



Escritas de vida: uma experiência de criação autobiográfica na infância

Life writings: an autobiographical creation experience in childhood

Carolina Malta Cardozo Pezzoni

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
carolpezzoni@gmail.com

Margarida Rangel Henriques

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
mrangel@fpce.up.pt
ORCID iD 0000-0001-6584-4691

Resumo:

Como parte dos pressupostos da psicologia narrativa, os indivíduos contam com uma capacidade inata para organizar conhecimentos e experiências pessoais, dotando-os de significados próprios. Equipamo-nos desta capacidade desde o início da vida, por meio de tradições de contar e interpretar histórias, e seguimos adquirindo novos recursos, comunicando a nossa subjetividade e moldando a nossa atuação numa cultura (Bruner, 1990). Com interesse na aquisição dessas competências, este estudo explora as condições para um modelo de suporte à construção autobiográfica com crianças. Para isso, desenvolveu uma intervenção em forma de Oficina de Escrita, dinamizada no espaço de uma associação de apoio escolar a crianças pertencentes a contextos de vulnerabilidade social, no Porto. Contou com 36 participantes, com idades entre 7 e 15 anos. Foi analisado o impacto da intervenção na produtividade discursiva, considerando-se três dimensões. Os resultados ao nível da expressividade mostraram que a média de produções aumentou através dos grupos etários, dos mais novos para os mais velhos. A comparação da narrativa de vida pedida no final das atividades com a inicialmente solicitada, por sua vez, revelou uma tendência para o aumento da produtividade narrativa, sugerindo que o suporte proposto exerceu um efeito de andaime, tal como era esperado. Por fim, a análise temática das narrativas de vida permitiu identificar que as crianças abordam uma grande diversidade de temas, 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 na infância.

Palavras-chave: escrita autobiográfica; oficina de escrita; oficina com crianças; narrativa de vida; intervenção narrativa.

Abstract:

As a narrative psychology founding concept, individuals have an innate capacity to organize their own knowledge and experience, giving them personal meanings. We equip ourselves with this



narrative capacity from the beginning of life, through traditions of telling and interpreting stories, and 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, this study analyzes the conditions to a support model for autobiographical construction with children. To this end, it developed an intervention in the form of a Writing Workshop, held in a school supporting association for children belonging to contexts of social vulnerability in Oporto. It was attended by 36 children, aged 7-15 years. An evaluation on the effect of the narrative practice, by means of comparison between the life narrative requested at the end of the activities and the initial one, reveals as expected an increase in productivity among all groups, suggesting a scaffold effect by the support exerted. Finally, a thematic analysis of life narratives led to the identification that children address a wide range of themes, being able to narrate even the most adverse experiences in their lives. This study reinforces the importance of research in the field and encourages the development of narrative intervention practices that facilitate the meaning making process in childhood.

Keywords: autobiographical writing; writing workshops; workshops with children; life narrative.

Resumen:

Como concepto fundacional de la psicología narrativa, los individuos tienen una capacidad innata para organizar sus conocimientos y experiencias, dándoles significados personales. Nos equipamos con esta capacidad narrativa desde el comienzo de la vida, a través de tradiciones de contar e interpretar historias, y continuamos adquiriendo nuevos recursos, comunicando nuestra subjetividad y moldeando nuestra actuación en una cultura (Bruner, 1990). Con interés en la adquisición de estas competencias durante la infancia, este estudio analiza las condiciones para un modelo de apoyo para la construcción autobiográfica con niños. Con este fin, desarrolló una intervención en forma de taller de escritura, organizada en una asociación de apoyo escolar para niños pertenecientes a contextos de vulnerabilidad social en Oporto. Asistieron 36 niños, con edades entre 7-15 años. La evaluación sobre el efecto de la práctica narrativa, mediante una comparación entre la narrativa de la vida solicitada al final de las actividades y la inicial, reveló un aumento en la productividad entre todos los grupos, lo que sugiere un efecto de andamiaje por el apoyo ejercido, como esperado. Por fin, un análisis temático de las narrativas de vida condujo a la identificación de que los niños abordan una amplia gama de temas, siendo capaces de narrar incluso las experiencias más adversas en sus vidas. Este estudio refuerza la importancia de la investigación en el área científica y fomenta el desarrollo de prácticas de intervención narrativa que faciliten el proceso de creación de significado en la infancia.

Palabras clave: escritura autobiográfica; taller de escritura; taller con niños; narrativa de vida; intervención narrativa.

