerem que a existência de conversações sobre experiências pessoais na família pode ter auxiliado o pré-adolescente: a compreender melhor sua experiência e explicá-la melhor aos outros; a adquirir uma compreensão mais profunda sobre o tempo e sobre o próprio desenvolvimento no tempo; e a compreender melhor o próprio *self*.

CAPÍTULO V: DISCUSSÃO GERAL

Os resultados da presente pesquisa são discutidos quanto a seus aspectos teóricos, metodológicos e, por fim, são tecidas algumas considerações finais.

1. Aspectos teóricos:

Quanto às emoções, especificamente as de tristeza e raiva, os resultados deste trabalho confirmam a literatura especializada no estudo das emoções, mostrando que estas propiciam experiências diversas que resultam na necessidade de estratégias de regulação específicas. Em decorrência, não parece produtivo tratar essas emoções como se formassem um conjunto homogêneo, o das experiências negativas ou emoções negativas.

Cabe discutir ainda se é apropriado nomear a raiva, a tristeza e o medo como emoções negativas. Os resultados deste estudo mostram que experiências envolvendo emoções negativas conduzem pré-adolescentes a buscar uma parceria para conversar, isto é, propiciam oportunidades de buscar ajuda para compreender e lidar com esse tipo de experiência, e de obter conforto diante de situações difíceis. É indiscutível que a experiência da raiva, tristeza ou medo é desagradável. Porém, a fome também é uma experiência desagradável, mas é fácil perceber que ela é um estímulo necessário para a pessoa buscar o alimento, a fim de cessar o incômodo que ela causa. As experiências desagradáveis, resultantes de fome ou de emoções como raiva, tristeza e medo, cumprem um importante papel no desenvolvimento e na sobrevivência da espécie, desde que o ambiente social possa responder adequadamente. Como mostrado neste estudo, o contexto da conversação familiar sobre experiências envolvendo emoções pode constituir-se como uma resposta adequada do ambiente, uma vez que favorece o desenvolvimento de estratégias para lidar com essas emoções de forma diferenciada.

Este contexto de conversação familiar mostrou-se, neste estudo e confirmando a literatura, como um lugar por excelência para que experiências pessoais sejam lembradas. Isto porque a ele, pode-se aplicar o que já era sugerido por Rousseau (1762/1974): os comportamentos apropriados deveriam ser ensinados durante eventos que ocorrem naturalmente. Relembrar durante as conversações em família constitui um desses eventos que, por estar descontextualizado da experiência imediata, permite desenvolvimentos específicos, como o desenvolvimento da habilidade narrativa e da memória autobiográfica (Fivush & Nelson, 2004).

O hábito de conversar sobre experiências pessoais em casa, mas não sobre emoções, constitui-se como outro resultado deste estudo que merece ser discutido. No estudo 3, dois dos três pré-adolescentes que apresentavam o hábito de conversar sobre experiências pessoais, mas não sobre emoções, tiveram um desempenho muito similar aos pré-adolescentes que costumavam conversar em casa e sobre emoções. Este resultado pode estar associado ao tempo verbal empregado na questão do questionário, que foi utilizada como um dos dois critérios de formação dos grupos: “Com que frequência tu costumavas conversar em casa, quando sentes: tristeza, raiva, etc.”. É possível que esses dois pré-adolescentes não estivessem conversando sobre emoções neste momento, pois enquanto um deles havia acabado de se mudar do interior e estava enfrentando alguns problemas de adaptação, o outro havia perdido o avô, a quem era muito apegado. Ambos mostraram-se bastante emocionados durante a narrativa desses episódios, mesmo assim quiseram prosseguir narrando. As intercorrências de ordem emocional que sempre ocorrem neste tipo de trabalho, que pede para relembrar fatos que envolvem emoções, podem ter influenciado as respostas destes dois pré-adolescentes que responderam que não falavam quando sentiam tristeza ou raiva. Eles poderiam estar se protegendo da intensidade dessas emoções ou protegendo outros familiares de um sofrimento que conseguem antecipar, o que sugere a ação de processos de correção (Fogel, 1993). Assim, não falar sobre emoções neste momento não significa que não falavam sobre emoções antes, uma vez que ambos afirmaram ter o costume de contar suas experiências pessoais em casa. Uma forma de contornar esta situação teria sido perguntar sobre esse costume definindo períodos de tempo (Ex.: Quando tu eras pequeno/a tu costumavas contar tuas experiências em casa? E hoje em dia, ainda tens esse costume?).

A coerência nas narrativas autobiográficas dos pré-adolescentes do presente estudo, tema caro aos que estudam narrativas autobiográficas, pode ser um indicador do grau de integração do *self*, confirmando a literatura (Fiese & Sameroff, 1999; McAdams, 2001). A qualidade das narrativas autobiográficas apresentadas pelo grupo que costuma conversar em casa pode ser resultado das oportunidades que essas conversações criaram para que esses pré-adolescentes pudessem aprender a avaliar a própria experiência e assim aprender a discernir o que é relevante para ser contado, exercitando-se, como consequência, no uso de diversos tipos de associações de causalidade. A coerência nas narrativas desses pré-adolescentes, resultado do uso desses dispositivos, é um indicador empírico da ligação entre esse tipo de conversação e o desenvolvimento do *self* e da identidade, evidência tratada teoricamente na literatura da área.

Há evidências nos estudos 2 e 3 de que os pré-adolescentes que afirmaram ter o costume de conversar em casa sobre suas experiências pessoais têm maior capacidade de fazer inferências, preenchendo lacunas de informações utilizando sua própria base de conhecimentos (Koerner & Fitzpatrick, 2002). No estudo 2, os pré-adolescentes desse grupo se imaginaram no lugar do personagem principal da narrativa ficcional, e puderam construir ressignificações de boa qualidade para as situações que evocaram tristeza e raiva. No seguimento, vários pré-adolescentes desse grupo mostraram-se, no estudo 3, capazes de fazer inferências sobre o comportamento de seus familiares e, com base nesse comportamento, fazer antecipações para o futuro. A habilidade para inferir sobre o comportamento dos familiares é um resultado de sua história comunicacional, e em especial, das conversações sobre experiências pessoais que auxiliaram a formar a base de conhecimentos que permite fazer inferências. Esses resultados estão alinhados com a idéia que os relacionamentos possuem um caráter conversacionalmente construído (Shotter, 1997).

2. Aspectos metodológicos

A decisão de enviar os questionários via aluno, como já esperado, ocasionou alguns problemas. Em duas escolas, muitos questionários não chegaram aos pais e muitos foram esquecidos em casa. Na escola que teve 50% de adesão, as datas das visitas da pesquisadora para recolher os questionários foram marcadas e, na véspera das visitas, a pessoa da escola responsável pela pesquisa entrava nas turmas e avisava sobre a visita, lembrando os alunos de trazerem o questionário. Este foi um procedimento espontâneo da responsável pela pesquisa na escola, atitude que não foi seguida nas outras escolas. Assim, nestas últimas, a adesão dos participantes foi menos expressiva. Esta situação parece ser comum nos estudos de levantamento em nosso meio.

A escolha dos instrumentos utilizados nos estudos teve pontos negativos e positivos. O uso de questionários no estudo 1 foi imprescindível no momento em que não havia informações de base suficientes para dar prosseguimento à pesquisa. Essa escolha, no entanto, não permitiu o acesso à maneira como as conversações sobre experiências envolvendo emoções transcorrem. Se ao invés de escolher objetivos de conversação, os pais fossem convidados a mostrar, numa situação experimental, como conversam com seus filhos e filhas pré-adolescentes, as diferenças de gênero encontradas na literatura da área nas conversações entre pais e crianças certamente se evidenciariam (Bird & Reese, 2006; Fivush, Brotman, Buckner & Goodman, 2000; Fivush & Buckner, 2003). Algumas outras

imprecisões trazidas pelas respostas dos pais decorreram de informações imprecisas presentes nas perguntas. Em decorrência das diferentes configurações familiares, por exemplo, perguntas sobre irmãos deveriam incluir itens como irmãos por parte de pai e mãe.

No estudo 2, ao escolher um instrumento para acessar a regulação de emoções, optou-se por uma classificação criada e já utilizada no Brasil em crianças até 10 anos. Para tal, adaptações tiveram que ser feitas nas categorias dos instrumentos. Estas foram combinadas e aceitas pelo autor das mesmas. Contudo, a utilização dessa classificação, mesmo depois de adaptada, não se mostrou útil para discriminar os tipos de estratégias mais sofisticadas. Ao se examinar as respostas classificadas como altruísmo e técnicas cognitivas havia desde respostas bastante rudimentares, baseadas em *scripts*, até respostas sofisticadas, em que ideias complexas e criativas eram desenvolvidas. Escolher histórias que mobilizem do mesmo modo meninos e meninas foi outra dificuldade encontrada nesse estudo. Uma variante alternativa às histórias apresentadas aos pré-adolescentes seria solicitar a ele que lembrasse uma situação em que sentiu determinada emoção e, então, fazer as perguntas sobre regulação emocional. Esta alternativa teria que ser testada, pois nada assegura que as histórias, nesta faixa etária, seriam produzidas de forma a poderem ser utilizadas com os objetivos propostos.

