

MESTRADO EM TEMAS DE PSICOLOGIA

DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: PROTEÇÃO E DIREITOS DA CRIANÇA

Oficina de escrita autobiográfica: Os efeitos da experiência narrativa na perspetiva da criança

Carolina Malta Cardozo Pezzoni

M

2019



OFICINA DE ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA: OS EFEITOS DA EXPERIÊNCIA NARRATIVA NA PERSPETIVA DA CRIANÇA

Carolina Malta Cardoso Pezzoni

Junho de 2019

Dissertação apresentada no Mestrado em Temas de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora *Margarida Rangel Henriques* (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que o mesmo é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga no presente artigo quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Margarida Rangel Henriques, orientadora e autêntica co-autora deste estudo, pelo exemplo de confiança e respeito ao percurso de cada um, bem como pelo constante estímulo à valorização do trabalho realizado e entusiasmo com toda vontade de arriscar.

À grande amiga, escritora e investigadora Ana Paula Ferraz de Oliveira, que tem o dom de estar no lugar certo e na hora certa, obrigada pela parceria em mais esta aventura.

Ao meu marido, Henrique Lenza, por acreditar tanto em mim e ser o meu maior incentivo a dar mais um passo.

À minha grande família, esta rede primordial, por estar tão próxima mesmo a um mar de distância. Mãe, pai, irmãs, sobrinhos, avós, madrinha, tios, sogra, primos, cunhados, amigos de infância: obrigada pelo apoio absoluto a mais este capítulo de todo um projeto de vida.

À grande professora e investigadora Carlota Boto, minha tia e prima querida, a minha profunda admiração e agradecimento por ser tão fundamental na minha jornada em busca do conhecimento.

Às minhas maravilhosas colegas de turma de mestrado, uma verdadeira felicidade de encontro, desde o início e para sempre.

Aos meus queridos colegas do grupo de investigação Webs of Meaning, pelo acolhimento e apoio afetuoso. E à querida Ana Rita Moreira Lopes, que em seu estágio de investigação mostrou-se uma verdadeira profissional, pela colaboração nas análises e conversas interessadas.

À toda a equipe da Associação O Meu Lugar no Mundo, pela abertura e vontade de trabalhar junto, e às crianças que lá habitam, um infinito obrigada pelas palavras, pela diversão, em todos os momentos que passamos juntos nesta temporada. Que venham as próximas!

RESUMO

Como parte dos pressupostos da Psicologia Narrativa, os indivíduos contam com uma capacidade inata para organizar conhecimentos e experiências pessoais na forma de histórias, dotando-os de significados próprios. Equipamo-nos desta capacidade narrativa desde o início da vida, por meio de tradições de contar e interpretar histórias, e assim seguimos adquirindo novos recursos, comunicando a nossa subjetividade e moldando a nossa atuação dentro de uma cultura (Bruner, 1990).

Com interesse na aquisição dessas competências e nas formas de estar da criança em sociedade, este estudo analisa os efeitos de se construir narrativas autobiográficas na infância. Para isso, desenvolveu-se uma intervenção em forma de oficina de escrita, que permitiu trabalhar a produção autobiográfica em grupo. Esta foi dinamizada em três sessões no espaço de uma associação de apoio escolar a crianças pertencentes a contextos de vulnerabilidade social e familiar na cidade do Porto e contou com a participação de 36 crianças, distribuídas em três grupos, com idades entre 7-11, 11-14 e 13-15 anos. A percepção das crianças acerca dos efeitos da intervenção foi explorada em entrevistas individuais realizadas por integrantes da associação (independente dos investigadores). Foi pedida às crianças uma narrativa de vida no início das atividades e voltou a repetir-se o pedido três meses após a intervenção, com vista a comparar a sua produtividade nos dois momentos. Uma análise temática do discurso dos participantes revelou que a criança quer e sente-se bem em contar a sua história de vida. No entanto, esta não é considerada por ela uma tarefa fácil, gerando dificuldades em lidar com as próprias memórias e em contar diante de desconhecidos. Os seus comentários acerca da experiência oferecem diretrizes sobre como deve ser um espaço de partilha: lúdico, de confiança e encorajador da produção narrativa. A avaliação do efeito exercido pela intervenção narrativa, através da extensão da Narrativa de Vida final com a inicial, revelou que há uma tendência de aumento na produtividade entre todos os grupos, sugerindo que o suporte proposto tenha exercido um efeito de andaime, tal como seria esperado pelo desenvolvimento. Por fim, uma análise temática das Narrativas de Vida permitiu identificar que as crianças abordam uma grande diversidade de temáticas, mostrando-se capazes de narrar mesmo as experiências mais adversas de suas vidas. Este estudo reforça a importância da investigação na área e encoraja o desenvolvimento de práticas de intervenção narrativa, facilitadoras do processo de significação.

Palavras-chave: narrativa autobiográfica, narrativas de vida escritas, intervenção narrativa, crianças, participação da criança

ABSTRACT

As a Narrative Psychology founding concept, individuals have an innate capacity to organize their own knowledge and experience in the form of stories, giving them personal meanings. We are equipping ourselves with this narrative capacity from the beginning of life, through traditions of telling and reading stories, and thus we continue to acquire new resources, communicating our subjectivity and shaping our being within a culture (Bruner, 1990).

With interest in the acquisition of these competences and in the ways of being of children in society, this study analyzes the effects of constructing autobiographical narratives in childhood. For this matter, an intervention in the form of a writing workshop was developed, allowing to perform the autobiographical production in groups. It was held in three sessions in a school supporting association for children belonging to contexts of social and family vulnerability in Oporto. And it was attended by 36 children, distributed in three groups, aged 7-11, 11-14 and 13-15 years. The children's perception of the effects of the activities were explored in individual interviews conducted by members of the association (independent of the researchers). The children were asked for a “life narrative” at the beginning of the activities and repeated the task three months after, in order to compare their productivity in the two moments.

A thematic analysis of the participants’ discourse revealed that the child wants and feels good about telling their life story. Nevertheless, this is not considered an easy task, creating difficulties in dealing with their own memories and in telling it to strangers. Their feedback on the experience provides guidelines on what a sharing space should be: playful, reliable and encouraging for the narrative creation.

The evaluation of the effect of the narrative practice, through the extension of the final “life narrative” with the initial one, revealed that there is a trend of increase in productivity among all groups, suggesting that the proposed support had a scaffold effect, as it would be developmentally expected. Finally, a thematic analysis of the “life narrative” led to identify that the children approach a great diversity of subjects, being able to narrate even the most adverse experiences of their lives. This study emphasizes the importance of research in the field and encourages the development of narrative intervention practices that facilitate the meaning making process.

Keywords: autobiographical narrative, written life narratives, narrative intervention, children, child participation

RÉSUMÉ

D'accord avec les concepts centraux de la psychologie narrative, les individus ont une capacité innée à organiser leurs propres connaissances et expériences sous la forme d'histoires, en leur donnant des significations personnelles. Nous nous équipons de cette capacité narrative depuis le début de la vie, à travers des traditions de récits et de lectures d'histoires, et continuons ainsi à acquérir de nouvelles ressources, à communiquer notre subjectivité et à façonner notre être au sein d'une culture (Bruner, 1990).

Intéressée par l'acquisition de ces compétences et par la manière d'être des enfants dans la société, cette étude analyse les effets de la construction de narratives autobiographiques dans l'enfance. A cet égard, une intervention sous forme d'atelier d'écriture a été développée, permettant de réaliser la production autobiographique en groupe. Il s'est déroulé en trois sessions dans une association de soutien scolaire pour les enfants appartenant à des contextes de vulnérabilité sociale et familiale à Porto. Et il a réuni 36 enfants répartis en trois groupes, âgés de 7 à 11 ans, de 11 à 14 ans et de 13 à 15 ans. La perception par les enfants des effets des activités a été explorée lors d'entretiens individuels menés par des membres de l'association (indépendants des chercheurs). Les enfants ont été invités à fournir un «récit de vie» au début des activités et ont répété la tâche trois mois après, afin de comparer leur productivité discursive dans les deux moments. Une analyse thématique du discours des participants a révélé que l'enfant voulait et se sentait bien de raconter son histoire. Néanmoins, cela n'est pas considéré comme une tâche facile, ce qui crée des difficultés pour gérer leurs propres souvenirs et pour les communiquer à des étrangers. Leurs commentaires sur l'expérience fournissent des indications sur ce qu'un espace de partage devrait être: ludique, fiable et encourageant pour la création narrative. L'évaluation de l'effet de la pratique narrative, par l'extension du «récit de vie» final avec le premier, a révélé une tendance à augmenter la productivité parmi tous les groupes, ce qui suggère que le support proposé avait un effet "d'échafaudage", comme serait attendu d'accord la théorie. Une analyse thématique de la «récit de vie» a conduit à identifier que les enfants abordent une grande diversité de sujets, capables de raconter même les expériences les plus difficiles et douloureuses de leur vie. Cette étude souligne l'importance de la recherche sur le terrain et encourage le développement de pratiques d'intervention narrative, lesquelles peuvent favoriser le processus de construction des significations personnelles.

Mots-clés: narrative autobiographique, récit de vie écrit, intervention narrative, enfants, participation des enfants

ÍNDICE

Parte I – Enquadramento teórico

1. A importância da narrativa	8
2. Os desafios de narrar na infância	10
3. Estratégias de suporte à construção narrativa	12
4. A vida como tema	15
5. O estatuto da criança autora	16

Parte II – Estudo empírico

1. Método	18
1.1. Participantes	18
1.2. Instrumentos e Programa de Intervenção Narrativa	19
1.3. Procedimentos	21
1.4. Procedimentos de Análise dos Dados	22
2. Resultados	23
2.1. O impacto da experiência narrativa na perspectiva das crianças	23
2.1.1. A narrativa autobiográfica como uma oportunidade de desabafo	24
2.1.2. Contar não é uma tarefa fácil	24
2.1.3. Estabelecendo um espaço de partilha: quais condições	25
2.1.4. Desenvolvendo relações com a escrita	27
2.2. A expressividade narrativa no contexto da intervenção	28
2.2.1. Painel de entregas	28
2.2.2. Produtividade (em número de palavras)	29
2.2.3. Em que medida a intervenção narrativa terá tido um efeito de andaime?	30
2.3. O que tematizaram as crianças em suas narrativas?	33
2.3.1. Temas abordados nas Narrativas de Vida	33
2.3.2. Estilo Narrativo e os Acontecimentos Únicos	37

Parte III – Conclusões

1. Discussão	40
2. Conclusão	44
3. Referências bibliográficas	46

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A importância da narrativa

“A vida só é possível reinventada.”
(Cecília Meireles)

“Uma boa vida é justificada por uma boa história.”
(Dan P. McAdams)

Este estudo, inscrito no contexto do grupo de pesquisa Webs of Meaning, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade do Porto, teve como objetivo perceber o impacto para a criança de produzir narrativas autobiográficas escritas, com um suporte facilitador por parte do adulto. Para este fim, desenvolveu-se uma intervenção de escrita narrativa que permitiu trabalhar a produção autobiográfica em grupo, bem como explorar a linguagem escrita para este propósito, orientando-nos pelas questões: Que sentidos dão as crianças à experiência de narrar? Quais efeitos elas percebem após terem narrado a própria vida e acontecimentos específicos da mesma? Que aspetos das próprias narrativas revelam esses efeitos? E, por fim, que diretrizes se sobressaem deste estudo para um modelo de intervenção que propicie a expressividade narrativa das crianças?

Este projeto assenta nos pressupostos da psicologia narrativa, abordagem dedicada ao estudo da natureza narrativa da conduta humana (Sarbin, 1986), ou seja, a capacidade inata dos indivíduos para organizar conhecimentos e experiências pessoais na forma de histórias, dotando-os de significados próprios (Bruner, 1990).

Em torno da compreensão deste fenómeno, foram sendo levantados ao longo do tempo alguns elementos caracterizadores da narrativa: a dimensão temporal, correspondente ao início, meio e fim que se imprime a este relato simbólico das ações; o efeito de totalidade que conecta elementos aparentemente dispersos da experiência, dando forma à essa estrutura; assim como a ocorrência de conexão e coerência, em simultaneidade ao movimento e à direção no tempo, necessárias à organização dos acontecimentos (Sarbin, 1986; Polkinghorne, 1988; Gergen e Gergen, 1986; *cit in* Gonçalves, 2000).

O psicólogo Jerome Bruner (1990), por sua vez, abordou não apenas a natureza da narrativa, mas sobretudo a sua função. O autor atribui a este construto quatro elementos centrais: a sequencialidade, a comunicação da subjetividade, a sequencialidade, a originalidade e a ambiguidade. Neste sentido, as narrativas podem ser vistas como modos

dos indivíduos comunicarem a sua experiência subjetiva, organizando-a temporalmente, permitindo lidar com situações de originalidade e ambiguidade (Gonçalves, 2000).

Numa concepção mais ampla, esta capacidade de comunicar experiências é o que nos permite participar de uma cultura, servindo-nos, numa relação dialética, do efeito potencializador que as formas narrativas desta cultura oferecem ao nosso discurso. Segundo Bruner (1990), desde o início da vida, quando começamos a reivindicá-lo, passamos a nos equipar das tradições de contar e interpretar histórias próprias da nossa cultura – isto não apenas enriquece a nossa capacidade de contar histórias com novos recursos mas também é o que permeia a nossa atuação dentro dela. Tão presente é este argumento na reflexão do autor que o leva a considerar que o empobrecimento desses recursos, provocado por circunstâncias sociais extremas, constituirá um dos fatores responsáveis pelo colapso de uma cultura ou microcultura, como a família.

A literatura científica estabelece uma relação entre dispor de uma rede flexível de narrativas e uma melhor capacidade de adaptação do indivíduo, assim como maior capacidade de lidar com eventos negativos de forma construtiva, com níveis mais elevados de *coping*, resiliência e bem-estar (McAdams & McLean, 2013). Destaca-se ainda a importância da criatividade neste percurso, considerando Gonçalves (2000) que o elemento criativo é o que permite a construção de sentidos mais múltiplos, ricos e potenciais da realidade, configurando uma variedade de significados e possibilitando novas e infundáveis experiências. Nesta capacidade de construir novos significados reside a possibilidade de transformação e atualização do sujeito, enquanto projeto, por meio da “narrativização da experiência”.

Deduz-se, a partir das abordagens expostas, mais uma peculiaridade acerca da narrativa: ela não é espelho da realidade, mas sim um espaço privilegiado para a construção de significados, por parte do seu narrador, representando a escolha de uma versão possível num dado momento (McAdams, 1993; Gonçalves, 2000). Deste modo, o foco da abordagem narrativa não está na verossimilhança do relato com o evento narrado, mas sim no significado a ele atribuído.

E, ao percorrer este caminho narrativo, o sujeito assume um duplo papel: o ator que vive a experiência e o autor que a reconta, criando movimento no próprio ato de se construir e conhecer a si mesmo e ao mundo (Gonçalves, 2000; Freitas, 2005). Como escreveu Gonçalves (2000, p. 46): “*A natureza narrativa da organização do conhecimento permite que o indivíduo não só encontre a sua realidade, mas também que a invente a todo o*

momento, dando assim um sentido proativo àquilo que tem sido a natureza predominantemente passiva das teorias do conhecimento”.

