

LEITURA: EXISTE ALGUMA CORRELAÇÃO ENTRE DISTORÇÃO TEMÁTICA E MEMÓRIA?

READING: IS THERE ANY CORRELATION BETWEEN THEMATIC DISTORTION AND FALSE MEMORIES?

Onici Claro Flôres*

RESUMO

Este artigo tematiza a inter-relação entre processamento da leitura e memória e destaca a relevância da memória para o ensino-aprendizado de leitura. Inicialmente, discorre sobre memória individual (Psicologia Cognitiva), após apresenta o ponto de vista de Stern (2002) sobre memória social, para, em seguida, comentar a perspectiva assumida pelos analistas do discurso, fazendo menção, ainda, aos estudos neurocientíficos e sua contribuição teórico-metodológica para as investigações a respeito da memória humana. Seguindo-se à apresentação dos modelos de memória, é introduzido o problema em discussão – distorção temática. A hipótese levantada é a de que um dos tipos de memória individual mais recentemente investigados – o das falsas memórias - possa se constituir no cerne desse problema interpretativo. Assim, o fato de um leitor X interpretar um texto de modo distinto daquele da maioria dos leitores do mesmo texto levou a que fossem consideradas as possíveis interferências entre fator individual e fator social, no decorrer da leitura, ambos condicionantes da interpretação/compreensão. Na ótica da autora, o texto em leitura pode ter mobilizado falsas memórias no leitor divergente, levando-o a uma interpretação discordante daquela dos demais. Essa hipótese foi confirmada pelo estudo exploratório realizado, embora este não possa ser generalizado sem que investigações posteriores aprofundem a análise feita.

Palavras-chave: leitura; memórias; falsas memórias.

ABSTRACT

This article thematizes the interrelation between reading processing and memory, as well as its relevance to the teaching-learning process of reading. After discussing individual memory (cognitive psychology), the point of view of Stern (2002) on social memory is presented, addressing yet, the discourse analysts perspective. Neuroscientific studies are also mentioned due to its theoretical and methodological contribution to research on memory. Followed by the presentation of the memory models stated, the featured problem - thematic distortion - is introduced. The hypothesis is that one of the individual memory types most recently investigated - the false memories - may be constituted in the core of this interpretative issue. Thus, the fact that a certain reader X interprets a text differently from most readers of the same text leads to consider a possible interference regarding individual factor and social factor over the course of reading, both conditions of interpretation / comprehension. According to the author, reading the text might have mobilized false

* Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul (RS), Brasil. oflores@unisc.br

memories of the divergent reader, leading him/her to a different interpretation from the others. This hypothesis was confirmed in a conducted exploratory study, yet it cannot be generalized without further investigations.

Keywords: reading; memories; false memories.

INTRODUÇÃO

A leitura tem sido investigada em diferentes perspectivas com aportes teóricos diversos. Contudo, algumas questões sobre ela permanecem à sombra como se não existissem. Dentre essas questões está a da inter-relação entre leitura e memória investigada de modo sistemático e amplo, envolvendo os diversos tipos de memória já classificados. Tendo em vista essa omissão, assume-se, em primeiro lugar, que a leitura implica ter contato com o texto escrito via percepção (visual, no presente estudo) e não se restringe a decodificar os grafemas com maior ou menor rapidez, sem se preocupar com a compreensão. Ler sem entender é insuficiente. Esta última observação põe em relevo, o fato de que “as palavras nos dizem, o que nós como sociedade acreditamos que é o mundo”. (MANGUEL, 2000, p.13). Dessa forma, para além de todas as certezas, os leitores encontram respostas nos discursos gerados na sociedade, nas teorias e práticas que se ampliam a cada nova possibilidade e que respondem, cotidianamente, às intenções de quem lê e de quem escreve. Desse modo, a compreensão possibilita ao leitor dar sentido ao texto lido, a partir do que sabe a respeito do assunto nele tratado, porque para ler com entendimento, a ‘bagagem’ de conhecimentos anteriores precisa ser mobilizada. Assim, o conhecimento já detido pelo leitor é crucial, pois irá influenciar diretamente o processo de compreensão. Neste caso, é a memória de longo termo do indivíduo que é ativada, pois contém as representações mentais que lhe permitem dar significado ao que lê.

Em vista da indissociação entre leitura e memória, antes, durante e após o processamento da leitura, fica patente a necessidade de considerar, conjuntamente, as duas áreas de investigação – a da leitura e a dos estudos da memória - para abordar a leitura, de modo geral, e, também, para focalizar questões pontuais sobre leitura relacionadas a estudos atualmente desenvolvidos sobre a memória ou as memórias, até porque ler é uma das mais notáveis habilidades linguísticas (RASTLE, 2016).

Conseqüentemente, o aprofundamento do conhecimento atual sobre leitura requer a integração de estudos mais recentes sobre memória e, também, de resultados de pesquisas de distintas áreas científicas. Quanto à memória, os pesquisadores, de modo geral, concordam que sua investigação tanto é importante

para as Ciências Humanas (História, Filosofia, Psicolinguística etc.) quanto para a Neurociência. Couto (2008) afirma isso e destaca o reconhecimento existente, uma vez que esse consenso é recente. Em seguida, a autora elenca as várias disciplinas neurocientíficas que investigam a respeito, o que dá uma dimensão mais aproximada da relevância desses estudos para a área da saúde: 1) disciplinas e linhas de pesquisa básicas: anatomia, fisiologia, bioquímica, biofísica, histologia, imunologia e biologia molecular; 2) disciplinas e áreas de pesquisa aplicadas: neurologia, psicologia e psiquiatria; e 3) disciplinas e áreas de pesquisa teóricas: inteligência artificial, filosofia.

Nas humanidades, a Psicolinguística, área interdisciplinar da Linguística, volta-se ao estudo da aquisição da linguagem, bem como ao processamento da leitura. Tendo em vista seu objeto de estudo, “[...] – a saber: a linguagem, a comunicação –, em virtude da variedade de aspectos que abrange, desencadeou a necessidade de se proceder a uma abordagem que apostasse em perspectivas complementares” (PINTO, 2009 p. 11), interligando estudos de psicologia e de linguística. Os estudos psicolinguísticos abordam, entre outros temas, os vínculos entre leitura e memória, uma vez que considerar o que acontece no cérebro do leitor no momento em que este inicia a ler demanda analisar a atividade mental desencadeada.

A Psicologia a que se refere Pinto (2009) no parágrafo anterior é a Cognitiva, cujos objetos de estudo incluem a memória individual, biológica, que, dada a sua essencialidade para a vida das pessoas, tornou-se uma temática de grande interesse, multiplicando-se os trabalhos sobre o tema nos últimos 25 anos, como aponta Teles da Silveira (2007). Esse autor assegura ter havido mais pesquisas psicológicas sobre as funções mnemônicas humanas nesse período do que em toda a história anterior dos estudos da Psicologia.

Alguém menos atento ao contexto histórico atual talvez atribuisse esse crescimento exclusivamente à neurociência, tendo em vista o avanço teórico-metodológico da área. Não parece ser o caso. O interesse é amplo, socialmente enraizado. De acordo com Jelin (2012), a sociedade humana atual é ‘coleccionadora’ e acumula informações. Se existe grande número de informações disponíveis, acentua-se a necessidade de assimilar e articular todo o manancial informativo existente, entendê-lo e sistematizá-lo. E Jelin (2012) arremata sua ponderação com o comentário suplementar de que hoje as pessoas registram e arquivam tudo o que conseguem.

Não se trata de uma propensão limitada a determinadas esferas ou a grupos sociais específicos. A vida social contemporânea em sua totalidade está implicada

nesse movimento, sendo que as esferas – pública e privada – demonstram a mesma propensão. Em decorrência desse estado de coisas, a memória humana ganhou dimensões gigantescas, porque além de ter-se estendido para fora do cérebro – fato já ocorrido com a criação da escrita e, mais tarde, da imprensa – dispõe hoje dos recursos da memória artificial, utilizados pela população em geral, e não exclusivamente por técnicos e especialistas.