Os dispositivos que agregam coerência às narrativas autobiográficas, identificados por Habermas e Paha (2001), e que foram utilizados no estudo 3, permitiram mensurar as diferenças entre os que costumam e os que não costumam conversar em casa. Estes dispositivos ainda não são largamente empregados em estudos na área, talvez por se mostrarem trabalhosos. Porém, sua utilização permite uma análise bastante objetiva. Neste trabalho mostraram-se valiosos para investigar as questões levantadas.

3. Considerações finais:

Os resultados desta tese indicam que o período de 10 a 13 anos, aqui chamado de pré-adolescência (Breinbauer & Maddaleno, 2005), possui características que o destacam da adolescência e que necessitariam ser mais estudadas e melhor compreendidas, pois o correto planejamento de estratégias na educação e na saúde depende deste conhecimento. A proximidade com a família e a confiança nos adultos, materializada na opção por ajuda adulta para lidar com a raiva no estudo 2, é um indicador disso. Os resultados mostraram que a maioria das famílias participantes da pesquisa está tendo êxito no que concerne à comunicação familiar. Contudo, as famílias que aceitaram participar da pesquisa

representam a metade, um terço e até menos de 10% do total de famílias convidadas em cada local de coleta. Assim, há um grande contingente de famílias sobre as quais nada se sabe. A escola, por sua vez, só costuma dar atenção ao tema da comunicação familiar na adolescência. Os resultados mostram que o tema da comunicação familiar deveria ser objeto de debate entre pais e escola, mesmo antes da puberdade. Neste espaço, os adultos já poderiam ser instrumentalizados para lidar com os desafios que marcam a comunicação na adolescência, aumentando as chances de êxito em suas conversações com filhos.

Os resultados trazidos por este trabalho confirmam a importância e a função desenvolvimental das conversações em família sobre experiências envolvendo emoções. Pesquisas anteriores verificaram que as conversações entre pais e criança, em que são lembradas as experiências dela, constituem-se como um contexto que favorece diversos desenvolvimentos, como o desenvolvimento cognitivo, da memória autobiográfica, da habilidade narrativa e do *self* (Fivush, 2007; Fivush & Nelson, 2004; Fivush, Haden & Reese, 2006). Os resultados obtidos pelos pré-adolescentes que costumam ter esse tipo de conversação familiar sugerem que esses tiveram mais oportunidades sistemáticas de treinar sua habilidade para avaliar experiências e aprender a lidar com emoções e integrá-las; aprender como participar de uma interação narrativa, exercitando sua capacidade de se fazer compreender e aprendendo a considerar a perspectiva do ouvinte sobre seu relato; estabelecer comparações entre suas experiências passadas e presentes, e entre as suas e as de outros e; formular avaliações em resposta às solicitações dos participantes da conversação e receber as avaliações de outros.

Sabe-se que os padrões de comunicação familiar e os esquemas de comunicação familiar ainda que tendam a permanecer, incluem possibilidades de mudança (Fogel, 1993; Koerner & Fitzpatrick, 2002) e modificá-los é considerado um objetivo terapêutico mais tangível do que lidar com outros aspectos da personalidade (Sillars, Canary & Tafoya, 2004). Neste sentido, chama atenção a necessidade de narrar na pré-adolescência, o que, surpreendentemente, permitiu a coleta de narrativas autobiográficas de todos os pré-adolescentes entrevistados, sem maiores dificuldades. Os que acordaram em participar do estudo, se mostraram disponíveis para a tarefa. Considerando esses aspectos e a relevância das conversações familiares sobre experiências envolvendo emoções para o desenvolvimento de crianças e pré-adolescentes, a utilidade desse tipo de conversação deveria ser do conhecimento da comunidade, o que poderia ser divulgado nos meios de comunicação, nas escolas e na rede pública de saúde. Poderia ser ainda mais importante preparar instrutores e professores especializados nas instituições de abrigo infantil, a fim

de que se inclua em suas rotinas um espaço destinado a promover a narrativa de experiências pessoais dessas crianças e pré-adolescentes, atividade que tem se mostrado de muito valor tanto terapêutico quanto educacional (Smith, Bordini & Sperb, 2009). Do ponto de vista psicofilático, pode ser conveniente identificar precocemente as famílias que apresentam padrões e esquemas de comunicação familiar sem abertura e acesso às emoções (Fitzpatrick & Koerner, 2005) ou sem as condições necessárias na família para que falantes e ouvintes possam se expressar, escutar uns aos outros, compreender-se e aos outros e se beneficiar com essas trocas (Olson, 2003). Para tal, é necessário desenvolver instrumentos adequados que sejam sensíveis aos padrões de comunicação presentes na cultura brasileira. As famílias de classe média, nessa amostra, estimulam a construção de um *self* independente, como descrito por Markus e Kitayama (1991), mas também apresentam uma intensa convivência com os filhos pré-adolescentes, o que inclui a hora do almoço. É possível que famílias de outros estratos sociais e de outras regiões do Brasil apresentem outras peculiaridades.

REFERÊNCIAS

- Aberastury, A. & Knobell, M. (1980). *Adolescência Normal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Alea, N. & Bluck, S. (2003). Why are you telling me that? A conceptual model of the social function of autobiographical memory. *Memory*, 11(2), 165-178.
- Andolfi, M., Angelo, C., Menghi, P., Nicolò-Corigliano, A. M. (1989). *Por trás da máscara familiar* (trans. M. C. R. Goulart). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original published in 1983)
- Ausubel, D. P. (2002) *Theory and problems of adolescence development*. Lincoln, N.E., U.S.: iUniverse.
- Baerger, D. R. & McAdams, D. P. (1999). Life story coherence and its relation to psychological well-being. *Narrative Inquiry*, 9 (1), 69-96.
- Baptista, M. & Oliveira, A. (2004). Sintomatologia de depressão e suporte familiar em adolescentes: um estudo de correlação. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 14(3), 58-67.
- Bahls, SC & Bahls, F. (2002). Depressão na adolescência: características clínicas. *Interação em Psicologia*, 6(1), 49-57.
- Baron, J. & Bluck, S. (2009). Autobiographical memory sharing in everyday life: characteristics of a good story. *International Journal of Behavioral Development*, 33(2), 105-117.
- Bauer, P. (2007). *Remembering the times of our lives: Memory in infancy and beyond*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baxter, L. A. & Braithwaite, D. O. (2006). Introduction: Meta-theory and theory in family communication research. In D. O. Braithwaite & L. A. Baxter (Eds.), *Engaging Theories in Family Communication: multiple perspectives* (pp. 1-16). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Berndt, T. & Perry, T. B. (1990). Distinctive features and effects of early adolescent friendships. In R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period? Advances in adolescent development: An annual book series*, vol. 2 (pp. 269-287). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bird, A. & Reese, E. (2006). Emotional reminiscing and the development of an autobiographical self. *Developmental Psychology*, 42(4), 613-626.

- Bluck, S., Alea, N., Habermas, T. & Rubin, D. (2005). A tale of three functions: The self-reported uses of autobiographical memory. *Social Cognition*, 23(1), 91-117.
- Bluck, S. & Habermas, T. (2000). The Life Story Schema. *Motivation and Emotion*, 24(2), 121-147.
- Bohanek, J., Marin, K., Fivush, R. & Duke, M. (2006). Family narrative interaction and children's sense of self. *Family Process*, 45(1), 39-54.
- Bost, K., Shin, N., McBride, B., Brown, G., Vaughn, B., Coppola, G., Verissimo, M., Monteiro, L. & Korth, B. (2006). Maternal secure base scripts, children's attachment security and mother-child narrative styles. *Attachment Human Development*, 8(3), 241-260.
- Braz, M., Dessen, M. & Silva, N. (2005). Relações conjugais e parentais: uma comparação entre famílias de classes sociais baixa e média. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 151-161.
- Breinbauer, C. & Maddaleno, M. (2005). *Youth: Choices and Change. Promoting healthy behaviors in adolescents*. Scientific and Technical Publication N° 594. Pan American Health Organization.
- Brody, L. (2000). The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant temperament and differentiation. In A. Fisher (Ed.), *Gender and emotion: social psychological perspectives* (pp 24-47). London: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1997a). *Realidade mental mundos possíveis* (M. A. G. Domingues, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas.(Original published in 1986)
- Bruner, J. (1997b). *Atos de significação* (S. Costa, Trans.) Porto Alegre: Artes Médicas.(Original published in 1990)
- Burch, M., Austin, J. & Bauer, P. (2004). Understanding the emotional past: relations between parent and child contributions in emotionally negative and nonnegative events. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89, 276-297.
- Calkins, S. & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, (pp.229-248). New York: Guilford Press.
- Caughling, J. (2003). Family Communication Standards: What counts as excellent family communication and how are such standards associated with family satisfaction? *Human Communication Research*, 29(1), 5-40.

