

A “LEITURA” DE NARRATIVAS FICCIONAIS COMO FORMA DE DESENVOLVER COMPETÊNCIAS DE CUIDADO

“READING” OF FICTIONAL NARRATIVES AS A WAY
OF DEVELOPING CARING SKILLS

Recebido em: 16 de janeiro de 2020

Aprovado em: 12 de março de 2020

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 12 | v. 2 | p. 71-91 | mai./ago. 2020

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v2i0.2111>

António Manuel Duarte amduarte@psicologia.ulisboa.pt

Doutor em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Lisboa /Portugal).

Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (Lisboa /Portugal).

RESUMO

Esta análise teórica teve por objectivo identificar evidências e perspectivas teóricas, na área de investigação da psicologia da arte (sobretudo da psicologia da literatura e do cinema), que possam fundamentar e demarcar os limites do pressuposto de que a “leitura” de narrativas ficcionais pode desenvolver competências de cuidado. Especificamente, a análise efectuada centra-se nas evidências e teorias que fundamentam e demarcam o potencial impacto da referida “leitura” na atenção individualizada e concentrada ao paciente, na empatia, na estruturação da aliança pessoal, na precisão da avaliação, na personalização do cuidado prestado e na construção de uma identidade alinhada com estas competências.

Palavras-chave: Competências de cuidado. Narrativa. Psicologia da arte.

ABSTRACT

The goal of this theoretical analysis was to identify evidences and theoretical perspectives in the area of psychology of art (especially in the psychology of literature and cinema), which can base ground and demarcate the limits of the assumption that “reading” fictional narratives can develop caring skills in professionals with such responsibility. Specifically, the analysis focused on the evidences and theories that underlie and demarcate the potential impact of this “reading” on an individualized and concentrated attention to the patient, empathy, alliance, evaluation accuracy, personalization of care and construction of an identity aligned with these competencies.

Keywords: Caring skills. Narrative. Psychology of art.

Em consonância com a perspectiva que valoriza uma *aprendizagem baseada na arte* (NUTBROWN, 2013), as *Humanidades Médicas* sugerem, no campo da formação e desenvolvimento dos profissionais de saúde, a utilização das artes como forma de promover competências de ajuda e cuidado, no quadro de uma *humanização* da relação daqueles profissionais com os seus pacientes. Vários estudos, como os de Shapiro, Morrison e Boker (2004) e de Deloney e Graham (2003), por exemplo, sugerem que o contacto dos estudantes de medicina com as narrativas ficcionais pode ajudar a desenvolver nestes a empatia pelos pacientes. No mesmo sentido, a *Medicina Narrativa* (CHARON, 2008, 2015) propõe o desenvolvimento, nos profissionais de saúde, da competência de análise de narrativas ficcionais na temática do cuidado (e.g., literárias, pictóricas, cinematográficas, etc.), em função do suposto efeito daquela competência na capacidade de análise das *histórias* dos pacientes (e.g., CHARON, 2008; JOHNA; RAHMAN, 2011). Para além disso, com base numa revisão de estudos empíricos, Freeman e Bays (2007) igualmente recomendam a utilização da literatura e das artes no ensino da enfermagem. Paralelamente, na área da formação e desenvolvimento dos psicólogos, especialmente dos vocacionados para o aconselhamento ou para a psicoterapia, vários autores têm igualmente estudado e proposto o emprego da “leitura” de narrativas ficcionais para aquele fim. Por exemplo, Janit, Hammock e Richardson (2011) observaram que a leitura, por estudantes de psicologia, de uma narrativa com elementos literários sobre uma perturbação psicológica assegura uma maior retenção sobre ela, em comparação com a leitura de um texto expositivo sobre o mesmo tema. No mesmo sentido, tanto Patterson e Meir (1996) como Wedding (2009) sugerem a utilização de narrativas literárias e cinematográficas sobre a temática da perturbação psicológica para ensinar psicopatologia. Por seu lado, Stoddart e McKinley (2006) propõem o emprego de narrativas literárias para ensinar uma variedade de tópicos básicos da área da psicologia, incluindo os relacionados com a psicopatologia e a terapia.

Estas diferentes aproximações à utilização das narrativas ficcionais (sobretudo na temática da ajuda e do cuidado) na formação e desenvolvimento dos profissionais com essas funções sugerem que isto facilitará uma atenção individualizada e concentrada ao paciente, a empatia com ele, a estruturação da aliança pessoal entre profissional e paciente, a precisão da avaliação sobre ele, a personalização da ajuda ou do cuidado prestado e a construção de uma identidade profissional alinhada com estas competências. Mas, que fundamentos têm estas reivindicadas vantagens da utilização formativa das narrativas ficcionais? Procurando contribuir para uma resposta a esta questão, analisa-se de seguida o processo e os efeitos da “leitura” de narrativas ficcionais (sobretudo da literatura e do cinema), tal como investigados em Psicologia da Arte.

ATENÇÃO INDIVIDUALIZADA E CONCENTRADA

Numa pintura de 1887 intitulada *O Doutor*, Luke Fields retrata um médico profunda e reflexivamente concentrado no seu paciente acamado. Reconhecendo o papel de uma atenção personalizada e aprofundada do cuidador em relação ao paciente, defende-se a possibilidade de desenvolver aquele tipo de atenção através da “leitura” de narrativas ficcionais na temática do cuidado.

Em apoio desta possibilidade, na perspectiva da designada “teoria da transportação” (GERRIG, 1993), constata-se que o envolvimento na “leitura” de uma narrativa parece envolver um processo mental de “absorção” da história processada. Nesta abordagem, a “leitura” de uma história é vista como uma “viagem transformativa” (GERRIG, 1993), caracterizada como envolvendo uma atenção selectiva *focalizada* nos acontecimentos da história (com abstracção em relação à realidade). Para além disso, tal “leitura” tende a associar-se à experiência de imagens mentais vívidas relacionadas, assim como de emoções intensas, mesmo sabendo que os acontecimentos na história não são reais (GREEN; BROCK, 2000).

No mesmo sentido, em um estudo de Mazzoco, Green, Sasota e Jones (2010), observou-se que, apesar da facilidade de “transportação” variar entre indivíduos, esta é mais provável na leitura de narrativas que na leitura de retóricas sobre o mesmo conteúdo.