1. COMO EMERGIU O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO PROPOSTO

Para introduzir a discussão a respeito da possibilidade de as falsas memórias influenciarem a interpretação leitora, a autora deste artigo partiu de uma situação usual em aulas de leitura, no Ensino Básico. A situação a que se alude é a de certos leitores interpretarem um texto lido em aula de modo distinto daquele da maioria dos leitores do mesmo texto. Esse fato levou a que fossem consideradas as possíveis interferências entre fator individual e fator social da memória, no decorrer da leitura, ambos condicionantes da interpretação/compreensão.

Na ótica da autora, o texto em leitura pode ter mobilizado falsas memórias no(s) leitor(es) divergente(s), levando-o(s) a uma interpretação discordante daquela dos demais. Para testar sua hipótese, propôs uma investigação de caráter exploratório. O estudo foi realizado com 29 (vinte e nove) estudantes do Ensino Médio, 2º ano, de uma escola pública estadual de Porto Alegre/RS, no II semestre de 2015. No estudo, os alunos foram solicitados a ler e recontar por escrito um texto escolhido pela investigadora, cujo título era “Onde é que eu estava com a cabeça?”, publicado no jornal Gazeta do Sul, de Santa Cruz do Sul, em 09 e 10 de agosto de 2008, de autoria de Francisco Teloeken (texto anexo).

Dos 29 (vinte e nove) alunos, 27 (vinte e sete) conseguiram captar a temática textual e sobre isso escreveram. Dois alunos, contudo, fugiram totalmente da temática, distorcendo-a. O texto trata de tomadas de decisões financeiras aparentemente irracionais, e um dos alunos divergentes escreveu sobre uma briga numa festa que acabou levando-o para uma delegacia de polícia; o outro sobre uma discussão com a namorada. Ambos ignoraram o texto, como um todo, concentrando-se apenas no seu título, o que, aparentemente, os levou a relembrar fatos de sua vida pregressa.

Os dois casos referidos confirmaram, ainda que em modesta medida e sem pretensão a generalizações indevidas, que a distorção temática não é uma ocorrência estapafúrdia; ela existe e, provavelmente, decorra de memórias pessoais, no caso, dos alunos, a tal ponto que elas acabaram bloqueando sua disponibilidade mental

para ler algo que não se conformasse àquilo com que estavam preocupados, ou que não liberou sua mente de lembranças anteriores, muito persistentes.

Em vista disso, as pesquisas a respeito das memórias implícitas, sobretudo, sobre falsas memórias ou distorções da memória, propiciaram pôr em perspectiva um ângulo das investigações a respeito, especialmente, importante para esclarecer certos fenômenos do estudo da leitura. Para a questão problemática em vista, o que interessa, de fato, é a existência de um conceito de memória que se vincule ao tipo de atividade mental requerido para tratar da memória distorcida do tema de um texto.

A fim de configurar com mais clareza o problema em questão, retoma-se a experiência de sala de aula. Por vezes, alguns alunos concluem que o tema (conteúdo) de um texto é bem diferente daquele que foi apreendido pelo grupo maior de leitores. Nessas circunstâncias, parece que o texto que um dado aluno leu não foi o mesmo lido pelos demais; ou aquilo que ele ouviu não confere com o que os demais ouviram. Seria simples demais dizer que o aluno não prestou a atenção devida ao texto lido, até porque o fato se repete com certa frequência e nem sempre as pessoas envolvidas demonstram estar desatentas. Além disso, nem tudo que é memorizado requer atenção focal, pois, como será comentado nas próximas seções, há também memórias implícitas.

De outra parte, relatos de docentes mostram que o comportamento a que se alude não é tão errático e incomum, repetindo-se um bom número de vezes, sobretudo, entre alunos do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental II. Esses alunos reclamam dos professores, dizendo que estes não aceitam seu modo de interpretar e justificam as interpretações feitas, arrazoando a respeito, nem sempre de forma caótica e desorganizada. Realmente, parecem ter entendido o texto de modo idiossincrático. A pergunta é: Não seria esse tipo de situação decorrente da influência de memórias pessoais muito intensas?

A partir desse questionamento, concebeu-se e testou-se a hipótese de que esses alunos pudessem ter distorcido suas lembranças da leitura feita, motivados por algum tipo de experiência anterior, emocionalmente marcante para eles, já que as falsas memórias (FM) podem até mesmo ser definidas como lembranças distorcidas (ROEDIGER e MCDERMOTT, 1995; STEIN e PERGHER, 2001), porque são memórias que vão além da experiência direta, incluindo interpretações ou inferências, as quais podem contradizer a experiência vivida (REYNA e LLOYD, 1997).

Em decorrência, nos estudos sobre leitura, pelo menos naqueles situados no contexto da sala de aula, considera-se que o estabelecimento de inter-relações

entre os modelos de memória individual (memória implícita, falsas memórias etc.), memória social e memória discursiva é imprescindível e não opcional. Por outro lado, o fenômeno das falsas memórias passou a ser visto como um tema, que demanda investigação. Nessa perspectiva, faz-se necessário analisar por que acontece de alguém afirmar convictamente ter lido em um texto que outros também leram, certas informações que os demais não aceitam corresponder ao que consta no texto em questão. A discrepância entre o que essa pessoa diz ter lido e aquilo que os demais entenderam requer reflexão.

2. AS RELAÇÕES ENTRE MEMÓRIA E LEITURA

Memória e leitura entrelaçam-se, inextricavelmente, a partir do momento em que o indivíduo inicia a leitura, pois ler exige olhar para o texto e, ao fazê-lo, o cérebro do leitor é ativado. Assim, para os videntes, a mobilização cerebral inicia-se pelos olhos, que fixam o material escrito e repassam as informações para o cérebro, isto é, para a memória. A memória de que aqui se fala é a memória de trabalho, que na perspectiva de Baddeley (2000), encarrega-se do processamento da leitura, gerenciando-a através do retentor episódico (*episodic buffer*) que interliga a leitura *online* à memória de longo prazo do leitor, ativando-a. Essa ativação permite relacionar informações novas (texto em leitura) com informações preexistentes no cérebro (conhecimento prévio), para o que ambas – tanto a MT (memória de trabalho) quanto a memória de LT (longo prazo) – são requeridas.

Por outro lado, para que o leitor demonstre que leu com compreensão, um dos testes mais utilizados é o da produção de paráfrases – atividade em que a memória é mobilizada para fazer o relato do que se leu. Assim, se o leitor entendeu o texto, pode recontá-lo com suas próprias palavras. Dessa forma, leitura e memória inter-relacionam-se desde o momento inicial da leitura, sendo a memória não só importante, mas imprescindível, para que a atividade de ler tenha sucesso.

Em vista disso, inicia-se a presente busca de diálogo entre pesquisas sobre leitura e pesquisas sobre a(s) memória(s) pela definição de memória enquanto capacidade biológica individual. Sternberg (2000, p. 204) afirma que a memória é “o meio pelo qual você recorre às suas experiências passadas a fim de usar essas informações no presente; refere-se a um processo de mecanismos dinâmicos associados à retenção e recuperação da informação”. Tal definição explicita suficientemente a importância da memória na vida diária. Mesmo assim, a sua importância pode ser subestimada por desconhecimento do assunto, por isso é

preciso ressaltar que sem memória perde-se a identidade e toda a orientação no mundo. Consequentemente, o estudo de embaraços e transtornos decorrentes de problemas ou erros da memória é relevante em inúmeras situações, como por exemplo, o fenômeno das falsas memórias, que será abordado mais adiante neste artigo.

Acrescenta-se ademais que o interesse pela memória manifesta-se não só na área científica, mas em todos os setores da vida. Jelin (2012) diz ter emergido uma espécie de busca de aderência ao momento que passa. Essa busca de fixação do fluido, do evanescente, manifesta-se por meio de um enorme apetite pela exposição de detalhes mínimos do cotidiano individual/social e seu registro em algum tipo de suporte virtual ou impresso. A obsessão pelo armazenamento do que acontece, de acordo com a autora, parece ser uma reação à transitoriedade e à mudança rápida e ininterrupta das coisas que cercam os indivíduos.