Introdução

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

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



Este estudo assenta nos pressupostos da psicologia narrativa, abordagem dedicada ao estudo da natureza narrativa da conduta humana (Sarbin, 1986). Segundo Bruner (1990), 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.

A fim de compreender este fenômeno, alguns elementos caracterizadores da narrativa foram sendo levantados ao longo do tempo: 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 a essa estrutura; e a ocorrência de conexão e coerência, em simultaneidade ao movimento e à direção no tempo, necessárias à organização dos acontecimentos (Polkinghorne, 1988). Bruner (1990), por sua vez, atribuiu à natureza da narrativa uma função: a de comunicar uma experiência subjetiva, organizada temporalmente, permitindo ao indivíduo lidar com situações de originalidade e ambiguidade.

A literatura científica estabelece ainda 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 resiliência e bem-estar (McAdams & McLean, 2013). Neste processo, destaca-se a importância da criatividade, o elemento que permite a construção de sentidos mais múltiplos, ricos e potenciais da realidade, e a transformação e atualização do sujeito enquanto projeto, por meio da “narrativização da experiência” (Gonçalves, 2000).

Os desafios de narrar na infância

Ainda que a narrativa seja considerada a estrutura mais apropriada para significar a experiência humana, em toda a sua complexidade, variabilidade e profundidade (Gonçalves, 2000), esta nem sempre foi considerada favorável à compreensão da vida e dos dilemas por parte das crianças. A razão para isso é que construir uma narrativa envolve uma série de competências específicas, que ainda estão em desenvolvimento na infância. Alguns exemplos destas competências incluem a própria linguagem e a memória, a interpretação das motivações e das intenções humanas subjacentes aos acontecimentos, a capacidade de sequenciar cronologicamente os eventos e de explicar como se relacionam entre si (Habermas & Bluck, 2000; Fivush, Marin, Crawford, Reynolds & Brewin, 2007). Segundo Stadler e Ward (2005), para uma criança ser capaz de contar histórias, esta deve ter desenvolvido o conceito de temporalidade, causalidade e de teoria da mente, o que implica saber que os outros podem pensar e sentir diferente de nós.

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 bom desenvolvimento do seu mundo interior. Da mesma forma, alguns autores supõem que apenas a partir da adolescência se pode falar em criação literária.



Junte-se a isso a questão da linguagem escrita, que é para a criança mais difícil, comparativamente com a linguagem falada, e cujas leis a criança pode não dominar tão bem (Vygotsky, 2009). Enquanto a linguagem falada se desenvolve por meio da comunicação com outras pessoas, 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 (Vygotsky, 2009). Segundo defende o autor, isto manifesta-se sobretudo nos casos em que a criança tem de redigir composições sobre temas escolares, habitualmente alheios a ela. Conforme defende Blonsky (como citado em Vygotsky, 2009), a probabilidade de sucesso é maior, quando se convida a criança a escrever sobre temas que fazem parte da sua vida, que a emocionam e, sobretudo, que a incitam a exprimir através da palavra o seu mundo íntimo.

Estratégias de suporte à construção narrativa

Enquanto a teoria nos mostra o desafio inerente ao desempenho da tarefa narrativa na infância, é extensa 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 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 (como citado em Gonçalves, 2000, p. 59) defende que toda a 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. É por isso que, em idades precoces, a criança encontra imenso benefício num suporte externo, consubstanciado na figura do adulto, que a auxilia nas construções narrativas, tanto na recordação de factos e de emoções experimentadas, como na sua organização.

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.

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. Este efeito é revelado no 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 e, a partir dos resultados obtidos, verificou-se que toda a 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.

Neste sentido, podemos considerar os adultos como potenciais “andaimes” (*scaffolding*, no original), de acordo com Wood, Bruner e Ross (1976), capazes de fornecer suportes apropriados para que o aprendiz alcance novos níveis de conhecimento.

Podemos abordar ainda o “acto narrativo” como uma resposta às necessidades nucleares da criança de dar sentido ao mundo (Boltman, 2001). Contributos de diversos estudiosos da narrativa na infância permitem-nos afirmar 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.

Destacam-se ainda os benefícios cognitivos, emocionais e sociais decorrentes da construção narrativa na infância. Wells e McCabe (como citado em 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 (como citado em Boltman, 2001), por sua vez, defendem o papel vital da linguagem e do pensamento narrativo no processo de integração do afeto.

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). Por fim, 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, afinal, oferecer o suporte adequado aos processos de construção narrativa, para que toda a 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).