É ainda de salientar evidências de que o efeito da leitura de narrativas identificado por esta teoria pode envolver uma “transportação”, não só para as cenas das histórias “lidas”, mas igualmente para os corpos das personagens – o que poderá igualmente constituir uma base da empatia com elas. Efectivamente, num estudo em que se mediu a actividade do cérebro (por fMRI) antes, durante e depois da leitura de uma novela (*Pompeii – A novel*, de Robert Harris, 2003), Berns, Blaine, Prietula e Pye (2013) observaram um aumento da actividade, sobretudo durante, mas também após a leitura, de uma rede neural (em torno do *sulcus central* com conexões com os *gyri posteriores temporais* e a *insula*), associada às sensações corporais, o que é interpretado pelos autores como possível sinal da “transportação” imaginada do leitor para o corpo das personagens da novela.

A experiência de “transportação” tem correspondência ao estado de “fluxo” durante a leitura de ficção (e patente em muitas actividades de apreciação artística), que foi investigado e caracterizado por Csikszentmihalyi (1997) como de total absorção na actividade de leitura, com abstracção do mundo em redor. O estado de “fluxo”, potencialmente provocado pela leitura de narrativas, é bem exemplificado pelo testemunho de uma leitora que se refere à sua experiência de ler como “[...] uma altura em que perco contacto com o resto do mundo e fico totalmente absorvida no que estou a fazer” (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p. 53).

Por outro lado, vários estudos corroboram o envolvimento, na leitura de narrativas, da competência de atenção selectiva a certos aspectos do texto, com base em pistas fornecidas pelo escritor (OATLEY, 2011). Por exemplo, os estudos de Van Peer (1986) sugerem que, pelo menos na leitura de poesia, a nossa atenção é mais atraída por frases linguisticamente desviantes do uso comum. No mesmo sentido, Holland (2009) refere o efeito da “surpresa” na atenção que damos a certas partes do texto literário - facto que Oatley (2011) interpreta no contexto da ideia de que a literatura nos ajuda a dar atenção ao que se tornou familiar (diríamos desapercibido) transformando-o em algo estranho.

Existe, assim, fundamento para defender que a prática de “leitura” e análise de narrativas poderá constituir um factor do desenvolvimento, nos cuidadores, das sua competências e hábitos de “transportação”, “fluxo” e “atenção selectiva”, que poderão generalizar-se a uma maior atenção individualizada e concentrada aos seus pacientes.

EMPATIA

No seu quadro intitulado *O Doutor e a Boneca*, de 1929, Norman Rockwell retrata um médico empático que finge ouvir o batimento cardíaco de uma boneca que lhe foi apresentada por uma menina. Até que ponto a competência crítica de “ver” o mundo pelos olhos dos pacientes poderá ser desenvolvida pela “leitura” de narrativas ficcionais na temática do cuidado?

Vários investigadores da área da psicologia da narrativa defendem que, através da “leitura” das narrativas, temos a possibilidade de tomar a perspectiva das personagens, sentindo empatia com elas (BOYD, 2009; GOTTSCHALL, 2012; OATLEY, 2008, 2011). No caso particular da psicologia do cinema, por exemplo, é observado (PERSSON, 2003) que esta empatia e identificação do espectador com as personagens é possibilitada pelo discernimento do “ponto de vista” (*i.e.*, a apresentação, num plano, de uma personagem olhando numa direcção para fora do ecrã, seguida da apresentação, no plano seguinte, de um objecto, pessoa ou situação, tendencialmente inferidos pelo espectador como os alvos daquele olhar). Segundo Persson (2003), o discernimento do “ponto de vista”, que acontece extensivamente em filmes como *A Janela Indiscreta*, de Alfred Hitchcock, 1954, baseia-se na capacidade para o “olhar deíctico” (*i.e.*, o comportamento de seguir e identificar o alvo do olhar de outra pessoa). Para além disso, Persson (2003) defende que a variação de enquadramento no cinema, podendo levar o espectador a sentir que este entra no “espaço pessoal” das personagens, constitui um dos factores mais importantes da reacção emocional em relação a elas.

Mais especificamente, a apreciação de narrativas ficcionais (não só na literatura, mas em todos os domínios artísticos onde estas estão envolvidas, como o teatro, o cinema, etc.), é conceptualizada como a entrada do sistema nervoso e da mente num “modo de simulação” - tal como quando sonhamos ou jogamos (BOYD, 2009; GOTTSCHALL, 2012; OATLEY, 2008, 2011). Como suportado por estes autores, neste “modo” são virtualmente experimentados pensamentos, reacções fisiológicas, emoções e acções equivalentes às apresentadas pelas personagens e é construído um modelo mental (que pode variar significativamente entre os leitores, em função dos seus conhecimentos) sobre o que acontece e pode acontecer a seguir na história.

A experiência de empatia com as personagens, na segurança de uma realidade simulada levou assim Oatley (2011) a referir-se às histórias como “o simulador de voo da mente”. Este “modo de simulação”, que aclararia a razão da nossa empatia com as personagens, tem sido explicado pelo funcionamento dos *neurónios espelho* - que seriam activados durante a observação de uma acção de forma equivalente à que acontece na realização da mesma acção (IACOBINI, 2008; OATLEY, 2011). Efectivamente, Speer, Reynolds, Swallow e Zacks (2009) observaram que a leitura de que o protagonista de uma história empreende um dado comportamento (*e.g.*, interacção com um objecto) envolve a activação da mesma área do cérebro (visível por fMRI) activada quando o leitor desempenha, imagina ou observa o mesmo comportamento (*i.e.*, áreas *precentrais* e *pareatais* do córtex, envolvidas no planeamento e execução motora).

Tal como referido na meta-análise de Mar (2011), sobre estudos de fMRI, a rede neuronal responsável pela tomada de perspectiva de outra pessoa (que envolve o *córtex pré-frontal mediano*, o *gyrus inferior frontal esquerdo* e o *lóbulo temporal esquerdo*) coincide com a envolvida na compreensão de histórias.

