



Emília Araújo & Eduardo Duque (eds.) (2012)  
*Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas*  
Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade / Centro de Investigação em  
Ciências Sociais  
ISBN: 978-989-8600-07-3

---

## Da orfandade: história de vida e transformação psicossocial

JUDITE ZAMITH CRUZ

*Universidade do Minho*

juditezc@ie.uminho.pt

### Resumo:

Romances anteriores ao século XIX seguiam uma estrutura narrativa linear e cronológica e, entre idas e voltas do passado para esclarecer o presente, a escrita era sucessiva, sem profundidade psicológica.

De que afetos eram capazes? Não sabemos. Mas sabemos que não somos sujeitos a determinação. A nossa família, país, a nossa língua não foram escolhas. O mesmo acontece com contextos passados que escapam à ação.

Pretende-se problematizar histórias de vida no feminino, realizadas por formação com a socióloga suíça Christine Josso, mas analisadas por Grounded Theory. Sozinhas ou precocemente órfãs, são cinco mulheres a projetaram-se no amplo vínculo social e religioso.

Ainda que nunca leiamos um texto da mesma forma, a Literatura ou a Psicologia interpessoal desautorizam a percepção comum: a todo o momento existem outras possibilidades de entendimento. Mas enquanto a Literatura seja ficção, a Psicologia interpessoal será tanto mais (racionalmente) científica quanto sustentada na intersubjectividade. A forma de apresentar o conteúdo a que se aspire diverge quando na Psicologia enquadre as coisas como são, buscando significados e interpretações sintonizadas com o texto.

Serão colocadas questões de estrutura e coerência narrativa, como quando o relato teime no “destino” ou, em alternativa, antecipe a transformação.

As categorias “memória” e “tempo”, nem “exteriores” às personagens, nem “internas”, ocupam espaços mentais (além das ações e descrições) que mudaram por contexto narrativo. Houve fragmentação do tempo no relato biográfico, muito analisada. Bergson (Deleuze, 1998, 27) alcançaria na noção de *durée* a ideia do espírito que dura, na mescla de sucessão interna, heterogénea e contínua. Duração será liberdade, consciência e memória. O que foi passado foi conservado e o devir tarda a vir. Enfatiza-se a bifurcação do tempo (categoria central), nas memórias (e reminiscências) partilhadas pela narradora para ficções e realidades, experiências e reflexões, destino e projeto.

### Palavras-chave:

Grounded Analysis; Histórias de Vida; infância; orfandades, institucionalização

---

## Introdução

Na cibercultura merecem ser investigadas questões como a instantaneidade do momento íntimo, a fragmentação do mundo, a velocidade imprimida ao quotidiano, o movimento e o tempo, a circularidade no existir. A vida em círculo repete o passado? No círculo não há avanço. A forma conferida à dimensão passado-futuro afeta a possibilidade de luta na adversidade.

A investigação narrativa sublinha o interpessoal, familiar, histórico e social. Alude a bifurcações de cristais de tempo, uma expressão curiosa nas vidas de mulheres. Seguem-se cinco relatos das professoras, que se contaram na formação em Histórias de Vida (Pineau & Le Grand, 1993; Dominicé, 1990; Smith, 1994; Bertaux, 1976; Poirier et al., 1995; Nóvoa, 1988; Zamith-Cruz, 1997). Os seus nomes sem qualquer oposição assumidos seguem a ordem de exposição no presente texto: Ana Maria Braga da Cruz (A., 1942), Maria do Loreto Paiva Couceiro (M. L., n. 1944), Marília Viterbo de Freitas (M., n. 1949), Maria Antónia Rebelo Botelho (M. A., 1939) e Maria da Conceição Moita (C., n. 1937).

Realizaram uma formação em Histórias de Vida e, depois, os seus relatos escritos foram analisados pela autora, por metodologia de Grounded Theory (Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1990, 1994, 1997; Zamith-Cruz, 1997).

Na investigação por amostragem intencional e variacional - Grounded Theory, a amostragem é de categorias/códigos e dimensões/conceções polarizadas. As cinco senhoras foram escolhidas por critério de perda. O fenómeno de real ou mental “orfandade” coloca-se no âmago da personalidade, que o sofra ou se sinta ameaçada de perda/dano. Em alternativa seguiu-se o desafio, potenciador de desempenho e a transformação psicossocial.

Que percursos de formação me foram importantes ou decisivos? Essa foi a única “instrução” para a criação de narrativa oral e escrita.

Pessoas que narrem e reflitam nas suas raízes poderão ir mais adiante, projetando-se no viver? Deduz-se na Psicologia Narrativa e literária, que os primeiros anos talvez sejam o horizonte para eixos de vida com sentido (Perec, 1975). Quando «não sei como chamar a esta história» (Duras, 1994), terá ela sentido? Dará entendimento para a sua comunicação coerente? Não irá denunciar perturbação psíquica? Quando relida a vida com flashes/interrupções, em incapacidade de os limar?

As questões de investigação acima enunciadas conduziram à reconfiguração de textos/dados por Grounded Theory (investigação), que é contrastante na busca de “regularidades”, com o Método de Histórias de Vida (formação), dirigido à compreensão do significado de textos, ações e interações (Tesch, 1990). Teve-se a intenção de estabelecer nexos entre conhecimentos metodológicos e domínios aplicados a tempo (Dimensão #1/D#1) e a formação pessoal (Dimensão #2/D#2).

Explorámos muitos extratos de textos na temática infâncias, abrindo essa categoria central (CC#1) à descoberta de CC#2 - orfandades e de CC#3 - frequência de colégios de irmãs - a heteroformação. A inclusão da categoria central - bifurcações de tempo (CC#4) - obedeceu a sintonia com A., que escreveu sobre o seu relato oral na formação em Histórias de Vida: «a imagem de um modelo mineralógico, com mil faces, rodando à volta de um eixo, surge-me na mente... As causas da cristalização do modelo - com estas faces que descubro e

com outras que ignoro – são mistérios que pressinto não saberei explicar.» Referia-se a mil experiências suas, além de (in)formações variadas que se «colaram ao pensamento».

«Não quero deixar de ser quem sou.»

Custa a perceber o motivo de se “colarem” convicções religiosas, estéticas ou científicas. O que acontece no cérebro é serem os trilhos comuns, tanto à recomposição do passado como à antecipação (Punset, 2011, pp. 65-90).

Partilhamos o que no século passado aprendemos, nem sempre “bem” e precisamos de desaprender, no sentido de tomarmos um atalho de pensamento inovador. Podemos hoje sonhar mais e confiar em intuições/pressentimentos (Punset, 2011: 117). Assim desligando do universo comum, voltamos a ler o que A. escreveu. No retomar da consciência da imagem-cristal, A. perspetivou nela o amor infinito dum abraço intenso:

*E o cristal se foi facetando em rotações de caleidoscópio, à roda de um eixo/raiz de mim enxertado na aposta de amor que fui/sou, que se mantém firme por isso, a quem as ilusões e desilusões ensinaram que a ligação com/aos outros é atravessada pela ligação ao Infinito, num abandono doce de criança nos braços de quem a ama.*

Orfandades na infância, o que originou as categorias perdas reais/mentais e crises acidentais, nem sempre são determinantes no futuro devir (e vir a ser). Veremos como nem sempre nos conformamos, em reação ao meio adverso, político, social, familiar e/ou académico. O tempo não flui de modo idêntico para todos. Debate-se no artigo o tempo que, na mecânica quântica, é o universo (e o ser humano) ambos participantes de um jogo de azar (Greene, 2005: 26). As rotações de caleidoscópio em que se viva têm uma raiz no afeto e um padrão básico.