- Chaplin, T., Cole, P. & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5(1), 80-88.
- Cia, F., Pamplin, R. & Del Prette, Z. (2006). Comunicação e participação pais-filhos: Correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia*, 16(35), 395-406.
- Cicirelli, V. G. (1995). *Sibling relationships across the life span*. New York: Plenum Press.
- Cinotto, S. (2006). Everyone would be around the table: American family mealtimes in historical perspective, 1850-1960. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 111, 17-34.
- Cleveland, E. & Reese, E. (2005). Maternal structure and autonomy support in conversations about the past: contributions to children's autobiographical memory. *Developmental Psychology*, 41(2), 376-388.
- Cleveland, E. & Reese, E. (2008). Children remember early childhood: long-term recall across the offset of childhood amnesia. *Applied Cognitive Psychology*, 22(1), 127-142.
- Cleveland, E., Reese, E. & Grolnick, W. (2007). Children's engagement and competence in personal recollection: Effects of parents' reminiscing goals. *Journal of experimental Child Psychology*, 96, 131-149.
- Conway, M. & Pleydell-Pearce, C. (2000). The construction of autobiographical memories in the Self-Memory System. *Psychological Review*, 107(2), 261-288.
- Correa, M., Guildemaister, T., Rodríguez, J., Scherzer, A., Urzúa, R. & Jeldres, J. F. (1997). Características del funcionamiento familiar que predicen conductas de riesgo en adolescentes y sus familias. *Cuadernos Médico-Sociales*, 38(4), 14-21.
- Costa, M. & Bigras, M. (2007). Mecanismos pessoais e coletivos de proteção e promoção da qualidade de vida para a infância e adolescência. *Ciência e Saúde Coletiva*, 12(5), 1101-1109.
- Cumsille, P. & Epstein, N. (1994). Family cohesion, family adaptability, social support and adolescent depressive symptoms in outpatient clinic families. *Journal of Family Psychology*, 8(2), 202-214.
- Daunis, R. (2000). *Jovens: Desenvolvimento e identidade - Troca de perspectiva na psicologia da educação*. São Leopoldo: Sinodal.
- Davidson, D. (2006). The role of basic, self-conscious and self-conscious evaluative emotions in children's memory and understanding of emotion. *Motivation and Emotion*, 30, 237-247.

- Davis, P. (1999). Gender differences in autobiographical memory for childhood emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 76(3), 498-510.
- Denham, S., Zoller, D. & Couchoud, E. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928-936.
- Denis, T., Cole, P., Zahn-Waxler, C. & Mizuta, I. (2002). Self in context: Autonomy and relatedness in Japanese and U.S. mother-preschooler dyads. *Child Development*, 73(6), 1803-1817.
- Dias, M. G., Vikan, A. & Gravås, S. (2000). Tentativas de crianças em lidar com as emoções de raiva e de tristeza. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 5(1), 49-70.
- Diez, J. P. & Hernadis, S. P. (2000). Autoconcepto y niveles de comunicación familiar en adolescentes. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 46(2), 167-174.
- Dunn, J., Brown, J. & Beardsall, L. (1991). Family talk about feelings states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455.
- Dunn, J., Bretherton, I. & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23(1), 132-139.
- Eisenberg, M. E., Olson, R., Neumark-Sztainer, D., Story, M. & Bearing, L. (2004). Correlations between family meals and psychosocial well-being among adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158, 792-796.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, T., Fabes, R., Losoya, S., Valiente, C., Reiser, M., Cumberland, A. & Shepard, S. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control and impulsivity: concurrent relations and prediction of change. *Developmental Psychology*, 41(1), 193-211.
- Eizirik, C. L., Kapczinski, F. & Bassols, A. M. (2001). *O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Erikson, E. (1976). *Identidade: Juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Falceto, O., Busnello, E. & Bozzetti, M. (2000). Validação de escalas diagnósticas do funcionamento familiar para utilização em serviços de atenção primária à saúde. *Pan American Journal of Public Health*, 7(4), 255-263.
- Favero, M. (2010). *Psicologia do Gênero* (pp.129-136). Curitiba: Editora UFPR
- Féres-Carneiro, T. (1996). Terapia familiar: das divergências às possibilidades de articulação dos diferentes enfoques. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 16, 36-42.
- Ferreiro, E. (2001). *A atualidade de Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fiese, B. & Sameroff, A. (1999). The family narrative consortium: a multidimensional approach to narratives. In B. Fiese, A. Sameroff, H. Grotevant, F. Wanboldt, S.

- Dickstein & D. Fravel (Eds.), *The stories that families tell: narrative coherence, narrative interaction and relationship beliefs* (pp.1-36). Monographs of the Society for Research in Child Development (Serial n° 257) vol 64, n°2.
- Fisher, A. H. & Manstead, A. S. (2000). The relation between gender and emotions in different cultures. In A. Fisher (Ed.), *Gender and emotion: social psychological perspectives* (pp 71-94). London: Cambridge University Press.
- Fitzpatrick, M. A. & Badzinski, D. M. (1985). All in the family: Communication in kin relationships. In M. L. Knapp & G. R. Miller (Eds.), *Handbook of Interpersonal Communication* (pp. 687-736). Beverly Hills, CA: SAGE.
- Fitzpatrick, M. A. & Koerner, A. F. (2005). Family communication schemata: Effects in children's resiliency. In S. Dunwoody, L. B. Becker, D. McLeod & G. Kosicki (Eds.), *The evolution of key mass communication concepts: Honoring Jack M. McLeod* (pp. 115-139). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Fivush, R. (1991). The social construction of personal narratives. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37(1), 59-82.
- Fivush, R. (2007). Maternal reminiscing style and children's developing understanding of self and emotion. *Clinic Social Work Journal*, 35, 37-46.
- Fivush, R., Bohanek, J. & Duke, M. (2008). The intergenerational self: Subjective perspective and family history. In F. Sani (Ed.) *Individual and collective self-continuity: Psychological perspectives* (pp. 131-144). Mahwah, NY: Erlbaum.
- Fivush, R. & Buckner, J. (2003). Creating gender and identity through autobiographical narratives. In R. Fivush & C. A. Haden (Eds.). *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives* (pp. 149-168). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fivush, R., Brotman, M., Buckner, J. & Goodman, S. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42(3/4).
- Fivush, R. & Duke, M. (2002, April). Narratives and resilience in middle-class, dual-earner families. Marial Working Paper 19, Marial Center, Emory University, Atlanta. Retrieved in march 6, 2008, from <http://www.emory.edu>.
- Fivush, R. & Kuebli, J. (1997). Making everyday events emotional: The construal of emotion in parent-child conversations about past. In N. Stein, P. Ornstein, B. Tversky & C. Brainerd (Eds.), *Memory for everyday and emotional events* (pp. 239-266). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Fivush, R. & Haden, C. A. (1997). Narrating and representing experience: Preschoolers' developing autobiographical accounts. In P. W. van den Broek, P. J. Bauer & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp. 169-196). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fivush, R., Haden, C. & Reese, E. (1996). Remembering, recounting and reminiscing: The development of autobiographical memory in social context. In D. Rubin (Ed.), *Reconstructing our past: An overview of autobiographical memory* (pp. 341-359). N.Y: Cambridge University Press.
- Fivush, R., Haden, C. & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77(6), 1568-1588.
- Fivush, R. & Nelson, K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *Psychological Science*, 15(9), 573-577.
- Fivush, R. & Sales, J. (2002). Children's memories of emotional events. In D. Reisberg & P. Hertel (Eds.), *Memory and emotion* (pp. 242-271). New York: Oxford University Press.
- Fivush, R. & Sales, J. (2006). Coping, attachment and mother-child narratives of stressful events. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(1), 125-150.
- Fogel, A. (1993). Two principles of communication: co-regulation and framing. In J. Nadel & L. Camaioni (Eds.), *New perspectives in early communicative development* (pp 9-22). London: Routledge.
- Formiga, N. (2004). A explicação dos comportamentos desviantes a partir dos indicadores da relação familiar. *Psicologia Argumento*, 22(37), 45-52.
- Formiga, N., Cavalcante, C., Araújo, T., Lima, S. & Santana, R. (2007). Comportamento agressivo e busca de sensação em jovens. *Psicologia Argumento*, 25(50), 289-302.
- Fulkerson, J., Neumark-Sztainer, D. & Story, M. (2006). Adolescent and parent views of family meals. *Journal of the American Dietetic Association*, 106, 526-523. (Abstract)
- Galvin, K., Dickson, F. & Marrow, S. (2006). Systems theory: Patterns and (w)holes in family communication. In D. O. Braithwaite & L. A. Baxter (Eds.), *Engaging Theories in Family Communication: multiple perspectives* (pp. 309-324). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Goetz, E. & Vieira, M. (2009). Percepções dos filhos sobre aspectos reais e ideais do cuidado parental. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 26(2), 195-203.

