

Análise narrativa de processos de mudança nas infâncias de mulheres portuguesas

Judite Maria Zamith Cruz¹

Introdução

Um recente estudo longitudinal americano, realizado com entrevistas estruturadas indica que a brincadeira e o bom humor na infância não prediz a mesma jovialidade em idade adulta (Rieser & Rogers, 2004).

Na investigação actual focou-se a adultez, dito que o modo como se olha e fala da própria infância é reconstruído, importando a profissionais de educação reatar os seus laços com o falso e verdadeiro *vivido*, condição básica de trabalho equilibrado com crianças.

Realizou-se uma historiografia de infâncias, como se disse, entendidas as ocorrências como diversas do que «realmente» aconteceu, enfatizada a intersubjectividade na relação dual de mulheres com outras ouvintes e idiossincrasias. Essas são condições inerentes ao método ideográfico, partindo-se do acto de escrever «revisões de vida».

Contar histórias a alguém nem sempre é fácil, atendendo a que toda a experiência é efémera e contextualizada, exigida a partilha diferida no tempo e no espaço. Acresce que se exige do investigador *desenraizamento* e, simultaneamente, conhecimento social e histórico local. Dar-mo-nos a conhecer, pode importar: Quem conta algo, quer alguém que o/a espelhe e conhecer-se a quem se conta a vida. Ter distância permite ao ouvinte gerir ideias e *movimentos*, mas é preciso envolvimento humano da psicóloga.

Em formação, foram *re-biografadas* Histórias de Vida, sujeitas a Análise Narrativa, dito que seja essencial no método extrair a síntese dos significados para uma experiência. Em psicoterapia narrativa, ocorre a exploração de «realidades alternativas». O entendimento de configurações (regularidades, normas de procedimento) para o «eu» justificam até mesmo mudanças em actores sociais, determinados a rescrever a vida.

Duas metodologias de investigação são orientadas em termos do valor conferido às características da linguagem (Tesch, 1990, pp. 72-73): Método Biográfico (Smith, 1994) dirigido à «compreensão do significado do texto/acção» e *Grounded Analysis* pressupondo a «análise estrutural de categorias presentes no discurso», por intermédio de procedimentos elucidados por Anselm Strauss e Juliette Corbin (1990, 1994).

Nesta investigação de infâncias, retomam-se o Método Biográfico e a *Grounded Theory* (Zamith-Cruz, 1996 a), ou seja, o relato extenso, entrecortado por episódios analisados em profundidade.

1. Narrativas e análise narrativa

Gregos e Romanos alertaram para o interesse em nos preocuparmos connosco, criado o ócio e a contemplação. Ditaram-se narrativas a escribas e secretários. Com o cristianismo, essa sensação de bem-estar foi compaixão. Reconheceram-se «faltas», no sentido ético de Agostinho (354-430), depois do exercício imaginativo exigido a si próprio pelo estóico Séneca (4 a.C. – 65), perdido no «belo» e no tempo psicológico - «A brevidade da vida». Entre outros, Balzac (1799-1850) e Flaubert (1821-1880) interessaram-se pela condição humana. Até mesmo nas origens remotas de *Life Stories*, perpassam fantasias de investigadores sociais: Thomas & Znanieki, Óscar Lewis, Cooper, Simons, Radin...

Marcel Proust (1871-1922) foi um brilhante crítico ensaísta, que quebrou a sua angústia de viver na escrita como psicoterapia. Todavia, o Professor da Sorbonne Paul Fraisse (s/ data; cit. por D. Demetrio, 1995, trad. port. 2003, p. 43) acreditou e pensou que o *refugiar-se no*

¹ Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança – Braga (juditezc@iec.uminho.pt)

passado não comporta uma razão de viver, atendendo a que indivíduos com perturbações psicopatológicas graves não lhes seja possível a rescrita do futuro.

Todavia, a análise textual foi explorada na Psicologia (Bruner, 1990; McAdams & Ochberg, 1988) e na Antropologia (Riessman, 1993) e muitas disciplinas têm vindo a ser «narrativizadas», existindo vários modelos de narrativa.