Em suma, o atual empenho em explicar a memória, como também, em salvar da extinção as marcas do vivido, manifesta-se, cientificamente, pela busca de melhor entendimento a respeito do modo humano de adquirir, formar, consolidar e conservar informações e, na vida social, de maneira mais ampla, pela tentativa de preservação de pistas ‘do que aconteceu’. Nesse cenário, assegura Jelin (2012), a memória desempenha o papel de mecanismo cultural de fortalecimento dos laços entre grupos e comunidades afins, pois “[...] el pasado deja [...] huellas, en las ruinas y marcas materiales, en las huellas “mnésicas” del sistema neurológico humano, en la dinámica psíquica de las personas, en el mundo simbólico” (JELIN, 2012, p. 63)¹.

3. O PONTO DE ANCORAGEM DA PRESENTE PROPOSTA DE INTER-RELAÇÃO

Para dar início à proposta de inter-relação entre estudos de leitura e estudos da memória – que é o tema a respeito do qual se fez pouca pesquisa, no grupo da pesquisadora proponente do estudo - fez-se uma triagem das publicações sobre memória de estudiosos brasileiros da área da Psicologia Cognitiva, bem como das propostas de sistematização de clínicos e pesquisadores. Dentre as múltiplas classificações da memória, em circulação, optou-se por apresentar sua subdivisão

1. Tradução da autora. “[...] o passado deixa vestígios [...], nas ruínas, e marcas materiais, nos traços mnésicos do sistema neurológico humano, na dinâmica psíquica das pessoas, no mundo simbólico”.

inicial em duas grandes classes, tendo por critério a origem do conhecimento memorizado, sob a ótica de Alvarenga (2007):

A primeira classe é a das memórias individuais, que compreende os acontecimentos da vida de cada pessoa. Segundo Alvarenga (2007), esse tipo de registro é instável, confuso, desorganizado, uma mistura de ruídos falsos e verdadeiros. O armazenamento dos fatos e eventos experimentados pelo indivíduo (suas memórias) não é formado instantaneamente. Cada nova memória é transformada, de modo gradual, a partir de um estado inicial lábil (instável), quando a memória a ser armazenada ainda é muito vulnerável à interrupção do curso normal do processo. Em seguida, ocorre a sua transferência para um estado mais permanente, quando se torna resistente à interrupção; só então essa memória se consolida.

A segunda classe, explica Alvarenga (2007), refere-se à capacidade genética de memorizar. Essa é a memória nascida dos genes: inata, estável, abastecida pelos acontecimentos organizadores de um passado anterior ao indivíduo, ficando protegida contra o “ruído” e a informação circulante. É a que possibilita a aquisição das memórias ocorridas após o nascimento.

Essas duas memórias (as individuais e a dos genes) atuam juntas. Há, ainda, várias outras classificações, como a de Lent (2004), que elenca os seguintes tipos e subtipos de memória:

1) Quanto ao *tempo de duração* a memória pode ser: a) *Ultrarrápida*: que dura de frações de segundo a alguns segundos – a memória sensorial; b) de *Curta duração*: que perdura minutos ou horas, garantindo o sentido de continuidade do presente; c) de *Longa duração*: que dura horas ou anos, garantindo o registro do passado autobiográfico e dos conhecimentos do indivíduo.

2) Quanto à *natureza* a memória pode ser: a) *Explícita ou declarativa*: que é expressa/descrita por meio de palavras; b) *Episódica*: que tem uma referência temporal – memória de fatos sequenciais; c) *Semântica*: que envolve conceitos atemporais – memória cultural; c) *Implícita ou não declarativa*: que não pode ser expressa/descrita por meio de palavras; d) *De representação perceptual*: que representa imagens sem significado conhecido – memória pré-consciente; e) *De procedimentos*: que inclui em se espectro hábitos, habilidades e regras; f) *Associativa*: que relaciona dois ou mais estímulos (condicionamento clássico) ou um estímulo a certa resposta (condicionamento operante); g) *Não associativa*: que atenua uma resposta (habituação) ou a aumenta (sensibilização) através da repetição de um mesmo estímulo; h) *Operacional*: que permite o raciocínio e o planejamento do comportamento.

Em seu rol de tipos e subtipos de memória, Lent (2004) destaca a memória operacional – o processador de informações *online* – que possibilita o raciocínio e o planejamento. O autor acrescenta, ainda, que as evidências provenientes da neurologia clínica e dos experimentos fisiológicos confirmam que “a memória operacional constitui-se de um componente executivo conhecido como executivo central e de dois componentes adicionais que lhe dão apoio: um deles é visuoespacial e o outro, fonológico (alça fonológica)” (LENT, 2004, p.600). A memória operacional tem, segundo o autor, a função de armazenar temporariamente informações que serão úteis para o aqui e agora – raciocínio imediato e resolução de problemas emergentes – podendo ser descartada rapidamente.

Ao tipo de memória classificado por Lent (2004) como memória operacional, outros pesquisadores atribuem a denominação de memória de trabalho. Izquierdo (2002) é um deles, o qual destaca que a memória de trabalho não deixa traços e nem produz arquivos. Suas características mais marcantes, afirma o autor, são a brevidade e a fugacidade. Quanto à funcionalidade, a memória de trabalho gerencia a relação do indivíduo com a realidade, decidindo se uma dada informação deve formar uma nova memória, ou se esta pode ser descartada, ou se já consta no arquivo mental do indivíduo.

Além da variedade terminológica, que dificulta uma incursão mais segura dos pesquisadores de outras áreas que não da psicologia cognitiva, os autores dos modelos de memória mais recentemente divulgados – investigadores de outros países, como se comprova pela verificação da autoria das propostas – prosseguem com suas pesquisas e buscam explicar os problemas remanescentes, introduzindo adendos teóricos importantes. Assim, ao aperfeiçoar seu modelo de WM (*working memory* – memória de trabalho), Baddeley (2000) acrescentou ao modelo primeiramente proposto, de Baddeley e Hitch (1974), um quarto componente, o qual não foi mencionado por Lent (2004). Esse quarto componente: o retentor episódico (*episodic buffer*) teria, segundo palavras do próprio Baddeley (2000), a função de relacionar a memória de trabalho à memória de longo prazo.

Mello e Xavier (2005), ao fazerem um estudo retrospectivo das pesquisas já realizadas sobre memória, asseguram haver evidências comprobatórias de que a memória constitui-se de um conjunto de habilidades mediadas por distintos módulos do sistema nervoso; esses módulos relacionam-se, de acordo com os autores, com o funcionamento de diferentes circuitos do sistema nervoso, os quais podem associar-se ou dissociar-se, caso a natureza da informação processada ou de seus modos de operação o exijam. O intrigante, porém, segundo esses autores, é que tanto

módulos quanto circuitos nervosos funcionam cooperativa e integradamente, o que faz com que o indivíduo tenha a sensação de que a memória é um sistema único.

Bem anterior, mas de grande pertinência, é o comentário de Eysenck e Keane (1994), os quais afirmam que uma análise adequada da memória humana deveria incluir tanto a estrutura do sistema como os seus processos. Esses autores destacam haver importantes distinções entre a codificação, o armazenamento e a recuperação de informações, concluindo que “uma avaliação psicofisiológica da atividade do cérebro é inteiramente consistente com o ponto de vista de que o processamento normalmente ocorre em paralelo ao invés de na forma serial” (EYSENCK e KEANE, 1994, p. 153).

Nesse contexto polêmico e distante da consensualidade, nenhuma das classificações aventadas até o momento foi aceita sem restrições. Os pesquisadores foram introduzindo conceitos, delimitando-os com mais precisão, além de proporem desdobramentos teóricos variados. A teoria a respeito da memória humana em Psicologia Cognitiva ganhou amplitude, estabelecendo vínculos entre áreas de estudo antes completamente apartadas. Na breve revisão aqui apresentada, portanto, constatou-se que não há até o momento mostras de uma articulação consistente entre os tipos de memória já investigados, tendo proliferado nomenclaturas sem sistematização teórica concomitante. Além disso, como já apontado, não se tem notícia do estabelecimento de qualquer tipo de inter-relação mais específica entre estudos de leitura e suas dificuldades possíveis aos estudos da memória mais recentes.