- Gomide, P., Bussardori, D., Sabbag, G., Berri, G. & Furtado, M. (2003). A influência da TV e dos estilos parentais nos horários de refeição das famílias. *Psicologia Argumento*, 21(32), 27-35.
- Gonçalves, N. T. (1996). Ouvindo nossos mestres: Integrando teorias e técnicas. Em L. C. Prado (Ed.), *Famílias e terapeutas: Construindo caminhos* (pp. 37-68). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gottman, J., Katz, L. & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenberg & Mitchell (1994). *Relações Objetivas na Teoria Psicanalítica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J., Richards, J. & John, O. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson & J. N. Hughes (Eds.). *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington DC: American Psychological Association.
- Gross, J. & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, (pp.3-24). New York: Guilford Press.
- Grotevant, H. & Cooper, C. (1998). Individuality and connectedness in adolescence development: Review and prospects for research on identity, relationships and context. In E. E. Skoe & A. von der Lippe (Eds.), *Personality development in adolescence: A cross national and life span perspective* (pp. 3-37). London: Routledge.
- Grusec, J. E. (2002). Parental socialization and children's acquisition of values. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Practical issues in parenting*, vol 5 (pp. 143-167). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Habermas, T. & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 748-769.
- Habermas, T. & Paha, C. (2001). The development of coherence in adolescents' life narratives. *Narrative Inquiry*, 11(1), 35-54.
- Haden, C. A., Haine, R. A. & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33(2), 295-307.

- Halberstadt, A., Denham, S. & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development* 10(1), 79-119.
- Han, J., Leichtman, M. & Wang, Q. (1998). Autobiographical memory in Korean, Chinese and American children. *Developmental Psychology*, 34(4), 701-713.
- Harley, K. & Reese, E. (1999). Origins of autobiographical memory. *Developmental Psychology*, 35(5), 1338-1348.
- Harris, P. & Lipian, M. (1989). Understanding emotion and experiencing emotion. In P. L. Harris & C. Saarni (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp.241-258). New York: Cambridge University Press.
- Hartup, W. & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 355-370.
- Hollingshead, A. B. (1975). *Four factor index of social status*. Working paper, Yale University, New Haven, CT.
- Howe, M. L. & Courage, M. L. (1997). The emergence and early development of autobiographical memory. *Psychological Review*, 104, 499-523.
- Hudson, J., Lucariello, J., Fivush, R. & Bauer, P. (2004). Kaherine Nelson's vision of mediated mind. In J. Lucariello, J. Hudson, R. Fivush & P. Bauer (Eds.), *The development of mediated mind* (pp. 1-11). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jablonski, B. (2003). Afinal, o que quer um casal? Algumas considerações sobre casamento e separação na classe média carioca. In T. Féres-Carneiro (Ed.), *Família e Casal: Arranjos e demandas contemporâneas* (pp. 141-168). Rio de Janeiro: EDPUC/Loyolla.
- Jack, F., MacDonald, S., Reese, E. & Hayne, H. (2009). Maternal reminiscing style during early childhood predicts the age of adolescents' earliest memories. *Child Development*, 80(2), 496-505.
- James, W. (1950). *Principles of psychology*. New York: Dover. (Original published 1890)
- Jou, G. & Sperb, T. M. (2004). O contexto experimental e a Teoria da Mente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 167-176.
- Keltner, D. & Gross, J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition and Emotion*, 13(5), 467-480.
- Kernis, M., Brown, A. & Brody, G. (2000). Fragile self-esteem in children and its associations with perceived patterns of parent-child communication. *Journal of personality*, 68, 225-252.
- Koerner, A. F. & Fitzpatrick, M. A. (2002). Toward a theory of family communication. *Communication Theory*, 12(1), 70-91.

- Koerner, A. F. & Fitzpatrick, M. A. (2002). Toward a theory of family communication. *Communication Theory, 12*(1), 70-91.
- Lagattuta, K. H., & Wellman, H. M. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology, 38*, 564-580.
- Laible, D. (2004). Mother-child discourse about a child's past behavior at 30-months and early socioemotional development at age 3. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 159-180.
- Laible, D. & Thompson, R. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology, 34*(5), 1038-1045.
- Lambert, S. F. & Cashwell, C. S. (2004). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal, 12*(2), 122-128.
- Larson, R., Branscomb, K. & Wiley, A. (2006). Forms and functions of family mealtimes: Multidisciplinary perspectives. *New Directions for Child and Adolescent Development, 111*, 1-15.
- Laursen, B. & Collins, W. (2005). Parent-child communication during adolescence. In A. L. Vangelisti (Ed.), *Handbook of Family Communication* (pp.333-348). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lazarus, R. & Alfert, E. (1964). Short-circuiting of threat by experimentally altering cognitive appraisal. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 69*, 195-205.
- Leibowitz, J., Ramos-Marcuse, F. & Arsenio, W. (2002). Parent-child emotion communication, attachment and affective narratives. *Attachment Human Development, 4*(1), 55-67.
- Levine, B., Turner, G., Tisserand, D., Hevenor, S., Graham, S. & McIntosh, A. (2004). The functional neuroanatomy of episodic and semantic autobiographical remembering: a prospective functional MRI study. *Journal of Cognitive Neuroscience, 16*, 1633-1646.
- Lewis, M. (2000). The promise of Dynamics Systems Approaches for an integrated account of human development. *Child Development, 71*(1), 36-43.
- Macedo, L. S. R. (2006). *Conversar sobre o passado na interação mãe-criança*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Markus, H. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224-253.

- Mauss, I., Cook, C., Cheng, J. & Gross, J. (2007). Individual differences in cognitive reappraisal: Experiential and physiological responses to an anger provocation. *International Journal of Psychophysiology*, 66(2), 116-124.
- McAdams, D. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122.
- McGuigan, F. & Salmon, K. (2004). The time to talk: The influence of the timing of adult-child talk on children's event memory. *Child Development*, 75(3), 669-686.
- McLean, Breen, A. & Fournier, M. (2010). Constructing the self in early, middle and late adolescent boys: Narrative identity, individuation and well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 166-187.
- Meltzer, D. (1978). *Teoria psicoanalitica dell'adolescenza. Quaderni di Psicoterapia Infantile* (pp. 15-32). Roma: Ed. Borla. (Trans. H. Gobbi)
- Melzi, G. & Fernández, C. (2004). Talking about past emotions: Conversations between Peruvian mothers and their preschool children. *Sex Roles: A Journal of Research*, 50(9-10), 641-657.
- Mischel, W. (1981). Objective and subjective rules for delay of gratification. In Ydewalle, G., Nuttin, J. & W. Lens (Eds.), *Cognition in human motivation and learning* (pp.33-58). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mira Y Lopes, E. (2005). *Quatro gigantes da alma*. Rio de Janeiro: José Olympio. (Original publicado em 1966)
- Morgan, C., Vecchiatti, I. & Negrão, A. (2002). Etiologia dos transtornos alimentares: aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 24(3), 18-23.
- Negreiros, T. & Féres-Carneiro, T. (2004). Masculino e feminino na família contemporânea. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1), 34-47.
- Nelson, K. (2003). Self and social functions: Individual autobiographical memory and collective narrative. *Memory*, 11(2), 125-136.
- Nelson, K. & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111(2), 486-511.
- Neri, M. (2009). *Consumidores, produtores e a nova classe média: miséria, desigualdade e determinantes das classes*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS.
- Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento infantil: Abordagem de Mussen*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Nicolopoulou, A. (1997). Children and narratives: Toward an integrative and sociocultural approach. In M. Bamberg (Ed.), *Narrative Development* (pp. 179-215). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oliva, A., Otta, E., Ribeiro, F., Bussab, V., Lopes, F., Yamamoto, M. & Moura, M. (2006). Razão, emoção e ação em cena: A mente humana sob um olhar evolucionista. *Psicologia : Teoria e Pesquisa*, 22(1), 53-62.
- Oliveira, S. G., Dias, M. G. & Roazzi, A. (2003). O lúdico e suas implicações nas estratégias de regulação das emoções em crianças hospitalizadas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 1-13.
- Olson, D. (2003). Circumplex Model of Marital & Family Systems. *Journal of Family Therapy*, 22(2), 514-547.
- Olson, D., Gorall, D. & Tiesel, J. (2011). FACES IV & the Circumplex Model : Validation Study. *Journal of Marital & Family Therapy*, 37(1), 64-80.
- Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S. & Emde, R. (1997). Emotion regulation in mother-child narrative co-construction: associations with children's narratives and adaptation. *Developmental Psychology*, 33(2), 284-294.
- Parrott, W. G. (2001). Emotions in social psychology: Volume overview. In W. G. Parrott (Ed.), *Emotions in social psychology: essential readings* (pp. 1-19). Philadelphia: Psychology Press.
- Pasupathi, M. (2003). Emotion regulation during social remembering: Differences between emotions elicited when talking about it. *Memory*, 11(2), 151-163.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento acadêmico. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 235-244.
- Penuel, W. R. & Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: a sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83-92.
- Perroni, M. C. (1992). *O desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Perry-Jenkins, M., Pierce, C. & Goldberg, A. (2003). Discourses on diapers and dirty laundry: Family communication about child care and housework. In A. Vangelisti (Ed.), *The handbook of family communication* (pp. 541-562). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pessanha, A. (1996). Adolescência: confronto, risco, parceria. *Revista Brasileira de Psicanálise*, XXX (1), 61-66.