2. Os desafios de narrar na infância

A narrativa é considerada a estrutura mais apropriada a significar a experiência humana, em toda a sua complexidade, variabilidade e profundidade (Gonçalves, 2000). Contudo, o mesmo aparato nem sempre foi considerado favorável à compreensão da vida e dos dilemas vividos pelas crianças. A razão para isso é que construir uma narrativa envolve uma série de competências específicas, que ainda estão em desenvolvimento na infância. Da mais elementar, que é a linguagem, às mais complexas, como interpretar as motivações e intenções humanas por trás dos acontecimentos, passando por sequenciar cronologicamente os eventos e explicar como estão relacionados entre si (Habermas & Bluck, 2000; Fivush, Marin, Crawford, Reynolds & Brewin, 2007). Segundo Stadler e Ward (2005), para uma criança ser capaz de contar histórias, deve ter desenvolvido o conceito de temporalidade, causalidade e de teoria da mente, ou seja, saber que os outros podem pensar e sentir diferente de nós.

Este processo de desenvolvimento envolve também as memórias autobiográficas, que sustentam a história de vida a partir da recordação de experiências e de conhecimentos gerais coletados no passado. Este sistema de memórias, conforme asseguram Conway e Rubin (1993, *cit in* Nelson & Fivush, 2004), estaria relacionado com uma seleção dos acontecimentos com significado pessoal, ou seja, aqueles que emergem das emoções, motivações e objetivos produzidos na interação com os outros. Deste modo, a memória autobiográfica é, por um lado, explícita quanto a determinados pontos do passado e, por outro, subjetiva, pois relacionada com a perspectiva da pessoa quanto a sua relação com os outros (Silva, 2013).

Ao mesmo tempo, não é porque a construção narrativa é considerada desafiadora nesta fase que ela não seja possível. Ao discutir o “ingresso da criança no significado”, Bruner (1990) propõe três alegações para a aquisição da linguagem: (1) a linguagem é adquirida pelo seu uso, e não pela exposição a ela, acontecendo mais do que se imagina pela interação com os adultos cuidadores; (2) determinadas funções ou intenções comunicativas, como indicar, rotular, solicitar, estão presentes antes que a criança possa expressá-las linguisticamente; e (3) a aquisição de uma primeira língua é bastante sensível ao contexto, o

que quer dizer que ela progride melhor quando a criança já capta o significado do que está sendo falado ou o tipo de situação na qual a fala ocorre.

Neste raciocínio, prevalecem portanto a intenção prévia e a interação ou instrumentalização como meios de adquirir o conhecimento linguístico, em sua sintaxe. Isto é, antes mesmo que a linguagem assuma o seu lugar como instrumento de interação, a criança interage a partir de um impulso para encontrar o significado (uma espécie de teoria da mente protolinguística). Para isso, ela disporia de um conjunto de predisposições para interpretar o mundo social de uma forma particular e atuar sobre essas interpretações, o que leva o autor a afirmar que, *“embora a produção de significado requeira o uso de uma gramática e de um léxico, a busca por tais significados poderá não os requerer”* (Bruner, 1990, p. 69). Da mesma forma, o autor relaciona esta predisposição para o significado com a organização narrativa da experiência, argumentando que as crianças têm, desde o início, um rico arsenal de ferramentas narrativas. Como observa: *“as crianças produzem e compreendem as histórias, se sentem confortadas ou alarmadas por elas, muito antes de serem capazes de manejar as proposições lógicas piagetianas mais fundamentais que possam ser colocadas em forma linguística”* (Bruner, 1990, p. 73). O autor refere-se ainda a estudos anteriores, de A. R. Luria e Margaret Donaldson (*cit in* Bruner, 1990), que permitem afirmar que proposições lógicas são mais facilmente compreendidas pela criança quando embutidas em uma história em andamento.

No mesmo sentido, Boltman (2001; *cit in* Freitas, 2005) aborda o “acto narrativo” como uma resposta às necessidades nucleares da criança de dar sentido ao mundo. Ao analisar em sua tese contributos de diversos estudiosos da narrativa na infância, afirma que as crianças contam histórias para compreender a vida, numa tentativa de explicar o *como* e o *porquê* das coisas, construindo os seus significados e pondo à prova as suas hipóteses acerca do funcionamento do mundo. À medida que conta, ela conquista a compreensão de si mesma, desenvolvendo um sentido de *self* que vai mudando com o leque gradualmente variado das suas experiências de vida.

Boltman (2001) destaca ainda os benefícios cognitivos, emocionais e sociais derivados da construção narrativa na infância, compilando uma diversidade de achados na investigação. Entre eles, Wells e McCabe (1996, *cit in* Boltman, 2001) tratam do impacto do discurso narrativo, enquanto experiência linguística, no desenvolvimento da literacia e das capacidades de socialização, ambas competências preditoras do sucesso escolar. Bruner e Lucariello (1989, *cit in* Boltman, 2001), por sua vez, defendem o papel vital da linguagem e do pensamento narrativo no processo de integração do afeto.

Boltman enfatiza ainda a perspectiva de Wolf (1993) a propósito dos recursos exigidos para que a criança articule factos fora do contexto imediato, descrevendo não o *aqui e agora*, mas o *lá e então*. Este é o conjunto de competências que viabiliza a construção de discurso acerca do passado e dos seus mundos internos, imaginados, possíveis. Torna possível às crianças construir e partilhar suas autobiografias e histórias das suas famílias, questionar e pensar sobre as dimensões psicológicas da experiência humana, penetrar no mundo literário dos autores de histórias e pôr à prova os funcionamentos de mundos, quer sociais quer naturais, através da exploração infindável dos “*e se...*” (Boltman, 2001).

Em síntese, o desenvolvimento narrativo das crianças apresenta-se como um processo organizacional central, que acelera o desenvolvimento representacional, a construção das bases do conhecimento e as estratégias de resolução de problemas (Boltman, 2001). Afinal, este consenso sobre a influência da narrativa no desenvolvimento geral da criança, converge para a necessidade de se ampliar e aprofundar a compreensão em torno deste fenómeno, a partir de vários domínios científicos. Interessa oferecer o suporte adequado aos processos de construção narrativa, para que toda criança tenha a oportunidade de se organizar narrativamente, e possa contar a si mesma ou a alguém a jornada que tomou para se tornar quem é (Watson, Latter & Bellew, 2015).

3. Estratégias de suporte à construção narrativa

Enquanto a teoria nos mostra o grau de desafio inerente ao desempenho da tarefa narrativa na infância, é extensiva a investigação sobre a viabilidade da sua construção e também da sua evolução, em termos de produtividade e qualidade, a partir de estratégias de suporte ao seu desenvolvimento. A interação social, como já havia colocado Bruner (1990), consiste na mais elementar entre elas.

A narrativa, enquanto fenómeno culturalmente situado, exige e leva à interação. Isto é, ela não apenas existe como ato mental individual, mas pressupõe um interlocutor, definindo-se como um ato interpessoal. A este respeito, Maturana (1994, *cit in* Gonçalves, 2000) defende que, à exceção da cultura patriarcal europeia (pois fundada na autonomia e na ‘propriedade privada da narrativa’), toda cultura deriva do estabelecimento e transmissão de uma rede de conversações, da coordenação da construção discursiva, co-construção narrativa e assim por diante, em uma “comunalidade de conversações”. Além disso, nesta conversação, sendo o ouvinte real ou idealizado, ele co-determina ativamente a produção da

própria narrativa. Como colocou Siegel (1999, *cit in* Silva, 2013), o ato de contar de histórias é influenciado e modificado pelas expectativas do ouvinte, permitindo neste movimento o que ele denomina integração interpessoal.

Em idades precoces, a criança encontra imenso benefício neste suporte externo, consubstanciado na figura do adulto, que a auxilia nas construções narrativas, tanto na recordação de factos e de emoções experimentadas, como em sua organização (Almeida, 2017). Na argumentação de McAdams (2006), as conversas entre pais e filhos sobre eventos e respostas emocionais aos eventos são cruciais na aquisição de capacidades narrativas pelas crianças. Segundo o autor, através de repetidas interações, as histórias em torno das experiências pessoais são processadas, editadas, reinterpretadas, recontadas e submetidas a uma gama de influências sociais e discursivas, de maneira que se desenvolve gradualmente uma identidade mais ampla e integradora. A literatura científica permite afirmar também que a forma pela qual os pais conversam sobre experiências passadas com as crianças está relacionada com a forma como estas compreendem e avaliam o seu passado (Bohanek, Marin, Fivush, & Duke, 2006).

Até mesmo o estilo de conversação é influenciado pelo modo como os pais falam com os filhos sobre as experiências compartilhadas, podendo este ser mais pragmático, focado em questões como *quem, o quê, onde, quando*, ou mais elaborado, pautado por um maior prolongamento da conversa no tempo e por meio de questões que incentivam o detalhe (Nelson & Fivush, 2004; Silva, 2013). Na mesma linha, Siegel (1999; *cit in* Silva, 2013) afirma que o “enviesamento” de cada fenómeno narrativo, isto é, o modo particular como cada criança se vai tornando autora de si, passa sempre pelos outros, invariavelmente pela família, o primeiro contexto de socialização e de desenvolvimento, levando a distintas combinações de coerência estrutural, complexidade processual e diversidade de conteúdo na construção da narrativa de cada criança.

Neste sentido, podemos considerar os adultos como potenciais “andaimes” (*scaffolding*, no original), de acordo com Wood, Bruner e Ross (1976), a propósito da oferta apropriada de suportes para que o aprendiz alcance novos níveis de conhecimento. Este processo se dá quando as formas de ajuda prestadas pelo adulto à criança atuam na Zona de Desenvolvimento Próximo, postulada por Vygotsky (1978) como a distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança, determinado a partir da resolução independente de uma tarefa, isto é, sem ajuda, e o seu nível mais elevado de desenvolvimento potencial, determinado a partir da resolução de uma tarefa com a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capacitados (Carvalho et al., 2012; *cit in* Silva, 2013).

O andaime pode acontecer de duas formas: o mais comum sendo o verbal, utilizado pelo adulto para facilitar e promover o discurso verbal da criança, e o apoio especializado e orientado ao desenvolvimento cognitivo, devendo este ser apropriado e ajustado às necessidades e capacidades das crianças (Wood, Bruner, & Ross, 1976; Otto, 2006, *cit in* Silva, 2013). Cabe notar ainda, conforme Kelly e Bailey (2012, *cit in* Silva, 2013), que demasiado suporte poderá retirar a responsabilidade à criança de contar a história e pouco suporte poderá incapacitar a criança de participar na conversa e co-construir a história com sucesso.

Segundo Stadler e Ward (2005), o suporte na construção de narrativas é benéfico na medida em que permite que a criança obtenha níveis mais altos de complexificação narrativa, atingindo um objetivo que não seria possível sem ajuda. É o que revela o seu estudo, realizado com crianças em idade pré-escolar, entre os 3 e os 5 anos, no qual cada participante deveria contar uma história original (tendo como estímulo uma imagem) e recontar uma história pré-existente (de contos populares) para um grupo de colegas. Cada história foi classificada em cinco níveis: Rotulagem, Listagem, Conexão, Sequência e Narrativa (Applebee's, 1978; Stein & Glenn's, 1979, *cit in* Stadler & Ward, 2005). A partir dos resultados obtidos, verificou-se que toda criança pode contar histórias indicadoras de dois ou três níveis; entretanto, ao contar com o suporte – no caso específico, das suas educadoras – conseguem atingir níveis superiores.

Como constituintes centrais na organização da experiência, as relações geram, desta forma, a co-construção narrativa, processo em que o narrador conta a sua experiência ao outro e a significação emerge da troca entre ambos (Almeida, 2017). Mais especificamente, este processo pressupõe a interação, a troca e o diálogo entre os co-construtores, numa díade colaborativa, em que a linguagem surge como impulsionadora do enraizamento da narrativa no outro (Muylaert et al., 2014; *cit in* Almeida, 2017).

Enredados nesta produção conjunta, os co-construtores vão então além da transmissão de informação ou conteúdo, sendo permeados e transformados pela partilha. Como nos lembra Gonçalves (2000), esta é mais uma capacidade que a narrativa nos confere: tornar a experiência comum e, assim, nesta socialização do conhecimento, “*concretizar processos de adaptação ativa dos indivíduos aos contextos culturais onde evoluem*” (p. 61).

4. A vida como tema

Ao equiparmos o desenvolvimento da capacidade narrativa na infância ao desenvolvimento da capacidade literária, apresenta-se um desafio de semelhante dimensão. Conforme postula Vygotsky (2009, original publicado em 1930), para a aquisição da capacidade literária, é preciso que a criança acumule múltiplas experiências, atinja um elevado grau de domínio da palavra e alcance um grau elevado de desenvolvimento do seu mundo interior. Da mesma forma, alguns autores supõem que apenas a partir da adolescência se pode falar em criação literária. Em referência a Soloviov, Vygotsky descreve:

“É necessário um montante suficiente de vivências pessoais, de experiências vividas, é preciso saber analisar as relações humanas em diversos meios para poder se exprimir em palavras qualquer coisa de pessoal e de novo (dotado de juízo próprio) que encarne e combine factos da vida real. A criança pequena, que começa a ir à escola, não pode fazê-lo ainda e, portanto, a sua criação tem um carácter convencional e, sob muitos aspectos, extremamente ingênuo.” (Soloviov, cit in Vygotsky, 2009, p. 56).

Junte-se a isso a questão da linguagem escrita, que é para a criança mais difícil em relação à linguagem falada, cujas leis a criança pode não dominar tão bem (Vygotsky, 2009). Enquanto a linguagem falada desenvolve-se por meio da comunicação com outras pessoas, como colocamos anteriormente, a linguagem escrita é sempre mais condicional e abstrata. Assim, a expressão escrita das ideias e dos sentimentos das crianças em idade escolar fica aquém da sua capacidade de expressão oral (Gaupp, cit in Vygotsky, 2009). Segundo defende o autor, isto se manifesta sobretudo nos casos em que a criança tem de redigir composições sobre temas escolares, costumeiramente alheios à ela. *“Na velha escola”, diz Vygotsky, “promovia-se a atividade criadora das crianças em torno de temas de composição apresentados pelo professor, e fazia-se com que as crianças desenvolvessem por escrito esses temas (...) habitualmente estranhos à compreensão dos alunos, desligados da sua imaginação e sentimentos”* (p. 54). Esta é uma das razões encontradas pelo autor para explicar a defasagem entre a linguagem oral e a escrita como meio de exprimir ideias e sentimentos na infância.

Como defende Blonsky (cit in Vygotsky, 2009), a chance de sucesso é maior quando se convida a criança a escrever sobre temas que fazem parte da sua vida, pois os conhece bem, que a emocionem e, sobretudo, que a incitem a exprimir por meio da palavra o seu mundo íntimo. *“Para fazer da criança um escritor, é necessário imbuí-la de um vigoroso interesse pela vida que a rodeia”* (p. 66), afirma. A partir de uma experiência de formação literária

de crianças do campo, realizada pelo escritor russo Tolstoi, Vygotsky (2009) conclui que a essência de sua descoberta, de que as crianças conquistavam a criação literária em condições de co-autoria com o escritor, consiste no facto de ele ter logrado discernir na criação infantil traços próprios exclusivos dessa fase da vida e em ter compreendido que a verdadeira tarefa do educador não consiste em habituar precipitadamente a criança a exprimir-se na linguagem dos adultos, mas em ajudá-la a elaborar e a amadurecer a sua própria linguagem.