Um texto ou narrativa não é unidimensional, com sentido único conferido ou *colado*. Captadas a forma (estrutura, estilo, coerência...) e o conteúdo (temas conflituais, tantas vezes, entrançados) ou seja, a *melodia*, *engrenagens* e *ruídos*, pessoas predispostas e *estruturadas* chegam a criar outros “episódios”, fora dos pequenos obstáculos do viver e essas “fantasias” reconstruem as suas vidas.

Disseminado o prazer da escrita, nas orientações de Análise Narrativa (Cortazzi, 1993; Riessman, 1993; Lieblich et al., 1998) têm-se por base textos e uma *investigação narrativa* é todo o estudo, que utiliza ou analisa materiais (verbais, orais ou escritos e visuais), na forma de narrativas.

O estudo de narrativas enquadra-se em teorias contextuais do significado, sujeitas a limites individuais do discurso.

2. Condições de mudança humana

Ainda que se continue a insistir em *mudar o mundo* (e.g., Gardner, 1994), os fenómenos de mudança ocorrem, invariavelmente, entre pessoas, *sistemas biológicos que sentem*, incorporados em estruturas como a família ou o trabalho. Digamos que possuímos modos de nos relacionarmos e de auto-identidade, definidos por «processos profundos de ordenação», não linguísticos (Mahoney, 1991), que conduzem à realidade experienciada, a experiências avaliativas (bem/mal, certo/errado...), à diferenciação e à partilha social.

Enquanto constructos centrais às crenças do indivíduo e dispositivos que dirigem a experiência, o estudo desses processos cognitivos sugere que, aos cinco anos, *uma criança já tem uma opinião sobre os assuntos* (Gardner, 1995, trad. bras. 1996, p. 27) e que a mudança passará por novas situações que desafiem ideias derivadas de *scripts* (roteiros), *estereótipos* e *cenários*. Essas são *estruturas cognitivas básicas*, para o que é regular e imutável, por oposição ao que é irregular (opcional): aniversários com festa, idas ao supermercado... Essas estruturas de conhecimento, para sequências predeterminadas de acção, podem ser complexas - a ambivalência, a inveja ou o altruísmo (p. 30). Na infância, possuímos, portanto, muitas *histórias* que operam em simultâneo, com base em experiências quotidianas e *televisivas* repetidas. Em adultos, os *scripts* incorporados podem rondar as centenas (p. 43). Desde pequenos desenvolvemos «teorias» (Gardner, 1991). Nos relatos de adultos sobre as suas experiências criativas (e.g., Csikszentmihalyi, 1996, 1997; Gardner, 1993, 1994, 1995), estes enfatizaram a transformação pela palavra. Sugere-se não bastar dizer/escrever, impondo-se agir em conformidade e sentir-se bem com o *texto* alcançado.

Acresce a condição de uma pessoa se sentir bem com a sua história, partindo de cinco critérios-chave, descritos por Duccio Demétrio (1995, trad. port. 2003, pp. 44-55): (1) ter prazer em recordar (*dissolvências*); (2) ocorrerem *convivências* com ouvintes; (3) *reconstruções*, ou seja, *manter-se o sentido de união com o «eu»*; (4) *invenções* dito que sejamos os nossos *artífices*; e (5) *despersonalizações*, no sentido dado por Jerome Bruner em «Em busca da mente», por integrarmos outros nas nossas narrações.

3. Metodologia

Com base em doze longos textos de mulheres, com idades compreendidas entre os 62 e os 34 anos, seleccionaram-se seis extractos exemplares, em que dois implicaram as autoras colocarem-se em questão e momentos de viragem.

Os relatos são de mulheres, porque somente elas compareceram a cursos de formação. Os nomes apresentados são fictícios.

Foram elas a assumir terem vivido momentos-charneira, ao longo de um Curso de Formação no Método Biográfico. Acreditaram-se consistentes nas suas identidades, depois de mudarem valores e orientações profissionais frente a outros significativos. As suas práticas de vida terão sido abaladas por aprendizagens vitais, existenciais.