- Peterson, C. (2004). Mothers, fathers, and gender: Parental narratives about children. *Narrative Inquiry, 14*(2), 323-346.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1994). A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. *Developmental Psychology, 30*(6), 937-948.
- Peterson, C. & Roberts, C. (2003). Like mother, like daughter: similarities in narrative style. *Developmental Psychology, 39*(3), 551-562.
- Piaget, J. (1971). *O nascimento da inteligência na criança* (A. Cabral, Trans.). Rio de Janeiro: Zahar. (Original published in 1964).
- Pittman, F. (1990). *Momentos Decisivos* (p.448). Buenos Aires: Paidós
- Pratta, E. & Santos, M. (2007). Opiniões dos adolescents do ensino médio sobre o relacionamento familiar e seus planos para o futuro. *Paidéia, 17*(36), 103-114.
- Ramos, D. & Nascimento, V. (2008). A família como instituição moderna. *Fractal: Revista de Psicologia, 20*(2), 461-472.
- Reese, E. (2002). Social factors in the development of autobiographical memory: the state of the art. *Social Development, 11*(1), 124-142.
- Reese, E., Bird, A. & Tripp, G. (2007). Children's self-esteem and moral self: links to parent-child conversations regarding emotion. *Social Development, 16*(3), 460-478.
- Reese, E., Haden, C. & Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development, 8*, 403-430.
- Reese, E., Jack, F. & White, N. (2010). Origins of adolescents' autobiographical memories. *Cognitive Development, 25*(4), 352-367.
- Ríos-González, J. A. (2003). Vocabulário básico de orientación y terapia familiar. Madrid: editorial CCS.
- Ritchie, L. D. & Fitzpatrick, M. A. (1990). Family Communication Patterns: measuring intrapersonal perceptions of interpersonal relationships. *Communication Research, 17*, 523-544.
- Robson, C. (2002). Surveys and questionnaires. In C. Robson (Org.), *Real world research* (pp. 227-268). Oxford: Blackwell.
- Romanelli, G. (1998). O relacionamento entre pais e filhos em famílias de camadas médias. *Paidéia : Cadernos de Psicologia e Educação, 8*, 123-136.
- Rothbarth, M. & Sheese, B. (2007). Temperament and emotion regulation. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, (pp. 331-350). New York: Guilford Press.
- Sales, J. & Fivush, R. (2005). Social and emotional functions of mother-child reminiscing about stressful events. *Social Cognition, 23*(1), 70-90.

- Sales, J., Fivush, R., Parker, J. & Bahrick, L. (2005). Stressing memory: Long-term relations among children's stress, recall and psychological outcome following hurricane Andrew. *Journal of Cognition and Development*, 6(4), 529-545.
- Sales, J., Fivush, R. & Peterson, C. (2003). Parental reminiscing about positive and negative events. *Journal of Cognition and Development*, 4(2), 185-209.
- Salkind, N. (1997). *Exploring Research*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Santos, S. (2005). *Raciocínio emocional e regulação afetiva numa perspectiva desenvolvimental na infância*. Unpublished master's thesis, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais, Brasil.
- Schaffer, D. & Kipp, K. (2006). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. USA, Belmont: Wadsworth. (7th edition)
- Schore, A. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 7-66.
- Schrodt, P. (2005). Family Communication Schemata and the Circumplex Model of Family Functioning. *Western Journal of Communication*, 69(4), 359-376.
- Shotter, J. (1997). The social construction of our "iner" lives. *Journal of Constructivist Psychology*, 10, 7-24.
- Sillars, A., Canary & Tafoya (2004). Communication, conflict and the quality of family relationships. In A. Vangelisti (Ed.), *Handbook of family communication* (pp. 413-446). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sillars, A., Koerner, A. & Fitzpatrick, M. A. (2005). Communication and understanding in parent-adolescent relationships. *Human Communication Research*, 31(1), 102-128.
- Silva, J. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatria*, 43(3), 201-209.
- Smith, V. S., Bordini, G. B. & Sperb, T. M. (2009). Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 181-190.
- Soares, K., Almeida, N., Coutinho, O. & Mari, J. (1999). Sintomas depressivos entre adolescentes e adultos de uma amostra populacional de três centros urbanos brasileiros: análise dos dados do Estudo Multicêntrico de Morbidade Psiquiátrica. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 26, 218-224.
- Soares, I. & Campos, B. (1988). Vinculação e autonomia na relação do adolescente com os pais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 57-64.

- Solomon, R. C. (2008). The philosophy of emotions. In M. Lewis, J. Haviland-Jones, L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.3-16). New York: Guilford Press.
- Spagnola, M. & Fiese, B. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants & Young Children*, 20(4), 284-299.
- Squire, C. (2005). Reading Narratives. *Group Analysis*, 38(1), 91-107.
- Stegge, H. & Terwogt, M. (2007). Awareness and regulation of emotion in typical and atypical development. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, (pp. 268-286). New York: Guilford Press.
- Steinberg, L. (1996). *Adolescence* (5th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Steinberg, L. & Silk, J. (2002). Parenting Adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Children and parenting* (2nd ed.), (pp. 103-134). Mahwah: Erlbaum Associates.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford: Clarendon.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annual Reviews Psychology*, 53, 1-25.
- Valsiner, J. & Benigni, L. (1986). Naturalistic research and ecological thinking in the study of child development. *Developmental review*, 6, 203-223.
- Vangelisti, A. (1992). Older adolescents' perceptions of communication problems with their parents. *Journal of Adolescent Research*, 7(3), 382-402.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wagner, A., Carpenedo, C., Melo, L. & Silveira, P. (2005). Estratégias de comunicação familiar: A perspectiva dos filhos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 277-282.
- Wagner, A., Falcke, D. Silveira, L. & Mosmann, C. (2002). A comunicação em famílias com filhos adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 75-80.
- Wagner, A., Predebon, J., Falcke, D., Dotta, R. & Garcia, I. (2002). A comunicação familiar: uma experiência com adolescentes em grupos focais. *Psico*, 33(1), 137-150.
- Wagner, A., Predebon, J., Mossmann, C. & Verza, F. (2005). Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(2), 181-186.
- Wang, Q. (2001). Did you have fun?: American and Chinese mother-child conversations about shared emotional experiences. *Cognitive Development*, 16, 693-715.

- Wang, Q. & Fivush, R. (2005). Mother-child conversations of emotionally salient events: exploring the functions of emotional reminiscing in european-american and chinese families. *Social Development, 14*(3), 473-495.
- Wang, Q., Leichtman, M. & Davies, K. (2000). Sharing memories and telling stories: American and Chinese mothers and their 3-year-olds. *Memory, 8*(3), 159-177.
- Wang, Q. & Ross, M. (2005). What we remember and what we tell: The effects of culture and self-priming on memory representations and narratives. *Memory, 13*(6), 594-606.
- Watts, F. (2007). Emotion and religion. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*, (pp.504-520). New York: Guilford Press.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1993). *Pragmática da comunicação humana*. São Paulo: Cultrix.
- Welch-Ross, M. K. (1997). Mother-Child participation in conversation about the past: Relationships to Preschoolers' Theory of Mind. *Developmental Psychology, 33*(4), 618-629.
- Wertsch, J. V. & Sohmer, R. (1995). Vygotsky on learning and development. *Human development, 38*, 332-337.
- Widen, S. & Russel, J. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology, 39*(1), 114-128.
- Williams, P., Holmbeck, G. & Greenley, R. (2002). Adolescent health psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*(3), 828-842.
- Wilson, A. E. & Ross, M. (2003). The identity function of autobiographical memory: time is on our side. *Memory, 11*(2), 137-149.

Anexo A

CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOBRE COMUNICAÇÃO FAMILIAR

1. Cabeçalho

O cabeçalho do questionário dos pais solicita as informações usuais que compõem os dados sociodemográficos da amostra, como: nome; sexo; idade; estado civil; religião; profissão; nível de instrução; nº de filhos; idade dos filhos; e-mail. Entretanto, no momento do levantamento das informações, observou-se que teria sido útil incluir questões sobre o nível de instrução e a ocupação do outro adulto responsável pelo pré-adolescente (mãe ou pai). Já o cabeçalho do questionário dos pré-adolescentes solicita apenas o nome, turma, data de nascimento e pergunta com quem ele/a mora. Posteriormente, também se observou que seria interessante perguntar se o pré-adolescente tinha irmãos, filhos de outro casamento de um de seus pais.

2. Questão sobre o tempo de convivência do pai/mãe com o pré-adolescente

Quatro diferentes ocasiões são investigadas: durante as refeições; no turno inverso da escola; à noite e nos fins de semana. Aos pais, se perguntou: “Em que momentos tu costumavas ficar junto com teu/tua filho/a?” e para o pré-adolescente: “Quando tu costumavas estar junto com tua família?”

De acordo com a literatura, a intensidade de contato entre os membros da família varia em momentos de diferenciação, como na adolescência (Ríos-González, 2003). No entanto, sabe-se que há uma necessidade de contato com a família. Na pesquisa de Wagner et al. (2002), a falta de tempo foi identificada por adolescentes como um dos elementos que dificultam a comunicação familiar. O tempo de que a família dispõe para estar reunida é considerado fundamental para incrementar a coesão familiar, propiciar a manutenção da identidade familiar e dar suporte à construção de identidades individuais (Fivush & Duke, 2002).