5. O estatuto da criança autora

Neste entendimento, se a criança também busca a narrativa como uma forma de dar sentido ao mundo, como referimos anteriormente, porque não equipá-la e integrá-la em processos que lhe permitam a ela própria desenvolver e nutrir o seu próprio senso do normativo e também de violação e de exceção (Bruner, 1990)? E não que transmitir experiência em termos narrativos seja um “brinquedo de criança”, como coloca o autor, mas justamente porque a obtenção desta capacidade é mais do que uma conquista mental, mas uma conquista da prática social que empresta estabilidade à vida social da criança. Em sua análise, *“uma das formas mais poderosas de estabilidade social está na propensão humana para partilhar histórias sobre a diversidade humana e para tornar suas interpretações congruentes com as obrigações institucionais e os compromissos morais divergentes que prevalecem em cada cultura”* (Bruner, 1990, p. 66).

Este é um desafio também alusivo ao estatuto social da infância que, segundo Trevisan (2015), encontra-se atualmente dividido entre uma situação de valorização e proteção em termos de direitos e de recuo quando se trata de envolvê-la num conjunto de processos que apelam à ideia de que é competente e tem voz própria. Ou seja, o reconhecimento da condição das crianças enquanto atores sociais passa igualmente por compreendê-las enquanto seres competentes na atribuição de significações às suas experiências e contextos (Francischini & Fernandes, 2016). Até porque, como coloca Reyes (2012), muitas vezes a única realidade conhecida pelas crianças é esta na qual a violência permanece à espreita e que, em muitas de suas manifestações, tem as próprias crianças como protagonistas.

Neste sentido, como defende Reyes (2012), recolher e fazer audíveis as suas vozes no espaço público torna-se uma obrigação e uma necessidade. Por um lado, com o propósito de contradizer a comiseração ou falsa indulgência que permeia a ideia sobre esta fase da vida: *“Ah, que bonita época, que inocência!”* (Reyes, 2012, p.56), mas sobretudo para ajudá-las

a estabelecer uma ponte entre a sua voz particular e a voz coletiva, mostrando o que pode ser reelaborado na linguagem, para que, enquanto sujeitos sociais ativos de facto, possam dar sentido à sua experiência de vida e partilhar a construção de novos cenários.

No encalço deste debate acerca dos processos narrativos e aquisição dessas competências para o nosso ingresso e formas de estar na cultura humana, este estudo propôs-se a refletir sobre qual seria o impacto para a criança de construir narrativas autobiográficas, a partir de atividades facilitadoras propostas pelo adulto. Tal intuito foi viabilizado a partir do desenvolvimento de uma intervenção narrativa, que, pelo uso da escrita, permitiu trabalhar a produção autobiográfica em grupo, explorando este diálogo entre a autoria individual e o contexto de partilha social.

Assim, o estudo desenvolvido pretende responder a questões como: Qual é a perspetiva da criança sobre a produção de narrativas autobiográficas, como sentiram as atividades e o que pensam sobre elas? Quais efeitos a criança diz ter tido para si ter narrado a própria vida e acontecimentos específicos da mesma? Em que medida a intervenção narrativa realizada foi promotora da produtividade discursiva? Quais os conteúdos narrativos da produção escrita das crianças e o que poderão revelar sobre os efeitos da experiência de narrar a própria vida? Quais serão os elementos centrais a considerar numa intervenção narrativa, de modo a propiciar a expressividade narrativa das crianças?

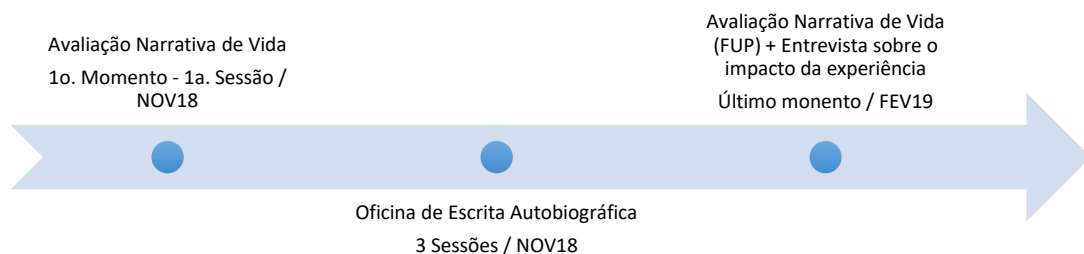
II. ESTUDO EMPÍRICO

1. Método

Como anteriormente descrito, este estudo teve como proposta perceber qual seria o impacto para a criança de realizar narrativas autobiográficas com um suporte facilitador por parte do adulto. Além disso, a partir do seu discurso, explorar as condições para um modelo de suporte à construção autobiográfica escrita com crianças.

Foram definidos os seguintes objetivos para a investigação: (1) analisar os efeitos percebidos pelas crianças acerca da experiência de narrar; (2) avaliar a produtividade do discurso no decorrer da intervenção (sob a hipótese de que a mesma irá aumentar); (3) identificar as temáticas narrativas e em que medida manifestam o envolvimento da criança em sua produção; (4) explorar um modelo de suporte à construção autobiográfica escrita para crianças.

Com vista a estudar os aspetos referidos, o estudo foi desenhado da seguinte forma: uma tarefa narrativa que consistia no pedido em aberto da narrativa de vida da criança, desde que nasceu até o momento atual, aplicada no início das atividades e três meses após a finalização da oficina, a título de *follow-up*; após o primeiro momento de escrita na narrativa de vida, foi realizada a *Oficina de Escrita Autobiográfica* ao longo de 3 sessões semanais; e após três meses da finalização da intervenção foi realizada uma entrevista individual com cada criança a fim de explorar com ela a apreciação que fez da experiência e os efeitos que tinha tido para si. Esquemáticamente, então, teremos assim:



1.1. Participantes

O estudo foi realizado com a colaboração de uma associação educativa sem fins lucrativos, situada numa zona central na cidade do Porto, a partir da nossa proposta de

ofertarmos às crianças por ela atendidas uma *Oficina de Escrita Autobiográfica*. Esta se tornaria a matriz da nossa recolha de dados, pois foi desenvolvida de modo a facilitar a tarefa de narrar histórias e experiências de vida na forma escrita.

A associação, que atua em regime de ATL (Atividades de Tempos Livres), tem como público crianças e adolescentes a partir dos 6 anos, pertencentes a um contexto familiar e social de acentuada vulnerabilidade, sendo estes sinalizados e encaminhados à entidade pelas escolas dos agrupamentos da freguesia ou pelo Gabinete de Ação Social. O convite para participarem da *Oficina de Escrita Autobiográfica* foi estendido a todas as crianças atendidas, o que totalizou um grupo inicial de 36 crianças, passando a 32 na segunda fase do estudo, dado que 4 deixaram de frequentar a associação neste período.

O grupo de participantes abrangeu, portanto, crianças com idade entre os 7 e os 15 anos, com média de 11,5 anos ($DP=2.25$), sendo 22 (61%) do gênero masculino e 14 (39%) do gênero feminino. Em termos de escolaridade, os participantes frequentam entre o 2º e o 9º ano, estando a maior parte deles entre o 4º e o 6º ano (44%). Além disso, 4 (11%) participantes estão inseridos no ensino especial; 10 (28%) já repetiram pelo menos um ano na escola; e 12 (33%) enfrentam alguma dificuldade de aprendizagem.

1.2. Instrumentos e Programa de Intervenção Narrativa

Ficha de Identificação da Criança

O instrumento teve como objetivo recolher informações gerais relacionadas às crianças frequentadoras da associação de apoio escolar. Inclui dados individuais, como idade e ano de escolaridade, bem como informações sobre o percurso escolar (repetição de ano, apoio especial e dificuldades de aprendizagem) e situação familiar. Foi direcionada ao preenchimento pela diretora da associação (cf. Anexo A).

Tarefa de Construção da Narrativa de Vida

Inspirada pela *Life Narrative Interview for Children* (Henriques, Ribeiro & Saraiva, 2009), esta tarefa foi desenvolvida com o intuito de recolher as Narrativas de Vida junto às crianças no início da *Oficina de Escrita Autobiográfica* e no fim, três meses mais tarde, para efeito de *follow-up*. Com uma folha de papel A4 em mãos, as crianças recebem a seguinte instrução: “Comecem por dobrar o papel ao meio, para fazer como se fosse um livro. E então abram o livro e escrevam o máximo que puderem das coisas que sabem que se passaram com vocês desde que nasceram até agora. Quando nasceu, onde vivia, quem é que vivia

contigo, como é que foi, e depois e depois até agora. Como se fosse o livro da sua vida. Vamos dar 10 minutos para escreverem. 1, 2, 3... e valendo!”. Duração: de 7 a 10 minutos.

Entrevista “Efeitos de Narrar a Própria Vida”

Esta entrevista, desenvolvida pela autora no contexto do grupo de pesquisa *Webs of Meaning* (Departamento de Psicologia, Universidade do Porto), consiste numa entrevista semiestruturada que visa a exploração do modo como as crianças perceberam a produção de narrativas autobiográficas, o que pensam sobre a intervenção realizada e quais efeitos perceberam ao terem narrado a própria vida e acontecimentos específicos da mesma. O guião (cf. Anexo B) encontra-se dividido em 5 dimensões, com duas perguntas cada: apreciação geral da experiência, percepção de competência na tarefa, impacto da tarefa, abertura de comunicação, convívio com a própria memória. Como preparação, foi assegurada a disponibilidade da criança para gravação de áudio e um aviso de que não seria avaliada pelas respostas. Duração estimada: de 7 a 15 minutos.

Programa de Intervenção Narrativa (*Oficina de Escrita Autobiográfica*)

Este programa de intervenção foi desenvolvido como o objetivo de criar um modelo de suporte à construção de narrativas autobiográficas com crianças, em grupos. Neste sentido, ficou definido que o modelo mais adequado seria uma *Oficina*, que utilizasse a escrita como principal recurso e trouxesse práticas que transpusessem barreiras à expressividade (cf. Anexo C). Planejada para três sessões semanais, a intervenção foi ordenada da seguinte forma: uma atividade de dança, com fundo sonoro, na qual são propostos desafios lúdicos que procuram levar à descontração e ao relaxamento do corpo; em seguida, uma atividade de aquecimento de escrita, também acompanhada por fundo musical, com a função de liberar o movimento das mãos e promover maior fluxo de ideias; em seguida, a atividade principal de escrita autobiográfica, com diferentes pedidos em cada sessão (cf. Tabela 1). Em termos de orientação geral, as crianças foram avisadas de que não seriam avaliadas pela grafia e que poderiam estar sentadas ou deitadas para escrever, na posição em que se sentissem mais confortáveis. Ao final das atividades de escrita autobiográfica, o grupo sentava-se em roda para conversar sobre a produção do dia e quem quisesse então partilhar o que havia escrito. Tempo de cada sessão: 1h30.

Tabela 1.*Tarefas narrativas realizadas por dia/sessão*

	Natureza da tarefa narrativa	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Após 3m
T1 T9	Narrativa de Vida	X			X
T2	História ou Acontecimento único	X			
T3	Primeira Lembrança		X		
T4	Ponto Alto ou Ponto Baixo		X		
T5	Primeiro Dia de Aula		X		
T6	Ponto Baixo			X	
T7	Capítulos de Vida			X	
T8	História Completa			X	

1.3. Procedimentos

Após aceite da Associação em realizar uma atividade de escrita em sua sede, foi preparado e apresentado o programa da *Oficina de Escrita Autobiográfica*, e o convite à participação estendido a todas as crianças atendidas, pois todas naquele momento tinham idade superior a 7 anos, considerada adequada às atividades. Após garantir as autorizações necessárias junto à Direção e crianças e suas famílias (cf. Anexos D e E), os participantes foram organizados em três grupos, segundo a sua idade e disponibilidade (cf. Tabela 2), para a realização da *Oficina de Escrita Autobiográfica*, em novembro de 2018.

Tabela 2.*Grupos etários*

Grupo	Número de crianças	Faixa etária	Média de idade	Meninos/Meninas
A	n=16	11-14	12,2	9/7
B	n=14	7-11	9,3	8/6
C	n=6	13-15	14,5	5/1
TOTAL	n=36	7-15	11,5	22/14

A 1ª Etapa do estudo integrou três sessões de 1h30 com cada grupo, nas quais foram propostas as tarefas narrativas, aplicadas de forma progressivamente mais exigentes, baseando-se no efeito de andaime na construção do conhecimento. Foram utilizados ainda movimentos de dança, música e atividades de relaxamento como facilitadores da expressão

escrita. No total, a *Oficina de Escrita Autobiográfica* somou 12 horas de produção presencial. A intervenção contou, em seu desenvolvimento e realização, com o apoio da investigadora Ana Paula Ferraz de Oliveira, visitante bolsista pela Cátedra Jaime Cortesão, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, em convênio com o Instituto Camões. Todas as sessões foram filmadas (por um cinegrafista convidado, externo à investigação), embora estes dados não sejam tratados no contexto deste estudo e considerados apenas a título de registro e informação complementar.

Após três meses desde a realização da *Oficina de Escrita Autobiográfica*, teve lugar a 2ª Etapa do estudo, altura em que foi realizada uma segunda recolha de Narrativas de Vida, desta vez sem o aparato da *Oficina*, para efeito de comparação e *follow-up*. O intervalo estabelecido teve como argumento eliminar interferências da memória a curto prazo assim como de mudanças muito significativas no desenvolvimento da criança.

A seguir a este momento, a percepção das crianças acerca dos efeitos da intervenção narrativa foi apurada por meio de entrevistas individuais semi-estruturadas, conduzidas em contexto interpessoal por integrantes da associação (independente dos investigadores), utilizando o guião de entrevista que lhe foi fornecido (cf. Anexo B). Esta opção fundamentou-se por considerar que a recolha seria mais fidedigna não sendo feita pela própria investigadora responsável pela animação das oficinas, pois poderia conduzir a uma apreciação positiva por parte das crianças. Além disso, a entrevista foi realizada sob a forma de um convite à participação, respeitando-se porém uma distribuição equilibrada por gênero, idades e grupos da *Oficina* em que participaram, resultando assim em uma subamostra de 13 crianças que concordaram em dar a sua opinião.

1.4. Procedimentos de análise de dados

Passaremos a descrever os dados que serão analisados e os métodos usados em cada caso. Para sistematizar as representações das crianças acerca dos efeitos da produção de narrativas autobiográficas através do suporte foi realizada uma análise de conteúdo das entrevistas realizadas com a criança, assegurada pela autora do estudo e mais uma colaboradora alheia ao processo, tendo as categorias sido definidas por consenso. Para analisar o impacto da intervenção narrativa na produtividade discursiva, foi utilizado um painel com os números de entregas em todas as tarefas narrativas e ainda comparada a quantidade de palavras nas narrativas de vida inicial e final. Para analisar a abrangência e existência ou não de diversidade de temas nas narrativas escritas, foi desenvolvida uma análise de temáticas das Narrativas de Vida inicial e final e também uma apreciação dos

estilos narrativos utilizados nas composições de Acontecimentos Únicos. Finalmente, a partir dos registos da apreciação crítica das próprias animadoras da oficina após cada sessão, dos comentários das crianças registados ao longo das sessões de *feedback* acerca da anterior, do conteúdo das entrevistas e de uma análise de toda a experiência, foram destacados os aspetos que se sugerem como diretrizes para o desenvolvimento deste tipo de programas narrativos facilitadores da expressão autobiográfica da criança ou adolescente.