Expõe-se a análise/interpretação de seis retratos de infância até aos 10 anos, escritos por profissionais de educação, o que sugeriu os seguintes temas contextualizados: (1) Educação informal (em família, amigos, outros); (2) Educação formal (institucional); (3) Influências de pessoas reais/ficcionais; (4) Ênfase valorativa em educação formal e/ou socialização informal; e (5) Episódios, que *eu nunca tenha ouvido antes*.

A opção para a selecção das narrativas adiante discutidas passou por se aperceber a iniciativa daquelas mulheres, o seu posicionamento crítico e a existência de vidas projectadas, apercebidas as suas inferências, parte da estrutura conceptual humana (Lakoff, 1987, p. 45). É como se a estrutura de categorias do discurso delineasse o raciocínio e, ainda, os *pontos cognitivos de referência - protótipos* fossem as bases das suas interpretações. Depois de Lakoff e Johnson (1980) as propostas objectivistas da representação mental incorporaram a mente e as suas operações cognitivas abstractas, tácitas ou inconscientes. Em 1987, Mark Johnson (1987, p. 5) apresentou uma revisão das cinco definições mais comuns de «proposicional» e acrescentou: *o conteúdo proposicional somente possível por via da existência de uma rede complexa de estruturas esquemáticas, não proposicionais, que emergem da experiência corporal*. O corpo foi incorporado na mente/cérebro pela linguística cognitiva.

O modo concreto de trabalho (Bertaux, 1989) exigiu passar ao papel uma versão oral biográfica, contada a investigadora, ouvido o discurso coloquial (fluyente, emocionado, hesitante...), gravado ao correr da cassete áudio.

Definir-se é, portanto, opor-se a alguém, manifestando empatia e possuindo capacidade de análise. Como exemplo de falha dialógica, passada a linguagem oral ao texto, pode ler-se o seguinte:

«Que percursos de formação me foram decisivos? Foram o mar, o sol, o vento e a liberdade de uma infância em que aprendi a viver comigo e a gostar de mim? (...) Há o gosto pela Liberdade, por voar como a gaivota que gostaria de ser. A ânsia de rasgar véus, a necessidade constante de me ouvir, com a atenção com que ouço os outros. Vontade/desejo de lhes (me) dar o empurrão final cuja raiz é a certeza de que o Amor em mim investido foi por mim passado a outros e floriu de várias formas».

Foi afinal elaborada uma «declaração» ou exposição de auto-estima e amor ao próximo. Os elementos da natureza (o sol, o vento...) e conceitos abstractos (a liberdade como a ave ...) substituem os *encontros* humanos.

Um procedimento utilizado na análise foi a *segmentação* de textos, depois *codificados* - classificados por categorias a *posteriori/códigos*. Aos extractos de texto seleccionados chamam-se unidades de significado ou segmentos de tópico (ST), se possível, depois retiradas categorias *in vivo* (em itálico, escritas as palavras das autoras) dos textos integrais.

Poder-se-iam ter classificado os textos codificados em «externos» (vistos *a partir de fora*), «internos» (entendidos intrapsíquicos) ou «narrativos» (reflexivos) e realizarem-se diagramas, o que não se justificou por se tratarem de momentos longínquos e da síntese exigida na exposição.

4. Análise de textos

Apresentam-se extractos de material escrito por Maria, Mafalda, Marta, Mariana, Mariazinha e Maravilha, subsequentes a entrevistas «partidas» em extractos de textos (*segmentadas*), depois *codificação* (ST, seguido de cardinal - #), sempre que possível com *categorias in vivo*, para aqueles títulos-síntese.

4.1. Infância da Maria

A Maria nasceu em uma família tradicional, com poder de terra na região Centro de Portugal, formação académica relevante e profissão valorizada (Medicina, Direito).

No primeiro segmento de texto (ST#1) é exposta a idade, o nome com valor paterno (masculino, não tendo existido mulheres ao longo de gerações), o lugar de nascimento entre irmãos... Esse é o modo comum de auto-apresentação, observado por Maria e adiante por Mariazinha.

A Maria é a primeira rapariga, quarto nascimento, ainda que o segundo filho tenha morrido aos 10 dias.

A biografia desenrola-se, a partir do *início do século* e vai até aos 10 anos da narradora (1900-1954).