3. Questões sobre os hábitos conversacionais

a) sobre o hábito conversacional do adolescente

Aos pais, se perguntou: “Teu/tua filho/a conta as coisas que acontecem na vida dele/a em casa?” e para o pré-adolescente: “Tu costumavas contar em casa as coisas que acontecem na tua vida?”

b) sobre os hábitos conversacionais do pai, da mãe, irmãos e outros familiares

Aos pais, se perguntou: “Alguém mais da família fala de suas experiências de vida ou de histórias de família?” e para o pré-adolescente: “Outras pessoas da família falam de suas experiências de vida ou de histórias de família?”

A literatura sobre o desenvolvimento da habilidade narrativa durante os anos da pré-escola ressalta a influência dos hábitos parentais de conversação, em especial, do hábito materno de lembrar (Fivush, Haden & Reese, 2006; Peterson & Roberts, 2003).

4. Questão sobre o momento em que há oportunidades para esse tipo conversação

Quatro diferentes ocasiões são investigadas: na hora do almoço, do jantar, de dormir e nos fins de semana. Aos pais, se perguntou: “Em que momento ocorre esse tipo de conversa com teu/tua filho/a?” e para o pré-adolescente: “Se este é o teu costume, em que momento ocorre esse tipo de conversa?”

A literatura indica que as refeições constituem-se como oportunidade, mas não foram encontrados dados empíricos sobre esse fato. Entretanto, tradicionalmente, a hora do jantar tem sido utilizada como momento de coleta de conversações familiares (Bohanek, Marin, Fivush & Duke, 2006; Fivush, Haden & Reese, 2006).

5. Questão sobre o tipo de emoções que conduzem à conversação sobre experiências de vida na família

As emoções investigadas são tristeza, raiva, alegria, medo/ansiedade, empolgação e remorso. Aos pais, se perguntou: “Com que frequência teu/tua filho/a fala de experiências que lhe deixaram com...” e para o pré-adolescente: “Com que frequência tu falas em casa de experiências que te deixaram com...”

De acordo com Galvin (2003), há poucas pesquisas sobre comunicação familiar que investigam sobre o quê as pessoas falam. Além disso, sabe-se que mudam os assuntos que serão compartilhados com os pais durante a adolescência (Laursen & Collins, 2005). A questão também auxilia a identificar as emoções que, com mais frequência, podem resultar em conversação.

6. No questionário dos pais, as questões sobre os objetivos dos pais para conversar sobre experiências de vida com os filhos

a) sobre experiências negativas: “Quando tu conversas com teu/tua filho/a sobre alguma experiência negativa que ele/a teve, o que estaria em 1º, em 2º e em 3º lugar. (Escreve apenas o número das alternativas: 1º; 2º e 3º)

- 1) Ajudá-lo/a a compreender de que forma ele/a poderá evitar que lhe aconteça o mesmo novamente no futuro
- 2) Ajudá-lo/a a pensar outras maneiras de resolver o mesmo problema
- 3) Reforçar sua autoconfiança
- 4) Ajudá-lo/a a compreender e assimilar o que aconteceu
- 5) Ajudá-lo/a a compreender a si mesmo
- 6) Ajudá-lo/a a compreender seus sentimentos e emoções
- 7) Mostrar a ele/a que pode contar contigo
- 8) Fazê-lo/a se sentir melhor
- 9) Aproveitar para conhecê-lo melhor
- 10) Dar apoio afetivo (expressar carinho)

b) sobre experiência positivas: “E que acontece quando conversas sobre experiências positivas? (Se algumas das opções da questão anterior forem úteis, basta escrever os números. Acrescente o que mais for necessário)”

De acordo com Alea et al. (2003), as pessoas podem ter diferentes objetivos ao compartilhar com os outros suas experiências pessoais. Pesquisas que investigam como os pais se comportam durante as conversações sobre experiências positivas e negativas dos filhos têm verificado que o objetivo de conversação dos pais, depende do tipo de experiência e do gênero do filho (Fivush, Brotman, Buckner & Goodman, 2000; Sales, Fivush & Peterson, 2003).

7. No questionário dos pré-adolescentes, as questões sobre a escolha da parceria para conversar sobre cada emoção e sobre problemas

- Quando tu estás com algum problema, tu gostas de conversar? () Não () Sim, prefiro conversar com... (indica a ordem de preferência, numerando de 1 à 5)

() amigos () mãe () pai () irmão () outros familiares

O mesmo tipo de pergunta foi feita para as seguintes emoções: tristeza, raiva, medo/ansiedade, empolgação e alegria.

Wagner et al. (2002) solicitaram que adolescentes avaliassem como se comunicavam com os diferentes membros de sua família. Verificou-se que há uma ordem de preferência em relação à pessoa escolhida pelos adolescentes para conversar, sendo que a mãe aparece em primeiro lugar, seguida por um irmão mais velho e, então pelo pai.

Anexo B
TERMO DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

À direção da escola:

Estamos realizando uma pesquisa sobre a comunicação familiar, com um interesse especial nas conversas entre pais e filhos sobre suas experiências pessoais. Há uma literatura muito interessante e recente sobre esse tema. Existem evidências empíricas de que as conversas que os pais costumam ter no dia-a-dia com o filho sobre as coisas que lhes aconteceram favorecem os seguintes desenvolvimentos:

- organização da própria experiência pela criança em forma narrativa, o que por sua vez permitirá que ela possa se lembrar do que viveu;
- memória autobiográfica;
- regulação da emoção;
- construção do *self* (permitindo a construção, manutenção, revisão e atualização da identidade);
- participação e integração em um grupo social e numa cultura;
- criação de uma perspectiva pessoal para ver e entender o mundo e o vivido.

A pesquisa iniciará com um estudo com pais, através de um questionário que investigará se os pais falam sobre experiências vividas, com que frequência e motivos. É importante investigar o que motiva esse tipo de conversa porque, de acordo com a literatura, dependendo do motivo, o narrador se comporta diferentemente e o efeito sobre o narrador do comportamento daqueles que o escutam será diferente também.

Para a realização desse estudo, os pais de pré-adolescentes que estão cursando a sexta e sétima séries serão convidados a preencher um questionário que investiga seus hábitos conversacionais familiares. Os questionários preenchidos poderão ser entregues na escola e, então, serão recolhidos pela pesquisadora. A seguir, ocorrerá a etapa da pesquisa que investiga como estão os filhos desses pais. Serão aplicados alguns questionários (reconhecidos pelo Conselho Federal de Psicologia) em dois períodos de aula, de acordo com a conveniência da escola. Na última etapa, apenas alguns alunos deverão realizar uma redação sobre a vida. Todos os participantes receberão nomes fictícios com a finalidade de não serem identificados. As informações serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e ficarão guardadas no Instituto de Psicologia da UFRGS por um período não menor do que oito anos. Esse estudo foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob o nº de protocolo 2008082.

Pelo presente documento declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa. Tenho o conhecimento de que receberei respostas a quaisquer dúvidas sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Estou ciente que terei total liberdade para retirar o meu consentimento, a qualquer momento, se julgar apropriado.

As pesquisadoras responsáveis por este projeto de pesquisa são a Prof^a Dr^a Tania Mara Sperb, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a doutoranda Lídia Suzana Rocha de Macedo (fone: 98061628).

Data __/__/__.

Direção da Escola

Pesquisadora Responsável

Anexo C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais

Estamos realizando uma pesquisa sobre comunicação familiar. Sabe-se que um bom desenvolvimento emocional se ancora num ambiente familiar com uma boa comunicação. Mas, como saber o que de fato faz com que a comunicação possa ser realmente boa. Não há uma definição satisfatória. Por essa razão, estamos interessadas em investigar o que leva as pessoas a conversarem em família sobre suas experiências pessoais e qual a frequência desse tipo de conversa na vida familiar, e como funciona a comunicação com filhos pré-adolescentes.

A pesquisa tem previsão de três etapas. Na primeira, os pais respondem um questionário a respeito das conversas sobre experiências vividas. A segunda etapa é realizada em sala de aula na escola, com seu filho/a. Ele/a responderá alguns questionários para sabermos como ele/a se sente a esse respeito. Essa etapa ocorrerá em duas datas aprovadas pela escola, num total de dois períodos de aula. Na última etapa, alguns alunos serão chamados para realizar, na escola, uma redação sobre a vida. A seleção será feita por sorteio, você será informado por correspondência se seu filho/a for selecionado.

Nesse envelope há outro termo de consentimento livre e esclarecido que, se você consentir, seu/sua filho/a deverá ler e assinar se estiver de acordo. Se vocês concordarem em participar, esse envelope deverá retornar à escola com os dois termos assinados e o questionário respondido, assim que possível.

Todos os participantes receberão nomes fictícios com a finalidade de não serem identificados. As informações serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e ficarão guardadas no Instituto de Psicologia da UFRGS por um período não menor de oito anos. Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob o nº de protocolo 2008082.

Pelo presente consentimento declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa. Tenho o conhecimento de que receberei respostas a quaisquer dúvidas sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Estou ciente que terei total liberdade para retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer prejuízo.