Este é um desafio também alusivo ao estatuto social da infância, pois passa pelo reconhecimento das crianças enquanto atores sociais e por compreendê-las enquanto seres competentes na atribuição de significações às suas experiências e contextos (Francischini & Fernandes, 2016). Neste sentido, como defende Reyes (2012), torna-se uma obrigação e uma necessidade 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 enalço 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 o impacto que a realização de narrativas autobiográficas na forma escrita tem na criança, integrando-se o suporte do adulto no modelo de intervenção desenvolvido para o efeito. Assim, procura responder às seguintes questões: em que medida a intervenção narrativa realizada contribuiu para a produtividade discursiva? Quais os conteúdos da produção escrita das crianças e o que poderão revelar sobre o seu envolvimento na experiência de narrar a própria vida? E, por fim, que diretrizes sobressaem deste estudo para um modelo de intervenção que propicie a expressividade, a produtividade e a diversidade narrativa das crianças?



Método

Como anteriormente descrito, este estudo teve como objetivo geral conhecer o impacto que a realização de narrativas autobiográficas na forma escrita tem na criança, contando com um suporte facilitador por parte do adulto. Pretende também explorar quais são as condições necessárias para a eficácia de um modelo de suporte à construção autobiográfica escrita com crianças.

Estas informações serão analisadas a partir da produtividade discursiva, em três dimensões: (1) a *expressividade narrativa*, indicada pelo número de produções apresentadas pela criança face a cada tarefa, de modo a identificar o quanto e em que momentos o modelo de intervenção proposto proporcionou a autoexpressão das crianças na forma escrita; (2) a *produtividade narrativa*, expressa pela comparação do número de palavras nas narrativas de vida antes e após a oficina, para analisar em que medida a intervenção terá tido um efeito de andaime; e (3) a *diversidade temática* presente nas narrativas de vida, de modo a avaliar o envolvimento das crianças na sua produção.

Com vista a observar os referidos aspetos, desenvolveu-se uma intervenção em forma de oficina de escrita, que permitiu trabalhar a produção autobiográfica em grupo. Esta oficina foi realizada com a colaboração de uma associação educativa sem fins lucrativos, situada numa zona central da cidade do Porto, que atua em regime de ATL e tem como público crianças e adolescentes pertencentes a um contexto familiar e social de acentuada vulnerabilidade. Estas crianças são sinalizadas e encaminhadas à entidade pelas escolas dos agrupamentos da freguesia ou pelo Gabinete de Ação Social.

Após a aceitação por parte da associação em realizar as atividades de escrita no seu espaço, assegurando assim a familiaridade e o conforto por parte das crianças, foi desenvolvido e apresentado o programa da *Oficina de Escrita Autobiográfica*. É exatamente na apresentação deste programa que este texto se detém de forma mais pormenorizada, tendo em conta a importância da sua aplicabilidade em contextos educacionais diversos, com particular interesse no desenvolvimento da linguagem escrita. Além disso, serão apresentados resultados da produtividade discursiva, em termos de expressividade, produtividade e diversidade temática, como efeito da intervenção, supondo-se que esta aumentará com as atividades realizadas.

Participantes

O convite para participar na Oficina de Escrita Autobiográfica foi estendido a todas as crianças atendidas pela associação, que naquele momento tinham 7 anos ou mais, idade considerada adequada às atividades. Assim, o grupo inicial incluiu 36 crianças, tendo ficado 32 na fase final, dado que 4 crianças deixaram de frequentar a associação. O grupo de participantes abrangeu, portanto, crianças com idade entre os 7 e os 15 anos, numa 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 frequentavam níveis situados entre o 2.º e o 9.º ano, estando a maior parte deles entre o 4.º e o 6.º ano (44%). Além disso, 4 (11%) participantes estavam inseridos no ensino



especial; 10 (28%) já tinham repetido pelo menos um ano na escola; e 12 (33%) enfrentavam alguma dificuldade de aprendizagem.

Procedimento

Após garantir as autorizações necessárias junto à direção da associação, crianças e suas famílias, os participantes foram organizados em três grupos, segundo a sua idade e disponibilidade para a realização da Oficina de Escrita Autobiográfica.

Tabela 1: Grupos etários

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

A intervenção realizou-se ao longo do mês de novembro de 2018 e incluiu três sessões semanais de 1h30 com cada um dos grupos, nas quais foram propostas tarefas narrativas, aplicadas de forma progressivamente mais exigente (encadeadas com um nível de dificuldade progressivo), a fim de exercer o efeito de andaime. Esta intervenção tornar-se-ia a matriz da recolha de dados, pois foi desenvolvida de modo a facilitar a tarefa de narrar histórias e experiências de vida, na forma escrita.