### 1. Bifurcações de tempo: sobre caleidoscópicas ficções

*“O que consuma a imagem-cristal é a operação mais fundamental do tempo: uma vez que o passado não se constitui depois do presente que o passado foi, mas ao mesmo tempo, é preciso que o tempo se desdobre a cada instante em presente e passado, diferindo um e outro na sua natureza, o que dá no mesmo, desdobra-se o presente em duas direções heterogêneas das quais uma se lança para o futuro e a outra cai no passado. É preciso que o tempo se cinda em dois jatos dissimétricos, um dos quais deixa passar todo o presente e outro conserva todo o passado. O tempo consiste nessa cisão - é ela, é ele que se vê no cristal” (Deleuze, 1985, pp. 108-109)*

O tempo cíclico não flui. É imóvel, abolido e marcado pelo retorno permanente da perda, um padrão de funcionamento humano. No recorte psicanalítico pode ser dada à perda a configuração linear e circular, sem corte do perdido. Perda precoce de pais, irmãos, companheiros, além de abandonos, desamparos, negligências e desarrimos vários.

Não podemos viver sem nos separarmos. Temos que bifurcar o tempo. Uma memória ora é eterno passado-presente, ora é linear. Não chega o círculo para a vida.

É paradoxal a ausência de temporalidade com que se estudam fenómenos sem contexto.

Na linha de desenvolvimento mais expedita e profícua, o tempo é espiral do tempo deformado. O tempo espalma-se, como quando três anos parecem um só ano. Mas amplia-se e desenrola-se na percepção que é memória, tempo, duração, cognição e insight.

Gilles Deleuze teve a ideia-chave de tempo-memória. «A minha finalidade é chegar a uma conceção fabulosa do tempo!» Essas palavras, em 14 de março de 1978, em Paris - Vincennes, empolavam a viragem em Kant, quando sintetizou a noção moderna de tempo: não é o tempo que se subordina ao movimento, mas o movimento que se subordina ao tempo. Tempo e espaço são formas do fenómeno/experiência que aparece. Kant contradizia tanto o empirismo como o inatismo. A razão, forma pura sem conteúdo, era um *a priori*. Não penetrava a realidade, mas eram os conteúdos que dependiam da experiência sensível. Ora, espaço e tempo, formas de sensibilidade *a priori*, seriam independentes da experiência. O tempo descurvava-se no espaço, desenrolado na imagem de Deleuze (1985, ed. Brasileira, 1990, 40).

Deleuze (1998) problematizou a percepção na memória involuntária de Marcel Proust (1987). Na imagem do “cristal de tempo” Deleuze (1985) utilizou a metáfora do tempo bifurcado, descurvando-se do espaço, a cada instante. Presente e passado dimensiona-se no que uma só direção vai adiante.

O tempo tem carácter qualitativo, é incomensurável, escavado e mergulhado nas sensações passadas entremeadas de modo subjetivo interior. Não se vive o aqui e agora partindo da duração/tempo vivido.

Na sua poética, o tempo foi redescoberto, no início do século passado, por Proust (1990), recriado pelo pensador francês do sentido da vida Henri Bergson (1964) por élan vital. O tempo desde então é sacudido, impulsivo, relativizado e plural, dando azo à simultaneidade de eventos (Bergson, 2004) e à consciência, na invenção da liberdade.

As mudanças concetuais sucedem-se na Literatura e Filosofia (Nunes, 1998), com implicações negativas, a sustentar-se uma única perspetiva. A memória não pode ser cíclica. Os escritores ensinam a diversidade de representações. Pode dar-se o exemplo de imobilidade temporal e simultaneidade de sentidos (sensações/percepções), de um plano unidimensional, bem sugerido pelo poeta grego Giorgos Seféris (1997: 82), cujo extrato de trecho no presente remete ao futuro devir:

*«Quinta, 6 de abril*

*Aquela mulher não me preocupava mais do que me preocupa a minha camisola nova, que eu trazia no meu corpo. Era uma estranha, como todas as demais, como o próprio barco. Tão só uma vez, passeando pela cobertura, vi, escondido, o livro que ela estava a ler. Silenciei-me. Devia ser alemão, pela imagem que trazia na capa. Em um canto, acima, um sol; de frente para o sol um homem de pé; em frente ao homem, negríssima, a sua sombra; era um indivíduo arredondado que enrolava a sua sombra como se fosse um tecido grosso. Em seguida encontrei-a com o seu livro. Mordeu os lábios e depois sorriu; me olhou com os olhos brilhantes e estúpidos e disse-me: Sabe como se chama este livro? El hombre que perdió su sombra [essa obra é de Adalbert von Chamisso de Boncourt (1781-1838)]. Eu, para dizer algo: ‘Policial?’ Ela: ‘Não. Profundo, foi enviado para mim pela minha madrinha.’ Senti-me como um imbecil e fui embora.*

*(...) Algo parecido, mais trágico é que venha a pensar no homem que perdeu seu tempo. Nada avança, nada retrocede: não existem a hora do amor, a hora do pensamento, a hora do trabalho. Não existem. Não há hora, não há nada, nem sequer a hora da desgraça. Tudo ao mesmo tempo, indistinto, revoltado e velado. Não há sono, nem vigília, nem fadiga; tudo confuso; nenhuma sucessão, nenhuma espera, nenhuma destruição; tudo confuso. E o pior: esta imobilidade não é morte; o que significa morrer? O que significa inexistência? Entre tantas, essa inumana condição existe e impera» (Seféris, 1997: 82).*

Quando exista descontinuidade entre experiências, quando sejam desconexas ou, como Seféris o coloca, quando tudo lhe pareça “colado”, a narrativa parecerá insólita. Forçada a homogeneidade, não existe a corrente da experiência, a causa, a sucessão, a espera, a justificação.

Para a escrita de finitude e interioridade, contou a lucubração de Pedro Nava (1984) no seu baú de ossos. Importou a Pablo Neruda (1996) a confissão do quotidiano no terreno. Gabriel Garcia Marques (2002) deu ao livro de infância e juventude o título de *Viver para contá-la*, onde esclarece, na epígrafe, que a vida não seja o vivido mas o recordado e como tal contado. Outra escrita extraordinária é a autobiografia do italiano Primo Levi (2012), um químico judeu que foi deportado para o campo de concentração de Auschwitz. Alegou na epígrafe, «ser bom contar as desgraças passadas.» A inumana prisão já não existe. Nasceu em Itália no tempo do eixo bélico assente na “raça” e barbarismo, fantasia de sangue e perseguição.

A Literatura deu assim uma tremenda viragem por primazia da simultaneidade e da intuição: uma narradora, quando escreva um romance ou as suas memórias, ou ainda um poema, dá-se o ensejo de penetrar em memórias ficcionais. Os factos/ficções (o que alguém chamou de fações) são colocados em um plano único de temporalidade com duas dimensões.

José Saramago (2006) e Jorge Luís Borges (1999) usaram a técnica literária da simultaneidade nas obras memorialistas. Ao recordar a sua infância, de forma esparsa e dispersa, Saramago discorreu de memórias. Fernando Pessoa (2006) e André Gide (Lejeune, 1996; c.f. Gide em *La porte étroite*, 1909, *Journal*, 1939...) publicaram notas autobiográficas e diários com densidade temporal, na categoria literária, nem sempre buscada. Por exemplo, Ítalo Calvino (2006) não teve intenção mais do que descritiva ao contar o observado em *Um eremita em Paris?*

## 2. Investigação de momentos de viragem

Estamos em tempo de cruzar o tempo ficcional, filosófico, com o tempo mental e social. Com um programa informático, também James Pennebaker analisa uma e outra «marca registada pessoa» na escrita de um diário, o que ajuda a superar experiências dolorosas (de Blase, 2012: 40), estimulando o sistema imunológico. As emoções são reformatadas, com reconstrução discursiva em que a metáfora recria o mundo (Lakoff & Johnson, 1980) e chegamos a observá-lo por outro prisma (Rutledge, sem data; cit. por Luís Muiño, p. 82).