4. SISTEMAS DE MEMÓRIA MAIS DIFUNDIDOS NO BRASIL E MEMÓRIA DE TRABALHO

Na literatura brasileira concernente ao tema memória, há muitas citações ao modelo de Atkinson-Shiffrin – da década de 60 –, mais precisamente, de 1968. Esse modelo estrutural propõe três sistemas de armazenamento de informações: armazenamento sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo. Mais referido ainda é o Modelo de Processamento por Níveis, o qual propõe que níveis mais profundos (mais elaborados) de processamento de informações produzam retenção mais eficiente do que níveis de processamento superficiais (CRAIK & LOCKHART, 1972). A profundidade (elaboração) de processamento de informações é interpretada em termos de significado: as operações iniciam-se pelas características físicas dos estímulos (nível mais superficial), passam pelos

componentes verbais e acústicos, e, por fim, alcançam o nível semântico (nível mais profundo). À medida que o processamento de informações avança pelos diferentes níveis, mais ligações se estabelecem com outros elementos da memória; dessa forma, esse modelo busca explicar a retenção mais eficiente das informações que, na ótica de seus proponentes, chegam ao último nível de processamento, comparativamente àquelas que não chegam.

O Modelo de Tulving (1972, 1983), por sua vez, enfoca a natureza das informações armazenadas e, com base na sua distinção, propõe três tipos de memória, segundo o conteúdo a ser processado: a memória episódica, a memória semântica e a memória procedimental. Sobre este modelo, bastante produtivo, existem inúmeros estudos e muita discussão adicional. Já o Modelo de Processamento em Paralelo despertou muito interesse ao introduzir a perspectiva analítica de que a memória, bem como outros processos cognitivos, é processada em rede (neural), a qual é formada pelas interligações estabelecidas entre os neurônios. Na rede, os elementos (neurônios artificiais) vão se inter-relacionando e estabelecendo múltiplas ramificações. Nessa ótica, a memória resulta da ativação ocorrida na rede, assim, quanto mais enraizada, ou seja, quanto mais reprisada e mobilizada a informação, mais resistente ao esquecimento.

Como já antecipado no título desta 5ª seção, resta comentar a produtividade teórica de um dos conceitos de memória mais recentemente incluídos no rol daqueles mais discutidos pela comunidade científica atual, o de memória de trabalho. Sternberg (2000, p.204) afirma que “a memória de trabalho comporta apenas a porção ativada mais recentemente da memória de longo prazo e transfere esses elementos ativados para dentro e para fora da [memória] de curto prazo”. Esse modelo interessa em especial aos profissionais que atuam no Ensino Básico, mais especificamente, aos professores que iniciam os alunos em leitura e escrita, pois é a memória de trabalho que se encarrega de estabelecer os liames entre texto e leitor, processando as informações que se apresentam aos olhos desse leitor; caso a WM (memória de trabalho) não processe a informação de modo eficiente, podem surgir problemas de aprendizagem de leitura/escrita nem sempre fáceis de resolver.

Por outro lado, quando se enfoca a questão do ensino-aprendizagem, é preciso ter em mente a subdivisão da memória em procedimental e declarativa, de acordo com o modelo dos múltiplos sistemas de armazenamento das informações (TULVING, 1972, 1983). Segundo esse modelo, no qual coexistem, pelo menos, dois sistemas de armazenamento das informações, qualitativamente diferentes, há também dois subtipos de memória: 1) *memória de procedimento*: também chamada de

memória de processo, não consciente, implícita, de atividade; 2) e *memória declarativa*: também chamada de consciente ou explícita.

É indispensável acrescentar que, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de leitura, coordenar os dois sistemas é uma regra mais do que uma exceção; usualmente, os dois (sistemas) se sobrepõem e são mobilizados, em conjunto, pois ambas as memórias (*procedimental* e *declarativa*) são resgatadas nas experiências de aprendizagem (cf. STERNBERG, 2004). Na verdade, a repetição constante de uma dada ação pode transformar a memória declarativa (explícita) em uma memória de procedimento ou implícita, como se pode comprovar simplesmente por meio da observação das experiências de aprender a ler ou a dirigir um veículo. Nesses casos, tem lugar, de início, um processo consciente que é, a seguir, automatizado (processo inconsciente). Exemplificando: Quando está aprendendo a ler, a criança precisa decodificar o grafema, transformando-o em fonema e isso lhe toma muito tempo; aos poucos, entretanto, o processo vai-se automatizando. Também o adulto que quer aprender a dirigir passa por isso, pois ao começar a frequentar a autoescola, o aprendiz tem de pensar no que deve fazer antes mesmo de pôr o carro em marcha. O motorista perito, ao contrário, não pensa no que vai fazer, age de modo automático. Da mesma forma, professores ou jornalistas não ficam pensando em cada letra ou sílaba da palavra para lê-la, como faz uma criança iniciante em leitura.

Importa esclarecer, além do mais, que a memória procedimental não está disponível à percepção consciente, de forma detalhada, uma vez que ela envolve habilidades e associações adquiridas e evocadas em nível inconsciente. Por exemplo, em português, ler da direita para a esquerda, não pular linhas, manter a direção de leitura até o final da linha e então dar uma sacada à esquerda para fazer a mudança de uma linha para a outra são comportamentos espontâneos do leitor proficiente. É difícil – até mesmo inviável – explicar como tudo é feito, porque não se está consciente do que se faz enquanto se executa o conjunto de ações requerido. Aliás, parar para refletir no ato da leitura até atrapalha, podendo mesmo inibir a capacidade de desempenhar a tarefa com naturalidade e eficiência.

Assim, a memória de procedimento funciona, gradualmente, e através dela os conhecimentos são aprendidos aos poucos, sendo armazenados – uns após os outros – numa sequência dada. Para ler bem, por exemplo, faz-se necessário estabelecer a relação grafema (letra)/fonema, em seguida fazer a síntese silábica e a da palavra, produzir o acento da palavra na sílaba tônica, ler a frase com a entonação adequada, enfatizando a palavra requerida etc. Em síntese, a *memória procedimental* permite o armazenamento de informações acerca de relações entre ações diversas,

expressando-se, em geral, na melhoria da atuação do indivíduo, sem que este seja capaz de descrever em palavras o que e como aprendeu.

A *memória declarativa*, de sua parte, diz respeito ao registro e à evocação de informações que estão disponíveis à tomada de consciência e podem ser expressas verbalmente. Ela registra associações de estímulos simultâneos, possibilitando o armazenamento de informações acerca de eventos ocorridos num tempo e lugar particulares. A *memória episódica*, um dos subtipos da memória declarativa, envolve a lembrança de eventos específicos da vida do indivíduo, permitindo aquilo que Tulving (1972) chama de “viagem no tempo”, isto é, possibilitando tanto reviver o passado quanto usar a informação revivida para imaginar o futuro. Esse tipo de memória (TULVING, 1972, 1983) pode bipartir-se em a) “memória autobiográfica”, que remete às experiências pessoais e b) “memória semântica”, que diz respeito à memória factual ou conceitual.

Quanto à memória autobiográfica, em especial, vale citar Eco (2005) quando relata a experiência da perda da memória de uma personagem (Yambo), no livro *A misteriosa chama da rainha Loana*. Depois de um desfalecimento, Yambo, homem de meia-idade, lembra-se de muitas coisas, mas não sabe se as coisas de que se lembra ocorreram, de fato, com ele. “É como se recordasse tudo aquilo que se aprende por ter lido em algum lugar ou ouvido dizer, mas não o que está associado às suas experiências diretas” (ECO, 2005, p. 19). Segundo a personagem, “suas lembranças são de papel”. Já a memória semântica diz respeito ao conhecimento sobre o mundo, sobre como a sociedade funciona, sobre o que fazer, por exemplo, para comprar um livro ou reservar uma passagem de avião pela internet.