Para efeito de comparação da produtividade narrativa, aplicou-se às crianças o pedido de uma narrativa de vida, descrita por Kober, Schmiedek e Habermas (2015) como a manifestação linguística mais completa da história de vida, no primeiro dia de atividades, antes de iniciar a primeira sessão da oficina, e três meses depois da sua realização. Esta tarefa narrativa, inspirada na recolha de uma 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.

Três meses após a finalização da oficina, foi também realizada uma entrevista individual com algumas crianças (N=13), a fim de explorar as suas opiniões acerca da experiência de frequentar a oficina e dos efeitos que esta tinha tido para si, resultados estes a serem apresentados em outra oportunidade.

Desenvolvimento do Programa de Intervenção Narrativa (Oficina de Escrita Autobiográfica)

Este programa de intervenção, constituído como uma oficina, foi desenvolvido com o objetivo de criar um modelo de suporte à construção de narrativas autobiográficas com crianças, em grupo. Neste sentido, estabeleceu-se um conjunto de práticas que pudessem facilitar a autoexpressão e



proporcionar um apoio progressivo à produção escrita, fortalecendo-a como um recurso próximo e acessível à expressão de ideias e sentimentos na infância.

Definiu-se, por exemplo, que as tarefas narrativas deveriam ser desenvolvidas num ambiente descontraído e confortável e precedidas por práticas inspiradas pela dança, com elemento musical de fundo. Nestas dinâmicas, são propostos desafios lúdicos para levar à descontração e ao relaxamento do corpo, bem como para estimular a criatividade, a autoexpressão e a comunicação em grupo. A estas vivências, somam-se atividades de aquecimento de escrita, com a função de libertar o movimento das mãos e promover um melhor fluxo de ideias, seguidas pelas tarefas de escrita autobiográfica em si, encadeadas com um nível de dificuldade progressivo.

Em termos de orientação geral, as facilitadoras reforçaram desde o princípio que os participantes podiam prescindir da correção ortográfica, não sendo avaliados por isso, e que podiam estar na posição que lhes fosse mais confortável para escrever, inclusive deitados ou sentados. No final de cada sessão, o grupo sentava-se em roda para a livre partilha de narrativas produzidas no dia, ressaltando-se a não obrigatoriedade e o máximo respeito ao ouvir as histórias dos colegas.

Nos diferentes dias de oficina, com intervalos semanais, as sessões seguiram semelhante estrutura, variando apenas nas instruções para os movimentos de dança, as atividades de escrita livre e as tarefas narrativas solicitadas (Tabela 2). Além disso, no início do segundo e do terceiro encontros foi incorporado o pedido de um *feedback* espontâneo ao grupo, no qual os participantes poderiam comentar os efeitos das atividades anteriores, elicitados por questões como: voltaram a pensar nas histórias escritas? Falaram com alguém sobre a oficina? Surgiram novas ideias e vontade de as passar ao papel? De um modo geral, o programa foi ordenado da seguinte forma: com três sessões realizadas em co-animação por duas pessoas com formação na área da produção narrativa, sendo cada sessão organizada em quatro momentos, como se observa na figura a seguir:

ATIVIDADE DE DANÇA, COM DESAFIOS LÚDICOS E FUNDO MUSICAL	ATIVIDADE DE AQUECIMENTO DE ESCRITA E FUNDO MUSICAL	TAREFA DE ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA	RODA DE PARTILHA
Levar à descontração e ao relaxamento do corpo. Exemplos: - Plano alto, plano médio, plano baixo - Dançar em um sentido e depois no outro	Liberar o movimento das mãos e promover maior fluxo de ideias. Exemplos: - Escrita livre - Escrever com a mão contrária - Escrever sem tirar o lápis do papel	Diferentes tarefas para cada sessão e de acordo com o ritmo e envolvimento das crianças. Exemplos: - Primeira lembrança da vida - Ponto Alto ou Baixo - Primeiro Dia de Aulas	Ao final das atividades, conversa livre sobre a produção do dia, e quem quisesse partilhar o que havia escrito.