Antes da presente exposição analítica, cabe a ilação de significação ou interpretação de imagens-cristal, nas cisões no tempo - momentos de viragem - por orfandades. Há um tempo passado e há um tempo que vem lá. Há o tempo que vem lá sem se querer mudar.

Em Portugal, houve um tempo morto em que a memória social é descontínua e interrompida por poder ditatorial. As autoras viveram a infância antes do 25 de Abril de 1974.

Na investigação por Grounded Theory, o grupo de estudo possui apurada ética de responsabilidade e valores dominantes espirituais, naturalistas, humanos e sociais.

O Método de Histórias de Vida implicou procedimentos estipulados pela socióloga suíça Christine Josso (1988, 1991, 1992, 2000, 2002), quando fizemos formação prolongada por 120 horas e espaçada no tempo, o que implicou as seguintes ações e procedimentos: (1) o relato de episódios na relação dual (narrador/narratário) e gravação áudio de diálogos; (2) a transcrição pelo relator/narrador do seu registo; (3) a análise presencial das narrações trocadas nos pares e no grupo de formação; (4) a síntese de textos pela formadora, com base em metáforas e associações da personalidade a elementos figurativos de imagens, filmes e outras produções textuais culturais (Zamith-Cruz, 1997, 2003, 2009, 2010, no prelo; 2012, no prelo).

Publicamos testemunhos cruzados, uma técnica mais complexa do que uma psicobiografia. Suporta-se na análise fundamentada nos dados/textos por comparações proximais/próximas e comparações distais/distantes e opostas.

A lógica é de género e de estratificação social no universo racionalista do século XX de que a lembrança nos pode falhar, desaparecida, sem tradição oral (Zamith-Cruz, 2012, no prelo): que formação foi a de uma elite na meia-idade, não pedido o anonimato, que cedo deixou de coabitar com pais (discordância topográfica), com escalas de valores culturais, nem sempre veiculados pela escola pública (heteroformação) – D#2. As autoras estudaram em colégios religiosos, tomaram as rédeas das suas vidas e se sujeitaram ao longo da vida profissional a reciclagem contínua.

Dar-se-á relevo à crise accidental e a uma intenção de mudança de vida, a uma brincadeira, um dinamismo na reviravolta surpreendente do «eu», a diversidade argumentativa em que se lida com estados mentais: distância emocional no exagero, surpresa, sentimento de afeto, prazer ou dor.

Mulheres entendem as pessoas em termos de estados/processos mentais, o que não se chega a objetivar como ao comportamento. Para esse efeito de interioridade possuem o cérebro mais desenvolvido em termos de “psicologia tradicional”. Associa-se essa faceta a uma teoria da mente, o que não é um epifenómeno, um qualquer subproduto da atividade mental. Implica uma metacognição.

E se bem que estejamos sempre a classificar pessoas, na memória não possuímos gavetas de classificação ou registos fixados (Bergson, 1964: 44) para “eles” e para “nós”. Se não mudo, não perduro, como o defendeu Bergson (Boorstin, 1998: 377).

Há factos mentais que constam ter sido assim e não de outro modo, mas que «mordem o futuro, que vai inchando à medida que avança» (Bergson, 1964: 44; Boorstin, 1998: 377).

Nos trechos, as cinco mulheres contaram de ouvir contar por criadas, chegando estas a ser as depositárias das histórias mais íntimas e antigas. Com orfandades precoces, as senhoras tiveram figuras de vínculo alternativo a pais e regime educativo de exceção em instituições religiosas.

Maria do Loreto (M. L.) muito cedo ficou órfã. Também em criança, Marília (M.) teve pai ausente por separação, sem que o divórcio fosse à data permitido. Maria Antónia (M. A.) e Ana (A.) brincaram em solidão, sem irmãos e como os rapazes. Conceição (C.) foi cuidada por empregada, como outras, deixando aos 9 anos a casa dos pais.

A multiplicidade de possibilidades por análise enraizada (grounded) na linguagem (Grounded Analysis) não transcende, mas se alia à construção social e histórica. Na interface da temporalidade e da memória, decorreu a confluência de narrativas do «eu» entre parceiras desconhecidas. Cada uma contou a sua história a outra, a quem coube escutar na interação dual e, depois, pronunciar-se, na presença do grupo de formação.

A procura de significados intuídos no vivido (cf. o recordado e como tal contado de Garcia Marques) é a elaboração crítica do modelo de trabalho, nos dois métodos para formação e investigação: Histórias de Vida e Grounded Theory.

Na etimologia, um drama evolui distendido, até se ajustar à resolução, enquanto o trágico nem espera solução. No discurso de M. L., o tempo é um apórico, no sentido de dúvida e de dificuldade no seu traçado, depois da crise acidental que transcende o intelecto.

E se todo o tempo de processos não é redimível, como o enuncia o poeta Thomas Stearns Eliot (2004), na edição brasileira de Poesia: obra completa :

*O tempo presente e o tempo passado  
Estão ambos presentes no mesmo futuro  
E o tempo futuro contido no tempo passado  
Se todo o tempo é eternamente presente  
Todo o tempo é irredimível  
O que poderia ter sido é uma abstração  
Que permanece, perpétua possibilidade,  
Num mundo apenas de especulação.  
O que poderia ter sido e o que foi  
Convergem para um só fim, que é sempre presente.  
Ecoam passos na memória  
Ao longo das galerias que não percorremos  
Em direção à porta que jamais abrimos  
Para o roseiral. Assim ecoam minhas palavras  
Em uma lembrança.*

T. S. Eliot voltou a colocar a tónica no aqui e agora, mas prolongou a percepção do que nos escapa, na lembrança de que poderia ter sido outro o passado. Temos recordações que são fantasias, falsas recordações, como quando nunca pusemos os pés no roseiral e, ainda assim, ao fugirmos daquela outra recordação estamos - aqui-e-agora - no sítio da palavra.

Mas se não conseguimos sequer visualizar aquilo? Quando as lembranças visualizadas são de ouvir as recordações de outrem, na infância, são recriadas. Donde existirem construções que dão entendimento sublime a sentimentos mas que provêm de quase nada, da história que nem chegou a ser sentimento, mas mera imagem fulgurante e construída.

As lembranças de Virgínia Wolff e Thomas Mann tiveram em Paul Ricoeur (1994) um impacto de reconhecido valor narrativo. Ao tempo histórico retratado, Ricoeur juntou o tempo ficcional, mas separados por análise distinta. Ainda assim a análise não se separou da imaginação de quem contou a história. Paul Ricoeur ouviu o já de si surpreendente momento histórico. Saltou do nada?

### 3. Recriação de infâncias por Grounded Theory

Tanto M. L. como A. o afirma, terão sido geradas em amor. Foram desejadas. Do amor partiu A., na entrega a mulheres com quem se escreveu: «...[aprendi] o peso, a responsabilidade – doce e amarga, pesada e desafiadora – do amor [da avó, da mãe...]». Não se dissociou.

Da infância, C. tem a feliz lembrança de quem não conheceu mas em quem pensa, Romana. Era uma mulher da sua terra, que perdera o seu filho e era extremamente pobre, motivos para ser uma ama de leite, chamada a prestar-lhe cuidados de amamentação:

*“A minha mãe, acamada durante muito tempo por causa de uma flebite que lhe adveio depois do parto, entregou-me à Romana que viveu na nossa casa durante longos meses, para se dedicar exclusivamente à tarefa de cuidar de mim. Parece que o fez de tal modo que se ligou à «sua menina» profundamente e chorou muitos dias quando percebeu que tinha chegado o momento de partir. Nunca conheci a Romana mas às vezes penso nela”.*

Com colo e apego seguro à mãe e empregada, logo ao nascer, M. L. chegou a pensar que nasceu única naquele tempo que foi ímpar, auspicioso e horrendo. A única sobrevivente da família, foi revelado o acontecimento trágico na perda precoce dos seus: «estávamos então em Fevereiro de 1944! Era terça feira de Carnaval, dia das partidas. Uma partida que preguei aos outros ou uma partida que a vida me pregou?» (incipit) A segunda guerra mundial em pano de fundo não lhe serviria de referência, mas na boca de cena M. L. colocou o Carnaval e a brincadeira das mentiras na rua.