A primeira interpretação decorre do ST # 1 intitulado «Maria – *Uma partida que preguei à vida ou uma partida que a vida me pregou?*» (título-síntese).

As categorias criadas para esse primeiro extracto são as seguintes: (1) Retrato de Casa Familiar e avós paternos; (2) Comparação entre infância e actualidade - *A casa de sonho*, em jogos [de salão], reportada a casa de avós; (3) Primeiras perdas familiares - morte de mãe e irmão (17 meses); (4) 3 a 6 anos e meio - eu e o meu irmão fomos os *reizinhos* da aldeia; (5) Depois dos 6 anos - fui para o colégio de irmãs, na cidade; (6) 9 anos (1953) - crise acidental por perdas (*vividas*) do pai e irmão; e (7) 1954 - Consequências dessas mortes.

O que se passou depois da morte do pai e do irmão foi explicado, nos seguintes termos:

«A minha aflição era enorme, mas como que sentia o imperativo de amparar a minha tia (tia-avó) (...) era necessário tratar de imensa coisa (...) Não fui ao colégio durante esse tempo (...) como era boa aluna, isso não teve implicações nos estudos (...) era admitida ao Liceu. A morte do meu pai, a consciência progressiva da sua ausência definitiva foi um golpe duríssimo. Juntava-se-lhe a ausência do meu irmão. A minha vida, o meu olhar para a vida começava a ser outro. Tinha deixado para trás a criança que tinha sido até então».

O sofrimento fez uma criança de 9 anos *aprender*, nesse momento de viragem, *questões económicas*, nomeadamente, *direitos de transmissão e organização das receitas da casa agrícola, para garantir as minhas despesas*. Sentiu a responsabilidade por si, decorrente de ambição por herança (não de tia-avó, com quem quis viver), mas de família da mãe – tios, afectivamente distantes.

4.2. Infância da Mafalda

Ao contrário do texto anterior, a Mafalda não se apresenta. Enfatiza, em outro lugar do texto não seleccionado, a sua vida adulta. Centrais são os eventos posteriores à infância: vida profissional no Luxemburgo e em Paris.

Neste segundo texto escrito e analisado, não existe uma descrição e exploração de episódios tão longos e aprofundados como na primeira *história* – infância da Maria.

Ainda no primeiro parágrafo do texto, é dada resposta a linhagem - «quem é o meu pai?», sem que lho tenha sido sugerido. Viveu com a mãe, pai e irmã, quatro anos mais velha, na casa cedida ao pai, com a profissão de Factor, pela Companhia de Caminhos-de-Ferro no Alentejo.

A Mafalda relata a sua breve infância, no segundo extracto (ST # 2) - «Uma vida *levada (da breca)*, numa *pequena e pobre aldeia alentejana*, sem casa própria, notificado por si o *primeiro sinal de estratificação social*» (título-síntese).

As categorias são duas na unidade de significado em causa - «Infância»: (1) O pai *Buendía*; e (2) Ensino Primário. O apontamento é da categoria relativa à escola:

«Aos seis anos, os meus pais meteram-me no Colégio de D^a Francisca Pataca, onde só estudavam os filhos dos ricos, filhos dos latifundiários. Vivi um bocado mal essa experiência. Eu era das mais pobres. Não tinha nenhum monte, não tinha terras... às vezes, mentia, para esconder que não tinha nada».

A Mafalda é crítica e irónica na sua exposição da escola, presente na segunda categoria do ST#2 - «Ensino Primário», o que acontece ao longo de todo o texto:

«A D^a Francisca Pataca tinha uma forma peculiar de ensinar... Era uma mulher enérgica que, quando as coisas não corriam bem, atirava-nos o que lhe estava à mão. Um dia, atirou o telefone à Geninha, que tinha de apontar no mapa um país perto de Portugal. Estava tão nervosa, que apontou a aldeia da Amareleja. Levou com o telefone em cima. Apesar destes métodos pouco participativos, consegui sem grande problemas fazer a 4^a (classe) e a admissão».

Depois dos 10 anos, a Mafalda já não foi para o Colégio (como a irmã, que aí «chumbara», *injustamente*), mas para a Escola Comercial e Industrial: *De repente, deixei de ser pobre para passar a ser rica*. Na segunda instituição escolar, não eram estudantes os *filhos de latifundiários*. Estes últimos frequentavam o Colégio.