EFEITO PROGRESSIVO DE ANDAIME

Figura 1: Estrutura geral do programa



Tabela 2: Tarefas narrativas realizadas por sessão

	Pedido narrativo	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Após 3 meses
T1 T9	Narrativa de vida	x			x
T2	Relato de um acontecimento significativo	x			
T3	Primeira lembrança da vida		x		
T4	Ponto alto/ponto baixo		x		
T5	Primeiro dia de aulas		x		
T6	Ponto baixo da semana			x	
T7	Capítulos de vida			x	
T8	História de vida completa			x	

Resultados

Os resultados apresentados nesta seção referem-se ao impacto da intervenção na produtividade discursiva, e seguirão as três dimensões atrás referidas: (1) a *expressividade narrativa*, indicada pelo número de produções apresentadas pela criança face a cada tarefa, em função do grupo etário a que pertence; (2) a *produtividade narrativa*, expressa pela comparação do número de palavras das duas narrativas de vida produzidas, após a oficina e antes da oficina; (3) a *diversidade temática* presente nas narrativas de vida, categorizando o conteúdo das mesmas.

Quantos escritos produziu cada desafio narrativo? A *expressividade narrativa* no contexto da intervenção

No panorama das narrativas produzidas e entregues, temos que, entre as 36 crianças participantes, todas foram capazes de escrever, pelo menos, uma narrativa autobiográfica, 7 redigiram algo em todas as atividades e a criança que produziu menos textos realizou 3 em 9 pedidos. No total, foram entregues 239 narrativas autobiográficas por todos os participantes, no conjunto das atividades, representando uma taxa de entrega de 74% sobre os pedidos realizados ou uma média de 6,6 tarefas entregues por participante.

Numa comparação entre as entregas dos diferentes grupos etários, temos que o Grupo A, com média de idade de 9,3 anos, entregou um total de 72 narrativas autobiográficas ($M=5,1/$



participante); o Grupo B, com média de idade de 12,2 anos, entregou 118 narrativas ($M=7,4$ /participante); e o Grupo C, com média de idade de 14,5 anos, entregou 49 narrativas ($M= 8,2$ /participante), sendo que este tinha menos de metade dos participantes.

Como exemplo, as tarefas *T4 - Ponto Alto/Baixo* e *T5 - Primeiro Dia de Aulas* foram as que resultaram em menos entregas, pois foram realizadas de modo a atender ao pedido do Grupo B (média de idade=12,2 anos) para escrever mais do que o previsto na segunda sessão, e não puderam ser aplicadas junto ao Grupo A, das crianças mais novas ($M=9,3$ anos), que não aderiu à extensão das atividades. No Grupo C, das crianças mais velhas ($M=14,5$ anos), todas as crianças fizeram todas as tarefas quando estavam presentes. O Grupo A, das crianças mais novas ($M=9,3$ anos), é o que apresenta menos entregas em relação à média total. Verifica-se assim, em relação à média total de narrativas entregues ($M=6,6$ /participante), que as médias de entregas são mais elevadas quanto maior é a média de idade do grupo (cf. Figura 2).

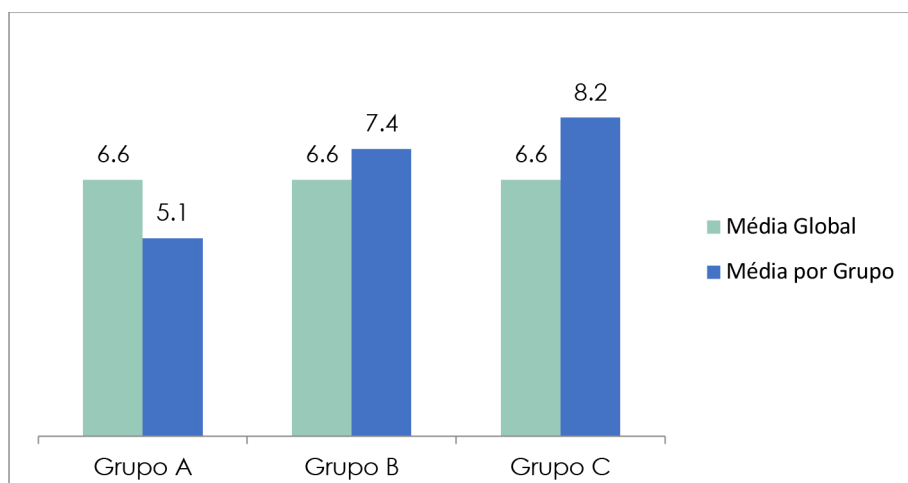


Figura 2: Produtividade dos grupos em relação à média global de entregas

Em que medida a intervenção narrativa terá tido um efeito de andaime? A produtividade nas narrativas de vida antes e após a oficina