Os exemplares de infâncias, como noutras introduções, foram sinalizados e criou-se uma primeira categoria central (CC#1 - infâncias), no tempo passado longínquo, com preâmbulos e incipits (no latim, as primeiras palavras).

Uma necessidade básica de infância (nova categoria) é apego, para a criação de vínculo seguro (Ainsworth & Bowlby, 1991), uma subcategoria. Além dessa subcategoria, A. acreditou ter alcançado liberdade de expressão, uma outra necessidade na infância. Outras subcategorias são evidenciadas no artigo: aceitação incondicional positiva de emoções (Rogers, 1961); autonomia (Erikson, 1998); e sentido de competência ou autoeficácia (Bandura, 1977b).

Observou-se que a dimensão tempo tende a sintonizar-se no passado: quem conta, faz questão de afastar o véu da realidade e verdade: «os meus avós eram...».

Há uma outra dimensão associada (da escrita ficcional), que permite alcançar distanciamento ou estranheza: exagera-se com naturalidade. A. não narra uma experiência ou não explicitar eventos sucessivos. Prefere antes dizer-se, por palavras iniciais

encobridoras (no incipit), tais como a desilusão perante o absoluto [?]; [o amor] na música, no bordado, no poema.

O substantivo dá a nomeação de sentido atribuído à existência, quando M. A. finaliza o que poderia ter escrito, mas não escreveu: «As pessoas... Os sítios... Acreditar... A crença em algo que me transcende [Deus] e que torna possível a vida e a morte ganharem sentido.»

Por acréscimo, ao contrário de contar episódios rocambolosos (como M. A.) e trágicos (como «M. L.»), a relatora A. também tendeu a aproximar-se da maioria com tendência a colocar-se dentro de fenómenos felizes, surpreendentes para quem nunca os ouviu antes. Com sentido mínimo, o texto de A. salienta (sem o explicitar) que conjugou o que possa ter sido ser mulher em Portugal. No contexto portuense, de cultura burguesa, ser mulher passou, segundo escreveu (sem que lho perguntassem) por ansiedade, mas não especificadas situações.

Assim colocado, A. reverteu o destino feminino no espaço circunscrito. Não seguiu a autoridade da avó. Impôs-se um modo de vida “masculino”, para os padrões de papéis profissionais na época e cultura. Portanto, na sua base enraizada, familiar e intersubjetiva, A. demarcaria também a categoria transmissão intergeracional da avó à única neta, sugeridas duas genealogias para a vida, a feminina (destino) e a masculina (destino invertido), demarcadas duas subcategorias.

«O contar-se das mulheres, mais do que comigo - esclarece A. - aprendi-o com outras ao longo dos anos.» Com A. chega-se a amar o meio rural nortenho, junto do Porto, quando preferiu dizer-se nos afazeres femininos em convivência, mas sem rutura de papéis de género convencionais. Aprendeu das lidas da casa de aldeia e transcendeu-a em outros lugares.

Assumidamente travessa, A. acreditaria não ser autorizado dizer-se diretamente? Terá aprendido o que foi poeticamente redigido, a querer guardar bem a intimidade (retraçada), sinalizado o trecho: «o querer apanhá-la [à vida, retraçada no papel] e prendê-la em caixas de fósforos, gaiolas e cestos como às joaninhas, pardais, leitões, patos, porcos-espinhos e cães, que povoaram os meus esconderijos secretos [na quinta da Granja]».

Mas não é uma autoapresentação no que retraça A., quando se fica a saber tanto do dizer que não é dito?

#### **4. Estudos narrativos e feministas**

Mulheres que nem são escritoras expressam muito bem o que seja emoção (sentida) e sentimento (vivido). Vista, ouvido e olfato são recetores sensoriais/sentidos, em que a narrativa funciona como um sentido e é intuição. E, quando se conte e reconte a experiência não se falará da vida mas aquilo é a vida. Com enunciação, intriga e desenlace, aquilo far-nos-á então lidar com intenções e desejos, alcançáveis ou o que deles reste.

A propósito de algo como o quotidiano português, depois da Primeira República, A. coloca-se entre sentimentos negativos (o azedume; a interrogação perante a vida...) e, depois, os positivos. Acreditamos no valor naturalista e positivo, conferido no amor da terra onde nasceu e cresceu.

Mulheres suplantam as competências de homens em domínios tais como certas atividades de linguagem, em que mostram um ritmo mais rápido no desenvolvimento linguístico na infância, com menores riscos de sofrerem de disfasia (de desenvolvimento).

Acresce que superam os homens em algumas provas psicológicas de juízo social, empatia e cooperação e são melhores em testes criativos que implicam gerar ideias por palavras: Prelados, Políticos, Professora...

Em investigação recente, a psicóloga dos *media*, Pamela Rutledge (<http://www.pamelarutledge.com>) e o neuropsicólogo Jeffrey Zacks (sem data; cit. por Luís Muiño, p. 82) desenvolveram, em separado, estudos sobre a maneira como percebemos e representamos no quotidiano a estrutura temporal. Por assim dizer, somos mesmo capazes de criar uma simulação mental de um evento lido, segundo Zacks, mas desde que seja bem compreendido (Online Magazine on the psychology of fiction, 2009). Constata-se que a narrativa tem preponderância até mesmo na organização da informação e memória abstrata, partindo de histórias não de factos avulsos. Ao contrário da associação direta e reprodutora (Professor... Palimpsesto, Pagão...), a narrativa estrutura/reordena o relato coerente, o pensamento essencial, constrói a memória e propicia interações. A percepção é memória episódica, no sentido em que os enredos contados nos sirvam ao processamento de imensa informação nem toda de valor.

Nas ciências humanas e sociais, a Psicologia Discursiva (Harré & Stearns, 1995) foi uma alternativa ao paradigma cognitivo dominante, mas também às Neurociências emergentes:

*«A Psicologia Discursiva associa-se mas não é redutível a qualquer das Neurociências. Nada mais existe no universo humano senão cérebros ativos e manipulações simbólicas. Os cérebros, as mãos, as raquetas de ténis e as canetas, encontram-se entre os recursos que as pessoas utilizam para trazerem para fora as suas intenções e projetos quotidianos.» (Harré & Stearns, 1995: 2).*

Como é que a Psicologia Discursiva foi a alternativa? Quando se pensa que o mundo não é anterior ao processo de o viver/narrar, mas realiza-se, institui-se em cada ação prática e em cada interação. Passou-se a considerar que os processos (básicos) mentais (atenção, percepção, linguagem, memória, inteligência...) não existem, mas o que se valoriza é a atividade humana. “Existir é agir”. Agir não se reporta somente a pensar “bem”, mas também a comunicar/falar e escrever, expressivamente. A atividade estrutura-se do mesmo modo que o pensamento, ou seja, usa metáforas que presidem inclusive à construção de conceitos (Lakoff & Johnson, 1980).

Discurso é então uma categoria – uma etiqueta - que se utiliza com variabilidade, numa oração, frase, parágrafo, texto, conversação, declaração, inclusive, numa ideologia. É a prática social de produção de textos.