As pesquisadoras responsáveis por este projeto de pesquisa são a Prof^a Dr^a Tania Mara Sperb, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a doutoranda Lídia Suzana Rocha de Macedo (fone: 98061628).

Data __/__/__.

_____ Pai/mãe participante do Projeto

_____ Pesquisadora Responsável

Anexo D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a aluno/a

Estamos realizando em sua escola, uma pesquisa sobre comunicação familiar. Queremos compreender melhor quais são as características de uma boa comunicação familiar e como ela funciona para os filhos. Por isso, enviamos um questionário para os pais responderem que investiga porque as famílias conversam sobre as experiências da vida e qual a frequência desse tipo de conversa na vida familiar.

Em breve, se você quiser participar, você responderá alguns questionários para sabermos como vai a sua vida. Essa etapa ocorrerá em duas datas aprovadas pela escola, num total de dois períodos de aula. Então, ocorrerá a última etapa. Haverá um sorteio e somente alguns alunos serão chamados para realizar, na escola, uma redação sobre a vida. Você será informado por correspondência se for selecionado. Se você estiver de acordo, assine esse termo e coloque-o dentro do envelope.

Todos os participantes receberão nomes fictícios com a finalidade de não serem identificados. As informações serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e ficarão guardadas no Instituto de Psicologia da UFRGS por um período não menor de oito anos. Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob o nº de protocolo 2008082.

Pelo presente consentimento declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa. Tenho o conhecimento de que receberei respostas a quaisquer dúvidas sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Estou ciente que terei total liberdade para retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer prejuízo.

As pesquisadoras responsáveis por este projeto de pesquisa são a Prof^ª Dr^ª Tania Mara Sperb, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a doutoranda Lídia Suzana Rocha de Macedo (fone: 98061628).

Data __/__/__

_____ Aluno/a participante do Projeto

_____ Pesquisadora Responsável

Anexo E

CARTA/CONVITE AOS PAIS

Diego não conhecia o mar. O pai Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar e tanto o fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano (2003)

Quando lemos essa bela passagem, captamos em profundidade a função nobre que os pais têm de ajudarem os filhos a compreender a vida. Entretanto, a vida que vivemos costuma ser mais complexa e menos poética do que o momento descrito por Galeano.

Hoje, precisamos fazer um esforço constante para absorver as mudanças que a realidade nos impõe. São novas tecnologias, novos produtos para consumir e novas linguagens para assimilar. E com elas, novas maneiras de pensar e se comportar, e de se relacionar com os outros. As relações humanas, como se fossem produtos que podemos substituir, tendem a se tornar descartáveis. O que fazer para construir e manter relações duradouras? Poucos sabem responder essa questão.

Essa é nossa paisagem, diante dela somos desafiados. Como desempenhar o papel de auxiliar a criança a compreender a vida? Sabemos que essa tarefa se cumpre na comunicação.

Estamos realizando uma pesquisa sobre a comunicação familiar, com um interesse especial nas conversas entre pais e filhos sobre experiências pessoais, pois se sabe que essas conversas favorecem o desenvolvimento emocional da criança. Porém, há muitas maneiras diferentes de conversar sobre a vida com os filhos e muitas delas podem ser eficientes. Como será que as famílias brasileiras se comunicam com filhos que estão na pré-adolescência?

A pesquisa tem previsão de três etapas. Na primeira, os pais respondem um questionário a respeito das conversas sobre experiências vividas. A segunda etapa é realizada em sala de aula na escola, com seu filho/a. Ele/a responderá alguns questionários para sabermos como ele/a se sente a esse respeito. Na última etapa, alguns alunos serão

chamados para realizar, na escola, uma redação sobre a vida. A seleção será feita por sorteio, você será informado por correspondência se seu filho/a for selecionado.

Se você ficou interessado/a em participar, abra o envelope em anexo. Nesse envelope há um termo de consentimento que você deve ler e, se concordar, assinar. Seu filho ou filha de 10 a 13 anos também deverá ler e, se concordar, assinar. Há também o questionário a ser respondido pelos pais (ou pelo responsável pela criança). Depois de assinar o termo e preencher o questionário, coloque-os no envelope e encaminhe-o para a escola.

Os pesquisadores responsáveis por este projeto de pesquisa são a Prof^a Dr^a Tania Mara Sperb, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a doutoranda Lídia Suzana Rocha de Macedo, que podem ser encontradas no telefone (98061628).

Pesquisadora Responsável - Prof^a Dr^a Tania Mara Sperb

Pesquisadora - Ms Lídia Suzana Rocha de Macedo

Anexo F

QUESTIONÁRIO SOBRE COMUNICAÇÃO FAMILIAR PARA OS PAIS

Dados de identificação:

Nome: _____ Sexo: _____
Idade: _____ Estado civil: _____ Religião: _____
Profissão: _____ Nível de instrução: _____
nº de filhos: _____ idade dos filhos: _____
e-mail: _____

1. Em que momentos tu costumavas ficar junto com teu/tua filho/a?

- Durante as refeições sempre muitas vezes raramente nunca
- No turno inverso da escola sempre muitas vezes raramente nunca
- À noite sempre muitas vezes raramente nunca
- Nos fins de semana sempre muitas vezes raramente nunca

2. Teu/tua filho/a conta as coisas que acontecem na vida dele/a em casa?

sempre muitas vezes raramente nunca

3. Em que momento ocorre esse tipo de conversa com teu/tua filho/a?

- Na hora do almoço sempre muitas vezes raramente nunca
- Na hora do jantar sempre muitas vezes raramente nunca
- Nos fins de semana sempre muitas vezes raramente nunca
- Na hora de ir dormir sempre muitas vezes raramente nunca

4. Alguém mais da família fala de suas experiências de vida ou de histórias de família?

- Tu mesma/o? sempre muitas vezes raramente nunca
- Teus outros filhos? sempre muitas vezes raramente nunca
- Teu esposo/a? sempre muitas vezes raramente nunca
- Outros familiares? sempre muitas vezes raramente nunca

5. Com que frequência teu/tua filho/a fala de experiências que lhe deixaram com...

- tristeza () sempre () muitas vezes () raramente () nunca
- raiva () sempre () muitas vezes () raramente () nunca
- alegria () sempre () muitas vezes () raramente () nunca
- medo/ansiedade () sempre () muitas vezes () raramente () nunca
- empolgação () sempre () muitas vezes () raramente () nunca
- remorso () sempre () muitas vezes () raramente () nunca

6. Quando tu conversas com teu/tua filho/a sobre alguma experiência negativa que ele/a teve, tu sentes que podes... (Marca com um X as alternativas abaixo que correspondem a tua realidade)

- 11) Ajudá-lo/a a compreender de que forma ele/a poderá evitar que lhe aconteça o mesmo novamente no futuro
- 12) Ajudá-lo/a a pensar outras maneiras de resolver o mesmo problema
- 13) Reforçar sua autoconfiança
- 14) Ajudá-lo/a a compreender e assimilar o que aconteceu
- 15) Ajudá-lo/a a compreender a si mesmo
- 16) Ajudá-lo/a a compreender seus sentimentos e emoções
- 17) Mostrar a ele/a que pode contar contigo
- 18) Fazê-lo/a se sentir melhor
- 19) Aproveitar para conhecê-lo melhor
- 20) Dar apoio afetivo (expressar carinho)

7. Entre as alternativas que seleccionaste na questão 6, o que estaria em 1º, em 2º e em 3º lugar. (Escreve apenas o número das alternativas: 1º; 2º e 3º)

8. E que acontece quando conversas sobre experiências positivas? (Se algumas das opções da questão 6 forem úteis, basta escrever os números. Acrescente o que mais for necessário)

Anexo G
QUESTIONÁRIO PARA O PRÉ-ADOLESCENTE

Nome:

Turma:

Data de nascimento:

Com quem tu moras (especificar o parentesco):

1. Quando tu costumavas estar junto com tua família?

- Durante as refeições sempre muitas vezes raramente nunca
- No turno inverso da escola sempre muitas vezes raramente nunca
- À noite sempre muitas vezes raramente nunca
- Nos fins de semana sempre muitas vezes raramente nunca

2. Tu costumavas contar em casa as coisas que acontecem na tua vida?

sempre muitas vezes raramente nunca

3. Se este é o teu costume, em que momento ocorre esse tipo de conversa?

- Na hora do almoço sempre muitas vezes raramente nunca
- Na hora do jantar sempre muitas vezes raramente nunca
- Nos fins de semana sempre muitas vezes raramente nunca
- Na hora de ir dormir sempre muitas vezes raramente nunca

4. Durante as refeições, a TV ou o computador ficam ligados?

sempre muitas vezes raramente nunca

5. Outras pessoas da família falam de suas experiências de vida ou de histórias de família?

- Mãe sempre muitas vezes raramente nunca
- Pai sempre muitas vezes raramente nunca
- Irmãos sempre muitas vezes raramente nunca
- Outros familiares sempre muitas vezes raramente nunca