2. Resultados

Os nossos resultados focam-se, portanto, em três esferas, de modo a permitir, no seu conjunto, analisar o potencial do modelo aplicado. A primeira é a perspetiva da criança sobre a experiência narrativa de um modo global, captada por meio da análise do conteúdo de suas entrevistas, na qual elas comentam os efeitos percebidos nos vários momentos da intervenção e sob diferentes dimensões. Depois, voltamo-nos para a sua produtividade no contexto da intervenção, a qual é avaliada principalmente por meio do número de palavras da narrativa. Estes dados permitem observar a evolução individual na produção escrita ao longo das atividades, bem como os efeitos da intervenção na extensão da narrativa final em comparação à inicial. Será também comparada a produção narrativa entre os diferentes grupos de idade, relacionando os resultados obtidos com a teoria do desenvolvimento narrativo nas diferentes fases da infância. Por fim, uma análise do conteúdo narrativo, com enfoque nos temas predominantes nas Narrativas de Vida, e explorações entre estes e os resultados obtidos em função do testemunho das crianças.

Salvaguarda-se que os nomes utilizados são fictícios, de modo a proteger a identidade dos participantes no estudo.

2.1. O impacto da experiência narrativa segundo a perspetiva das crianças

Nesta seção, apresentamos as questões centrais emergentes a partir de uma Análise Temática das entrevistas individuais realizadas com as crianças três meses após terem escrito a sua última narrativa autobiográfica no contexto do estudo. A análise foi realizada em pares, por dois juízes, sendo um familiarizado com as entrevistas e outro cego em relação às mesmas. Procurou-se aqui destacar os principais efeitos percebidos pelos participantes (N=13) a propósito da experiência de terem vivenciado a oportunidade de narrar a própria vida, na maior parte dos casos, pela primeira vez.

2.1.1. A narrativa autobiográfica como uma oportunidade de desabafo

Este tema refere-se ao efeito de alívio e até mesmo de libertação, conforme relatado por algumas crianças, a seguir de terem narrado as suas histórias de vida. Ao descrever a sensação, Helena, de 13 anos, diz: “[*senti-me*] Aliviada, porque já não aguentava mais, e foi bom esgotar essas coisas”. Da mesma forma, Daniel, de 11, afirma: “[*Senti-me mais alegre, libertado*”. Uma terceira participante, Bruna, de 9 anos, relatou, em diferentes momentos da entrevista: “[*Eu queria partilhar [coisas da minha vida], mas não sabia o momento certo*”, e também “[*queria contar a minha história, e não queria ficar tipo fechada, sem dizer as coisas, e assim já disse, com esta atividade*”. Bruna também relacionou a *Oficina de Escrita Autobiográfica* ao facto de ter feito novos amigos. Ao avaliar como ficou nos meses decorridos desde a intervenção, manteve o seguinte diálogo com a entrevistadora:

Bruna: —...já não ando muito com a Isabel, fiz amigos novos, não ficava mais sempre com a Isabel.

Entrevistadora: — Achas que a atividade ajudou-te com isto?

Bruna: — Libertou-me.

Os mesmos motivos aparecem ao terem feito uma avaliação global da *Oficina de Escrita Autobiográfica*, dotando-a de um significado positivo. A participante Rosa, de 12 anos, disse ter achado a atividade engraçada, encontrando para isso a seguinte explicação: “[*Porque pudemos desabafar com as pessoas que estavam à nossa volta*”. Daniel, 11 anos, qualificou a atividade como: “[*Fixe, porque libertei o que tinha cá dentro*”. E Henrique, de 11 anos, expôs a seguinte opinião: “[*Achei bonito, porque nós pudemos desabafar com as pessoas, em vez de ficar a guardar coisas dentro de nós*”.

A partir desses comentários, constatamos que, em função do querer contar e partilhar situações de suas vidas, as crianças identificaram nos encontros narrativos um sentido de utilidade e um resultado efetivo ao nível do seu bem-estar.

2.1.2. Contar não é uma tarefa fácil

Apesar da referida predisposição dos participantes para narrar, esta não foi necessariamente considerada por eles uma tarefa fácil. Isto explicou-se principalmente pela questão de lidar com as próprias memórias, que por vezes remetem-lhes a uma emoção triste, produzindo uma sensação de desconforto no momento de trazer as lembranças à tona: “[*Em algumas partes foi desconfortante, porque não queria relembrar*”, disse-nos Helena (13

anos). Ao experimentar uma explicação, ela complementou que o mais difícil foi lembrar das “*coisas más*” e o mais fácil, relembrar-se das “*coisas boas*”.

Uma relação mais ambígua com o ato de narrar surge na voz de Raquel, de 11 anos, que expressou o seguinte: “*Eu gostei [da Oficina de Escrita Autobiográfica], porque me ajudou a relembrar o meu passado, mas também fiquei triste por algumas coisas e também fiquei alegre por relembrar*”. Ao avaliar o seu próprio desempenho nas atividades, disse que foi fácil para ela escrever sobre a sua vida, na medida em que se deteve sobre acontecimentos mais recentes, dos quais se lembrava bem.

Henrique (11 anos) disse que ter-se levado “*muito a sério*” inibiu a partilha de alguns assuntos pessoais. Ao desenvolver a ideia, referiu que há acontecimentos em sua história de vida que ainda não se sente preparado para explorar: “*houve coisas que não queria dizer*”. Na reflexão de um de seus colegas, Guilherme, de 13 anos, disse que o narrar a si próprio pode ser mais fácil ou mais difícil dependendo da situação em causa: “*Há situações que não são assim tão fáceis de falar. Muitas situações que nos acontecem tocam-nos e ficam lá. Fica lá a marca. É a mesma coisa quando queimam-nos, não é? Nós desinfetamos, mas mesmo assim fica lá uma cicatriz. Acho que depende. Uns momentos sim, uns momentos não*”, reflete, aludindo ao sentir-se confortável para compartilhar.

Apenas um dos participantes atribuiu como obstáculo à narrativa a uma questão não associada à natureza negativa de suas memórias: João, de 14 anos, disse que a sensação de narrar foi “*um bocado incômoda*” devido à sua inexperiência na atividade. Em consequência disso, afirmou ter tido maior facilidade na segunda produção da narrativa de vida, realizada três meses mais tarde.

2.1.3. Estabelecendo um espaço de partilha: quais condições

Os elementos apontados pelas crianças como inibidores ou estimulantes da sua autoexpressão levam à percepção de que não basta apenas propor atividades que promovam a produção e a partilha narrativa, mas que é importante criar um espaço que tenha em conta determinadas condições e atributos. Os aspectos mencionados pelos participantes como importantes à produção foram os seguintes:

- **A confiança no adulto/facilitador.** A inibição para “contar” diante de pessoas desconhecidas, especialmente no início das atividades, foi sinalizada como um dos efeitos de barreira à produção narrativa. O que contribuiu para dissipar o estranhamento e aumentar a sensação de segurança, segundo os participantes, foi

a progressão dos encontros, que foi permitindo um maior estado de “à vontade” e favorecendo a produção e a partilha.

“A primeira foi difícil, porque eu não sabia como eram as professoras, mas depois fui desenvolvendo e acreditei e escrevi.” (Daniel, 11 anos)

“[Senti-me] um bocado ‘constrangedora’, porque nunca tinha desabafado assim, a mostrar a minha história de vida a pessoas que nunca tinha visto.” (Sandra, 13)

- **A oportunidade de treino.** De um modo geral, para quase todos os participantes, a experiência adquirida pela prática ou repetição das tarefas narrativas ao longo da *Oficina de Escrita Autobiográfica* foi apontada como um facilitador da expressividade. Ao comparar o seu desempenho na primeira parte do estudo, antes de terem início as sessões da *Oficina*, e na segunda parte, quando se pediu novamente a narrativa de vida, muitos referem terem se saído melhor na última, pois haviam tido a oportunidade de treinar antes:

“Sim [foi diferente]. Porque na primeira não sabia o que ia fazer e depois, na segunda, eu já sabia” e também “Era mais fácil. Porque já tinha ‘escrito’ antes.” (Lucas, 8 anos)

“Quando foi esta última atividade foi mais fácil porque já tínhamos feito isso antes.” (Rosa, 12 anos)

- **A adequação do ambiente.** Algumas crianças atribuíram maior relaxamento e fluência narrativa à ambientação com música e à dinâmica do movimento corporal em que as tarefas narrativas foram propostas ao longo das sessões da *Oficina de Escrita Autobiográfica*. Ao confrontar o segundo pedido da narrativa de vida com o primeiro, duas delas sublinharam as condições mais formais do segundo e mencionaram a falta da componente lúdica e da descontração como tendo dificultado a sua expressão.

“Foi divertido, a professora pôs música, nós dançamos, nós também ficamos nos cobertores, foi fixe.” (Lucas, 8 anos)

“[na segunda vez foi] um cadinho mais difícil, porque não tínhamos aquela música para relaxar” (Beatriz, 9 anos).

2.1.4. Desenvolvendo relações com a escrita

Quanto à utilização da linguagem escrita, embora esta não tenha sido questionada diretamente, várias crianças se referiram a esse aspecto, revelando comentários controversos. Em dois casos, a escrita parece surgir como um obstáculo à expressividade: Sandra, de 13 anos, que diz que não avalia bem a sua participação *“porque não costumo falar assim tanto em folha, nem com ninguém”*, e Rosa, de 12 anos, que diz que saiu-se *“mais ou menos bem”*, pois *“havia coisas que não sabia escrever”*.

Outras crianças abordaram a escrita como uma ferramenta conveniente à expressividade, como Raquel, de 11 anos, que afirmou sentir-se *“mais para escrever do que estar a falar”*, e Helena, de 13 anos, que relatou ter começado a escrever um diário após os encontros narrativos, pois sentia-se então mais segura ao escrever. Ao responder a uma pergunta sobre a abertura de comunicação, João, de 14 anos, diz:

— Depois de teres escrito começaste a querer falar mais de ti, das tuas coisas com as pessoas?

— Não. Nunca precisei disso. Escrever até pode ser, mas falar... não.

— E já aconteceu de teres escrito sobre ti depois da Oficina?

— Já.”

Dois participantes superaram a expectativa em relação às possibilidades de uso da escrita como ferramenta para a autoexpressão, na medida em que assumem um papel de autoria mais avançado. É o caso de Guilherme (13 anos), que em seu testemunho evoca o leitor como interlocutor e o efeito de compreensão da obra, dizendo: *“Acho que me saí bem. Fiz tudo aquilo que me pediram. Tentei também sempre usar palavras com que me percebessem”*. Além disso, expõe a opinião de que a escrita permite refletir sobre as coisas que acontecem em nossas vidas e sobre as quais não pensaríamos de outra forma. *“Escrever fez-nos pensar outra vez naquilo, a mim fez-me e fez-me também refletir se fiz certo e se fiz errado”*, argumenta. Por fim, revela maior intimidade com a escrita ao declarar que passou a escrever mais. *“Eu antes não escrevia muito, mas agora por exemplo às vezes quando não estou a fazer nada escrevo um bocadinho. Acho que faz bem a mim. Escrevo micronarrativas também.”*

Lucas, de 8 anos, por sua vez, avalia que saiu-se bem e sentiu-se bem após realizar as atividades de escrever sobre si mesmo, *“porque não tive dificuldade e era só escrever sobre mim”*.

2.2. A expressividade narrativa no contexto da intervenção

Os resultados a seguir mostram o quanto e em quais momentos o modelo de intervenção proposto foi promotor da expressividade narrativa das crianças. Oferecem um panorama, em termos quantitativos, das narrativas produzidas e entregues; permitem uma apreciação da produtividade (em número de palavras) por grupo, por indivíduo e por tarefa proposta; e propiciam a análise da evolução narrativa entre o início e o fim das atividades, três meses mais tarde. Por fim, é possível ainda confrontar a produtividade dos diferentes grupos etários.

2.2.1. Painel de entregas

Do total das 36 crianças, todas foram capazes de escrever uma narrativa autobiográfica em alguma das tarefas propostas, sendo que 7 redigiram algo em todas as atividades e a criança que produziu menos textos fez 3 em 9 pedidos.

Com vista a analisar em detalhe a produção escrita suscitada por cada tarefa narrativa, foi-se verificar a frequência de textos entregues pelas crianças em cada um dos grupos, a qual pode ser observada na Tabela 3 a seguir apresentada.

Tabela 3.

Total de narrativas entregues (por tarefa e por grupo).

	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Total
Média de idade	M=12,2	M=9,3	M=14,5	
Nº Participantes	16	14	6	36
T1	13	11	6	30
T2	13	10	6	29
T3	14	11	5	30
T4	14	---	4	18
T5	12	---	4	16
T6	14	11	6	31
T7	12	11	6	29
T8	11	7	6	24
T9	15	11	6	32
Total	118 (M=7,4)	72 (M=5,1)	49 (M=8,2)	239 (M=6,6)

Temos que o Grupo A entregou um total de 118 narrativas autobiográficas ($M=7,4$ /participante), o Grupo B, 72 ($M=5,1$ /participante), e o Grupo C, 49 ($M=8,2$ /participante), totalizando 239 narrativas autobiográficas entregues por todos os participantes, no conjunto das atividades. Isto representa uma taxa de entrega de 74% sobre os pedidos realizados, ou seja, uma média de 6,6 tarefas entregues por participante.

As tarefas *T4 - Ponto Alto ou Baixo* e *T5 - Primeiro Dia de Aula* foram as que resultaram em menos entregas, pois foram realizadas de modo a atender ao pedido do Grupo A (*Média de idade*=12,2 anos) para escrever mais do que o previsto na segunda sessão, e não puderam ser aplicadas junto ao Grupo B, das crianças mais novas (*M*=9,3 anos), que não aderiu à extensão das atividades. Verifica-se ainda que as médias de entregas são mais elevadas quanto maior é a média de idade dos participantes do grupo (cf. Figura 2). No Grupo C, das crianças mais velhas (*M*=14,5 anos), todas as crianças fizeram todas as tarefas quando estavam presentes. O Grupo B, das crianças mais novas (*M*=9,3 anos), é o único com menos entregas em relação à média total.

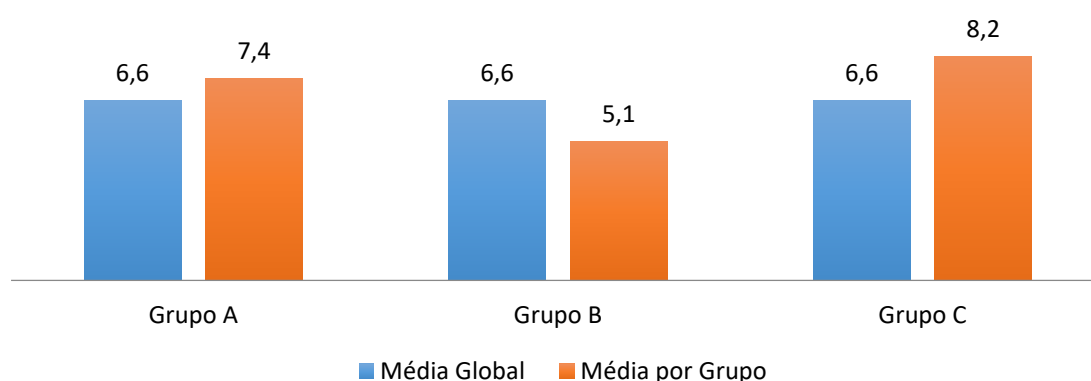


Figura 2. Comparação da produtividade de cada grupo em relação à média global.

2.2.2. Produtividade, avaliada de acordo com o número de palavras

Neste ponto, voltamo-nos a uma leitura da produtividade narrativa, mensurada pelo total das palavras escritas nos diferentes momentos da intervenção. Os resultados apresentam-se na Tabela 4 a seguir apresentada.