Retomam-se as narrativas, em que se evidencia orgulho por ações de antepassados. Numa base pretendida sequencial e cronológica, M. L. fez questão de dizer a mudança de condição de menoridade de género, em 1900, e critério cultural intelectual (como homens) de avó paterna, que foi médica (profissional ativa e competente) e filósofa (crítica, jornalista):

*“A minha avó seria de um meio [social e económico] com menos história familiar [do que o meu avô] e sair das normas habituais das mulheres da sua época.*

*[tempo verbal passado no presente] Estamos no início do século [XX] e a minha avó decide ir para a universidade estudar medicina, onde é colega do meu avô, fazendo de seguida o curso de filosofia, e, como a vida o veio a revelar, dispunha-se a não por de lado o exercício da sua profissão de médica em que aliás era considerada como muito competente. Acresce dizer que a minha avó escrevia também para jornais da época, tendo eu artigos que datam de 1901.”*

Já a sua mãe terá sido diferente de avó paterna. Não trabalhando, foi “criada segundo os costumes das meninas protegidas [inativas] da sociedade local” [coimbrã]. O valor de renúncia foi ter abdicado de forma de vida citadina, por adesão a contexto rural, dada a localização de quintas da família do marido. Com o casamento, a mulher tendia a ir viver em casa do (pais do) marido, adotando o seu modo de vida e amigos.

A Grounded Theory (metodologia) enfatiza poder-se entender uma sociedade por se maximizarem sinais de diferença (por categorias opostas) em textos: tempos históricos, meios sociais, económicos e diferenças de género.

Se mulheres aceitam muitas mais vezes participar em investigações, as suas entrevistas aprofundam experiências de género, em particular, sendo a entrevistadora mulher.

A evidenciar o pendor feminino, social e emotivo, Carol Gilligan (1982) mostrou que as mulheres farão avaliações “mais elevadas” do que homens nas suas ligações/afinidades familiares e sociais, ao mesmo tempo que Lennon e Eisenberg (1987) empolgavam a “nossa empatia superior”, para além de notáveis orientações de prestação de cuidados (Feingold, 1994).

Passa-se a dar um título de extrato de texto ou «unidade de significado nº 1» (extrato #1 – partilha e consenso), dito que permita aperceber o interesse por relações sociais em raparigas. M., uma enfermeira, formadora de escola de enfermagem em saúde comunitária, militante na Comissão Democrática Eleitoral (CDE), em 68/69 e 1973 e dirigente sindical, escreveu, ao iniciar a sua narrativa escrita (incipit), o que recorda da infância:

*“Quando penso na minha vida, recordo-me muitas, mesmo muitas vezes, da menina de bibe encarnado de quadradinhos miúdos.... Penso que foi aí [no Jardim Escola João de Deus] que eu aprendi a trabalhar em grupo, foi aí que nasceu o meu interesse pelos outros, que se desenvolveu uma vontade, que ainda hoje norteia a minha vida ao dialogar, discutir, encontrar consensos, relacionar-me e partilhar”.*

O momento de viragem marca uma diferença para a filha única: a entrada no colégio. Nessa mudança, M. sublinhou o seu interesse dominante nas interações. O que afirmou, convicta, passa por acreditar partilhar/negociar significados (categoria) e buscar consensos (dialogando e discutindo), conceitos-chave - uma e outra categorias *in vivo*, retiradas das palavras textuais. Assumir liderança (trabalhar em grupo) e interesse por ajudar outrem, o que diz e o modo de o dizer consumam critérios de personalidade – competências sociais (categoria profissional na seleção do grupo de estudo).

## 5. Outras técnicas da metodologia Grounded Theory

Acentua-se que as características da linguagem se apreendem nos estudos ligados à cultura (por ligação a processos e a interações) e nos estudos em que a tónica é colocada na comunicação, como a Análise de Conteúdo. Realizou-se até este ponto uma codificação por categorias centrais, outras categorias e subcategorias, o que não se distingue dessa técnica simples.

Nos métodos de investigação qualitativa existe um acento na compreensão do significado de textos/ações, tanto nos Estudos de Caso como nas Histórias de Vida – casos documentados, em que se discriminam temas, que se interpretam com relevo dado à Fenomenologia: «a experiência intencional do ator» (Tesch, 1990, 37).

Não são “sujeitos” ou “casos” mas pessoas que nos permitiram maximizar, por Grounded Theory, a descoberta de diferenças, a nível dimensional (tempo e formação) e a nível de categorias opostas (Strauss & Corbin, 1990): passado-futuro (tempo), destino-destino invertido (tempo e finalidade), diferenças de género, vidas bem-mal contadas... A análise psicológica de bem estar e saúde mental conjuga-se nos padrões narrativos, com maior número de palavras positivas.

E também na medida em que não devemos interpretar fragmentos de falas não inseridas no meio cultural e socioeconómico, retalhos de vida sem enredo, conceitos opostos (dimensões) ou categorias redutoras, o primeiro objetivo da presente investigação da linguagem em contexto é procurar “regularidades” em fenómenos, por análise estrutural de categorias do discurso, texto ou narrativa. Importa referir que a conceção de amostragem teórica é central, em Janesick (1994: 218), por permitir outro alcance do método: comparações constantes, ao longo da recolha de dados e da análise; orientação em que se adquire confiança nas categorias, na medida em que emergem dos dados e são, seletivamente, reformuladas. Trata-se assim de amostragem de fenómenos/crenças, experiências e ocorrências, emoções, perceções, recordações, desejos, fantasias e representações (pensamentos comuns ou extraordinários). Centramo-nos em incidentes improváveis, contingências de crise acidental e de desenvolvimento, em atividades por comparações entre duas ou várias amostras de ações.

A Grounded Theory proporciona a construção de categorias/códigos, segundo três técnicas sistemáticas: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva.

No primeiro procedimento (aberto) trata-se de quebrar, examinar, comparar, criar conceitos e categorizar os dados, o que vimos expondo de forma compreensiva, com vista à proliferação de códigos de dados. As técnicas sugeridas para a realização da análise/codificação aberta enunciam-se: (1) o questionamento – o «perguntar» sobre dados (textos, entrevistas, diários, documentos...); (2) a análise de palavras, frases e parágrafos; (3) as técnicas de criação de comparações: flip-flop - vaivém, bandeira vermelha - tabus, comparação de fenómenos proximais/próximos e comparação de fenómenos distais/distantes (Strauss & Corbin, 1990, 84-88, 90-93; Zamith-Cruz, 1997).

Primeiro, diga-se que questionar os dados implicou o levantamento de questões gerais e de investigação, sobre o grupo de estudo e momentos de viragem, o que é enunciado na Introdução.

Por sua vez, a análise de palavras, frases e parágrafos (o que é transcrito em itálico), da primeira página dos textos, permitiu a construção da categoria central (CC#1 - tempo de infância, como categoria ligada a necessidades da infância e a subcategoria partilha).

Acresce ter sido a técnica para comparações de vaivém a fazer-nos ler e comparar todos os preâmbulos, sendo a infância o ponto de partida geral.

Não se iludiu igualmente o tabu da educação (com a técnica para comparações de bandeira vermelha), quando se transcreveram adiante episódios do tempo de escola – no depósito de meninos – segundo M. A. Entrou aos 5 anos no Jardim de infância - presa num sítio horrível, ao contrário do relato sobre o bem-estar conferido pelo contexto educativo da M., aluna exemplar.

O fenómeno proximal ilustra-se no momento em que M. foi para escola primária (ensino básico), onde se sentiu algo infeliz (como outras), sendo um fenómeno (distal) contrastante com os anos risonhos, identificados por subcategoria partilha – no Jardim Escola João de Deus.

Um outro fenómeno distal é, por exemplo, a deteção de vidas contadas como se fossem “bem” articuladas, coerentes e equilibradas (A. e M. L.).