4.3. Infância da Marta

Nascida em Lisboa no ano de 1955, a Marta é filha única, atendendo a que o seu pai já não seria *novo* (40 anos) ao tempo do seu nascimento e a vida não seria *fácil*, em termos económicos.

Reporta-se à família, com maior ênfase do que em outros textos: ST # 3 - «Marta - De como tive *três mães e dois pais*».

As quatro categorias desse ST#3 *pontuam* os afectos na infância, com conotação aprendida em psicoterapia analítica: (1) Primeira ocorrência - 6 meses - morte da ama e do noivo da tia paterna mais velha; (2) 5 anos - Lisboa - Jardim de Infância; (3) 6 anos - Ensino Primário e *treino de defesa pessoal*; e (4) *Afectos* de pai e mãe.

Considerados aspectos determinísticos, como o passar a viver em aldeia interior, longe dos pais, residentes em Lisboa onde nasceu, o primeiro episódio rocambolesco ocorreu quando tinha apenas 6 meses (ST #3): *A ama morre e vão encontrar-me a chorar junto dela* e também morre o noivo da irmã do pai - (...) *eu sinto é que se aliaram duas condições*. Como os pais não teriam *onde a deixar em segurança e o pai desejava gratificar a irmã por tão grande perda*, essa circunstância implicou passar a viver com a tia.

Vida *linear*, tal como a intitula? A Marta diz ter sido *oferecida, dada, e pensar* que essa perda foi *dramática* para a sua mãe, que *nunca perdoou o pai (...)* *culpabilizando-o (...)* *nunca me relacionei bem com a minha mãe*.

O casal *nunca se recompôs*. Chamou à situação familiar de *aparente confusão*: ter *três mães* - a avó (a mais importante), a tia e a mãe; e ter *dois pais* - o pai e o irmão do pai, solteiro, a viver em casa da avó.

Como consequência adiantou ter sido *criada e amada e protegida*, justificações para possuir características específicas: *teimosa, gulosa e indisciplinada*. Não se capta a inevitabilidade. Integrada na aldeia, teve *saudades da mãe, dando-se bem no grupo de crianças*.

4.4. Infância da Mariana

A Mariana, nascida na região Norte, é distante, trocado o relato interpessoal por exposição profissional e formal no ST #4 - «O Curriculum Vitae para a ‘questão feminina’». Antes desse ponto, escreve uma composição poética sobre si própria em que perpassa um *crystal* (a própria Mariana) ... *que se foi facetando em rotações de caleidoscópio*.

As três categorias no ST #4 são «não narrativas»: (1) Infância *rebelde, sem susto do poder, independente e livre* de uma menina *não parva* e não «prendada»; (2) Potencialidades sentidas na Escola Primária suburbana ao Porto, solidariedade a colegas *pobres*, colocada a Senhora Professora, mas *em pano de fundo*; (3) Ambiente familiar *católico e caloroso*.

A Mariana não conta episódios de vida, tanto quanto formula considerações e tomadas de posição («não narrativas»).

4.5. Infância da Mariazinha

O quinto relato é bem típico, estando o «eu-criança» presente ao longo de cinco dos seis segmentos de tópico: (1) auto-apresentação extremamente valorizada; (2) «sucesso escolar», actividades extra-escolares e *saídas nocturnas*; (3) tempo de Liceu e trabalho de «explicadora»; (4) *pai ausente*; (5) mãe calorosa; e (6) a minha religião católica fez-me ir mais longe.

No ST#1, é identificado o seu último lugar na fratria, seguido do «primeiro lugar na família», sendo enunciadas experiências durante o tempo de escola.

A Mariazinha - «a menina» - foi a mais jovem de quatro irmãos, dois rapazes e duas raparigas, *todos nascidos em quatro anos e meio*, em Lisboa. A única palavra para o pai é ter sido bastante ausente, dado a maus hábitos, mas deixadas *boas recordações*. Existindo dificuldades económicas e mau entendimento entre os pais, todos a tratavam com *mimo, amor e carinho*.