Tabela 4.

Produtividade narrativa por grupo (em número de palavras) e produtividade média por tarefa narrativa, de acordo com cada grupo etário.

	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Total / Tarefa
NºParticipantes	16	14	6	36
T1	996 M=71	448 M=41	358 M=60	M=58
T2	723 M=56	431 M=39	638 M=106	M=60
T3	987 M=71	513 M=47	154 M=31	M=55
T4	754 M=54	--- ---	163 M=33	M=48
T5	629 M=48	--- ---	79 M=20	M=42
T6	301 M=22	286 M=26	218 M=36	M=26
T7	307 M=24	320 M=29	203 M=34	M=28
T8	407 M=34	205 M=19	346 M=58	M=33
T9	1657 M=110	515 M=47	503 M=84	M=84
Total	6761 (M=422)	2718 (M=194)	2662 (M=443)	

A leitura da Tabela 4 mostra que, incluindo todas as tarefas narrativas demandadas, o Grupo A apresenta uma produção total de 6.761 palavras escritas ($M=422$ palavras por participante); o Grupo B tem um total de 2.718 palavras ($M=194$ /participante); e o Grupo C, um total de 2.662 palavras ($M=443$ /participante). Permite-nos ainda inferir o rendimento de cada grupo em cada tarefa narrativa proposta, possibilitando identificar quais tarefas (assim como dias/sessões) foram propiciadoras de maior e menor produtividade. Os dados refletem, por exemplo, que *T9 - Narrativa de Vida/Pós-teste* ($M=84$), *T2 - História Pessoal/Acontecimento Único* ($M=60$) e *T1 - Narrativa de Vida/Pré-teste* ($M=58$), obtiveram respectivamente as médias mais altas de palavras escritas. As produções intermédias ficaram concentradas nas tarefas do segundo dia: *T3 - Primeira Lembrança* ($M=55$), *T4 - Ponto Alto ou Baixo* ($M=48$) e *T5 - Primeiro Dia de Aula* ($M=42$). Já as produções com as médias mais baixas correspondem à terceira e última sessão da *Oficina de Escrita Autobiográfica*, sendo elas *T6 - Ponto Baixo* ($M=26$), *T7 - Capítulos de Vida* ($M=28$) e *T8 - História Completa* ($M=33$), apontando para a atividade de escrever sobre um ponto baixo da vida aquela que revelou menor rendimento por parte das crianças.

2.2.3. Em que medida a intervenção narrativa terá tido um efeito de andaime?

Com vista a explorar o efeito da intervenção narrativa na produtividade, foi feita a comparação entre as tarefas de escrita da narrativa de vida ($T1 + T9$), correspondentes ao Pré e ao Pós-teste do estudo. A Figura 3 aponta para a mesma tendência na produtividade entre os grupos etários: um aumento na média de palavras escritas entre a primeira e a última produção narrativa. No Grupo A, a média de palavras sobe de 71 para 110, no Grupo B, de 41 para 47, e no Grupo C, de 60 para 84. Este resultado sugere que a repetição da tarefa ou os exercícios de escrita que antecederam a última produção possam ter exercido um efeito de treino ou mesmo de um “à vontade” e familiaridade, conforme testemunhos dos participantes, e provocado um aumento na produtividade narrativa. Ou que esse aumento se deve apenas à segunda vez (o momento $T9$) ser uma recontagem da narrativa; contudo, este estudo não permite ter dados para responder a esta questão, dado não dispormos de um grupo com reconto, mas que não tivesse recebido a intervenção narrativa.

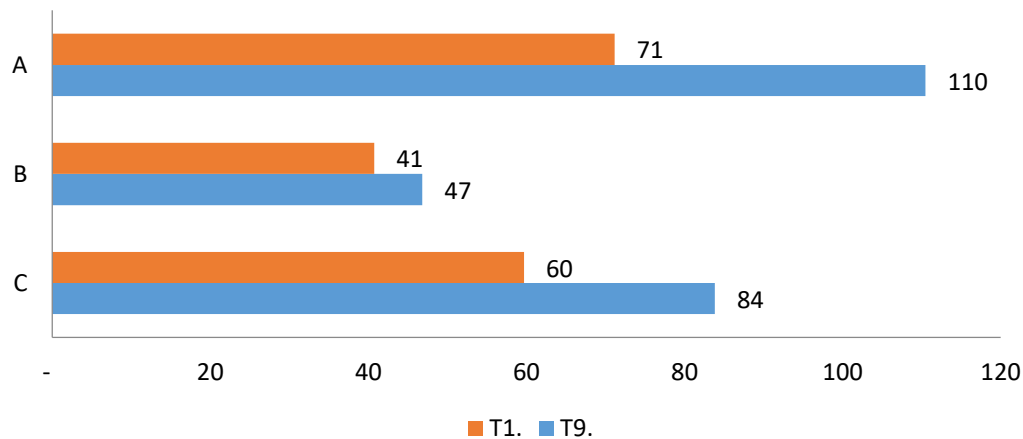


Figura 3. Comparação de médias de produção entre Pré e Pós-Teste

Ao analisar a produtividade de todos os participantes entre estes dois pontos (T1 e T9), temos que a tendência individual é de aumento na quantidade de palavras escritas. Em 9 casos, o aumento foi superior a 200%. Em sua maior parte, as narrativas do primeiro momento foram acrescidas de novas informações ou trouxeram maior variedade de temas, demonstrando o efeito de andaime, possivelmente através do treino exercido pelo conjunto de atividades e também da própria repetição de uma tarefa já conhecida, conforme mencionado pelos próprios participantes.

Nesta análise, destaca-se também a situação de Eduardo, de 12 anos, e de Ester, de 11 anos. Ambos estão inseridos no Ensino Especial e apresentam expressivas dificuldades de aprendizagem, mas isto não os impediu de participar das atividades de escrita autobiográfica e apresentarem expressiva mudança na produtividade de um momento para o outro. Na primeira tarefa narrativa (T1 – *Narrativa de Vida/Pré-teste*), Eduardo entregou a folha em branco. No mesmo dia, na segunda tarefa, havia escrito duas palavras: “*Não sei*”. Já no pós-teste, realizado três meses após o fim das atividades, ele escreveu: “*Quando eu era bebê e vis muitos amigos. Ivem para o ‘O maior mundo’ [nome da associação]*”, acessando pela primeira vez algumas etapas da sua história de vida. Ester, por sua vez, escreveu duas palavras em sua primeira narrativa de vida: “*Amo-te mae*”, enquanto, na última, relatou: “*Eu gosto da atibidade o meu pai morer quando eu tinha oito anos*”. Nas atividades intermédias, aquela em que a participante produziu mais (sem o apoio de colegas) foi na T3 - *Primeira Lembrança*, quando descreveu a sua primeira lembrança, especificamente quando estava na barriga da sua mãe e dava pontapés: “*Eu da barriga da imilha Mãe eu dava pototates e meيامa da barriga da imilha Mãe. E calo eu maimia e a imilha irmã ja pegalhão. Amo-te mãe*”.

Contrariando a tendência de aumento na produtividade, dois participantes apresentaram queda de até 60% entre a primeira e a última produção narrativa. Bruna, de 9 anos, descreveu o mesmo evento, mas no segundo momento usou menos detalhes, apresentando uma narrativa 9% menor. Flávio, de 15 anos, na última tarefa, não fez a narrativa de vida, apenas uma lista de jogos e atividades recreativas, com uma diferença de 59% em número de palavras em relação à primeira narrativa.

Nas Figuras 4 e 5, a seguir, temos uma visão geral da evolução da produtividade entre os grupos ao longo da intervenção. Para todos os Grupos, a produção mais alta concentrou-se no Pós-teste, seguida por uma produção intermediária no primeiro dia/sessão, enquanto a mais baixa ficou no terceiro dia/sessão.

Além disso, em uma comparação entre os grupos por idades, evidencia-se o esperado, segundo as teorias do desenvolvimento narrativo: de um modo geral, as crianças mais novas, concentradas no Grupo B, apresentam menor produtividade em número de palavras, enquanto as mais velhas (Grupos A e C) tendem a apresentar maior rendimento neste aspecto, em qualquer momento.

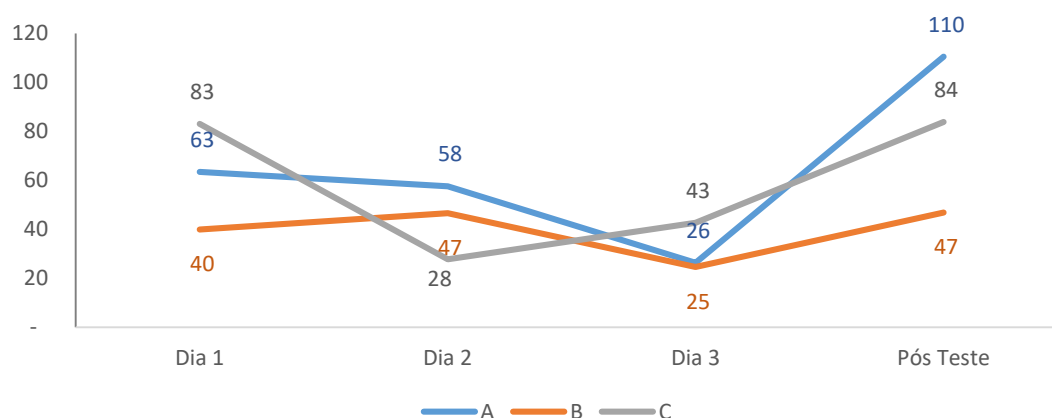


Figura 4. Comparação de médias de produção por dia/sessão

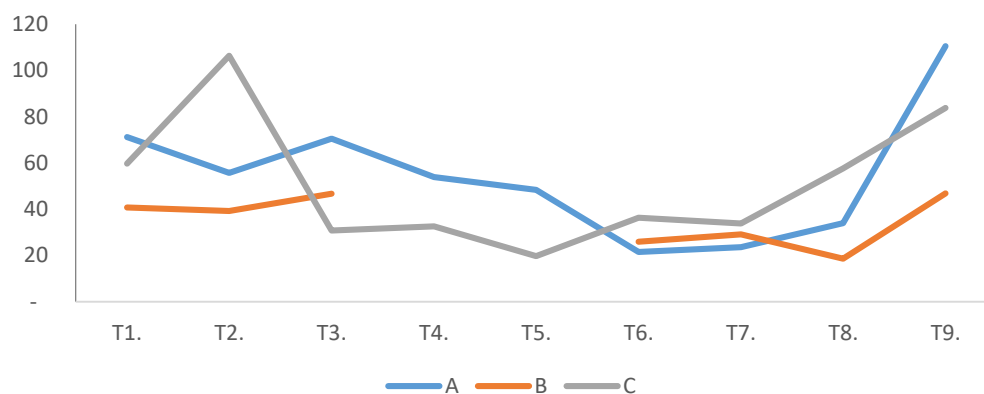


Figura 5. Comparação de médias de produção por tarefas

Note-se ainda, na Figura 4, que, no segundo dia/sessão de atividades, há uma quebra na produção do Grupo 2, pois não foi possível dar andamento às tarefas narrativas *T4 - Ponto Alto ou Baixo* e *T5 - Primeiro Dia de Aulas*. Neste mesmo dia, o Grupo A solicitou a T5, que não estava prevista nas tarefas do dia, manifestando disposição para escrever mais, rendendo $M=54$ para T4 e $M=48$ para T5. Já no Grupo C foi possível replicar ambas as tarefas, embora seus integrantes tenham revelado menor disposição para narrar do que o Grupo A, refletindo-se em uma produtividade média mais baixa, sendo $M=33$ para T4 e $M=20$ para T5.

2.3. O que tematizaram as crianças em suas narrativas?

Neste segmento, apresentamos os resultados de uma análise de conteúdo das narrativas, realizada em pares. Tratou-se de perceber o que as crianças queriam contar, a ponto de sentirem “*alívio*” e “*libertação*”, como referiram, após narrarem suas histórias de vida. Esta teve como unidade os temas que emergiram nas narrativas de vida elaboradas pelas crianças, sendo estes definidos como a unidade de significado que surge naturalmente através da leitura do discurso (Bardin, 2011), assim como o estilo ou gênero narrativo aplicado.

2.3.1. Temas abordados nas Narrativas de Vida

Tratando-se da manifestação linguística mais completa da história de vida (Kober, Schmiedek & Habermas, 2015), como referimos anteriormente, a narrativa de vida é comumente ordenada cronologicamente segundo o percurso de vida, tendo o *Nascimento* como ponto de partida. Portanto, articulamos estes temas de sequência temporal a outros associados a diferentes contextos e dimensões da vida, chegando a uma diversidade de 8 categorias/contextos e 26 subcategorias. Na Tabela 5, apresentam-se as categorias predominantes entre todos os participantes, referentes às análises das narrativas de vida T1 e T9, bem como a frequência com a qual emergem e alguns exemplos discursivos.

Tabela 5.

Temas usados para narrar o percurso de vida, porcentagem em que aparecem nas narrativas (T1 + T9) e exemplo discursivo que os ilustram (nomes fictícios).

Tema	Exemplo
Nascimento (66%)	“Eu nasci. Chorei chorei que me matei. E a minha avó vestiu-me e eu não parava de chorar só ao fim de a minha avó me vestir fui comer e só quando fui comer parei de chorar.” (Carlos, 8)
Aniversários (9%)	“Quando eu fiz 1 ano a minha mãe fez uma festa e a festa era da Hello Kitty porque eu adoro a Hello Kitty. Já nessa altura eu adorava a Hello Kitty e ainda gosto.” (Rosa, 11)

Contexto Familiar (71%)	<i>“O momento que eu me lembro quando eu era pequeno é quando a minha tia se casou. Na minha memória já é o dia do casamento e tinha sido escolhido para atirar flores para o chão em quanto a noiva andava para o altar, mas quando chegou a hora eu fiquei muito envergonhado e não consegui me mecher, mas por sorte a minha mãe estava lá e foi isso ela me ajudou a levar essas flores.” (Marcos, 13)</i>
Perdas (12%)	<i>“Ouve um dia que eu me lembro mais ou menos que foi quando o meu bisavô morreu. Eu tinha 6 meses tinha acabado de nascer á pouco tempo, mas eu não me lembro de ele me pegar ao colo, na verdade nem me lembro da cara dele, só o vi em fotos. Eu sempre me lembrava e pensava porque nunca o vi... mas tudo ficou normal, eu gostava muito dele mesmo não tendo conhecê-lo eu gosto muito dele.” (Claudia, 12)</i>
Percurso Escolar (80%)	<i>“Quando tinha 3 anos fui pela primeira vez para o pre escolar. Dois anos depois entrei na primaria onde aprendi no primeiro ano a ler escrever no segundo ano eu reprovei por ter partido o braço também reprovei no quinto e no sexto ano” (Felipe, 14)</i>
Mudanças significativas (22%)	<i>“Era um dia não muito alegre porque a minha amiga é a para os avos e eu gostava muito dela ela e eu tavamos a namorar e eu e ela ficamos todo dia juntos até a hora que ela devia ir embora e eu devia voltar para o Portugal eu fiquei triste com saudades dela e saber que ja nao poderia mais a ver...” (Marcos, 13)</i>
Autopercepção (27%)	<i>“Desde pequeno até agora eu tinha melhorado todo, mas agora descambei (é piorei) um bocadinho mas agora vou melhorar porque eu prometi a toda a gente que e conheço que ia melhorar muito mais do que estava.” (Daniel, 11)</i>
Escolhas e interesses pessoais (17%)	<i>“Sempre gostei muito de dança, canto e desenho. Ao longo que fui crescendo as minhas opiniões foram mudando, quando entrei no 2º ciclo escolar. Mudei completamente, comecei a me interessar mais por futebol e menos por canto. Quando era pequena o meu sonho era ser bailarina, agora não sei o que quero ser. HaHaHa.” (Luiza, 15)</i>

A categoria *Nascimento* é mencionada em boa parte das narrativas (66%), não sendo, porém, desenvolvida com mais detalhes para além de data e local onde aconteceu. Aparece de forma mais elaborada somente nos casos em que as crianças descrevem as suas circunstâncias, como situações de *Prematuridade*, referida por 3 crianças. Henrique, de 11 anos, escreve:

“Era só uma pessoa igual às outras mas muito pequena só gostava que a minha mãe viesse-me buscar mas durante muito tempo ela não veio parecia só era eu que estava na sala de ecovadoras e não veio mas só fiquei lá só porque nessa altura eu não sabia mas tinha um problema no fígado e a minha mãe nesse dia estava acamada. Mas o que é mais feliz é que vieram buscar e foi o meu pai e eu continuei a seguir a minha vida feliz.”