Novo contraste. Com um discurso bem estruturado, a pessoa tem melhor aceitação por outros, é reconhecida, mesmo que se exprima a custo. No entanto, há vidas relidas com flashes/interrupções e desejo de os polir, como é dito por M. A., no desfecho (cf. O polo aqui e agora, Dimensão #1). Opôs a ser o futuro devir, a ânsia de M. A em alcançar o futuro e a crença de que haja sentido em Deus:

*“Tenho a sensação que escrevi uma história sem pés nem cabeça, um rosário de flashes e sinto necessidade de acrescentar umas ‘coisas soltas’ que são, contudo, essenciais para mim e sustenta o meu percurso... As pessoas... Os sítios... Acreditar... A crença em algo que me transcende [Deus] e que torna possível a vida e a morte ganharem sentido”.*

As emoções nem chegam a ser tocadas nem explicadas, como os sentimentos de Deus, o que salienta o entendimento de Espinosa (1632-1677).

Ilustrativo da emoção em M. A. é o fecho de narrativa, em que conclui nem querer recordar, nem querer pôr em comum certas circunstâncias passadas, «... mas que o fazer esta história me obrigou a ‘tocá-las’. Talvez, daqui a alguns anos eu consiga partilhá-las.» O que lembrou, algo infeliz, não registou no papel.

Em segundo lugar, a codificação axial, um excelente modelo de trabalho, foi determinante na criação da CC#2 – orfandades. Adiante é dado o exemplo do relato de evento traumático de morte de tia avó de M. L. Implicou «a análise rigorosa em torno de uma categoria de cada vez, um conhecimento cumulativo das relações entre uma categoria e outras categorias e subcategorias» (Strauss & Corbin, 1990, 96).

Ligaram-se categorias à CC#1 - tempo de infância: além de partilha entre pares, educação (in)formal, consenso nos grupos, convivência com...

A categoria destino reconheceu-se na CC#2 orfandades.

Como M. A (cf. supra), o futuro ambicionado de encantamento é diferente do presente, para C., quando afirma o seguinte: «Sinto que estou numa fase [de vida] que gostaria que

fosse provisória. Faltam-me novos encantamentos. Tenho pressa do futuro.» Anteriormente esclareceu que «os últimos anos de trabalho em ensino superior, com que finaliza, terão sido «marcados pela dificuldade de integração num certo meio académico, no qual me movo sem entusiasmo.» São palavras finais em orientação presente-futuro, (um fenómeno distal) na D#1 – passado-futuro.

No sentido de C., A. conclui o relato de forma poética e inconformada: «...que voltas darei à vida?... Já lá ia adiante... Vou.»

Por seu lado, M. ter-se-á esquecido do passado e do presente. Fixou-se na releitura do que escreveu, quando sumariou o seu sentimento de incompletude do trecho: «...verifiquei que há muita coisa de que me esqueci, mas já vai longa de mais a História de Vida e vou acabar aqui. Se recomeçasse, daria talvez menos ênfase ao passado e desenvolveria mais o presente. Mas aconteceu assim.» À maioria de pessoas assim parece. Conta-se muito mais fenómenos longínquos do que atuais ou futuro desejo.

Como foi evidenciado por Anselm Strauss e Juliet Corbin (1990: 96-115), na codificação axial estabelecem-se conexões entre categorias e descortina-se um paradigma (teórico e pragmático) que estipule relações entre os elementos dum fenómeno/episódio. Esse é o modelo normativo/paradigmático que integra elementos narrativos antecedentes e elementos narrativos consequentes, para ações/interações – fenómeno emergente em contexto. As estratégias de ação interativa (cf. infra, estratégias de *coping*) são o âmagio e as condições estruturais (económicas, sociais e psicológicas) e outras condições intervenientes de género constroem ou facilitam os incidentes de ação.

Nas condições estruturais e de ordem psíquica, pode dar-se conta das estratégias de *coping* de M. L. na aflição de vir a ter tutor da família materna e de M. na situação de ter tido mãe pobre e a quem coloca limitações quando lhe transmitiu dependência. *Coping* significa tomar um rumo na ação, em relação a stressor (o que “pese” para a pessoa), aos seus efeitos ou à reação da pessoa a esses efeitos.

Por relação ao terceiro modelo de trabalho, na investigação em curso ainda não foram coligidos os dados que permitam dar pleno suporte ao procedimento mais abstrato e estrutural, integrado e complexo: a codificação seletiva, o que para Strauss (1987: 33) ocorre quando «a análise delimita a codificação, somente para códigos que se relacionam com os ‘códigos centrais’, por formas excecionais como as usadas numa teoria parcimoniosa». No entanto, é adequado retomar adiante uma linha-da-história (Strauss & Corbin, 1990: 116) - o fenómeno central em estudo orfanidades - , porque estar-se-á apto a esclarecer o conceito apresentado: «Mas esta história vem a propósito de quê?» (p. 119). De como se faz um luto, uma perda, se encara o futuro. A intenção é entender o valor da vida, a mudança inevitável e a resiliência de quem supere a adversidade.

Faltar-nos-á ainda perguntar: Que outras temáticas se lhe ligam? Quais são as conexões entre as categorias centrais do estudo? Em termos amplos, teve-se a criança como horizonte (CC#1 - tempo de infância) e o destino para orfanidades (CC#2) por meta de análise. A associação estabelece-se com heteroformação (CC#3), por educação em colégios privados de orientação religiosa.

## 6. Determinantes estruturais: sociais e psicológicos

A narração parte do relato escrito de elucidação do determinante estrutural socioeconómico de origem - condição de classe (condições causais iniciais) e diferença de género (categoria social).

Decorre dos textos que se escolhe como que uma linhagem/genealogia do pai ou da mãe. M. L. explicita diferença, na categoria de linhagem: «Os meus tios [maternos] faziam parte da família próxima mas com um relacionamento muito mais esporádico e, portanto, distante e sem a densidade do contacto quotidianos.». Como A., M. L. seguiu os padrões de vida da família do pai e que lhe forma transmitidos como de ascendência socialmente valorizada.

Estamos também a identificar os antecedentes causais de sorte para ocorrências felizes. M. L. afirma ter nascido, em 1944, numa “casa grande [do avô paterno]” e continua a sua exposição retomando o critério de estratificação social, o que sintoniza com necessidades básicas na infância satisfeitas por criadas, figuras de vinculação alternativa. Dão confiança, conforto e bem estar. Alimentam.

Na Psicologia, determinantes são as necessidades na infância. Uma é a criança não dever ser negligenciada de cuidados e afetos. É um comportamento passivo, ao contrário do abuso ou maus tratos, em que parece difícil de distinguir o dano por ignorância e a falta de capacidades do dano deliberado. Negligência é um termo destacado na proteção do perigo. Há valores e crenças transmitidas como C. descreve serem as “personalidades da mãe e do pai” a influenciá-la. Na aceitação incondicional (Rogers 1961), é já aceitar sem questionar.

Foi função de certas empregadas silenciar por aceitação de condição. Na acessão psicológica, M. L. reviu-se em familiares, recursos estruturantes e focou-o para a subcategoria afetos (e colos), na categoria necessidades básicas na infância, asseguradas por criadas: «...sempre vieram a ter um papel bem importante no meu crescimento, nos cuidados que me eram dispensados, nos afetos e nos colos que me eram garantidos». Não tinha mãe. Logo adiante esclarece-o quando se refere a uma criada, Maria da Guia (categoria figura de vínculo alternativo), para categoria vida/narrativa por caminho e itinerário que foi seu:

*“...uma criada... autêntica dama de companhia [da sua tia-avó], com grande poder sobre nós [ela e irmão 4 anos mais velho], e que para mim sempre fez parte do universo familiar. Acompanhou-me sempre ao longo de toda a vida, fazendo as suas escolhas em função dos caminhos [transições de contexto - espaços] que tive de vir a percorrer [sem pais], e só a morte a fez saltar para fora desse itinerário [definição de vida].”*

Todavia quando antes enuncia quem a cuidou, recorda que [a casa dos bisavós] ficou habitada pelos caseiros. Nesse local vivia Cristina (outra figura de vínculo alternativo), a caseira, criada da bisavó. Fora por ela acolhida aos 10 anos, «...tornando-se para mim mais um elemento chave da família) e manteve-se na minha posse até os meus vinte e tal anos, sendo sempre uma referência da história e do património familiar.» Cristina é a transmissão oral do passado.