Com vista a explorar o efeito da intervenção narrativa na produtividade, foi feita uma comparação do número de palavras das narrativas de vida escritas - uma antes do início da oficina e a outra três meses após a sua finalização (T1 + T9). Conforme mostra a Figura 3, verifica-se um aumento na média de palavras escritas entre a primeira e a última narrativa de vida, em todos os grupos etários. No Grupo A, a média de palavras escritas aumenta de 41 para 47, no Grupo B, de 71 para 110, 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 testemunharam os



participantes, e assim provocado um aumento na produtividade narrativa. Pode ser ainda que esse aumento de produtividade se deva ao facto de a segunda vez (T9) ser uma recontagem da narrativa, propiciadora de um maior desenvolvimento; contudo, este estudo não permite responder a esta questão, dado não dispormos de um grupo com reconto que não tivesse recebido a intervenção narrativa.

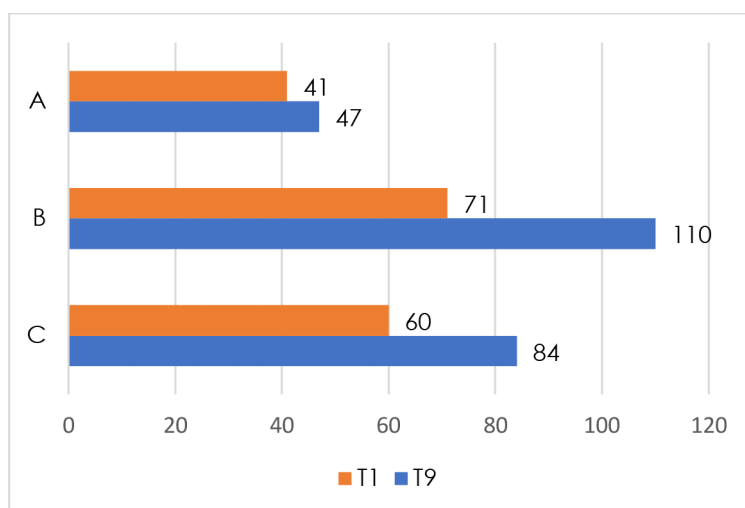


Figura 3: Comparação de produtividade entre narrativas de vida T1 e T9 (follow-up), em número de palavras

Ao analisar a produtividade de cada um dos participantes entre estes dois pontos (T1 e T9), constata-se o aumento na quantidade de palavras escritas praticamente todos os casos. 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 também ao nível da diversidade de conteúdo.

Nesta análise, destaca-se a situação de Eduardo, de 12 anos, e de Ester, de 11 anos (nomes fictícios, como nos restantes casos citados). 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), Eduardo entregou a folha em branco. No mesmo dia, na segunda tarefa, havia escrito duas palavras: “Não sei”. Já na última tarefa (T9 – narrativa de Vida), ele escreveu: “Quando eu era bebé e vis muitos amigos. Ivem para o [nome da associação]”, referindo, pela primeira vez, algumas etapas da sua história de vida. Ester, por sua vez, escreveu duas palavras na 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, relacionada com estar na barriga da mãe e dar pontapés: “Eu da barriga da imilha



Mãe eu dava pototates e meiamas 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. Uma explicação para o primeiro caso pode estar relacionada ao fato de que, se há um grande investimento na narrativa de uma primeira vez, o reconto poderá surgir, em contraste, menos expressivo – algo a se investigar em futuros estudos focados no reconto. Quanto ao segundo caso, parece ter havido naquele momento uma indisponibilidade para a tarefa.

Em síntese, para todos os grupos, a produção mais alta concentrou-se no *follow up* ou *T9 - narrativa de vida*. Além disso, em uma comparação entre os grupos por idades, evidenciou-se o esperado, segundo as teorias do desenvolvimento narrativo: de um modo geral, as crianças mais novas, concentradas no grupo A, apresentam menor produtividade em número de palavras, enquanto as mais velhas (grupos B e C) tendem a apresentar maior rendimento neste aspecto, em qualquer momento.

O que tematizaram as crianças nas suas narrativas de vida? A diversidade temática e o envolvimento das crianças na produção escrita

Neste segmento, apresentamos os resultados de uma análise de conteúdo realizada por consenso entre dois juízes e tendo como unidade de significado os temas que emergiram da leitura das narrativas de vida (T1 e T9) elaboradas pelas crianças.