De particular relevância para este tema é também o estudo de Jabbi, Bastiaansen e Keysers (2008) onde, através da medição da actividade cerebral (por fMRI), se observou uma activação da mesma área (a *insula anterior* e o *operculum frontal adjacente*) durante a prova de um líquido desagradável, a leitura de uma narrativa da mesma experiência e a visualização de um *clip* de um actor com uma expressão de desagrado após ter bebido um líquido. Isso explicaria porque ao lermos uma narrativa ou vermos um filme de uma experiência desagradável podemos sentir algo equivalente ao que sentimos quando vivemos essa experiência. No entanto, também se observou, no mesmo estudo, que cada uma das três modalidades estava relacionada com a activação de distintos circuitos funcionais, o que poderá explicar porque experimentar, imaginar e observar uma emoção são sentidas de forma diferente.

Para além disso, a investigação tem vindo igualmente a desvendar que “leitura” de narrativas pode igualmente envolver uma identificação dos “leitores” com as personagens dessas narrativas (OATLEY, 2011; SLATER *et al.*, 2006 ; KAUFMAN; LIBBY, 2012 ; TRABASSO; SUH; PAYTON, 1995).

Fundamentando-se nos resultados de um estudo de Trabasso e Chung (2004, citado por OATLEY, 2011), que evidenciam que a reacção emocional às narrativas fílmicas varia em função da percepção de como a acção é favorável ao protagonista ou ao antagonista, Oatley (2011) descreve o processo de identificação do leitor com as personagens de ficção enquanto uma interiorização por aquele dos objectivos e planos destas, seguida de uma experiência de emoções pessoais nas circunstâncias das acções das personagens e seus efeitos.

No mesmo sentido, numa réplica da famosa experiência de Milgram (1963) sobre obediência (em que os participantes eram instruídos a administrar supostos choques eléctricos a outra pessoa em pretensa situação de aprendizagem), Slater e colaboradores (2006) constataram que a substituição da pessoa por uma personagem virtual interactiva (apresentada através de um dispositivo de realidade virtual) não deixava de provocar nos participantes as mesmas reacções de *stress* aquando da “administração” dos choques eléctricos.

Mais recentemente, Kaufman e Libby (2012) observaram que os leitores de narrativas tendem espontaneamente a assumir a identidade das personagens que nelas constam e simular os pensamentos, emoções, comportamentos, objectivos e traços destas como se fossem seus.

Finalmente, existem mesmo indícios de que os leitores assíduos de ficção apresentam melhores competências de tomada de perspectiva e preocupação empática que os leitores que principalmente lêem textos informativos – e não porque os que já têm aquelas características, ou outras, se interessam mais por ficção (MAR *et al.*, 2006).

Em suma, todos estes estudos constituem uma base para sustentar que a prática de “leitura” de narrativas tem o potencial de desenvolver, nos cuidadores, a capacidade de sentir empatia e tomar a perspectiva dos outros, que poderão generalizar-se a uma empatia e tomada de perspectiva em relação aos seus pacientes.

ALIANÇA

Num extracto da novela *A Tia Júlia e o Escrevedor*, de Mario Vargas Llosa, 1977, uma psicoterapeuta diz ao seu cliente: “Uma pessoa não pode lutar consigo própria, porque esta batalha só tem um perdedor. Não tenha vergonha de quem é; console-se com o pensamento de que todos os homens são hienas e de que ser boa pessoa apenas significa saber como dissimular.” (LLOSA, 1981, p. 181). Este extracto ilustra a importância da aceitação do paciente, por parte do cuidador, componente crítica da aliança entre os dois, e que se considera poder ser desenvolvida pela “leitura” de narrativas na temática do cuidado.

Na realidade, a leitura de narrativas parece ter uma influência determinante na forma como os indivíduos conhecem o mundo social e compreendem, regulam ou gerem as relações interpessoais (BRITTON; PELLEGRINI, 1990; OATLEY, 2011; VAN DER BROEK; BAUER; BOURG, 1997). Foi mesmo sugerido (OATLEY, 2011) que uma das origens do jogo simbólico na infância, fundamental para o desenvolvimento das competências socio-emocionais, é o contacto com as narrativas de ficção, que introduzem as crianças a mundos imaginários.

Efectivamente, alguma investigação mostra como os leitores assíduos de ficção apresentam uma melhor percepção social que os leitores habituais de textos informativos (*e.g.*, MAR *et al.*, 2006).

Como se explica este efeito da leitura de narrativas? Oatley (2011) sugere que a ficção permite o contacto com representações modelo, ou abstractas, do mundo humano, possibilitando-nos a análise aprofundada dos seus aspectos essenciais ou estruturais, que vão para além da diversidade com que a realidade, à superfície, nos confronta. Oatley (2011) lembra, a propósito, como vários escritores (*e.g.*, Shakespeare; Stevenson) intuíram a ideia de ficção como sonho e, tal como Aristóteles, da ficção como modelo do mundo. Neste sentido, Mar, Tacket e Moore (2010) detectaram que a experiência de ouvir histórias e ver filmes (mas não a de ver televisão), prediz o desenvolvimento da “teoria-da-mente” em crianças de quatro a seis anos de idade. Para além disso, existem indícios de que a actividade de inferir os estados mentais das personagens de ficção pode desenvolver a “teoria-da-mente”, tal como observado num estudo de Peskin e Astington (2004) com dois grupos de crianças a quem foram lidos os mesmos livros de histórias, mas com e sem termos referentes a estados mentais (*e.g.*, “pensou”): o grupo exposto aos livros sem aqueles termos (*i.e.*, em condição de os ter de inferir) consequentemente apresentava uma melhor compreensão da teoria-da-mente.

Por outro lado, tal como terá sido intuído pelo escritor Marcel Proust (1905, citado por OATLEY, 2011), no seu ensaio *Sobre a Leitura*, a interacção com as narrativas de ficção envolverá igualmente uma forma de relacionamento interpessoal íntimo (muitas vezes análogo à amizade), com os livros que as sustentam, com os seus autores e com as suas personagens (OATLEY, 2011). De acordo com este investigador, esta intimidade é possibilitada pelo facto da leitura de ficção nos permitir conhecer a (entrar na) mente de outra pessoa, o escritor, utilizando e desenvolvendo a nossa “teoria-da-mente” e, simultaneamente, deixar a criação dessa pessoa entrar na nossa mente.

No mesmo sentido, Persson (2003) defende que o discernimento do atrás referido “ponto de vista” das personagens, envolvido na “leitura” das narrativas cinematográficas, permite a possível empatia e aliança com elas (PERSSON, 2003).