Squire e Kandel (2003), a seu turno, apontam três descobertas como centrais para a compreensão do que seja e de como funcione a memória, a partir da síntese dos estudos entre biologia molecular e neurociência cognitiva – a biologia molecular da cognição. Em primeiro lugar, afirmam os autores, a memória não é uma faculdade unitária da mente, mas se apresenta de duas formas fundamentais: declarativa e não declarativa. Em segundo, cada uma dessas duas formas de memória tem sua própria lógica – lembrança consciente versus desempenho inconsciente. Em terceiro, cada um dos dois tipos possui seus próprios sistemas neurais. Nessa ótica e segundo esses autores (SQUIRE & KANDEL 2003, p. 231), “estudos moleculares e cognitivos da memória representam apenas a tentativa mais recente, historicamente, de lançar uma ponte entre as ciências, as quais estão tradicionalmente voltadas ao estudo da natureza e do mundo físico, e às humanidades”.

Por fim, Baddeley, Anderson e Eysenck (2011) destacam que todas as abordagens psicológicas da memória – tanto os experimentos de Ebbinghaus (apud

BADDELEY *et al*, 2011) quanto as pesquisas sobre representações internas ou esquemas Bartlett (1932) basearam-se no desempenho da memória em indivíduos normais, e são utilizadas até hoje. Todavia, os autores salientam que as investigações da neurociência introduziram análises do próprio cérebro. Assim, o cérebro deixou de ser uma ‘caixa preta’ e passou a ser escrutinado para averiguar a capacidade humana de aprender e recordar. Tais pesquisas embasaram-se, de início, no estudo de “pacientes amnésicos e continuam com o desenvolvimento de maneiras cada vez mais sofisticadas de monitoramento da atividade permanente do cérebro saudável” (BADDELEY, ANDERSON e EYSENCK 2011, p. 29).

5. NEM TUDO O QUE SE APRENDE OU AQUILO DE QUE ALGUÉM SE LEMBRA DEPENDE DA VONTADE E DA CONSCIÊNCIA

Enfocar a leitura a partir da questão da distorção temática, todavia, requer considerar, ainda, a metodologia utilizada nos estudos sobre memória, pelo menos até o final dos anos 60. Neles, a memória sempre foi relacionada à vontade, à consciência e à atenção focal. A abordagem até então hegemônica devia-se à inexistência de metodologias de investigação que sustentassem um modo distinto de análise. As evidências de que existiam dois sistemas de armazenamento e recuperação de informações, distintos, surgiram apenas nesse período, fundamentando-se metodologicamente no *priming* (pré-ativação automática). Só então foi aceita e reconhecida a existência de memórias não armazenadas, conscientemente, as chamadas memórias implícitas (não declarativas) que tanto podem se referir a uma informação, de fato, registrada na memória – por exemplo, andar de bicicleta – quanto a fatos e eventos que não foram, na verdade, armazenados, mas são reconhecidos como se o tivessem sido – caso das falsas memórias.

Embora reconhecidas pela comunidade científica, recentemente, as memórias implícitas fazem parte do cotidiano das pessoas. Hábitos como os de escovar os dentes, comer em determinada hora, correr depois do trabalho etc. e habituações (processamentos cognitivos efetuados para que o indivíduo aprenda a ignorar certos estímulos, reconhecendo-os implicitamente como sem importância) são exemplos de memórias implícitas. Desse modo, explica-se, por exemplo, o que acontece quando alguém tem de ler textos longos em um ônibus ou em outro ambiente ruidoso. Essa pessoa tende a se acostumar com o barulho reinante, ignorando-o.

Damásio (2004) inclui os sentimentos entre as memórias implícitas, uma vez que se baseiam em experiências vividas ou, então, imaginadas. Segundo Damásio

(2004), são os sentimentos que permitem o reconhecimento e a avaliação instantânea do ambiente, preparando o indivíduo para reagir. Nessas circunstâncias, a pessoa sente e depois pensa, e não o contrário. E a pessoa sente porque possui memórias implícitas, que são mais prontamente acionadas do que as demais.

Delgado Busnello (2010), por sua vez, detalha tipos de memória implícita, subdividindo-a em categorias: 1) *aprendizados emocionais*: valores, crenças; 2) *habilidades motoras e sensoriais*: ler, andar de bicicleta, surfar ou identificar a presença de alguém pela voz, ou pelo perfume; 3) *condicionamentos*: gestos e ações automáticas, irrefletidas, como cumprimentar as pessoas que se encontram na sala de espera de consultórios médicos e dentários; pegar a primeira revista ou jornal disponível e iniciar a folheá-los a esmo; 4) *estereótipos*: repetir opiniões impensadamente, apenas ecoando observações feitas por outras pessoas, tais como "os jovens não gostam de ler"; "mulher no volante, perigo constante" etc. Esse elenco de possibilidades permite avaliar melhor a importância das memórias implícitas na vida cotidiana.

Do exposto, infere-se que o indivíduo humano codifica, armazena e recorda muitos tipos de informação implícita. O processamento dessas informações, no entanto, pode envolver a recordação de informações reais (verdadeiras), mas também de informações falsas. No último grupo, incluem-se as chamadas falsas memórias implícitas. Delgado Busnello (2010) esclarece ainda a diferença entre falsas memórias e falsas memórias implícitas. Essa distinção, segundo diz a autora, relaciona-se à manipulação da atenção e da consciência pelos testes psicológicos utilizados, e não ao conteúdo da recordação. Ou seja, nas falsas memórias implícitas a pessoa não tem consciência de estar dando prioridade a memórias anteriores, o que parece ser o que acontece com relação à distorção do tema textual, que interessa aqui discutir.

Em síntese, apesar do avanço nas explicações teóricas sobre o assunto, persistem dúvidas sobre como articular os vários conceitos de memória individual entre si e, também, sobre como relacionar a memória individual à memória social, coletiva, compartilhada por grupos de indivíduos. Isso sem mencionar a memória discursiva. No âmbito da Psicologia Cognitiva, relacionar a memória individual à memória social não é algo comum e corriqueiro, porém não é uma missão impossível, como se pode concluir a partir das considerações sobre falsas memórias a seguir.

6. O QUE SÃO FALSAS MEMÓRIAS E O QUE ELAS TÊM A VER COM LEITURA?

Ao se mencionar a existência de falsas memórias se está pressupondo que existam memórias verdadeiras. Esse pressuposto se embasa na existência de uma

divisão preexistente entre memórias verdadeiras vs. falsas, segundo sua aceitação como V (verdadeiras) ou F (falsas) pela coletividade afetada. Em suma, as falsas memórias decorrem da não coincidência entre as memórias de um indivíduo e as memórias dos demais indivíduos do grupo do qual ele faz parte. Dessa forma, como existem fatos sociais que afetam o grupo social todo ou boa parte dele, é preciso que haja algum consenso sobre se a memória de um dado indivíduo do grupo versa sobre o que aconteceu ou não. Então, se existe a falsa memória de um fato social é porque um determinado grupo de pessoas concluiu que o que um indivíduo lembra contradiz aquilo que os demais indivíduos, envolvidos na mesma situação, lembram. Em tais casos, faz-se indispensável articular memória individual e memória social.

Dentre os casos de lembranças não coincidentes sobre eventos acontecidos estão aqueles que decorrem da atividade de leitura de textos, no meio escolar. As memórias distorcidas da temática de um texto, por vezes, deixam os professores desorientados. Os alunos podem estar criando questão para passar o tempo, mas talvez não estejam. O caminho para a solução do impasse envolve paciência e exige cotejar memória individual e memória social, além do mais, exige ponderação e não descarte do problema por ser improcedente. Se tais ocorrências são comuns, merecem investigação.

Desse modo, como ocorrências similares às comentadas neste estudo são corriqueiras há que admitir que exigem alguma explicação. Para tanto, recorreu-se aos fundamentos teóricos atinentes as falsas memórias. Esses fundamentos provêm de três modelos teóricos (cf. STEIN et al, 2010), a saber:

- a – do *Paradigma Construtivista*, que vê a memória como um sistema único, subdividindo-se em duas abordagens explicativas: construtivista e dos esquemas;
- b – da *Teoria do Monitoramento da Fonte*, que prioriza o julgamento da fonte de informação; e
- c – da *Teoria do Traço Difuso (TTD)*, segundo a qual a memória é constituída de dois sistemas independentes de armazenamento e recuperação da informação.