O avô paterno de M. L. fora quem terá decidido «não perpetuar a lógica normal de viverem na [outra] casa senhorial [dos bisavós] e quinta da família, reproduzindo igualmente

enquanto médico, a profissão de seu pai e, a partir do mesmo local, assegurar o papel da família bem reconhecida e enraizada na região [Centro de Portugal]».

Nessa linhagem, a exigência da demarcação de classe chega a ser entendida como prenúncio de “marca” de família revertida por esforço pessoal na crise acidental. Mas M. L. teve a noção de que, com 11 anos, lhe ficou uma criada para a vida, Maria da Guia (e uma caseira, Cristina, depositária de valores tradicionais), empregada do casal que viria a ser seu tutor. Tinha na sua posse os caseiros de casa de bisavós paternos, em Tentúgal, ou seja os «depositários das histórias mais antigas da família do lado do meu pai.»

A categoria diferença de género é avivada na lembrança consciente de condição acentuada por necessidade de filho varão. Quando aos 6 anos, M. L. é deslocada para Coimbra, devido à necessidade que não é sua, mas de irmão frequentar o liceu, tem uma criada, que cuidaria de si no decorrer do percurso escolar:

*“Era ela que cada manhã me levava, no trolley, ao colégio, transportando cuidadosamente a minha pasta, e que ao fim do dia me esperava na entrada do colégio para, de igual modo, fazer a viagem de regresso e eu vir descontraída e sem pesos”.*

A mudança de meio [social e económico] somente se deu por morte do último membro da família de M. L., a tia avó, irmã da avó paterna.

Uma educadora de infância e formadora, C., frisou a condição social e educativa, ainda no sentido perspectivado de orfandade, por doença prolongada da mãe, entregue a Romana:

*“Nasci... uma vila industrial do Ribatejo, numa família da média burguesia... a minha mãe... acamada... por causa de uma flebite... entregou-me à Romana [que a amamentou a peito] que viveu na nossa casa durante longos meses ... fiz os três primeiros anos do ensino primário com lições em casa...”*

A sua apresentação de família (média burguesia e industrial) é salientada por justificação, tendo nascido em 1937. Seguiu lições em privado. C. foi educada fora do sistema educativo, até admissão em modelo religioso. Aos 15 anos voltaria a ter lições em casa.

## **7. Categoria social de género: Implicações psicológicas**

Por distinção da Fenomenologia, na Hermenêutica, «as ações humanas assemelham-se ao modo como um texto escrito se coloca ao leitor» (Tesch, 1990: 37).

Sabe-se que as meninas desenvolvem no tempo em que frequentam Jardins de Infância variadas ações nos estilos de interação e os rapazes lutam pela hierarquia de poder (Maccoby, 1990). As investigações de Eleanor Maccoby decorreram em recreios, onde elas desenvolvem competências sociais/interações e têm a ideia de que o seu diálogo pouco lhes importa. Não têm esperança de serem ouvidas pelos rapazes, seus colegas de escola.

Nos textos distinguem-se preocupações de género de quem teve irmãos. Brincavam sem companheiras e em espaço exíguo de casa e quintal. Quem andava na rua eram irmãos e pessoas de extratos sociais “baixos”, como o disse C. e pode ser lido em M. L.

*“Eu brincava muito, sozinha, sempre no espaço da casa só alargado até ao quintal. Foi assim que, para além das normais brincadeiras de meninas, eu me habituei a saborear o quintal, a ver crescer e tratar dos campos e dos bichos. De vez e quando havia uma ou outra saída para brincar com as meninas ou meninos que nos convidavam. O meu irmão, para além da escola e dos meninos das famílias próximas, tinha o espaço da rua, onde brincava com os rapazes da aldeia que se aglomeravam frequentemente à sua volta”.*

As famílias próximas seriam do nível cultural, social e económico da narradora. M. L. fez a diferença entre as normais brincadeiras de meninas.

A estratificação social era marcada também para C., que não ia à escola pública, por questão de género. Os dois irmãos iam à escola local, mas não alude mal estar por ter «lições em casa, onde se deslocavam os professores e integrando uma mini-turma de meninas, do mesmo meio social [burguês por condição do pai ser industrial na localidade]».

Foi avaliado nas sociedades ocidentais que, aos 4 anos, os rapazes já têm 3 vezes mais relacionamentos com rapazes do que com raparigas: aos 6 anos, eles já têm 11 vezes mais interações com rapazes (Maccoby, 1990). Como ganhar estatuto? Como suportar a hierarquia dos mais fortes? Como fazer para subordinar o grupo de pares?

Além da condição de poder favorecida, por critério social e de género, para o estabelecimento de hierarquias, o outro critério é biológico. O cérebro masculino e o cérebro feminino possuem estilos cognitivos diversos, tanto por diferenças sexuais causadas por diferenciação social como por diferente predisposição biológica (Baron-Cohen, 1989).

A diferenciação social foi estudada por Maccoby que, em oposição a Freud, evidenciou que a identificação com o pai do mesmo sexo é o resultado do desenvolvimento dos papéis de género. No que se refere a grupos de pares, eles têm interações diferentes para aprenderem papéis de género: eles jogam à bola e elas conversam, eles são agressivos, até por questão hormonal. Outra diferença social é na orientação de género. Aos 2 anos, eles suspeitam já que, se brincarem como as meninas, não é “bom”. Os adultos ficam a olhar. Eles observam, como explorou Maccoby e Jacklin (1987) em relação às famílias. Observam e, na medida em que a identidade sexual se constrói cerca dos 5 anos, quando eles veem que são fisicamente diferente das mães e irmãs, tomam em atenção que possuem maior independência do que as irmãs.

## **8. Categoria estratégias de coping**

Estratégias de  *coping*  são o que implique avaliação de capacidades pessoais para enfrentar desafios – mudanças de vida e perigos/ameaças e perdas. Na perspetiva transacional de Lazarus e Folkman (1987, 1991) um stressor pode ser agudo, sequencializado, intermitente ou crónico, mas importará mais o sentido de controlo percebido (o que afeta a performance) do stressor do que o seu controlo, propriamente dito (Shapiro *et al.*, 1996).

Na escola da menina de «bibe encarnado de quadradinhos miúdos» (Jardim Escola João de Deus), as atividades eram diárias. M. «metia as mãos todas no barro... e atirava bocados de barro às meninas», sendo as avaliações que lhe faziam favoráveis na alimentação («apontada como exemplo de menina que comia bem e de tudo, sem problemas») e desfavoráveis - por vezes era mal comportada. Na hora de saída, M. ficava atilada, debaixo do telheiro, naquele banquinho, onde «esperava sentada... que me fossem buscar».

Em outro contexto superproteção, C. sobrepôs o ambiente social de média burguesia e industrial à autonomia, por limitar a interação social na vila de Alcanena. «Estou em perigo fora de casa?» Essa é a “avaliação primária” que as crianças se colocam para ficarem fora do meio.

A dimensão passado-futuro (D#1) contempla «O que vai ser de mim», substituível por «que fazer daqui em diante?» (“avaliação secundária” no *coping*). «O que posso fazer?»

É o futuro que se projeta e um *stressor* que se coloca. Entre o passado (e o ser) e o futuro devir demarcam-se dois polos da D#1. Na amplitude da D#2 se congrega a heteroformação e a formação, outro par de códigos/categorias cindidas.

As consequências de crise familiar levam crianças a irem buscar a outros (e em si próprias) forças suplementares/moderadoras. Há outros lugares. O colégio (categoria de contexto, espacial) pode contribuir para o efeito emancipador, como quando a divórcio de pais (M.) se associa a resiliência em M. L. e em M. A.