Desenvolvendo a leitura de narrativas competências sociais importantes e envolvendo a capacidade de estabelecer alianças com as personagens, podemos colocar a hipótese de que aquela leitura poderá assim constituir um fator positivo da estruturação da relação interpessoal dos cuidadores com os seus pacientes.

PRECISÃO DA AVALIAÇÃO

Em 2010, o artista de rua Banksy representou, em uma parede em S. Francisco, um médico usando um estetoscópio em um coração conectado ao símbolo da paz. Apesar de que esta obra, que veio a ser conhecida como *O médico dos Corações da Paz*, nos possa fazer pensar em quão doentes estão a paz e o amor, também pode ter um eco do pressuposto de que o cuidador que atende aos sentimentos e às histórias dos seus pacientes é igualmente mais capaz de avaliar os seus problemas.

Ora uma primeira consequência do envolvimento das artes nas competências de avaliação é precisamente revelada por evidências de que o treino em artes visuais parece ter um efeito no sentido de melhorar tanto a amplitude do rastreio visual das pinturas como a discriminação dos seus elementos-chave. Por exemplo, Nadine e colaboradores (1993, citados por SOLSO, 1996) detectaram que os apreciadores com treino em arte tendem a concentrar-se mais na procura de padrões temáticos entre elementos composicionais, comparativamente com apreciadores sem treino, que investem mais no uso representacional e semântico dos elementos pictóricos (*i.e.*, no grau em que os elementos representam uma "realidade objectiva"). Isto permite colocar a hipótese de que o treino na análise de pinturas pode ser uma forma de desenvolver competências de avaliação (*e.g.*, diagnóstico) baseadas na análise de imagens clínicas (*e.g.*, radiografias). Efectivamente, tal como referido por Solso (1996, p. 145): "[...] muitos dos mesmos ingredientes cognitivos/perceptivos parecem ser postos em prática quando um radiologista [experiente] procura um tumor pulmonar e quando um crítico de arte olha para uma pintura, o que sugere que subjacente a esses procedimentos de busca existe um esquema cognitivo, na forma de um protótipo de cancro, por exemplo, baseado em uma experiência especializada que direcciona os movimentos e as fixações oculares." Indo mais longe, centrando-se em grande parte as narrativas na história de personalidades em acção e sob uma experiência emocional (como o Ulisses de Homero), a "leitura" daquelas narrativas envolve, em larga medida, um elaborado processo de compreensão destas personagens. É mesmo defendido que o nosso interesse pela leitura de narrativas literárias se prende, em parte, com a nossa motivação para a compreensão dos outros e de nós próprios (OATLEY, 2011).

Deste modo, a compreensão do texto narrativo, medida em termos da avaliação da sua coerência pelos leitores, parece ser mais eficaz quando estes inferem sobre as motivações das personagens e tentam explicar a relação destas com os acontecimentos lidos (TRABASSO *et al.*, 1995). Mais especificamente, a questionação, identificação e inferência das motivações e emoções das personagens, assim como das suas possíveis acções futuras, ajudam os leitores a integrarem conteúdos distribuídos ao longo do texto (OATLEY, 2011; VEGA; LEON; DIAZ, 1996). Por exemplo, como nos lembra Gottshall (2012), a descrição em *Guerra e Paz*, de Tolstoy, do andar lento do capitão Denisov para longe do corpo morto do jovem Petya permite-nos inferir da sua profunda tristeza.

A compreensão das personagens literárias processa-se, assim, através da atribuição de estados mentais a essas personagens, de acordo com a “psicologia de senso comum” dos leitores. Esta compreensão far-se-á com base na nossa capacidade de utilizar uma “teoria-da-mente” para descodificar as personagens, ou seja, um modelo hipotético de como e porquê elas sentem, pensam e se comportam (OATLEY, 2011).

No mesmo sentido, a apreciação de narrativas cinematográficas envolve o espectador num processo de caracterização psicológica das personagens, que envolve a atribuição de traços de personalidade, intenções, crenças, conhecimentos, estados mentais, emoções e factores de comportamento (PERSSON, 2003). De acordo com este autor, talvez as narrativas cinematográficas permitam uma aprendizagem indirecta do mundo das relações interpessoais e o exercício e “testagem” da nossa “psicologia do senso comum” num contexto seguro, sem os riscos que corremos na vida real.

No entanto, é importante lembrar que a compreensão de personagens não deixa de ser influenciada e potencialmente distorcida por uma variedade de factores, donde se destacam os referentes culturais do “leitor”. Por exemplo, quando a antropóloga Laura Bohannan (1966, citado por OATLEY, 2011) contou a história de *Hamlet* a um grupo em África, esta foi ouvida com muito interesse, mas também com as críticas de que não faz sentido porque os mortos não reaparecem, as viúvas devem voltar a casar o mais cedo possível e os jovens devem deixar os assuntos de estado para os velhos.

No mesmo sentido, a caracterização psicológica das personagens de uma narrativa cinematográfica pelos espectadores é muitas vezes influenciada por estereótipos interiorizados (PERSSON, 2003).

Para além disso, a leitura de histórias envolve, por parte do leitor, uma imaginação activa e construtiva (embora não consciente) de situações, a maior parte delas com base em imagens mentais evocadas (GOTTSCAHL, 2012), num processo que parece envolver aquilo a que o escritor Samuel Coleridge (citado por GOTTSCAHL, 2012) chamou uma “voluntária suspensão do descrédito”. A imaginação do leitor tem de configurar aquelas situações de forma inteligível e enriquecida, com base nas pistas fornecidas

pelas descrições linguísticas “simplificadas” do escritor, que assim são traduzidas em imagens mentais completadas (GOTTSCAHL, 2012). A percepção de uma história envolve, assim, um processo de assimilação da informação fornecida pelo escritor a “esquemas” conhecidos pelo leitor, que permite a este a construção de perceptos que lhe são inteligíveis (BARTLETT, 1932; OATLEY, 2011). O completamento, pelo leitor, das lacunas que o texto ficcional apresenta, constitui ainda uma oportunidade para ele de expansão da imaginação (e de experiência emocional) (OATLEY, 2011). É neste sentido que Mendelsund (2014) aponta como os leitores preenchem, através de uma visualização construtiva, as lacunas das descrições físicas que os escritores fazem dos personagens das suas novelas. Este completamento em que as narrativas que lemos nos envolvem pode, por um lado, traduzir-se num enriquecimento funcional da nossa compreensão dos acontecimentos a que a narrativa se refere. Efectivamente, existem evidências que sugerem que a leitura de narrativas tende a despoletar memórias mais ricas que leituras do mesmo conteúdo em prosa expositiva, tal como observado num estudo que, tendo comparado estas duas condições (ENG, 2002, citado por OATLEY, 2011), descobriu que as associações mnésicas que resultam da leitura são mais vívidas e implicam mais o leitor como actor ou observador numa cena detalhada. Mas, por outro lado, tal como frisado pela perspectiva de que quando “lemos” uma narrativa entramos em modo de “simulação” de uma realidade virtual (OATLEY, 2011), na base da informação esquemática que a obra nos dá, construímos essa realidade com base nos modelos mentais que temos em memória (e também com base nas nossas preocupações e na nossa identidade).