O paradigma construtivista entende a memória como uma construção: cada nova informação é compreendida e reconstruída com base em experiências prévias. Segundo a Teoria Construtivista, a informação nova é integrada a informações prévias que o indivíduo possui, podendo a nova memória distorcer ou sobrepor-se à memória inicial, gerando uma FM (falsa memória).

Já a Teoria dos Esquemas explica as falsas memórias como decorrendo do processo de compreensão de uma nova informação, que conforma ou ajusta a informação nova a esquemas mentais preexistentes, reconfigurando o conjunto de memórias. De acordo com Bartlett (1932), o maior expoente dessa abordagem, o ato de lembrar um evento envolve deslocar-se mentalmente no tempo e reviver a experiência. Durante o processo, as memórias recobradas, que aparentemente têm detalhes fortes, são consideradas verdadeiras, embora algumas vezes não o sejam.

Para a Teoria do Monitoramento da Fonte, as falsas memórias relacionam-se ao julgamento da diferença entre a fonte verdadeira da memória e outras fontes, internas (pensamentos, imagens e sentimentos) ou externas (outros eventos). Por exemplo, alguém pode afirmar que viu o garoto X roubar o armazém. Ele não roubou, mas a pessoa insiste em acusá-lo. De fato, o que pode ter ocorrido é que essa pessoa tenha visto o garoto e, por considerá-lo maltrapilho e mal-ajambrado, tenha relacionado o garoto ao roubo, ocorrido no armazém da esquina.

Quanto à Teoria do Traço Difuso – TTD (*Fuzzy Trace Theory*), de Reyna e Brainerd (1995, 2011), a memória não é um sistema unitário, sendo constituído por múltiplos sistemas independentes, os quais contêm representações diferentes: literal e de essência. As informações presentes em diferentes sistemas possibilita haver trocas entre as representações. Assim, apesar de usualmente a chamada memória de essência armazenar o significado do fato ocorrido e a memória literal conter em si as lembranças dos detalhes específicos, nem sempre acontece assim. De acordo com a Teoria do Traço Difuso, as falsas memórias ocorrem em função da troca de informações acerca do sentido das experiências (memória de essência). No ato de recordar, aspectos específicos e detalhados (memória literal) acabam dando lugar aos aspectos e à representação de essência de lembranças mais gerais e amplas.

Neste ponto, vale destacar que a pessoa é aquilo de que ela se lembra, ou seja, toda a vida do indivíduo depende do funcionamento da sua memória. Até mesmo o passado dessa pessoa permanece indeterminado até que ela enuncie uma primeira versão sobre ele, uma história a ser contada e difundida, com a qual possa se identificar. Em relação à sociedade, afirma Jelin (2012), o passado persiste sendo uma incógnita até que alguém o reviva por meio de um relato. Após a produção da primeira versão desse passado, acontecem confrontos, disputas e por fim a acomodação entre versões possíveis, até que uma dessas versões ganhe proeminência e passe a ser considerada ‘aquilo que realmente aconteceu’. Em suma, ‘o que aconteceu’ é recontado inúmeras vezes, desse modo, está constantemente submetido a um processo de ressignificação. ‘O que aconteceu’ tem várias versões e pode ser alterado, adotando sentidos novos em função do estado de coisas presente.

Essas ponderações reforçam a ideia de reelaboração constante da memória. Reyna e Brainerd (1995) fazem, no entanto, uma ressalva. Para esses autores não é correto dizer que as falsas memórias afetam totalmente a memória original do evento, eliminando-a de todo. Essa parece ser, portanto, a distinção fundamental entre construtivismo e TTD (Teoria do Traço Difuso). Para os teóricos da TTD, a essência permanece e não é substituída pela FM (Falsa Memória).

7. MEMÓRIA SOCIAL E MEMÓRIA DISCURSIVA

O comentário de Jelin (2012) de que não há memória que não seja social presta-se ao prosseguimento desta exposição por introduzir na discussão sobre memória um aspecto desconsiderado pela Psicologia Cognitiva – o seu caráter social. Em outras palavras, Jelin (2012) atenta para o fato de que ninguém utiliza sua memória em condições de isolamento social absoluto.

Dessa forma, tendo em vista que a memória social é, na verdade, uma questão teórica da maior pertinência para os estudos de leitura, introduz-se a seguir a posição de Stern (2002) sobre o que seja, como funcione e se consolide esse tipo de memória. Em função disso, se por um lado, a Psicologia Cognitiva e a Neurociência enfocam a memória individual; por outro, filósofos, historiadores, antropólogos, teóricos da literatura, psicolinguistas, dentre outros investigadores estão interessados em temas que consideram a relação da memória com a identidade, o processamento da leitura e da escrita, a compreensão e interpretação textual e assim por diante; enfim, temas que envolvem grupos humanos e não apenas o indivíduo.

A respeito de memória social, Stern (2002) propôs uma distinção entre memórias soltas, individuais, e aquilo que chama de memórias emblemáticas. Em sua perspectiva de historiador, as pessoas possuem, em geral, uma grande variedade de experiências de vida e, em suas cabeças circula uma grande diversidade de memórias mais ou menos apartadas daquilo que ocorre socialmente. Essas memórias, no entanto, não são importantes para os outros, só para a própria pessoa. O autor formula, então, a seguinte questão: Como ocorre o processo de vinculação entre memória solta, individual, e memória emblemática?

A pergunta é retórica, pois ele mesmo a responde, em seguida, ao explicar que, na verdade, são as próprias pessoas que estabelecem vínculos entre as suas memórias e as memórias coletivas, atribuindo um sentido mais abrangente ao que lhe ocorreu, vinculando o ocorrido consigo em determinado lugar com o que aconteceu a determinado grupo de pessoas, pois o ocorrido atingiu muitos indivíduos ao mesmo

tempo. Os reflexos do que aconteceu podem impactar grupos humanos maiores, de uma maneira ou de outra. Dessa forma, o vínculo entre memória individual e memória social implica relacionar as experiências e as recordações individuais às experiências e às recordações influentes, coletivas, significativas para a comunidade em que a pessoa vive.

De acordo com Stern (2002), a memória emblemática não é um bloco homogêneo, constituído de um só conteúdo. Ao contrário, ela é uma espécie de *marco*, uma forma de organizar as memórias individuais das várias pessoas envolvidas, as quais são mais concretas e específicas, instaurando o debate entre a memória emblemática e sua contra memória. O marco estabelecido confere um sentido interpretativo e um critério de seleção para as memórias pessoais, já que os conteúdos específicos da memória emblemática têm muitos matizes, não sendo idênticos, nem de uma pessoa para a outra (mesmo tendo elas vivenciado o mesmo acontecimento), nem de um momento histórico para outro. A memória emblemática é heterogênea e passa por etapas históricas variadas.

O autor salienta, entretanto, que apesar de serem criações, as memórias emblemáticas, ou influentes, não são invenções aleatórias, sendo pouco crível pressupor que alguém pudesse inventá-las apenas para manipular as pessoas, apesar de ser possível tentar fazê-lo. O processo é complexo e multifacetado, porque para ter peso cultural, as memórias precisam encontrar eco na sociedade e na cultura.