Em *Contexto familiar* (71%), identificaram-se subcategorias que vão de *Momentos e Eventos em família* a *Separações*. Destacam-se, neste segmentos, relatos como o de Francisco (13 anos), reveladores da importância dos laços familiares:

“Dos meus 6 anos eu me lembro que eu gostava de ficar com o meu pai a ver filmes comemos gomas ou chupa chups a esperar que a minha mãe chegue do trabalho. Eu o meu Pai quando viamos filmes tavamos na sala com um cobretore. tambem os dias onde eu o meu Pai saimos chutos pra ir comprar comida ou outra coisa. FIN”.

A subcategoria *Separação* emerge, portanto, como um dos temas difíceis abordados pelas crianças em 12% de suas narrativas. Em alguns casos, aparece de forma mais integrada à história de vida, como no caso de Marcos (12 anos): *“Tenho um irmão chamado Luis, tenho uma vida feliz, os meus pais estão divorciados mas mesmo assim eu sei que eles estão felizes com outras pessoas e eu fico feliz com isso”*. Em outros, ainda é assunto inquietante e recorrente. É o caso de Julia, 11 anos, que escreve: *“Aos três anos os meus pais separaraons e eu fiquei muito triste mas ás semanas com a minha mãe e aos fins de semana ficava com o meu pai e assim sucesidamente para sempre”*. Novamente, ao narrar a sua *Primeira Lembrança*, retoma: *“Do que eu me lembro desde que nasci foi a primeira palavra que eu disse que foi ‘olá’ e o que nunca me vou esquecer é a separação dos meus pais”*.

Na mesma linha de temas adversos, as crianças abordam também as *Perdas* (12%), estando essas associadas principalmente à morte de familiares e animais de estimação. No caso de Maria Beatriz, 12 anos, o assunto é reelaborado ao longo da sua participação na *Oficina de Escrita Autobiográfica*, até que surge organizado da seguinte forma: *“Nessa mesma altura eu perdi uma pessoa muito importante para mim que era a minha tia. Infelizmente eu não podia ir ver ao hospital porque eu ainda era uma criança. Tenho muitas saudades da minha tia”*. Em um caso distinto, a temática aparece pela primeira vez e de forma mais abrupta na última tarefa narrativa da criança: *“Eu gosto da atibidade o meu pai morer quando eu tinha oito anos”* (Ester, 11).

A terceira categoria predominante nas narrativas das crianças é o *Percurso escolar* (80%), sendo representada nas subcategorias: *reprovações, insucesso, ingresso na escola, mudança de ciclo, bullying e aprendizagens* de um modo geral. A menção ao insucesso escolar revela o quanto este pode ser determinante em suas histórias de vida. Em sua segunda narrativa de vida, Marcos, de 14 anos, relata: *“Nasci, reprovei no 2º ano porque a minha setora tava sempre a faltar e a minha avó disse que era melhor eu reprovar, a minha mãe teve o meu irmão, a minha mãe vai para alemanha e teve mais dois filhos á pouco tempo o meu pai foi para a frança”*. Além do insucesso escolar, as crianças dão importância aos processos de aprendizagem: *“na pré não sabia ler e copiava as outras pessoas. / no segundo ano também não sabia ler mas quando ouvi uma pessoa a ler vi que conseguia ler. / agora sei ler muito melhor”* (Carlos, 8).

Situações de abuso/agressões constituem as mais críticas na escrita de algumas crianças. Surgem duas vezes: uma entre as Narrativas de vida e uma nas Histórias ou Acontecimentos Únicos. No último caso, de forma direta e sucinta, Bruno (8 anos) confidencia: *“Já bateram-me muitas vezes”*. No primeiro, de forma mais elaborada, Guilherme (13), escreve:

“Os meus pais separaram-se, quando tinha 3 anos.../ A minha mãe passado 2 anos juntou-se com um homem./ Esse homem quando tinha 12 anos começou-me a bater... depois as agressões foram para a minha mãe!/ Ele insultava-me todos os dias/ A minha mãe teve um filho com ele, que é meu irmão./ A minha mãe graças a deus separou-se dele, mas ainda assim vai sair com ele!/ Até agora a minha vida resumida é isto.”

Quanto à categoria das *Mudanças significativas* (22%), temos que, além das mudanças de moradia, escola e freguesia, todas as crianças imigrantes em nossa amostra (N=5) referem-se à *mudanças de país* em suas narrativas de vida. Lia, 10 anos, escreve: *“A minha mãe e eu viemos aqui [a Portugal] sem o meu pai. Durante uma semana o meu pai veio e eu fiquei feliz”*. Vinícius, 10, por sua vez, procura integrar na sua história duas mudanças de país:

“Eu tava na cama tinha 3 meses eu tava na Bangladesh. eu nasci ali eu meu mas meus pais nunca paravam de dar beijos. paísse não queria ir ao outro paísse depois de 3 anos meu pai queria ir ao outro paísse que é london eu tinha que ir porque e pai eu gosto dele depois gostei-le fiquei ali 6 anos de eu sei queria ser quando eu for grande uma políssia internacional: depois vi ao portugal”.

Para concluir, destacamos, nas narrativas de vida, as transições temáticas que surgem entre as diferentes fases da infância. No caso da *Autopercepção* (27%), enquanto os mais novos associam a sua imagem às definições que os adultos fazem de si, os mais velhos começam a fiar-se em suas próprias caracterizações, revelando uma maior autobiografização (Delory-Momberger, 2008). Para ilustrar essa mudança, enquanto Pedro, de 9 anos, relata: *“Eu era uma criança rabujenta mas quando queria eu era fofinho”*, Sandra, 13, diz: *“(...) quando eu entrei no 5º ano tinha muita vergonha porque a forma de eu ser, de vestir era totalmente diferente da dos outros, mas o tempo foi passando a vergonha tinha desaparecido, eu tinha mudado bastante alem de ainda nos dias ser trapalhona mas ok isso vai passar”*.

Além disso, os adolescentes abrem espaço em suas narrativas para falar dos próprios interesses, escolhas e planos de futuro (17%). Destaca-se, neste sentido, o relato de Luiza (15): *“Nunca fui boa aluna na escola, sempre fui razoável. Desde pequena que queria ir para jornalismo mas já mudei a minha opinião. (...) Agora para o ano vou mudar de escola e ainda não sei para que área quero ir”*.

Numa análise comparativa dos temas abordados nas primeiras Narrativas de Vida e nas segundas, ilustrada na Figura 6 abaixo apresentada, verificou-se que não houve grande diferença nas preferências temáticas entre a primeira narrativa de vida e a última. Destaca-se apenas que, na segunda narrativa, houve uma frequência maior dos temas *Nascimento*, *Percurso escolar* e *Autopercepção*, sobre a qual importa sublinhar que: integrar o *Nascimento* é enriquecedor da coerência temporal atribuída à narrativa de vida; o *Percurso escolar*, por sua vez, é um eixo estruturante das narrativas muito comum nos adolescentes e adultos; e a maior presença da *Autopercepção* pode remeter a uma maior proximidade à construção do *self*, sendo que é nesta que se cumpre a finalidade da narrativa de vida (Habermas & Bluck, 2000; McAdams, 2006).

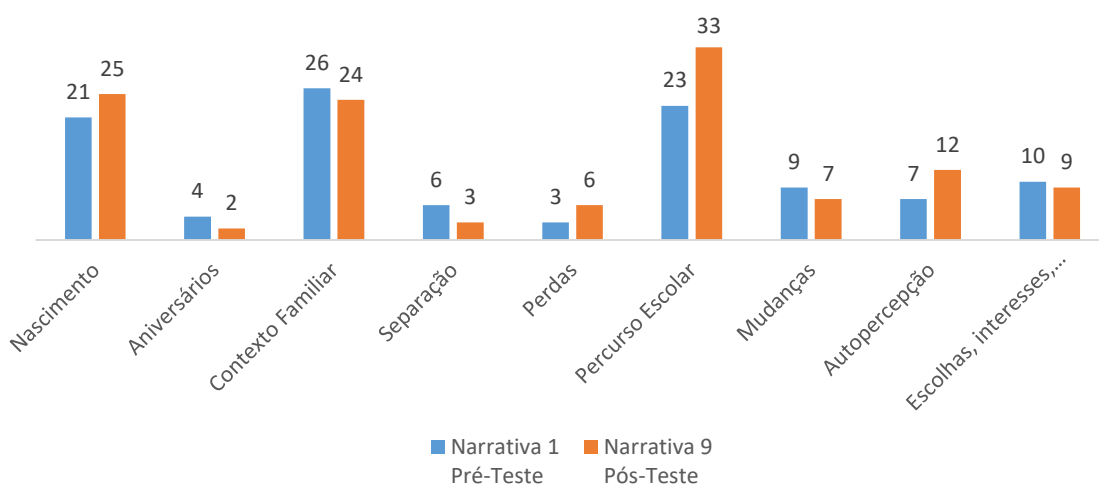


Figura 6. Predominância de temas em Narrativa 1, aplicada como Pré-Teste, e Narrativa 9, aplicada como Pós-Teste

2.3.2. Estilo narrativo e os Acontecimentos únicos

No caso das narrativas de Acontecimentos Únicos, tarefas nas quais as crianças foram solicitadas a escrever algo que lhes tivesse acontecido, as narrativas realizadas trazem menos variedade temática e mais variedade de formato e gênero narrativo em comparação às Narrativas de Vida (cf. Tabela 6). Isto é, há, nestes novos casos, a eleição de um tema prioritário em vez da abordagem de um todo. E, enquanto nas Narrativas de Vida as crianças restringem-se à descrição, em forma de relato pessoal, das experiências factuais de sua vida, nestas tarefas, elas abrem espaço à fantasia e à imaginação.

Tabela 6.

Estilos presentes nas narrativas de Acontecimentos únicos e exemplo discursivo que os ilustram (nomes fictícios).

Estilo Narrativo	Exemplo
Fantasia	<i>“Eu estava num campo de futebol e era de uma equipa nacional com o jogador Neymar júnios do Brasil. E era Brasil vs. Portugal e eu só tinha 16 anos e estava na Rússia e era da equipa do Brasil e nós estávamos a ganhar 2-0 só que todo o cenário mudou eu estava na rua sozinho sem pai, sem mãe e também sem irmã ou irmãos. Só estava com um amigo meu que se chama Leonardo e nós os dois estávamos a fugir de quatro bagabundos. Derrepente ficou tudo preto e apareci numa ilha tropical sem niguém e até que cai de uma árvore abaixo e morri.” (Henrique, 11)</i>
Romance	<i>“Tava a comer eram mais ou menos 2:10 e recebo uma mensagem de uma rapariga chamo Rita Pereira ela queria falar comigo (...) Ela para mim é uma pessoa especial nunca vi melhor pessoa do que ela a serio eu adoroouo ela. Eu quero passar anos e anos ao lado dela.” (Leonardo, 15)</i>
Humor	<i>Hoje disse a minha amiga Ana. A professora trose um gatinho? Ela disse: Não a professora não trose um gato! A professora trose um gato. (Beatriz, 8)</i>
Poesia	<i>Vida da mim Eu nasci em 20 de março. E eu fasso anos do 20 de março. Eu tenho 8 anos e ando do 3.º ano. A Minha mãe tem 28 anos. O Meu pai tem 40 anos. O meu irmão mais maior tem 12 anos. E o meu irmão bebé tem 2 anos. E o meu irmão pequeno tem 5 anos. (Fernanda, 8)</i>
Epistolar	<i>Eu mãe e a imã do eu pai o meio imã / E gostavam de fondo do meu coração. / Cada vez mais alto do meu fomdo do meu coração uma família imorme. / Mãe amo-te do meu fondo do meu coração / Para mãe / Amo-te imã e mãe (Ester, 11)</i>
Realista	<i>“Fui para a escola na primeira vez. Quando eu fui para a escola na primeira vez eu tive medo, porque não conhecia e era um lugar novo para mim. Algumas vezes chorava por ver a minha mãe a ir embora. Mas abitoem á minha escola e gostava mais do recreio. Passei e vou passar anos numa escola.” (Fernando, 10)</i>

Muitas vezes, essa distinção entre fantasia e realidade é enunciada, como no caso de Daniel (11 anos), que explicita: *“Eu imaginei que estava nas nuvens a ver um filme...”*; em outras não se distingue, como é o caso de Catarina (13), que narra um passeio ao cinema com a amiga e o encontro com dois rapazes, começando com *“Era uma vez uma menina”*. Inclusive, a expressão *“Era uma vez”*, tradicionalmente introdutória às narrativas fantásticas para crianças, surge nesta tarefa narrativa em 13% das histórias. Aparecem ainda três peças com menção a *“sonho”*, embora em duas delas o resultado narrativo seja menos onírico e mais pautado em preocupações reais, como o relato de Maria Beatriz (12 anos), no qual diz

muito sucintamente: *“Eu sonhei que um dia destes eu e os meus irmãos iam ser separados para sempre”*.

Tanto o humor como o romance aparecem como gêneros pela primeira vez nestas narrativas, sendo utilizados três vezes cada um deles. A autoria, por sua vez, surge com ênfase nos casos de Helena (13), que cria uma personagem para tentar definir-se através dela, e nos casos da escrita de cartas, na qual algumas crianças encontram uma alternativa de expressão. Esta tendência se manifesta de forma significativa no caso de Ester (11), que em várias oportunidades encontra no gênero epistolar uma forma de expressar o seu amor filial e fraterno.

Ao mesmo tempo, algumas narrativas encontram-se, assim como nos relatos próprios das Narrativas de Vida, no terreno do factual. Neste sentido, temos como exemplo a concretude da declaração de Bruno (8 anos), que relata as agressões sofridas, e Rosa (12), que descreve a seguinte cena:

“Uma vez eu tinha chegado da escola e depois eu cheguei a casa com meu “pai” e estava malas, mochilas, sacos... com as nossas coisas com as coisas da minha mãe do meu “pai” do meu irmão minhas das minhas irmãs e eu disse o que é isto e a minha mãe respondeu á filha o teu avô espolsonos de casa e eu chorei e agora estamos na casa dos pais do meu “pai” e não temos tido uma vida feliz e não temos condições de viver.”