O completamento em que as narrativas nos envolvem é correlativo com o facto de tendermos a estruturar a experiência em termos de histórias, tal como revelado pelo estudo clássico de Heider e Simmel (1944), onde se observou a tendência dos participantes para descreverem narrativamente um filme de animação com figuras geométricas: a grande maioria conta uma história, na qual as figuras são personagens relacionadas entre si e os seus movimentos são comportamentos interactivos. Isto é semelhante ao processo da detecção de padrões em campos visuais abstractos (*i.e.*, onde os elementos se distribuem aleatoriamente) - um processo com valor adaptativo, na medida em que organiza a experiência de modo ordenado, coerente e significativo, evitando a incerteza e o caos (GOTTSCAHL, 2012). Mais especificamente, este padrão de estruturação narrativa da experiência parece também ele implicar o completamento de lacunas, tal como evidenciado pelo estudo de Oatley e Yuill (2011), que, partindo do paradigma experimental do estudo de Heider e Simmel (1944), constatou que a atribuição de um título à acção das figuras geométricas (*e.g.*, “A mãe ansiosa”) levava os participantes a “rechearem” a narrativa (cognitiva e emocionalmente) em conformidade (*e.g.*, um triângulo grande é visto como uma mãe que tenta evitar a saída do filho – um círculo pequeno).

Finalmente, podemos esperar um efeito positivo do processamento de informação na forma de uma narrativa na memorização daquela informação, visto que aquele processamento constitui uma forma de dar sentido a essa informação, o que em termos gerais melhora a memorização daquilo que se pretende recordar (CRAIK; LOCKHART, 1972). Efectivamente, existem evidências que sugerem que a leitura de um conteúdo no formato de uma narrativa tende a melhorar a aprendizagem e a sua aplicação quando comparada com a leitura do mesmo conteúdo no formato didáctico, neste sentido, Satterfield, Slovik e Gregory (2000) observaram que a primeira promove uma melhor avaliação e aplicação do conteúdo. Em particular, a retenção de textos narrativos parece ser mais eficaz quando estes promovem a inferência sobre as motivações das personagens (TRABASSO; SUH; PAYTON; JAIN, 1994), um processo que contribui para a compreensão deste tipo de textos, avaliada em termos da coerência que lhes é reconhecida pelos leitores (TRABASSO *et al.*, 1995). Por outro lado, considerando a forma como memorizamos a partir de textos literários, podemos concluir que a memória não constitui um processo de armazenamento literal da informação lida, mas sim um processo selectivo e construtivo. Na realidade, num estudo clássico, em que Bartlett (1932) pediu aos seus participantes para lerem uma história de uma cultura diferente da sua, para depois a reproduzirem repetidamente em diferentes momentos no tempo, observou-se que, em alternativa a efectivamente reproduzirem a história, os leitores omitem certos aspectos e modificam-na, assimilando-a ao que lhes é mais familiar. No mesmo sentido, um estudo mais recente na mesma linha, mas que também pediu um registo das memórias evocadas pela história (OATLEY, 2002), constatou que na reprodução da história lida aparecem fragmentos das memórias pessoais evocadas.

Em suma, o contacto com as artes e, em particular, a “leitura” de narrativas ficcionais envolvem o desenvolvimento ou aplicação de competências de análise visual, de compreensão de personagens e de completamento, organização e memorização de informação. Isto constitui assim um fundamento empírico para a hipótese de que aquele contacto com as artes, por parte dos cuidadores, poderá constituir um factor de desenvolvimento da avaliação que aqueles têm de realizar dos seus pacientes e das histórias destes.

PERSONALIZAÇÃO DO CUIDADO

Na sua série *Massagem*, a pintora e fisioterapeuta Betzi Stein retrata expressivamente diversos primeiros planos de massagens. Através da plasticidade de linhas, sombras e cores, que representam como as mãos do fisioterapeuta sentem e actuam sobre a musculatura particular do paciente, a artista ajuda-nos a reflectir sobre como estes tipos de intervenções necessitam de ser tão individualizadas. Até

que ponto a “leitura” de narrativas ficcionais na temática do cuidado pode desenvolver, nos profissionais com essa função, uma atitude de cuidado personalizado em relação aos seus pacientes?

Como defendido por Gottschall (2012) e por Oatley (2011), a “leitura” de narrativas ficcionais proporciona-nos (tal como o jogo e os sonhos) experiência vicariante, sobretudo na área da resolução de problemas específicos. Efectivamente, para além de nos oferecer prazer, tal experiência (explicável pelo modo de “simulação” do cérebro face a narrativas) educa-nos não conscientemente (enriquecendo a nossa memória implícita) sem os riscos da experiência directa. Através da ficção, temos assim oportunidade de viver na nossa imaginação uma maior diversidade de situações do que aquela que podemos efectivamente experimentar (OATLEY, 2011). Atendendo à nossa preferência por histórias em que as personagens experimentam problemas e lutam contra obstáculos pela sua resolução (em comparação com histórias de realização de desejos prazerosos), a sua leitura condicionaria, assim, uma aprendizagem vicariante e uma simulação ou prática das competências de resolução personalizada de problemas (e não uma evasão da realidade) (BOYD, 2009; GOTTSCHALL, 2012). Em alternativa, Pinker (1997) sustém que as histórias nos munem com informações sobre dilemas que podemos vir a experimentar e com formas de os resolver, uma hipótese que é discutível pelo risco do referido processo resultar numa confusão entre realidade e ficção e pelas limitações da nossa memória explícita (GOTTSCHALL, 2012).