Os atributos por que se apresenta passam por ter sido *mexilhona* e, ainda hoje, se sente *curiosa* e tem *grandes olhos*. *Experimentou* canto, cerâmica, guitarra, escutismo e montanhismo.

No segundo ST - «'sucesso escolar', actividades extra-escolares e *saídas nocturnas*», dirige uma apreciação ao modo como foi igualmente bem tratada pela professora, sempre a mesma, durante os quatro primeiros anos: «...embora [a professora] fosse implacável relativamente às más alunas («as burras», como ela dizia) e usasse e abusasse da reguada, não me deixou marcada negativamente, uma vez que as boas alunas eram protegidas desse abuso.» Foi *muito solidária* e «*explicadora*» de *colegas com dificuldades*.

No ST #4 e no ST#5, são caracterizados pai e mãe, sendo esta costureira, *muito católica, extremamente dedicada aos filhos, inteligente e informada - a melhor aluna até à 4ª classe*, sem ter estudado depois por ser *pobre*. O pai, empregado com Arrumador em cinema, distanciara-se da família.

4.6. Infância da Maravilha

O texto escrito pela senhora, filha única, a quem decidi chamar Maravilha inicia-se sem preâmbulo com a entrada no Jardim-de-Infância (ST#1), sendo os dois extractos seguintes reportados à 2ª classe (ST#2) e à 3ª e 4ª classes (ST#3), com quebra de encantamento no ST#2. O ST#4 é relativo à família, possivelmente mais difícil de rescrever.

No ST#1, recorda e interpreta a sua primeira infância com primor, lugar onde aprendeu a *trabalhar em grupo* e a interessar-se pelas pessoas:

«...menina de bibe encarnado de quadradinhos miúdos, que brincava no Jardim-de-Infância João de Deus, debaixo do telheiro, que esperava sentada no banquinho que a fossem buscar, que metia as mãos todas no barro, que era apontada como exemplo de menina que comia bem e de tudo, sem problema, mas que era também por vezes mal comportada e atirava bocados de barro às outras meninas.»

A definição da Maravilha é dada de imediato, partindo de auto-atribuições de um ser social e líder, antes que dê outros sinais sobre si ou sobre a sua família: ser capaz de *dialogar, discutir, encontrar consensos, relacionar-se e partilhar*.

Ainda no mesmo ST#1 descreve a instituição em Lisboa e assume ter-lhe orientado a profissão de Educadora de Infância.

O choque com a 2ª classe, em que se *sentiu algo infeliz*, deu-se com as actividades diárias em uma instituição religiosa, sem ter sido nomeado o ano anterior: «A primeira coisa ao entrar às 9 horas era rezar, na capela; ao acabar a manhã, rezava-se; ao entrar depois de almoço, nova oração; e, às 4 horas, não se saía sem agradecer ao Senhor a passagem de mais um dia ».

Nas duas classes seguintes, retomou os contactos da sua rua, em terceira escolinha.

Somente depois, no ST#4, a família nuclear é referida, tendo um tio paterno, divorciados os pais, desde os seus 9 anos, ao que até *achou graça*, por ser *diferente*. Essa posição é analisada logo, para dizer ter sido a forma encontrada para não sofrer – *achar graça*, tendo-o entendido assim após experiência em Grupanálise.

Discussão final

Pessoas envolvidas no estudo recordam a *liberdade* e as brincadeiras no campo, ao longo da infância, excepto as oriundas de Lisboa.

Este estudo é uma historiografia, até aos 10 anos de idade, em que se integraram significados (para Histórias de Vida), sinais dados de estruturas de personalidade e *regularidades* na reconstrução de vida, com base na Teoria *enraizada* em dados/eventos - *Grounded Theory*.

A estrutura de categorias linguísticas desempenha um papel no pensamento e em muitos casos, *scripts*, estereótipos e cenários - *pontos de referência cognitivos* de vários tipos, formam as bases de ilações e inferências, por parte de quem conta a sua *estória*.

Mas os episódios também são ajustadas às circunstâncias (curso de formação) e ao *público* (formadora e outras formandas) ainda que, por discrição, pudesse ser *separada a dançarina da dança* como aconteceu na História/*Currículo Vitae* da Mafalda.