O que nos parece importante salientar a partir destes resultados é que permitem um primeiro acesso aos conteúdos narrativos, mostrando que, enquanto a narrativa de vida permite maior exploração temática, as tarefas narrativas voltadas aos acontecimentos únicos abrem a oportunidade de percorrer os diferentes gêneros narrativos, como o humor, o romance, o gênero epistolar e a fantasia. Além disso, é de se sublinhar que, a despeito da forma narrativa, algumas narrativas são construídas com forte carga emocional e reflexiva, o que permitiria uma análise mais aprofundada destes aspectos narrativos.

III. CONCLUSÕES

1. Discussão

“Esta história em particular, que é de todos, tinha o direito de fazê-la minha, porque é assim que a compartilho com os outros, ao escrevê-la.”
(Marguerite Duras)

Este estudo deteve-se então sobre a exploração do impacto para a criança de realizar narrativas autobiográficas. Para tanto, realizou uma intervenção de escrita narrativa que permitiu trabalhar a produção autobiográfica em grupo, bem como explorar a linguagem escrita para este propósito, utilizando um suporte facilitador por parte do adulto. As análises, por sua vez, foram produzidas em função do que as crianças apontaram em termos de efeitos sobre terem narrado a própria vida e acontecimentos específicos da mesma. E as principais instâncias do seu discurso nortearam as características da sua produção que poderiam ser examinadas, como a quantidade de discurso e a diversidade de temas abrangidos.

Numa reflexão sobre as categorias emergentes no discurso das crianças, a partir de suas entrevistas, a que nos salta à atenção é: a sensação de alívio e de libertação que referem após terem narrado a sua história de vida. Esta informação é precedida ainda pela manifestação ora de um “querer contar”, ora de uma necessidade mais premente de compartilhar certas situações de suas vidas. A fala de Helena é ilustrativa desta situação: “...já não aguentava mais, e foi bom esgotar essas coisas”, assim como a de Bruna: “Eu queria partilhar [coisas da minha vida], mas não sabia o momento certo”. Esta manifestação, indicando uma pré-disposição para narrar, nos remete à ideia da reivindicação precoce das formas narrativas pelas crianças, como propôs Bruner (1990). Do mesmo modo, conferem à intervenção proposta um sentido de utilidade, na medida em que dá resposta a essa busca pela narrativa.

Além do efeito de alívio, as crianças referem outras implicações no ato de narrar, como o desconforto em lidar com memórias difíceis e a inibição de contar diante de pessoas desconhecidas. Podemos dizer que estes argumentos estão imbuídos de uma visão da narrativa como processo - “experiência comum”, na definição de Gonçalves (2000) -, no qual lidamos com as mais variadas emoções e com a alteridade. Talvez nesta instância, da *Oficina de Escrita Autobiográfica* enquanto espaço vivencial e compartilhado, que permite

explorar as possibilidades próprias e dos outros para resolver um desafio comum, ela possa mesmo ser libertadora, como afirmam as crianças.

Ao descreverem os elementos inibidores ou estimulantes da sua autoexpressão, as crianças contrariaram a expectativa inicial de que a escrita, por sua característica mais condicional e abstrata do que a linguagem falada (cf. Vygotsky, 2009), pudesse ser o principal obstáculo à narratividade. Este resultado direciona para a pertinência de algumas estratégias utilizadas como um meio de transpor barreiras à escrita, apresentando-a como um recurso acessível à expressão de ideias e sentimentos. Foi o caso da orientação inicial para que, ao escrever, os participantes não se preocupassem com incorreções de grafia, privilegiando a expressividade, o que pareceu especialmente relevante em um contexto no qual a maior parte das crianças encontra-se em situação de atraso escolar ou enfrenta dificuldades de aprendizagem.

Da mesma forma, algumas crianças destacaram os efeitos de relaxamento e descontração exercidos pela ambientação da *Oficina de Escrita Autobiográfica*: a dança, a música, os cobertores, interpretando-os como facilitadores da produção narrativa. O que estes resultados nos levam a concluir, com implicações para investigações e intervenções futuras, é que existe interesse em um espaço de produção e partilha narrativa, mas que este deve cumprir certos requisitos, como a relação de confiança entre facilitadores e as crianças para possibilidade a troca de assuntos tão pessoais, muitas vezes em tom de segredo, e um ambiente apropriado, suficientemente lúdico e encorajador da produção narrativa. É o caso de valer-se de um caráter de educação complementar ou não-formal no sentido de desfazer a homogeneidade e, como propôs Andruetto (2012), provocar “*um modo diferente de vínculo consigo mesmo e com os outros, e com a palavra de um e a dos outros*” (p. 80).

Com o intuito de perceber o quanto e em quais aspectos o modelo de intervenção foi promotor da expressividade entre as crianças, observamos também a produtividade narrativa. Um dos primeiros resultados, que comparou a quantidade de palavras escritas entre a primeira narrativa de vida produzida e a última, realizada três meses após a intervenção, indicou um aumento no nível de produtividade entre todos os grupos, sendo este mais ligeiro apenas no caso do grupo de crianças mais novas. Uma leitura possível é que o suporte proposto tenha exercido o efeito de andaime e propiciado maior produção narrativa, conforme legitima a literatura científica (Stadler & Ward, 2005). Este resultado vai de encontro à hipótese inicial deste estudo, de que a própria produção de narrativas autobiográficas, facilitada pelo adulto, conduz a uma maior produtividade narrativa. Além disso, corresponde aos resultados apresentados por Silva (2013), mostrando que o andaime

conseguido através da *Life Narrative Interview for Children* (Henriques, Ribeiro, & Saraiva, 2009) para 42 crianças entre os 6 e os 13 anos levou a uma maior produtividade nas narrativas de vida em comparação às narrativas de vida espontâneas, ou seja, sem suporte.

Ao mesmo tempo, um panorama da intervenção, apurado por meio do rendimento de cada grupo em cada tarefa narrativa proposta, permite identificar quais tarefas (assim como dias/sessões) foram propiciadoras de maior e menor produtividade. Os dados mostram as Narrativas de Vida, junto à primeira História/Acontecimento Único, como as mais promissoras neste sentido, o que era esperado, uma vez que consistem nas formas narrativas mais longas, integrando os diferentes momentos da história de vida (Habermas, Kober & Schmiedek, 2015).

A se analisar mais cuidadosamente é o resultado relacionado à tarefa solicitada para que as crianças narrassem um Ponto Baixo de suas vidas, que não apenas revelou o menor rendimento nos resultados quantitativos como encontrou resistência por parte de algumas crianças no momento em que foi proposta na *Oficina de Escrita Autobiográfica*. Uma hipótese a ser levantada é que a valência do pedido narrativo determine o interesse e o investimento da criança no relato. As tarefas realizadas a seguir a esta, no último dia de *Oficina de Escrita Autobiográfica*, correspondem às médias de produção mais baixas, levantando a questão ainda sobre se um terceiro dia de atividades seria demasiado exigente em termos de produção autobiográfica.

Cabe ressaltar, no entanto, que estes dados são generalizantes ao grupo e não apontam para as diferenças individuais. No caso de Eduardo, por exemplo, ter havido um terceiro dia de atividades foi necessário para promover a sua liberação narrativa. Enquanto nas atividades do primeiro dia ele entregou uma folha em branco e outra com os dizeres: “*Não sei*”, no último dia da *Oficina de Escrita Autobiográfica*, ele produziu a sua primeira narrativa autobiográfica, representada em um texto com 40 palavras, assim como, três meses mais tarde, fez a sua primeira narrativa de vida. Esta reflexão nos remete às conclusões de Stadler & Ward (2005), que recomendam cruzar as estratégias de suporte à narrativa com as necessidades específicas de cada criança, além do estímulo por meio do questionamento, do diálogo, da discussão, do uso da língua por meio de atividades, da leitura em voz alta, guiando o jogo simbólico e encorajando a construção de narrativas pessoais contadas a outros colegas.

Os temas narrativos, por fim, foram analisados no sentido de dar resposta à questão: O que queriam contar as crianças ao ponto de terem sentido um efeito de alívio e liberação após narrarem? Entre os temas prevalescentes entre as narrativas de vida no início e após a

intervenção não se notam grandes diferenças, nem mesmo na comparação entre os grupos. Emergiram temas relacionados ao contexto familiar, ao percurso escolar e ao nascimento e suas circunstâncias, comuns à vida das crianças em geral (Teixeira, Silva & Henriques, 2018). Uma das razões para terem surgido temas semelhantes pode estar relacionada também ao facto de que essas crianças habitam os mesmos contextos de vida.

Em termos de diferenças há a questão dos grupos com crianças mais velhas levantarem temas como preferências e gostos pessoais e perspectivas para o futuro, usando o espaço da escrita para falar de si mesmos. Refletem assim a emergência de temas associados à construção de identidade, típicas para esta fase da vida. As crianças mais novas, por sua vez, nos contam mais sobre os aniversários e, em particular, sobre as definições dos adultos sobre eles próprios. Neste sentido, Siegel (1999 *cit in* Silva, 2013) diz que, em suas tentativas precoces para dar sentido aos acontecimentos e experiências das personagens, por meio das histórias que contam, as crianças tendem a focar-se seletivamente nas mentes dos outros e nos contextos externos, não na própria experiência interna.

Em relação às referências mais específicas que foram surgindo nas narrativas analisadas, realçamos a menção, na categoria mudança, à questão da imigração na família. Todas as crianças imigrantes ou filhas de imigrantes inscritos no grupo de participantes incluíram a narrativa da mudança de país em suas histórias de vida, merecendo análise mais detalhada de investigações futuras.

De um modo geral, nas narrativas de todos os grupos, emergiram temas críticos como as perdas por mortes, separações dos pais e mais de um relato de agressão física. Tal como mostram estudos anteriores (Teixeira, Silva & Henriques, 2018), as crianças não ignoram acontecimentos adversos e emocionalmente desafiadores em sua história de vida e conseguem incluir acontecimentos de vida adversos em suas histórias, ainda que estes se configurem como momentos de tensão, ruptura ou crise (Oliveira, Rego e Aquilino, 2006; *cit in* Teixeira, Silva & Henriques, 2018). Este resultado é especialmente relevante no sentido em que oferece outra representação de infância, que tem na criança um narrador competente, capaz de assumir voz própria na atribuição de significações de suas experiências e contextos, tal como postularam Francischini e Fernandes, 2016.

2. Conclusão

“Todos os usos da palavra a todos! (...) Não porque todos sejam artistas, mas porque ninguém é escravo.”
(Gianni Rodari)

Um dos principais desafios deste estudo é também um de seus principais logros: ter criado um espaço de produção e partilha narrativa que permitisse a experimentação com a palavra e outras formas de expressão, exploração de cada um em si mesmo, interrelação com outros. Tal foi o empenho e o envolvimento dos participantes em narrar suas histórias autobiográficas que avançamos para um segundo passo nesta investigação: aceder à palavra das crianças sobre a experiência de terem narrado a própria história de vida. E, assim, com este material em mãos, definimos que nortearíamos as análises de sua produção em função do que nos tinham contado.

A primeira descoberta foi: a criança é capaz, quer e sente-se bem em contar a sua história de vida. O inferimos tanto a partir dos efeitos de alívio e libertação descritos pelos participantes após terem escrito sobre si, quanto por seu empenho em expressar-se narrativamente ao longo das *Oficina de Escrita Autobiográfica*. Esta predisposição para o contar não significa, entretanto, assumir que esta fosse considerada uma tarefa fácil pelas crianças. Elas afirmaram ter encontrado dificuldades no processo, ora ao lidar com as próprias memórias, ora pelo constrangimento de contar diante de desconhecidos. No entanto, em nenhum momento se eximiram à tarefa de narrar suas experiências, nem as mais adversas. O que nos permitiu assumir que as crianças não apenas estão dispostas a isso, como também são capazes de abordar uma imensa variedade de assuntos relacionados a elas próprias e ao universo que habitam – são corajosas elas.

Deste contexto tão fértil, passamos às análises do conteúdo narrativo. Acessamos a produtividade, para analisar mais minuciosamente em quais momentos o modelo de intervenção havia propiciado maior expressividade narrativa, e depois as temáticas, a fim de saber sobre o que as crianças mais querem, ou precisam, falar. Abriram-se a partir daí novas possibilidades para futuros estudos, como analisar a qualidade das narrativas de vida produzidas, nomeadamente a nível da coerência e das emoções envolvidas, de modo a saber se a qualidade e complexidade da narrativa evoluem ou se este é um efeito apenas focado na fluência discursiva, refletido na sua extensão. Mais uma oportunidade é realizar um estudo com dois grupos contrastantes, tendo em apenas um deles a repetição da narrativa de vida ou então a intervenção narrativa, de modo a compreender se a evolução ao narrar a própria

vida é um efeito do pedido repetido e da familiaridade com a tarefa narrativa ou então da própria intervenção.

Reconhecemos, ainda, em nossas opções metodológicas, ao mesmo tempo a força e as limitações deste estudo. A primeira reside na originalidade em aceder a um material novo, nomeadamente a fala das crianças sobre a experiência de narrarem a si mesmas, dando-lhes a oportunidade de reflexão e opinião sobre uma situação que interessa a ninguém mais do que a si próprias. Além disso, procuramos torna-lo um processo participativo, no sentido em que apenas falaram aquelas que se candidataram para tal, e fidedigno, garantindo que as entrevistas não fossem realizadas pelas realizadoras da *Oficina*, com quem a relação poderia ser sugestiva de uma apreciação positiva. No entanto, isso produz um resultado que reconhecemos como parcial, pois não compreende todas as crianças participantes da intervenção e também não colmata a parcialidade em suas impressões e avaliações.

Não obstante, estamos diante de um manancial narrativo, que nos conta histórias de conflitos, tristezas, saudades, alegrias, superação e esperança, sendo cada uma delas a oportunidade de expressão de uma criança, tal como reivindica Marcos, 13, ao escrever sobre a liberdade: *“Um dia que eu gosta-se que fosse sempre igual foi na greve dos alunos, porque eu foi para a escola e pode fazer o que me apeteceu. Ninguém mandava em mim, pode estar a jogar à bola e ninguém podia dizer-me não e uma fez com que esse foce um dos melhores dias de sempre”*.

Por fim, se parece improvável estabelecer a exata precisão do impacto da intervenção proposta em torno da produção autobiográfica, dizemos apenas que, a exemplo das corajosas crianças a quem nos conectamos narrativamente, nos permitimos abrir, neste contexto investigativo, a um mundo novo fora de nós e que agora faz parte de nós, lembrando que estamos todos suscetíveis a sermos lidos, perturbados, partilhados e modificados através dessa nossa existência narrativa.

3. Referências bibliográficas

- Almeida, M. (2017). *Impacto do scaffolding nas narrativas de vida das crianças: Manual de análise da interação narrativa*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Andruetto, M. T. (2012). Escrever na escola. In: *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, p. 78-84
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.) Lisboa: Edições 70. (original publicado em 1977).
- Benjamin, W. (1994). Experiência e pobreza; O narrador. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, p. 114-119; 197-221.
- Bohanek, J. G., Marin, K. A., Fivush, R., & Duke, M. (2006). Family narrative interaction and children's self-understanding. *Family Process*, 45, 39-54.
- Boltman, A. (2001). *Children's Storytelling Technologies: Differences in Elaboration and Recall*. Doctor of Philosophy, University of Maryland at College Park, Washington DC, EUA.
- Bruner, J. (1997). Ingresso no significado. In: *Atos de significação*. Trad. S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 65-88. (original publicado em 1990)
- Fitzhardinge, H. (2008). Adoption, resilience and the importance of stories. *Adoption and Fostering*, 32 (1), 58-68.
- Fivush, R., Marin, K., Crawford, M., Reynolds, M., & Brewin, C. R. (2007). Children's narratives and well-being. *Cognition And Emotion*, 21(7), 1414-1434.
- Francischini, R., & Fernandes, N. (2016). Os desafios da pesquisa ética com crianças. *Estudos de Psicologia*, 33 (1), 61-69.
- Freitas, A. (2005). *O desenvolvimento narrativo na infância*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Portugal.
- Gonçalves, O. (2000). *Viver Narrativamente: A psicoterapia como adjetivação da experiência*. Coimbra: Quarteto.