Para além disso, o cuidado personalizado provavelmente exige o desenvolvimento moral do cuidador, no sentido de que aquele tipo de cuidado se baseia no respeito de cada pessoa como única. Ora, tal como revisto por Hakemulder (2000), existem evidências consistentes de que a leitura de literatura tem efeitos positivos no desenvolvimento moral dos leitores. Por exemplo, o estudo experimental de Kidd e Castano (2013) revela que a leitura de ficção (em comparação com leitura de não ficção ou ausência de leitura) aumenta temporariamente a competência de compreender os estados mentais das outras pessoas (*i.e.*, “teoria-da-mente”), essencial para a relação com os outros. Nesse sentido, Hunt (2007) atribui um importante papel à leitura de narrativas (pela empatia com as personagens) no desenvolvimento do nosso respeito pelos outros e mesmo dos direitos humanos. No entanto, o efeito da “leitura” de narrativas no desenvolvimento moral pode não ser independente do conteúdo daquelas narrativas. Efectivamente, tal como revisto por Anderson e colaboradores (2010), os estudos revelam evidências recorrentes de que a exposição a ficção violenta, na forma de jogos de vídeo, constitui um risco causal de aumento de comportamento, cognição e afecto agressivos e de redução de empatia e comportamento pró-social. Talvez por isso, a maior parte dos mitos e dos textos sagrados organizam-se, tal como notado por Carroll e colaboradores (2012), como narrativas moralistas que teriam, assim, como a maior parte das histórias, uma função de encorajamento de uma ética comportamental.

Em suma, os potenciais efeitos da “leitura” de narrativas de ficção, tanto no desenvolvimento da resolução de problemas como no desenvolvimento moral, fundamentam a noção do eventual impacto daquele tipo de “leitura” na promoção de um cuidado personalizado dos pacientes pelos seus cuidadores.

IDENTIDADE ALINHADA

Uma pintura intitulada *Florence Nightingale como a Senhora da Lamparina*, de Butterworth, c. 1839-54, ilustra um testemunho publicado no Times e citado por Cook (1913, 237), na sua biografia da famosa enfermeira: “Sem qualquer exagero ela é um ‘anjo ministrador’ nesses hospitais, e à medida que a sua esbelta forma desliza silenciosamente pelos corredores, ao vê-la, o rosto de cada pobre soldado suaviza-se de gratidão. Quando todos os médicos se retiraram pela noite e o silêncio e a escuridão se impuseram sobre milhas de doentes prostrados, ela pode ser avistada sozinha, com uma pequena lamparina na mão, rondando solitariamente”. Tanto este testemunho como a sua ilustração dão ênfase à necessidade de um desenvolvimento, por parte dos cuidadores, de uma identidade alinhada com uma abordagem humanística ao cuidado. Como pode a “leitura” de narrativas ficcionais na temática do cuidado contribuir para esse tipo de identidade?

O impacto, na nossa identidade, das narrativas a que estamos expostos é o objecto de estudo da “Psicologia Narrativa” (e.g., BRUNER, 2002). De acordo com essa perspectiva, as nossas narrativas (autobiográficas) são influenciadas por estruturas “extraídas”, de forma inconsciente, das narrativas em que estamos imersos. A este propósito, do papel da literatura nos nossos comportamentos e na construção da identidade pessoal, Gottschall (2012) refere o efeito que a leitura da *Ilíada* terá tido em Alexandre o Grande e a suposta incorporação por Hitler dos heróis de Wagner. Efectivamente, Djikic, Oatley e Peterson (2009) recolheram evidências laboratoriais de que a simples leitura de um conto (*A Senhora com o Cachorro*, de Chekhov, 1899) provoca mudanças significativas na experiência reportada de traços de personalidade, que parecem ser mediadas pelas mudanças emocionais, que também aumentam significativamente. Oatley (2011) apresenta várias explicações alternativas para estes resultados, tais como a possível comparação dos leitores com as personagens e o efeito do leitor “sair de si” (em direcção àquelas personagens), no soltar das estruturas da identidade. Mais especificamente, Miall e Kuiken (2002) referem que a leitura de texto literário pode modificar a compreensão que o leitor tem de si próprio na medida em que lhe permite a identificação metafórica com certas personagens da narrativa. No mesmo sentido, Oatley (2011) defende que, através dos enredos literários (onde, tipicamente, as acções geram incidentes que normalmente resultam das vicissitudes com que se confrontam os planos

das personagens), podemos estudar e negociar a condição em que nós próprios nos encontramos (*i.e.*, a de que não podemos antecipar completamente os resultados das nossas acções). Nesta perspectiva, a própria crença de que uma personalidade se constitui em termos da sequência objectivos-acções-incidentes-resultados-emoções derivaria da representação típica das personagens com que contactamos na literatura. Nos seus estudos sobre a fusão entre os leitores de narrativas e as personagens da literatura, Kaufman e Libby (2012) detectaram que aquela fusão produz um alinhamento entre as atitudes e os comportamentos dos leitores com os das personagens, o que significa uma incorporação mais ou menos extensa de traços de personalidade das personagens no autoconceito.

Paralelamente, atendendo à provável inter-relação entre a identidade e as crenças/atitudes pessoais, é relevante referir evidências de que o processamento de informação ficcional é mais eficaz na mudança das nossas crenças e atitudes, que a de informação não ficcional. Por exemplo, foi observado que uma narrativa é mais persuasiva na mudança de atitudes sobre um grupo minoritário que um argumento retórico sobre o mesmo conteúdo (MAZZOCO *et al.*, 2010). Este impacto das narrativas parece relacionar-se tanto com o processo de “transportação” para uma realidade ficcional - que aumenta crenças relacionadas com a história e reduz a detecção das suas inconsistências (GREEN; BROCK, 2000) - como com o processo de empatia com as personagens (OATLEY, 2011).

Finalmente, é relevante mencionar que a partilha de narrativas num grupo social constitui um dos mecanismos mais importantes de confirmação das crenças partilhadas sobre o mundo (BRUNER, 1986, 1990). A este propósito, do papel da ficção na construção das culturas, Gottschall (2012) lembra o efeito da novela *A Cabana do Pai Tomás*, de Harriet Stowe (1852), na polarização do público em Norte-Sul antes da guerra civil americana, e do filme *Tubarão*, de Steven Spielberg (1975), na depressão económica das cidades costeiras norte-americanas.