Em prosseguimento, Stern (2002) enumera alguns critérios que, segundo ele, propiciam a emergência da memória emblemática:

- a – *Historicidade*. Elas impactam mais quando se reportam a um momento de ruptura social profunda, um feito percebido como histórico e fundamental para uma ou várias gerações, comporta-se como/ou trata-se de um marco fundador do que virá a seguir.
- b – *Autenticidade*. A memória emblemática convence melhor se conseguir relacionar alusões a experiências concretas das pessoas, assim encontrando eco na sociedade.
- c – *Amplitude*. Uma memória emblemática é mais eficaz quando consegue incorporar várias recordações e conteúdos concretos, conferindo-lhes um sentido partilhado. A amplitude e a flexibilidade dessas memórias ajudam a construir o imaginário coletivo, a partir de uma multiplicidade de experiências reais, enquanto experiência compartilhada.
- d – *Difusão das memórias em espaços públicos ou semipúblicos*. As memórias coletivas potenciais precisam contar com o respaldo de porta-vozes humanos

organizados que as difundam nos meios de comunicação públicos de ampla circulação, em espaços de elaboração cultural e intelectual como universidades, e também em redes semipúblicas organizadas, como clubes de leitura, assembleias religiosas etc.

e – *Encarnação em um referente social convincente*. Um referente social ao mesmo tempo concreto e simbólico, que passe a encarnar a memória emblemática, levando as pessoas a se identificarem com ela.

Adicionalmente, Stern (2002) discute o modo de analisar as memórias coletivas como processo histórico. Em sua perspectiva, quem convoca as memórias são os indivíduos e as circunstâncias sociais vivenciadas, exigindo esse processo a construção de pontes entre o imaginário pessoal e as memórias soltas de um lado, e o imaginário coletivo e suas memórias emblemáticas, por outro; ao final, o conjunto todo forma uma rede interconectada. No corpo social, a memória demanda pensar e sentir, já que as memórias coletivas são construídas através de um processo conflitivo e contraditório. Em decorrência, a construção da história social e cultural não é estática, nem rígida. Ela flui entre marchas e contramarchas, por isso é flexível, heterogênea.

Interessa, também, introduzir no estudo em tela o conceito de memória discursiva, que é o conceito de memória utilizado pelos analistas do discurso (ORLANDI, 2004), os quais o propõem ao invés dos conceitos de memória individual e/ou social, dissociadamente. Na perspectiva da análise do discurso (doravante AD), os indivíduos vivem em sociedades organizadas, nas quais estão sujeitos às suas instituições, leis e regulamentações. Eles vivem numa determinada sociedade, cercados pelos demais indivíduos desse grupo social, não ficando imunes à influência das instituições sociais que regulam o viver dos grupos sociais da sociedade X ou Y da qual façam parte.

A AD francesa introduziu, então, um aspecto da maior pertinência aos estudos da memória ao situar a questão da memória do ponto de vista societário, uma vez que não desconsidera as condições naturais de vida das pessoas. Em sua abordagem, o contexto social do sujeito investigado e sua relação com as instituições sociais integra a perspectiva analítica dos investigadores, afastando-se da visão de (falta) memória confinada ao cérebro do indivíduo.

Ao fim e ao cabo, o que se quer destacar aqui é que para se obter uma visão mais ampla do fenômeno distorções e falhas da memória é preciso, ao que parece, vincular os estudos da Psicologia Cognitiva – memória individual – aos estudos da memória social (historiadores) e às pesquisas feitas por analistas do

discurso (AD francesa) que formularam o conceito de memória discursiva. Nesta última abordagem, foi enfatizado o fato de os indivíduos viverem em sociedades organizadas, não havendo qualquer sentido desenraizá-los de seu ambiente, se o objetivo for pesquisar o porquê de seus problemas de (alterações ou falta de) memória (ORLANDI, 2004).

PALAVRAS FINAIS

A proposta de inter-relação de estudos e o breve relato de pesquisa aqui apresentados indicam uma direção investigativa incipiente. Ainda que em modesta medida e sem pretensão a generalizações apressadas e indevidas, este estudo identificou a distorção temática como um tópico em que leitura e memória se entrelaçam, sendo um assunto a ser investigado com mais vagar, pois ao que parece não é uma ocorrência incomum.

Em vista disso, há que destacar que as pesquisas sobre memórias implícitas, sobretudo, sobre falsas memórias ou distorções da memória, permitiram focalizar um ângulo específico e circunscrito das investigações sobre leitura. Para a questão problemática em vista – distorção temática - o que importa, na verdade, é que as pesquisas sobre memória identificaram um tipo de memória que se vincula à natureza da atividade mental requerida para abordar a memória distorcida do tema de um texto. Ou seja, essas pesquisas são da maior relevância para os estudos de leitura.

Dessa forma, a partir do questionamento inicial, aventou-se e testou-se a hipótese de que os dois alunos da amostra considerada distorceram suas lembranças de leitura, motivados por algum tipo de experiência anterior, emocionalmente marcante. A conclusão fundou-se em que as falsas memórias (FM) podem até mesmo constituir-se de recordações distorcidas (ROEDIGER e MCDERMOTT, 1995; STEIN e PERGHER, 2001), sendo lembranças que não necessariamente se reportam à experiência direta, por incluírem interpretações ou inferências, por vezes, distintas daquilo que aconteceu, contradizendo a experiência vivida (REYNA e LLOYD, 1997). Em outros termos, é provável que falsas memórias possam ocasionar distorção temática.

Para concluir, considera-se que o estabelecimento de inter-relações entre os estudos de leitura e dos modelos de memória individual (memória implícita, falsas memórias etc.), memória social e memória discursiva é um movimento teórico necessário e não opcional para o avanço dos estudos de leitura, já que a maior

parte do que se sabe embasa-se em leituras feitas. Quanto ao fenômeno das falsas memórias, ele é um tema instigante para os estudiosos de leitura, porque pode se relacionar à distorção temática. De fato, ainda não existe qualquer explicação científica plausível para elucidar por que alguns indivíduos dizem ter lido em um texto, que outros também leram, algo que os demais não aceitam corresponder ao que consta no texto em questão. Em vista disso, é preciso investigar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARENGA, G. *Homem, animal de duas cabeças*. 2007. Disponível em <www.galenoalvarenga.com.br>. Acesso em: 3 de março de 2016.
- ATKINSON, R. C.; SHIFFRIN, R. M. Human memory. A proposed system and its control processes. In: K. W. SPENCE & J. T. SPENCE (Eds.). *The psychology of learning and motivation*, Vol. 2 (pp. 89-195). New York: Academic Press, 1968.
- BADDELEY, A. The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 14 (11): 414-23, 2000.
- BADDELEY, A.; HITCH, G. Working memory. In: G. H. BOWER (Ed.) *The psychology of learning and motivation*, v. 8. New York: Academic Press, 1974, pp. 47-90.
- BADDELEY, A.; ANDERSON, M. C.; EYSENCK, M. W. *Memória*. Tradução de Cornélia Stolting. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BARTLETT, F. C. *Remembering: A study in experimental and social psychology*. London: Cambridge University Press, 1932.
- CRAIK, F. I. M.; LOCKHART, R. S. Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), p. 671-684, 1972.
- DAMÁSIO, A. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DELGADO BUSNELLO, R. H. Memória implícita, *priming* e falsas memórias. In: Lilian M. Stein e colaboradores. *Falsas Memórias: fundamentos científicos e suas aplicações clínicas e jurídicas*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- COHEN, N.J.; SQUIRE, L.R. Preserved learning and retention of pattern analyzing skill in amnesia: dissociation of knowing how and knowing that. *Science*, v.210, n.4466, p.207-10, 1980.
- COUTO, R. C. de M. Memória, história e Neurociência(s): Algumas considerações. *Polêmica. Seção Questões Contemporâneas*, vol. 7, n. 1, janeiro a março de 2008. Disponível em: <www.polemica.uerj.br>. Acesso em: 15 de novembro de 2014.
- ECO, U. *A misteriosa chama da rainha Loana*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Record, 2005.
- EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. *Psicologia Cognitiva – um manual introdutório*. Trad. Wagner Gesser e Maria Helena Fenalti Gesser. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- IZQUIERDO, I. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JELIN, E. *Los trabajos de la memoria*. 2. ed. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP), 2012.
- LENT, R. *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais da Neurociência*. São Paulo: Atheneu, 2004.
- MANGUEL, Alberto. *No Bosque do Espelho: Ensaio sobre palavras e mundos*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- MELLO, C.B.; XAVIER, G.F. Desenvolvimento da memória: influências do conhecimento de base e do uso de estratégias. In: C.B. Mello; M. C. Miranda; M. Muskat (Orgs.) *Neuropsicologia do desenvolvimento: conceitos e abordagens*. São Paulo: Memnon, 2005.
- ORLANDI, E. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4 ed. Campinas: Pontes, 2004.
- PINTO, M. da G. L. C. Da Psicolinguística: um verbete que se tornou ensaio. In: I. M. DUARTE, O. FIGUEIREDO e J. VELOSO (Orgs.). *A linguagem ao vivo*. Porto: Porto Editora Ltda., 2009.
- RASTLE, K. Visual Word Recognition. In: G. HICKOK; S. L. SMALL. (Edit.) *Neurobiology of Language*. Amsterdam: Elsevier, 2016, pp 255- 263.
- REYNA, V. F.; BRAINERD, C.J. Fuzzy-trace theory: An interim synthesis. *Learning and individual Differences* 7: 1-75, 1995.
- REYNA, V. F.; BRAINERD, C.J. Dual processes in decision making and developmental neuroscience: A fuzzy-trace model. *Developmental Review* 31(2): 180-206, 2011.
- REYNA, V. F.; LLOYD, F. Theories of false memory in children and adults. *Learning and Individual Differences* 9, 95-123, 1997.
- ROEDIGER, H.L.; McDERMOTT, K.B. Creating false memories: Remembering words not presented on lists. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 803-814, 1995.
- ROEDIGER, H. L.; MCDERMOTT, K. B. Distortions of memory. In: E. Tulving e F. I. M. Craik. *The Oxford Handbook of Memory*. Oxford, England: Oxford University Press, 2000.
- TELES DA SILVEIRA, R. A. *Desafios Contemporâneos para o Estudo da Memória*. Mimeo. 2007.
- TULVING, E. Episodic and semantic memory. In: E. Tulving e W. Donaldson (Eds.) *Organization of memory*. London: Academic Press, 1972.
- TULVING, E. *Elements of episodic memory*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- SQUIRE, L.R.; KANDEL, E.R. *Memória: da mente às moléculas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- STEIN, L. M et al. *Falsas Memórias: fundamentos científicos e suas aplicações clínicas e jurídicas*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- STEIN, L. M.; NEUFELD, C. B. Falsas memórias: Por que lembramos de coisas que não aconteceram?. *Arquivos de Ciências da Saúde* 5(2), 179-186, 2001.
- STEIN, L. M.; PERGHER, G.K. Criando falsas memórias em adultos por meio de palavras associadas. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 14(2), 353-366, 2001.