Uma vez que a narrativa de vida costuma ser ordenada cronologicamente segundo o percurso de vida (Kober, Schmiedek & Habermas, 2015), tendo o *nascimento* como ponto de partida, articulamos os temas em sequência temporal a outros associados a diferentes contextos e dimensões da vida, chegando a uma diversidade de 8 categorias e 26 subcategorias. Na tabela 3, apresentam-se as categorias predominantes, bem como a percentagem com a qual emergem nas narrativas produzidas e alguns exemplos discursivos.

Tabela 3: Categorias de temas usados para narrar o percurso de vida, percentagem em que aparecem nas narrativas de vida (T1 + T9) e exemplos discursivos (nomes fictícios)

Tema	Exemplo
Nascimento (66%)	<i>“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)</i>
Aniversários (9%)	<i>“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)</i>



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 alegroso 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 mai 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>

Na categoria *Percurso escolar*, a mais prevalectente no discurso das crianças, mencionada em 80% das narrativas, foram diferenciadas 6 subcategorias: *reprovações, insucesso escolar, ingresso na escola, mudança de ciclo, bullying e aprendizagens*. A frequente menção ao insucesso escolar revela o quanto este pode ser determinante em suas histórias de vida. Na segunda narrativa de vida, Marcos, de 14 anos, relata: *“Nasci, reprovei no 2.º 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 sublinham os 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).



Na categoria *Contexto familiar*, presente em 71% das narrativas, identificaram-se 2 subcategorias: *momentos e eventos em família* e *separações*. Neste segmento, destacam-se 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 em 12% das narrativas de vida, como um dos temas difíceis abordados pelas crianças. Em alguns casos, surge de forma perfeitamente integrada na 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”.* Noutros casos, ainda é assunto inquietante e recorrente. É o caso de Júlia, 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”.*

A categoria *Nascimento* é mencionada em 66% das narrativas, não sendo, porém, desenvolvida com mais detalhes, 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.”

No nível dos temas adversos, as crianças abordam principalmente 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 narrativa de vida da criança: *“Eu gosto da atibidade o meu pai morer quando eu tinha oito anos”* (Ester, 11).

Para concluir, destacamos, nas narrativas de vida, a transição desenvolvimental que parece surgir entre as diferentes fases da infância, quanto à temática de descrição do próprio. 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 focar-se nas suas próprias caracterizações. Para



ilustrar essa mudança, enquanto Pedro, de 9 anos, relata: *“Eu era uma criança rabujenta mas quando queria eu era fofinho”*; Sandra, de 13, diz: *“(…) quando eu entrei no 5.º 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 além de ainda nos dias ser trapalhona mas ok isso vai passar”*.

Além disso, os adolescentes abrem espaço nas suas narrativas para falar dos próprios interesses, escolhas e planos de futuro (17%). Destaca-se, neste sentido, o relato de Luíza (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 na primeira e na última narrativas de vida, verificou-se não haver grande distinção na prevalência temática. Destaca-se apenas que, na segunda narrativa, houve uma frequência maior dos temas *Nascimento*, *Percurso escolar* e *Autopercepção*, sobre os quais 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).

Considerações finais

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

(Gianni Rodari)

Este projeto deteve-se sobre o desafio de criar um espaço de produção e partilha narrativa que permitisse a experimentação com a palavra a partir da escrita autobiográfica. Com vista a compreender se o suporte proposto exerceu o efeito esperado, o estudo orientou as suas análises para três dimensões: a expressividade narrativa, a produtividade discursiva e a diversidade das temáticas das narrativas de vida, identificando o que as crianças mais querem ou estão capazes de narrar.

Um panorama da intervenção, apurado por meio do rendimento de cada grupo em cada tarefa narrativa proposta, permitiu identificar quais sessões e tarefas foram propiciadoras de maior e menor expressividade. Os dados mostram as narrativas de vida e as narrativas de um acontecimento único como as mais promissoras neste sentido, o que era esperado, uma vez que permitem integrar os diferentes momentos da história de vida (Kober, Schmiedek & Habermas, 2015).

Ao se analisar mais cuidadosamente, o resultado relacionado com a tarefa apresentada para que as crianças narrassem um Ponto Baixo de suas vidas, revelou menor rendimento e encontrou resistência por parte de algumas crianças no momento em que foi proposta na oficina. Uma hipótese interpretativa a ser levantada é que a valência do pedido narrativo determine o



interesse e o investimento da criança no relato. Entretanto, verificou-se que as tarefas realizadas a seguir a esta, no último dia de oficina, correspondem também às médias de produção mais baixas, levando então a questionar se um terceiro dia de atividades se terá tornado demasiado exigente em termos de produção autobiográfica.