Os efeitos da “leitura” de narrativas ficcionais sobre a identidade, crenças e atitudes fundamentam o seu possível efeito no desenvolvimento, ao nível dos cuidadores, de uma identidade alinhada com os valores humanísticos. Por exemplo, a internalização pelo pessoal de enfermagem, na sua identidade profissional, da narrativa de Florence Nightingale como “a senhora da lamparina” pode ser observada na adopção daquele objecto como o seu símbolo profissional.

CONCLUSÃO

As evidências recolhidas pela investigação em psicologia da arte (que se concentra nos processos envolvidos e estimulados pela “leitura” de narrativas de ficção), indicam o impacto positivo desta “leitura”

num conjunto de processos psicológicos que parecem associados aos principais alvos de uma perspectiva que defende a utilização de narrativas ficcionais na formação e desenvolvimento dos cuidadores: “transportação”, “fluxo” e “atenção selectiva”, relacionados com a necessidade destes cuidadores exercerem uma atenção individualizada; “simulação dos sentimentos dos outros” e “identificação com personagens”, relacionados com a necessidade dos cuidadores experimentarem empatia; “competências sociais” e “aliança com personagens”, relacionados com a necessidade dos cuidadores estruturarem as relações interpessoais com os seus utentes; “competências de análise”, “compreensão de personagens”, “preenchimento”, “organização de experiências”, “memorização de informações”, relacionadas com a necessidade dos cuidadores avaliarem de forma precisa; “resolução de problemas” e “desenvolvimento moral”, relacionados com a necessidade dos cuidadores exercerem um cuidado individualizado; e “identidade”, “mudança de crenças e atitudes” e “confirmação de crenças compartilhadas”, relacionadas com a necessidade dos cuidadores estruturarem uma identidade alinhada com valores humanísticos.

Fornecendo a investigação em psicologia da arte fundamento teórico aos potenciais efeitos positivos da “leitura” de narrativas de ficção na temática do cuidado, são necessárias mais investigações empíricas futuras que testem a generalização consistente das competências desenvolvidas por essa “leitura” aos profissionais da ajuda e do cuidado.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, C.; SHIBUYA, A.; IHORI, N.; SWING, E.; BUSHMAN, B.; SAKAMOTO, A.; ROTHSTEIN, H.; SALEEM, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: a meta-analytic review. **Psychological Bulletin**, Washington, v. 136, p. 151–73, March 2010.

BARTLETT, F.C. **Remembering**: A study in experimental and social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1932. 317 p.

BERNS, G.; BLAINE, K.; PRIETULA, M.; PYE, B. E. Short- and long-term effects of a novel on connectivity in the brain. **Brain Connectivity**, New Rochelle, NY, v. 3, n. 6, p. 590 - 600. December 2013.

BOYD, B. **On the origin of stories**: evolution, cognition, fiction. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009. 560 p.

BRITTON, B.; PELLEGRINI, A.D. **Narrative thought and narrative language**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990. 286 p.

BRUNER, J. **Actual minds**. Possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986. 222 p.

BRUNER, J. **Acts of meaning**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. 208 p.

BRUNER, J. **Making Stories: Law, Literature, Life**. NY: Farrar, Straus and Giroux, 2002. 144 p.

CARROLL, J.; GOTTSCHALL, J.; JOHNSON, J.; KRUGER, D. **Graphing Jane Austen: the evolutionary basis of literary meaning**. NY: Palgrave, 2012. 305 p.

CHARON, R. **Narrative Medicine - Honoring the stories of illness**. Oxford: Oxford University Press, 2008. 304 p.

CHARON, R. Narrative medicine: the essential role of stories in medical education and communication. In: FERNANDES, Isabel, MARTINS, Cecilia, REIS, Amândio; SANCHES, Zuzanna (Orgs.), **Creative dialogues: narrative and medicine**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015. p. 95-111.

COOK, E. T. **The life of Florence Nightingale**. London: MacMillan, 1913. 744 p.

CRAIK, F.; LOCKHART, R. Levels of processing: A framework for memory research. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, Amsterdam, v. 11, n. 6, p. 671-684, December 1972.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: The psychology of happiness**. London: Rider Press, 1992. 320 p.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Finding flow: The psychology of engagement with everyday life**. New York: Basic Books, 1997. 192 p.

DELONEY, L. A.; GRAHAM, C. J. Wit: Using drama to teach first-year medical students about empathy and compassion. **Teaching and Learning in Medicine**, Abingdom, v. 15, n. 4, p. 247-251, Fall, 2013.

DJIKIC, M.; OATLEY, K.; PETERSON, J. The bitter - sweet labor of emoting: The linguistic comparison of writers and physicists. **Creativity Research Journal**, Abingdom, v. 18, p. 191 – 197, June 2006.

FREEMAN, L.; BAYS, C. Using literature and the arts to teach nursing. **International Journal of Nursing Education Scholarship**, Berlin, v. 4, n. 1, p. 1-16, July 2007.

GERRIG, R. J. **Experiencing narrative worlds**. New Haven, CT: Yale University Press, 1993. 291 p.

GOTTSCHALL, J. **The storytelling animal: How stories make us human**. New York: Houghton Mifflin, 2012. 272 p.

GREEN, M. C.; BROCK, T. C. The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 79, n. 5, p. 701-721, December 2000.

HAKEMULDER, J. **The moral laboratory: Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept**. Amsterdam: John Benjamins, 2000. 215 p.

HEIDER, F.; SIMMEL, M. An experimental study of apparent behavior. **American Journal of Psychology**, Champaign, IL, v. 57, p. 243-59, April 1944.

HOLLAND, N. N. **Literature and the brain**. Gainesville, FL: PsyArt Foundation, 2009. 474 p.

HUNT, L. **Inventing human rights**. New York: Norton, 2007. 272 p.

IACOBINI, M. **Mirroring people: The science of empathy and how we connect with others**. New York: Picador, 2008. 272 p.

JABBI, M.; BASTIAANSEN, J.; KEYSERS, C. A common anterior insula representation of disgust observation, experience and imagination shows divergent functional connectivity pathways. **PLoS ONE**, S. Francisco, v. 3, n. 8, e2939, August 2008.