6. Com que frequência tu falas em casa de experiências que te deixaram com...

- tristeza sempre muitas vezes raramente nunca
- raiva sempre muitas vezes raramente nunca
- alegria sempre muitas vezes raramente nunca

- medo/ansiedade () sempre () muitas vezes () raramente () nunca
- empolgação () sempre () muitas vezes () raramente () nunca
- remorso () sempre () muitas vezes () raramente () nunca

7. Quando tu estás com algum problema, tu gostas de conversar? () Não () Sim, prefiro conversar com... (indica a ordem de preferência, numerando de 1 à 5)

() amigos () mãe () pai () irmão () outros familiares

8. Quando algo te deixa triste, tu gostas de conversar? () Não () Sim, prefiro conversar com... (indica a ordem de preferência, numerando de 1 à 5)

() amigos () mãe () pai () irmão () outros familiares

9. Quando acontece alguma coisa que te dá raiva, tu gostas de conversar? () Não () Sim, prefiro conversar com... (indica a ordem de preferência, numerando de 1 à 5)

() amigos () mãe () pai () irmão () outros familiares

10. Quando algo te deixa ansioso ou com medo, tu gostas de conversar? () Não () Sim, prefiro conversar com... (indica a ordem de preferência, numerando de 1 à 5)

() amigos () mãe () pai () irmão () outros familiares

11. Quando alguma coisa que te deixa empolgado, tu gostas de conversar? () Não () Sim, prefiro conversar com... (indica a ordem de preferência, numerando de 1 à 5)

() amigos () mãe () pai () irmão () outros familiares

12. Quando algo te deixa muito feliz, tu gostas de conversar? () Não () Sim, prefiro conversar com... (indica a ordem de preferência, numerando de 1 à 5)

() amigos () mãe () pai () irmão () outros familiares

Anexo H

HISTÓRIAS PARA MENINAS E HISTÓRIAS PARA MENINOS

Nome:

Turma:

Histórias para meninas

História 1

Bibiana adora dançar. Ela faz ballet desde pequeninha, duas vezes por semana. Ela passa o dia fazendo piruetas. Sua mãe já está acostumada a cuidar a que distância ela está dos móveis, e já guardou no armário as coisas delicadas que podiam quebrar.

Todos os anos, sua escola de ballet faz um lindo espetáculo. Esse ano, ela foi escolhida para fazer o papel principal. Ela treinou com muita dedicação durante todo o ano. Já sabia sua dança de olhos fechados.

Então, durante o último ensaio, Bibiana caiu sobre a perna direita. Ela sentiu uma dor forte e desconfiou que tinha quebrado a perna. Seus pais a levaram ao médico e ela teve de engessar a perna. Ao chegar em casa, ela não sentia mais dor na perna, porque os remédios fizeram efeito. Porém, o que ela mais sentia é que não poderia dançar no dia seguinte.

Perguntas sobre o texto:

Na tua opinião, ...

- 1) O que Bibiana está sentindo?
- 2) Quanto tempo vai durar esse sentimento?
- 3) O que ela pode fazer para se sentir melhor?
- 4) Pensa nas respostas da pergunta nº3 e explica porque isso faria ela se sentir melhor?

História 2

Carolina gosta de desenhar e todos concordam que ela desenha muito bem. Ela ganhou uma caixa de lápis novinha e estava toda contente. Ela senta ao lado de Júlia que não cuida de seu material e tem mania de ficar mordendo o lápis, enquanto assiste aula.

Foi por isso que quando Júlia lhe pediu o lápis azul emprestado, Carolina disse que não. Ela não achava justo entregar seus lápis novos para a amiga morder. Júlia ficou ofendida e disse que ela ia ver só...

Alguns dias mais tarde, na volta do recreio, Carolina percebeu que seus lápis estavam todos espalhados pelo chão. Ela juntou tudo e se sentou. Quando abriu seu caderno, teve

outra surpresa. Várias folhas estavam riscadas. Ela teria de arrancar aquelas folhas e passar tudo a limpo.

Perguntas sobre o texto:

Na tua opinião, ...

- 1) O que Carolina está sentindo?
- 2) Quanto tempo vai durar esse sentimento?
- 3) O que ela pode fazer para se sentir melhor?
- 4) Pensa nas respostas da pergunta nº3 e explica porque isso faria ela se sentir melhor?

Histórias para meninos

História 1:

O time de futebol tinha treinado o ano todo, duas vezes por semana. Fábio era o melhor zagueiro da escola, disso ninguém tinha dúvidas. No domingo, eles enfrentariam um time forte de outra escola.

Então, aconteceu um imprevisto no sábado. Fábio estava andando de skate e caiu sobre a perna direita. A dor era tanta que ele já sabia que tinha quebrado a perna. Seu pai o levou ao hospital e depois de alguns exames, a suspeita se confirmou.

Fábio nem achou graça quando o médico perguntou se ele era gremista ou colorado, para colocar o gesso na cor do seu time. Ele só pensava que não poderia jogar no dia seguinte. Todos os seus planos tinham ido por água a baixo.

Perguntas sobre o texto:

Na tua opinião, ...

- 1) O que Fábio está sentindo?
- 2) Quanto tempo vai durar esse sentimento?
- 3) O que ele pode fazer para se sentir melhor?
- 4) Pensa nas respostas da pergunta nº3 e explica porque isso faria ele se sentir melhor?

História 2:

Naquele dia, a professora tinha trazido um globo terrestre para a sala de aula. Porém, antes de iniciar a aula, ela teve de ir à sala da diretora. Então, deixou o globo sobre a mesa e saiu. Imediatamente, Pedro e Marcelo se levantaram e começaram a jogar o globo, como se fosse uma bola. Alguns alunos riam, outros estavam preocupados e chateados com a

situação. João falou para os colegas pararem de brincar com o globo. Ao invés disso, os colegas jogaram o globo para ele.

Nesse momento, a professora entrou e achou que João estava brincando com o globo. Antes mesmo de ouvir qualquer explicação, ela disse que como punição, João perderia o recreio. Pedro e Marcelo ainda ficaram rindo bem baixinho.

Perguntas sobre o texto:

Na tua opinião, ...

- 1) O que João está sentindo?
- 2) Quanto tempo vai durar esse sentimento?
- 3) O que ele pode fazer para se sentir melhor?
- 4) Pensa nas respostas da pergunta nº3 e explica porque isso faria ele se sentir melhor?

Anexo I

MODELO DE ANÁLISE DE NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Caso G1.7

-“Eu começo a minha vida aqui, com 4 anos, (1) quando ocorre a separação dos meus pais, (2) que foi muito triste pra mim. Chorei um monte! (3) Mas, depois, logo em seguinte, veio felicidade e coisas, já fiquei mais calmo.

Depois, veio minha primeira moto elétrica que eu brinquei muito com ela, (4) até não sei quanto, muito tempo. E eu fui brincando...

Quando... Eu gostava da minha creche também. (5) Tinha muitos amigos lá, mas eu sai de lá depois. Ocorreu muita coisa lá, muita coisa legal. (6) É muito bom creche. A gente vive bem. Mas, eu saí.

Então, logo em seguinte veio... minha mãe conheceu outro cara, um namorado diferente. (7) Primeiro, foi meio estranho, assim, porque eu não sabia como é que era ter um padrasto. Mas ele era bem legal. Eu conheci ele nas férias, e (8) a gente viajou pra (local) que eu fui pro (local). Foi bem legal lá e tudo.

E começou... Então, quando eu acabei as férias, daí (9) fiquei meio triste né, porque tinha acabado as férias, mas eu já tava com saudade de colégio. Mas aí, (10) eu me lembrei que eu tinha saído da creche e fiquei me perguntando pra onde é que eu ia... Sei lá!

Daí então, minha mãe me colocou no colégio que eu to agora, (colégio) no nível 4. (11) E eu fui do nível 4 até à sétima, que é onde eu to agora.

E nesse ano, (12) eu tive uma tristeza, a maior tristeza que eu tive, acho. Que foi a morte do meu avô, (13) que era muito legal, muito querido. Fazia feijão pra mim, um monte, um feijão tri bom, coraçãozinho, churrasco. E o ruim,(14) foi que eu vi a morte do meu avô. Eu vi ele morto. É.

E agora eu to, no final de ano, né, (15) quase chegando as férias, eu vou pro (local) com minha turma. E, (16) to seguindo minha vida.

Classificação:

1- breve duração

9- breve duração

2- estado pessoal duradouro (envolvendo emoções)

10- estado pessoal duradouro (jeito de pensar)

3- é diferente no presente

11- estado pessoal duradouro (colégio)

4- atividade recorrente

12- estado pessoal duradouro (envolvendo

	emoções)
5- estado pessoal duradouro (preferência)	13- ilustração
6- generalização	14- breve duração
7- Julgamento mudou desde então	15- breve duração
8- breve duração	16- desde então

Síntese: Possui 16 associações de causalidade.

Tipos de associação:

5 estados pessoais duradouros: 1 fato biográfico (colégio), 2x envolvendo emoções, 1x jeito de pensar, 1x preferência

5 breve duração

1 atividade recorrente

1 é diferente no presente

1 julgamento que é diferente no presente

1 desde então

1 ilustração

1 generalização