Cabe ressaltar, entretanto, que estes dados referem-se ao grupo em geral 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 libertação 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*, ele produziu a sua primeira narrativa autobiográfica, representada num texto com 40 palavras. Esta reflexão remete-nos para as conclusões de Stadler e 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.

Por sua vez, a comparação da quantidade de palavras escritas na última narrativa de vida produzida com a primeira, realizada antes do início da oficina, indicou um aumento no nível de produtividade em todos os grupos, sendo este menos marcado no grupo de crianças mais novas. Estes dados sugerem, assim, que o suporte oferecido exerceu o efeito de andaime esperado, propiciando uma maior produção narrativa (Stadler & Ward, 2005).

Na análise dos temas prevalentes nas narrativas de vida escritas pelas crianças, emergiram, predominantemente, 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). Numa comparação entre as produções realizadas pelos diferentes grupos etários, a diferença percebida está no facto de os 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, típicos desta fase da vida. As crianças mais novas, contudo, contam-nos mais sobre os aniversários e, em particular, sobre as descrições que os adultos fazem sobre elas.

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 integrá-los na sua narrativa de vida, ainda que estes se configurem como momentos de tensão, ruptura ou crise (Oliveira, Rego & Aquilino, 2006, como citado em 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 às suas experiências, tal como postularam Francischini e Fernandes (2016).

No conjunto, os resultados relacionados com a produtividade e com as temáticas permitem assumir que houve um claro envolvimento e o empenho das crianças em expressarem-se narrativamente ao longo da *oficina de escrita autobiográfica*. nem sempre foi fácil contar, como elas próprias referiram em alguns momentos, mas isso não significou eximir-se à tarefa de narrar



suas experiências – como vimos, nem mesmo as mais adversas. Isso contraria a expectativa inicial de que a escrita, por sua característica mais condicional e abstrata do que a linguagem falada (Vygotsky, 2009), pudesse ser o principal obstáculo à narratividade, e aponta para a pertinência das estratégias utilizadas como meio de transpor barreiras à expressividade e facilitar a produção narrativa. É o caso, por exemplo, da orientação inicial para que os participantes não se preocupassem com incorreções de grafia, especialmente num contexto no qual a maior parte das crianças se encontra em situação de atraso escolar ou enfrenta dificuldades de aprendizagem. O mesmo tipo de influência positiva terá também sido exercido pelo cuidado que houve em criar um ambiente apropriado, suficientemente lúdico e encorajador da produção narrativa. Valemo-nos do estatuto de oficina e seu caráter de educação complementar ou não-formal para desfazer a homogeneidade e provocar “um modo diferente de vínculo consigo mesmo e com os outros, e com a palavra de um e a dos outros” (Andruetto, 2012, p. 80).

Para concluir, imbuímos nossos argumentos 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, de espaço vivencial e compartilhado, o maior valor *da oficina de escrita autobiográfica* esteja em permitir a exploração das possibilidades próprias e dos outros para resolver um desafio comum e afirmar o caráter libertador de narrar a própria vida.

Referências bibliográficas

- Andruetto, M. T. (2012). Escrever na escola. In *Por uma literatura sem adjetivos* (pp. 78-84). São Paulo: Editora Pulo do Gato.
- Boltman, A. (2001). *Children's Storytelling Technologies: Differences in Elaboration and Recall*. University of Maryland at College Park, Washington DC, EUA.
- Bruner, J. (1997). Ingresso no significado. In *Atos de significação* (p. 65-88). Trad. S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas (original publicado em 1990).
- 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.
- Gonçalves, O. (2000). *Viver Narrativamente: A psicoterapia como adjetivação da experiência*. Coimbra: Quarteto.
- 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. (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.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. New York: SUNY Press.
- 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* (pp. 54-84). São Paulo: Editora Pulo do Gato.
- Sarbin, T. R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In T. R. Sarbin (ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 3-21).
- Stadler, M., & Ward, G. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 73-80.
- 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.
- Vygotsky, L. S. (2009). Arte e imaginação; imaginação e realidade; a criação literária na idade escolar. In *A imaginação e a arte na infância* (pp. 9-28, 53-85). Trad. M. S. Pereira. Lisboa: Relógio D'Água - 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.