JANIT, A.; HAMMOCK, G.; RICHARDSON, D. The power of fiction: reading stories in abnormal psychology. **International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning**, Abingdom, v. 5, n. 1, p. 1-14, January 2011.

JOHNA, S.; RAHMAN, S. Humanity before science: narrative medicine, clinical practice, and medical education. **The Permanente Journal**, Sag Harbor, NY, v. 15, n. 4, p. 92-94, Fall, 2011.

KAUFMAN, G. F.; LIBBY, L. K. Changing beliefs and behavior through experience-taking. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, Advance online publication, 26, March 2012.

KIDD, D. C.; CASTANO, E. Reading literary fiction improves theory of mind. **Science**, Washington, v. 342, n. 6156, p. 377–380, October 2013.

LLOSA, M. V. **Aunt Julia and the scriptwriter**. London: Faber and Faber, 1982. 384 p.

MAR, R.A. The neural bases of social cognition and story comprehension. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, CA, v. 62, p. 102 – 234, January 2011.

MAR, R. A.; OATLEY, K.; HIRSH, J.; DELA PAZ, J.; PETERSON, J. B. Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non - fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. **Journal of Research in Personality**, Amsterdam, v. 40, p. 694 – 712, December 2006

MAR, R. A.; TACKETT, J. L.; MOORE, C. Exposure to media and theory-of mind development in preschoolers. **Cognitive Development**, Amsterdam, v. 25, p. 69 – 78, March 2010.

MAZZOCCO, P. M.; GREEN, M. C.; SASOTA, J. A.; JONES, N. W. This story is not for everyone: transportability and narrative persuasion. **Social Psychology and Personality Science**, London, v. 4, p. 361 – 368, August 2010.

MENDELSUND, P. **What we see when we read**. New York: Vintage Books, 2014. 448 p.

MIALL, D. S.; KUIKEN, D. A feeling for fiction: Becoming what we behold. **Poetics**, Amsterdam, v. 30, p. 221-241, August 2002.

MILGRAM, S. Behavioral study of obedience. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, Washington, v. 67, p. 371-378, October 1963.

MOORE, J. What Sir Luke Fildes' 1887 painting The Doctor can teach us about the practice of medicine today. **The British Journal of General Practice**, London, v. 58, n. 548, p. 210–213, March 2008.

NUTBROWN, C. Conceptualising arts-based learning in the early years. **Research Papers in Education**, Abingdom, v. 28, n. 2, p. 239-263, July 2013.

OATLEY, K. Emotions and the story worlds of fiction. In: GREEN, Melanie; STRANGE, Jeffrey; BROCK, Timothy (Orgs.), **Narrative impact: Social and cognitive foundations**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002. p. 39-69.

OATLEY, K. The mind's flight simulator, **Psychologist**, Leicester, v. 21, p. 1030–32, December 2008.

OATLEY, K. **Such stuff as dreams** – The psychology of fiction. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2011. 290 p.

OATLEY, K.; YUILL, N. Perception of personal and interpersonal action in a cartoon film. **British Journal of Social Psychology**, New York, v. 24, p. 115 – 124, January 2011.

PATTERSON, J. E.; MEIR, E. V. Using patient narratives to teach psychopathology. **Journal of Marital and Family Therapy**, New York, v. 22, n. 1, p. 59-68, January 1996.

PERSSON, P. **Understanding cinema**. A psychological theory of moving image. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

PESKIN, J.; ASTINGTON, J. W. The effects of adding metacognitive language to story texts. **Cognitive Development**, Amsterdam, v. 19, p. 253 – 273, April 2004.

PINKER, S. **How the mind works**. London: Penguin Books, 1997. 672 p.

SATTERFIELD, T.; SLOVIK, S.; GREGORY, R. Narrative valuation in a policy judgment context. **Ecological Economics**, Amsterdam, v. 34, p. 315 – 331, September 2000.

SCARRY, E. **Dreaming by the book**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1999. 302 p.

SHAPIRO, J.; MORRISON, E. H.; BOKER, J. R. Teaching empathy to first year medical students: evaluation of an elective literature and medicine course. **Education for Health: Change in Learning & Practice**, Alphen aan den Rijn, v. 17, n. 1, 73-84, March 2004.

SLATER, M.; ANTLEY, A.; DAVISON, A.; SWAPP, D.; GUGER, C.; et al. A virtual reprise of the Stanley Milgram obedience experiments. **PLoS ONE**, S. Francisco, v. 1, n. 1, p. e39, December 2006.

SOLSO, R. L. **Cognition and the visual arts**. Cambridge: The MIT Press, 1996. 312 p.

SPEER, N. K.; REYNOLDS, J. R.; SWALLOW, K.; ZACKS, J. M. Reading stories activates neural representations of visual and motor experience. **Psychological Science**, London, v. 20, p. 989 – 999, July 2009.

STODDART, R. M.; MCKINLEY, M. J. Using narratives, literature, and primary sources to teach introductory psychology: an interdisciplinary approach. In: DUNN, Dana; CHEW, Stephen (Orgs.). **Best practices for teaching introduction to psychology**. London: Lawrence Erlbaum, 2006. p. 111-128.

TRABASSO, T.; SUH, S.; PAYTON, P.; JAIN, R. Explanatory inferences and other strategies during comprehension: Encoding effects on recall. In: LORCH, Robert; O'BRIEN, Edward (Orgs.). **Sources of coherence in text comprehension**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994. p. 219-239.

TRABASSO, T.; SUH, S.; PAYTON, P. Explanatory coherence in understanding and talking about events. In: GERNSBACHER, Morton; GIVON, T. (Orgs.). **Coherence in spontaneous text**. Amsterdam: Benjamins, 1995. p. 189-214.

VAN PEER, W. **Sylistics and psychology**: Investigations of foregrounding. London: Croom Helm, 1986. 220 p.

VAN DEN BROEK, P.; BAUER, P.; BOURG, T. **Developmental spans in event comprehension and representation**. Bridging fictional and actual events. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997. 444 p.

VEGA, M.; LEON, I.; DIAZ, J. The representation of changing emotions in reading comprehension. **Cognition and Emotion**, Abingdom, v. 10, n. 3, 303-321, May 1996.

WEDDING, D. **Movies and mental illness**: using films to understand psychopathology (3rd Ed.) Cambridge, MA: Hogrefe Publishing. 2009. 352 p.