- Gonçalves, O., Henriques, M., & Cardoso, G. (2006a). *Sistema de avaliação da coerência estrutural narrativa*. Universidade do Minho, Braga.
- Gonçalves, O., Henriques, M., Alves, A., & Rocha, C. (2006b). *Sistema de Avaliação da Matriz Narrativa - Complexidade do Processo Narrativo*. Universidade do Minho, Braga.
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: the emergence of the life story in adolescence. *Psychological bulletin*, 126(5), 748-769.
- Henriques, M., Ribeiro, C., & Saraiva, P. (2009). *Life Narrative Interview for Children*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Kober, C., Schmiedek, F., & Habermas, T. (2015). Characterizing lifespan development of three aspects of coherence in life narrative: A cohort sequential study. *Developmental Psychology*, 51, 260-275.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: The Guilford Press.
- McAdams, D. P. (2006). The role of narrative in personality psychology today. *Narrative Inquiry*, 16, 11–18.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233-238.
- Nelson, K. & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 11 (2), 486-511.
- Reyes, Y. (2012). Escrever para os jovens na Colômbia; Ler e brincar, tecer e cantar. In: *Ler e brincar, tecer e cantar – Literatura, escrita e educação*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, p. 54-84.
- Sarbin, T. R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In: *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. Ed. T. R. Sarbin, p. 3-21.
- Silva, S. (2013). *O andaime na produtividade e qualidade das narrativas de vida de crianças em instituição*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

- Stadler, M., & Ward, G. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 73-80.
- Teixeira, D. (2014). *Produção de narrativas autobiográficas em crianças com percursos de vida típicos e atípicos: coerência estrutural, produtividade e temáticas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Teixeira, D., Silva, S., & Henriques, M. R. (2018). Crianças em acolhimento residencial: Conteúdo temático das suas narrativas de vida. *Análise Psicológica*, 36 (1), 1-14. doi: 10.14417/ap.1245
- Trevisan, G. (2015, Abril 6). A infância está privada do estatuto de cidadania. Recuperado de: <https://www.publico.pt/2015/04/06/sociedade/entrevista/a-infancia-estaprivada-do-estatuto-de-cidadania-1691428>
- Vygotsky, L. S. (2009). Arte e imaginação; Imaginação e realidade; A criação literária na idade escolar. In: *A imaginação e a arte na infância*. Trad. M. S. Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, p. 9-28, 53-85. (original publicado em 1930)
- Watson, D. L., Latter, S., & Bellew, R. (2015). Adopted children and young people's views on their life storybooks: The role of narrative in the formation of identities. *Children And Youth Services Review*, 58, 90-98.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89-100.

Anexos

Anexo A – Ficha utilizada para recolha de dados sobre as crianças.

Ficha de Identificação da Criança

GRUPO			
Nome	Idade	Ano Escolar	Outras informações
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			

Entrevista *Oficina de Escrita Autobiográfica* e seus efeitos: uma apreciação

Descrição: Entrevista semi-estruturada, com 2 ou 3 perguntas em diferentes dimensões, a ser conduzida em contexto interpessoal por colaboradores da Associação O Meu Lugar no Mundo junto às crianças participantes da Oficinas de Escritas de Vida. Tem como objetivo identificar a percepção da criança a propósito das atividades realizadas. Duração: de 7 a 15 minutos.

Orientações gerais:

-Apresentar à criança o propósito da entrevista. Pode-se dizer, por exemplo: *“Passado este tempo desde a Oficina das Narrativas de Vida realizadas pela Ana e a Carolina aqui na Associação, elas gostariam de saber o que achaste, como foi para ti fazer as atividades, pois é importante para elas saber a tua opinião.”*

-Assegurar a disponibilidade da criança para gravar a entrevista, a fim de não ser preciso estar a escrever enquanto conversam:

“Se não te importas, gravamos a entrevista, para não ser preciso escrever enquanto tu falas. Concordas?”

- Lembrar à criança de que ela não será avaliada pelas respostas. Agora é ela quem avalia. Pode-se dizer:

“Lembras-te que não há respostas certas ou erradas. Só gostávamos de saber a sua opinião, as tuas ideias...”

Entrevista

(apreciação geral da experiência)

1. Já alguma vez tinhas feito uma atividade deste tipo, de escrever sobre a tua vida?
Se a resposta for *sim*, perguntar: Em qual situação?
2. O que achaste de escrever sobre a tua história de vida? (ou Como foi para ti escrever sobre a tua história de vida?)

(competência na tarefa)

3. Se o/a (nome da criança) pudesse avaliar como se saíste nas tarefas de escrever sobre si mesmo, como dirias que se saíste? (Principalmente se acharem que se saíram mal, sempre perguntar: ‘Podes explicar melhor por que achas isso?’)
4. Achas que foi diferente na primeira vez, no início das oficinas, e agora, quando repetimos a atividade recentemente? Em quê?

(impacto da tarefa)

5. A seguir a teres escrito sobre a sua vida, como te sentiste? (Em caso de uma resposta muito breve, explorar mais, com perguntas como: Consegues explicar melhor como ficaste a seguir de teres feito as atividades? E por que achas que ficaste assim?)
6. Durante este tempo que passou desde as oficinas, lembraste ou pensaste em algo relacionado com as atividades? O quê?

(abertura de comunicação e relação com os outros)

7. Achas que, depois de teres escrito sobre a sua vida, começaste a querer falar mais de ti, das tuas coisas com as outras pessoas? Podes dar um exemplo? (E de escrever sobre a sua vida ou outras histórias, teve vontade a seguir de teres feito as oficinas?)
8. Achas que se alguém perguntasse hoje alguma coisa sobre a tua vida teria sido mais fácil responder do que antes de teres feito a oficina?

(convívio com a própria história-memória)

9. E quando estavas sozinho(a) pensaste mais em momentos da tua história de vida desde pequeno(a)?

...Quando é que isso aconteceu mais? (explorar contextos, situações)
10. Gostaria de fazer algum comentário a mais sobre como foi para ti fazer aquelas atividades?

Obrigada pela participação!

Desenvolvimento da Oficina de Escrita Autobiográfica: “Quem quiser que conte outra”

De que maneira as ideias sobre a narrativa se traduzem numa experiência prática com crianças? Alguns pressupostos guiaram a proposta que se apresenta. O principal era que o conjunto da experiência fosse facilitador da autoexpressão e que proporcionasse um *scaffolding* progressivo à produção escrita da criança. Da mesma forma, pretendia-se que esses encontros transpusessem algumas barreiras à escrita, muitas vezes assumida como algo alheio, condicionado e pré-determinado, e fortalecessem a perspectiva desta como um recurso mais próximo e acessível à expressão de ideias e sentimentos, inclusive na infância.

Definiu-se, neste sentido, que as tarefas narrativas realizadas na forma escrita seriam antecedidas por práticas inspiradas pela dança, envolvendo movimentos corporais com músicas selecionadas para estimular a criatividade, a autoexpressão e a comunicação em grupo. Nestas dinâmicas, não há coreografia, mas são propostos desafios lúdicos que procuram levar à descontração e ao relaxamento do corpo. A estas vivências foram somadas atividades de aquecimento de escrita, também acompanhadas por fundo musical apropriado, com a função específica de liberar o movimento das mãos e promover o fluxo de ideias. O exercício de escrever com a mão contrária, por exemplo, é estimulante do hemisfério oposto ao qual se está habituado, e sabe-se que ambos, em integração, são essenciais ao desenvolvimento de uma narrativa coerente, uma vez que esta depende tanto da capacidade lógica e de explicações de causa e efeito do hemisfério esquerdo quanto das funções de armazenamento de conhecimentos autobiográficos e interpretação de si mesmo e dos outros associada ao hemisfério esquerdo (Siegel, 2003, *cit in* Fitzhardinge, 2008).

Em termos de orientação geral aos participantes, as facilitadoras reforçaram desde o princípio que eles não seriam avaliados pela grafia das palavras, o que pareceu ser uma informação tranquilizadora já no mesmo momento, e também que eles poderiam estar sentados ou deitados para escrever, como se sentissem mais confortáveis.

No 1º Dia, antes mesmo das apresentações, para efeito de teste, pedimos às crianças que escrevessem a sua Narrativa de Vida, descrita por Kober, Schmiedek e Habermas (2015) como a manifestação linguística mais completa da história de vida. A instrução, inspirada na Recolha de Narrativa de Vida Espontânea da *Life Narrative Interview for Children* (Henriques, Ribeiro & Saraiva, 2009), encoraja a criança a relatar a sua vida, com o máximo de acontecimentos que se passaram com ela, desde o seu nascimento até o momento atual.

A seguir, o grupo foi convidado a sentar em roda para o momento de apresentação, na qual cada participante dizia o nome e uma emoção, sensação, pensamento ou ação que tenha tido no dia, e para uma conversa sobre o que iríamos realizar naquele dia e nos próximos, incluindo uma reflexão inicial sobre as histórias, o que são, onde estão e o que as compõem. Eles fizeram também uma breve atividade de aquecimento de escrita, proposta como um desafio lúdico, cuja instrução era escrever com a mão contrária tudo o que lhes viesse à cabeça, sem parar e sem tirar o lápis do papel.

Este momento foi seguido pela dinâmica de dança, com a duração de duas músicas, uma mais euforizante e outra mais lenta, possibilitando a entrada das crianças em um estado de mais calma e concentração. Elas são então solicitadas a encontrar uma posição cômoda e acompanhar de olhos fechados a voz da facilitadora, que as incentivava a imaginarem-se no lugar de contadores de histórias (conf. Benjamin, 1994) e a trazerem à lembrança um evento que tenha-se lhes ocorrido, resgatando, com algum tempo, todos os seus pormenores quanto possível. O pedido era que passassem a história imaginada para o papel, com um tempo de 10 minutos. Em seguida à produção, formou-se uma roda para conversar sobre as impressões da atividade e oferecer um espaço de partilha a quem quisesse ler o que tinha escrito, ressaltando a não obrigatoriedade de partilha e que todos ouvissem com o máximo respeito às histórias dos colegas.

Nos outros dois dias de oficina, com intervalos de uma semana, as sessões seguiram estrutura semelhante, apenas começando por pedir um feedback espontâneo ao grupo, comentando possíveis efeitos das atividades anteriores em seu estado de espírito naquele período (Se voltaram a pensar nas histórias escritas? Se comentaram com alguém a esse respeito? Se surgiram novas ideias?), e logo introduzindo os movimentos de dança, com instruções variadas. Outras mudanças foram incorporadas ainda à atividade de escrita livre e ao tipo de tarefa narrativa solicitada.

Pedido de Colaboração

Como estudante de mestrado do curso em “Temas de Psicologia: Desenvolvimento e Educação da Criança – Proteção e Direitos”, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, venho solicitar a colaboração desta Associação em um estudo científico na área das narrativas autobiográficas, a ser concebido e operacionalizado com o apoio do grupo de pesquisa *Webs of Meaning*, da mesma faculdade e dedicado a essa temática.

O estudo pretende desenvolver um modelo de intervenção narrativa com crianças, por meio de oficinas de escrita autobiográfica, com o intuito de observar como as crianças organizam as suas histórias de vida, e, por meio de entrevistas apropriadas ao efeito, aceder à perspectiva desses participantes acerca da experiência de narrar a própria vida. Posteriormente, serão analisados os conteúdos de suas produções, assim como das entrevistas, garantindo o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados. Estes serão utilizados exclusivamente com fins científicos e, em nenhuma circunstância, fornecidos ou divulgados individualmente.

Identificamos na vossa instituição o conjunto ideal para realizarmos este trabalho, dada a sua idoneidade e atenção às questões da promoção e da proteção dos direitos da criança, e por isso gostaríamos de pedir a vossa colaboração, convidando as crianças a partir dos 6 anos que frequentam a Associação a participarem das nossas atividades, esclarecendo o seu caráter voluntário e passível de desistência em qualquer momento. O momento e o local dos encontros serão agendados de acordo com o interesse e disponibilidade da Associação, e desde já coloco-me à disposição para deslocar-me até o local para reuniões sempre que vos convier.

Os encontros com as crianças consistirão em sessões de atividades lúdicas e narrativas, com movimentos de biodança, relaxamento e escrita, realizados em diferentes grupos etários, e as entrevistas serão realizadas individualmente. Pedimos ainda a sua autorização para que estes sejam áudio ou vídeo gravados pela equipe, a fim de facilitar a análise da informação, assegurando sempre o cumprimento dos princípios éticos de proteção de dados. Os resultados obtidos serão tratados em conjunto e a sua divulgação poderá ser feita em artigos e encontros científicos relacionados ao estudo em questão.

Ressaltamos ainda que vossa participação será essencial para nos proporcionar um maior conhecimento sobre a organização narrativa na infância e desenvolvimento de métodos de criação de histórias mais ricas e integradas a partir de suas experiências de vida.

Agradecemos desde já a sua atenção e disponibilidade para este contato.

Prof. Dra. Margarida Rangel Henriques
Orientadora do Estudo e Docente da FPCEUP

Carolina Malta Cardozo Pezzoni
Estudante de Mestrado

Responsável pela Associação

Autorização de Uso de Dados

Caro (a) _____,

Após a sua participação na Oficina de Escrita “Quem Quiser que Conte Outra”, realizada como atividade extracurricular na Associação O Meu Lugar no Mundo, no âmbito do projeto O meu lugar no mundo, em novembro de 2018, verificou-se o interesse em utilizar os materiais produzidos como fonte de estudos científicos pela investigadora e estudante de mestrado, Carolina Pezzoni, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Por isso, gostaríamos de saber se aceita que as informações registradas ao longo da Oficina na forma de narrativas e também os pontos de vista que ofereceu nas situações presenciais sejam utilizados como fonte de análise e estudo. Destacamos que todos os materiais serão tratados confidencialmente e, para isso, tanto o seu nome próprio quanto as referências e descrições pessoais que possam levar à sua identificação serão substituídos por pseudônimos ou alteradas de modo a não permitir o reconhecimento individual. Além disso, as informações originais serão acessadas somente pela autora e tratadas exclusivamente no contexto do estudo.

Ressaltamos a importância da vossa aceitação, pois este estudo permitirá que sejam criadas estratégias mais adequadas para permitir que outras crianças contem histórias de vida cada vez melhores. No entanto, se por qualquer razão não quiser participar, tem todo o direito de o fazer. Pedimos que assinale a seguir a sua resposta:

☐

SIM, aceito participar

☐

NÃO, não quero participar

Se a resposta for SIM, precisamos também que solicite a um responsável que, na qualidade de encarregado da vossa educação, dê o seu consentimento por meio da assinatura deste documento.

Agradecemos desde já a sua atenção e disponibilidade para este contato. Para qualquer informação adicional estamos ao seu dispor através do telefone 910487793.

Muito obrigado pela atenção dispensada,

Assinatura do investigador

Assinatura do responsável