- STERN, S. De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). In: E. Jelin (comp.). *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2002.
- STERNBERG, R. J. *Psicología cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ANEXO – Texto Tempo Dinheiro

Gazeta do Sul

Ano 64 – Sábado e Domingo, 09 e 10 de agosto de 2008.

TEMPO & DINHEIRO

Francisco Teloeken | francisco.nxpie@viavale.eom.br

“Onde é que eu estava com a cabeça?”

Durante séculos, os economistas basearam suas teorias na premissa de que o homem, sendo um agente racional e com base em dados e informações confiáveis, seria capaz de tomar as decisões econômicas mais corretas e apropriadas. Como a maioria de nós pode confirmar, já compramos alguma coisa da qual nos arrependemos mais tarde. Sabemos o que queremos e, mesmo assim, fechamos os olhos, tampamos os ouvidos e, principalmente, amordaçamos a voz interior que tenta nos alertar sobre possíveis riscos que estamos prestes a correr. Mesmo assim, vamos em frente e gastamos o dinheiro que não temos, com coisas que não precisamos, para impressionar pessoas de quem, muitas vezes, nem gostamos.

Essas inconsistências e incoerências não afetam apenas nossa realidade presente e nossos planos para o futuro. Elas parecem apontar para uma deficiência na maneira como os seres humanos foram concebidos. Além de eventuais dificuldades financeiras, o problema não surge tanto nas coisas que compramos, mas em nossa expectativa a respeito do quanto esses bens materiais poderão melhorar a qualidade de nossa vida. Quando a gente passa a maior parte de nossa vida adulta correndo atrás de algum tipo de “sucesso” ou “felicidade”, geralmente projetado em “coisas”, é desconcertante descobrir que, no fundo, todas as nossas conquistas materiais não nos proporcionam a vida maravilhosa que imaginamos. Pesquisadores têm constatado, por exemplo, que embora os americanos vivam no país que ainda é, possivelmente, o mais rico do mundo, nesta que é uma das épocas mais prósperas da história – jamais existiram tantas pessoas, em tantas regiões diferentes do planeta, inclusive no Brasil, que ficaram tão ricas em tão pouco tempo – no geral, as pessoas não estão mais felizes. Parece que mais carros, melhores eletrodomésticos e maiores casas – indicadores mais comuns de prosperidade – não aumentaram o sentimento de bem-estar das pessoas.

Há poucos dias, a revelação da verdadeira assassina da trama, numa telenovela, causou surpresa para a maioria das pessoas porque, entre duas potenciais

candidatas, poucas apostavam na personagem escolhida pelo autor. Na mesma noite, os telejornais mostravam a prisão de um famoso médico, acusado de manipular, mediante a cobrança de “comissão”, a fila de candidatos a transplante de órgãos. Tanto no episódio da ficção, quanto da vida real, todos se perguntavam como isso era possível. Fira pessoas – a personagem da novela e o profissional famoso – eram aceitas por nós porque pareciam ser pessoas corretas, bem relacionadas e comportavam-se de forma normal.

Nossa sociedade está impregnada pela mentalidade do “parecer” em vez de “ser”. Grande parte das dívidas, por exemplo, é causada pela necessidade de ter e, assim, parecer sei alguém que não é.

As facilidades de crédito, as dificuldades com números, os altos juros, a falta de educação financeira, as operadoras de cartões de crédito, todos têm alguma responsabilidade no endividamento. Os comerciais espetaculares e envolventes, por sua vez, criam e expandem a ideia de que, além do produto divulgado, a pessoa estará consumindo também uma relação social. Em tempos de olimpíadas, é raro o comercial que não faça alguma referência aos jogos. Ninguém é ingênuo de imaginar que, ao comprar um determinado carro, ele virá acompanhado daquela *top model* ou do ator famoso. Entretanto, mensagens assim, repetidas à exaustão, acabam virando uma espécie de verdade. Isso se impregna de tal maneira em nosso inconsciente, transformando-se em necessidades, valores ou princípios a serem seguidos, muitas vezes com prejuízos pessoais, familiares, profissionais, sociais e espirituais.

Cada vez mais, livros, revistas, jornais, rádio, televisão, sites, etc., tratam de finanças pessoais. O próprio governo federal, possivelmente preocupado com o avanço da inadimplência da população brasileira – cerca de 42 milhões de brasileiros sofrem com o endividamento crônico, conforme o IBGE – lançou o *site* Vida e Dinheiro com o objetivo de educar financeiramente a população, contribuindo assim para “formar ou amadurecer uma cultura de planejamento de vida, capaz de permitir que a pessoa, conscientemente, consiga resistir aos apelos imediatistas e planeje no longo prazo as suas decisões de consumo, poupança e investimento.” ‘

Apesar de tudo isso, parece que “o problema é mais embaixo”. Para tentar explicar porque, às vezes, as pessoas tomam decisões financeiras aparentemente irracionais, estudos tem procurado aproximar a economia com a psicologia e a neurociência. Ainda pouco conhecida, a neuroeconomia quer decifrar como funciona o cérebro de homens e mulheres na hora de decidir por uma compra, um investimento ou qualquer outra situação relacionada com o dinheiro. É que existe um componente muito forte, fundamental muitas vezes, presente em todos os processos de decisão: a emoção. É impossível não se deixar influenciar por ela

Leitura: existe alguma correlação entre distorção temática e memória?

na hora de fazer uma escolha. Por isso, quando nos perguntamos “Onde estive com a cabeça?”, lamentando alguma decisão passada, é possível que as informações e os dados, disponíveis naquela oportunidade, sejam os mesmos ainda hoje. O que mudou é o estado emocional.

Recebido: 12/04/2016

Aceito: 31/10/2016