Com visões deterministas, seis mulheres tomam-se/apresentam-se seguras, independentes e resistentes a controlo. Podem nem se ter comportado de modo socialmente aceite e perseguido objectivos não habituais. A partir das narrações totais, assumiram riscos, porque tiveram confiança no «sucesso» e auto-confiança.

No grupo, os valores e os extractos sociais de origem são diversos. São focados valores económicos (1 – Maria), religiosos (1 – Maria; 5 - Mariazinha), políticos (2 – Mafalda) e sociais (2 – Mafalda; 4 – Mariana; 5 – Mariazinha; 6 - Maravilha). Em um caso não são identificados na infância *re-biografada* (3 – Marta).

Não tendo sido pedida a relação a terceiros - pais, familiares, professores e amigos, estes são nomeados e motivos de orgulho. Na história-caso 1 – Maria, as casas de infância ganham relevo e, na história-caso 6 – Maravilha, as escolas ganham vida.

As figuras-chave são femininas, mas o pai da Mafalda (história-caso 2) é muito significativo.

Naqueles «bons tempos», as narradoras ou assumem não ter tido dependências emocionais a pais (por falecidos) ou tiveram relações positivas com um dos pais ou substitutos (empregadas de casa).

Muitos *passos* dessas mulheres foram facilitados por origem sócio-económica elevada de família (1-Maria; 4 – Mariana) ou foram fruto de rebeldia (2 – Mafalda), face a poderes paternos (de controlo) e a crenças disseminadas na (sub-) cultura. Quiseram entrar em cronologias – *Eu sigo a geração X*.

Referências

- BERTAUX, D. (1989). Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement. In G. Pineau & G. Jobert (Eds.), *Les histoires de vie*. Tome I. Utilization pour la formation (pages 17-38). Paris: Editions.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- CORTAZZI, M. (1993). *Narrative analysis*. London: The Falmer Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, (1996). *Creativity*. N.Y.: HarperCollins.
- CSIKSZENTMIHALYI, (1997). *Finding flow*. N.Y.: Basic Books.
- DEMETRIO, D. (1995). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Milano: raffaello Cortina Editore (trad. port. “Era uma vez... a minha vida: A autobiografia como método terapêutico”. Lisboa: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, 2003).

- GARDNER, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. N.Y.: Basic Books.
- GARDNER, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. N.Y.: Basic Books.
- GARDNER, H. (1994). The creators' patterns. In D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi, & H. Gardner (Eds.), *Changing the world* (pp. 69-84). Westport, CT: Praeger.
- GARDNER, H. (1995). *Leading minds: An anatomy of leadership*. N.Y.: Basic Books (trad. bras. "Mentes que lideram: Uma anatomia da liderança". Porto Alegre: Artes Médicas, 1996).
- JOHNSON, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: Chicago University Press.
- LAKOFF, J. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. The Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press (trad. esp. «Metáforas da vida quotidiana». Madrid: Ediciones Cátedra 1986).
- LIEBLICH, A., TUVAR-MASHIACH, R. & ZILBER, T. (1998). *Narrative research: reading, analysis, and interpretation*, London: Sage.
- MAHONEY, M. (1991). *Human change processes*. N.Y.: Basic Books.
- MCADAMS, D. P. & OCHBERG, R. L. (1988). Psychobiography and life narratives. [Special Issue] *Journal of Personality*, 56 (1).
- RIESER, A. C. & ROGERS, C. S. (2004). Childhood playfulness as a predictor of adult playfulness and creativity: A longitudinal study. Paper presented to *30th Annual Meeting Conference of the Association for the Study of Play (TASP): Diverse Perspectives on Play*, Atlanta, Georgia, February 20, 2004.
- RIESSMAN, C. K. (1993). *Narrative analysis*. London: Sage.
- SMITH, L.M. (1994). Biographical method. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 286-305). London: Sage.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273-283). London: Sage.
- TESCH, R. (1990) *Qualitative research: Analysis types & software tools*. Bristol: The Falmer Press.
- ZAMITH-CRUZ, J. (1996 a) *Trajectórias criativas: O desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Narrativa*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.