Em espaços vitais, M. A. atribuiu à escola, depois dos 6 anos, a sua preparação em defesa pessoal, força e autonomia (subcategorias de *coping*). «Criada, amada e protegida por dois pais e três mães», é no ambiente formal que se confrontou com a «necessidade de aprender a defender-me e a arranjar reservas ou a mobilizar as reservas que eu tinha», ou seja, começando a aprender que «tenho que ser capaz de, sozinha, fazer certas coisas». A autonomia está para o futuro. A transformação imaginada do significado do contexto, do valor das consequências até à sua negação (das consequências e da sua gravidade) está para a mudança do significado do mundo.

Referiu-se atrás serem necessidades as que passam por progressiva autonomia (Erikson 1998), sentido de competência - autoeficácia (Bandura 1977b) por *coping* adequado.

*Coping* é um termo inclusivo para uma variedade de técnicas de domínio de stresse ou as próprias reações ao stresse.

As estratégias de coping e resiliência foram geridas em ação, quando M. L. «procurava conquistar os membros do conselho de família para o meu campo quando falavam a sós comigo.» A tia avó solteira passou a ser sua tutora até morrer (dois anos depois do pai). Em seguida, foi entregue a protutor, por nova reunião de família, dito que o tutor e esposa eram um casal sem filhos. Foram os escolhidos. De novo teria que acionar os mecanismos [de defesa] de que era capaz, ela que realizou psicanálise, adotando linguagem desse domínio, tornada coloquial. Fazia sempre passar o seu desejo e não ir para casa dos tios maternos: «Tenho bem a consciência [memória] que esta nova etapa da minha vida [depois de morte de tia avó] tinha sido fruto daquilo que eu queria». Em resultado do temperamento ou por

experiência de perdas sucessivas, M. L. controlou ativamente a vida. Enunciou ser a morte da tia-avó pior no sofrimento do que os anteriores traumatismos.

Mudou o modo de interação no meio (estratégia cognitiva), com suporte instrumental social de amigos, de quem buscou assistência e encorajamento, apoio moral, simpatia e/ou compreensão, na estratégia emocional.

O tempo é um referente dado à partida. A tia avó morreu em dezembro de 1955, quando tinha 11 anos e estava no 2º ano do liceu. A senhora esteve uma semana de cama. O antecipado e esperado desenlace fatal deu-se quando M. L. regressava das aulas, ao entrar em casa.

A interação fulcral evidencia-se por análise axial. Quando Maria da Guia foi ao seu encontro com expressão de sofrimento, M. L. entendeu o sucedido.

A reviravolta deu-se. Muito perturbada, fugiu de local nefasto, pela primeira vez, porque «tinha a sensação que tudo tinha acabado ali.» M. L. chamou ao momento de rutura, definidor da sua vida. Não quis entrar em casa e não quis estar presente no funeral. Mudou o ambiente na estratégia cognitiva.

Foi para casa de família amiga. Mudou e terá feito uma reavaliação da situação penosa. «Estou a sentir-me melhor!» No desejado afastamento, distinto de comportamento habitual, reduziu os esforços para lidar com o stressor na perda, como ocorreria no prévio “desânimo aprendido” (Overmier, 2002). Na casa da família amiga dirigiu-se a outras atividades para se distrair, o que consuma um afastamento mental, para estratégia “focada na emoção” (Carver et al, 1989).

Nova interpretação. Houve três acontecimentos adversos precedentes: a morte da mãe em bebé, a morte do irmão e do pai, aos 9 anos. Ainda que outros lhe satisfizessem necessidades de infância, a morte da tia avó não lhe deixava um lugar seguro, um afeto certo.

Não tinha com quem contar da família, porque o «tecido familiar que restava era suspeito e por mim rejeitado». Desconfiava na suspeição. Sentia-se insegura.

«O que ia ser de mim? Era a pergunta latente, angustiante e permanente em mim.»

Adquiria a satisfação de progressiva autonomia e o sentido de competência - autoeficácia. Criaram-se as duas categorias na perda de vínculo (categoria).

O incidente de afastamento e orfandade é relatado sem pedido. M. A. passou a viver, desde os 6 meses, longe de casa paterna, evento sincrónico do primeiro episódio rocambolesco, um momento dramático para a sua mãe. Na morte da ama de M. A., foi encontrada a chorar junto dela. Na simultaneidade, faleceram a ama em Lisboa e o namorado da tia em Viseu.

Configura-se um modo de orfandades diferente do habitual: um é real por morte e o outro é mental, por separação dos pais. À perda efetiva junta-se a perda de relação que poderia existir mas não existe. O que se chamou “desânimo aprendido” (Overmier, 2002) acentua a sucessão de crises.

Por acréscimo de sentido, M. L. adquiriu satisfação de necessidades básicas no fim da infância para posterior adaptação.

Em forma conclusiva, na interpretação de M. para o que a fez autónoma, escreveu «não [estar] arrependida das decisões que tomei ao longo dos anos», não ter «sentido

propriamente desgosto com a separação dos meus pais» - «uma forma de não sofrer, uma forma de sobreviver e de me adaptar».

### **9. Categoria central colégios de formação católica**

Na conceção de experiência existencial, o termo de heteroformação diz respeito ao que transcende a aprendizagem e é lição de vida. Essa experiência é formativa, quando não decorra de aprendizagens cognitivas, latentes ou por *insight* (inferência inconsciente).

A heteroformação em colégios religiosos (categoria central) foi oposta, na D#2, a formação em ensino regular.

O empenho religioso, em adolescentes e adultas, foi relatado por C., M. L. e A., se bem que M. A. fosse crente «em algo que me transcende e que torna possível a vida e a morte ganharem sentido». Auscultámos recordações de colégios religiosos católicos, com (semi)internatos, frequentados por M. L. e C. e M..

Os espaços de vida mudaram por perda de relação a pais.

M. L. tornar-se-ia mais autónoma, porque passou a frequentar o liceu, após a morte do pai, deixando o colégio de formação católica inicial. Essa foi a emancipação desejada pelo pai em vida. Passava a dispensar a criada que a conduzia ao estabelecimento de ensino, diariamente e - imagine-se - guardou a memória de lhe ser bastante fácil mudar de vida.

«Autorealização» (Maslow, 1968) entende-se como a pessoa ser tudo o que seja capaz de ser. Com frequência, vimos como M. L. terá vivido nas mortes de familiares diretos, “em que esteve sempre presente”. Foi na sua fé católica que encontrou um pilar de vida. Aos 6 anos, a opção escolar foi feita por colocação em colégio de freiras, em regime de internato parcial, entrando de manhã e saindo ao fim do dia: «Gostava muito do colégio, de que não guardo nenhum constrangimento, onde era boa aluna, tendo boas notas a tudo exceto no ‘silêncio’, e onde era mimada pelas irmãs, de quem guardo a lembrança de muito carinho.»

A mãe de C. educou os 4 filhos «dentro da mais pura ortodoxia cristã», pelo que ela achou natural a sua matrícula, aos 9 anos, em colégio de irmãs. O irmão seguiu o curso de seminário jesuíta. «Vivi esses anos objetivamente muito integrada – ‘boa aluna/bom comportamento’, subjetivamente como uma ‘festa’ permanente – as amizades, os desportos, as cumplicidades de adolescência e da experiência da vida em grupo com tudo o que tinha de sedutor.» Julgou compreensível que depois da socialização no colégio, tenha aderido a movimentos cristãos e, em particular, ao noelismo. De «Noël», Mistério da Encarnação, o noelismo teve o lema «Por Cristo, cultura e serviço».

Por transição de vida, M. foi no 2º ano de escolaridade do ensino básico afastada do doce Jardim Escola, quando os pais a meteram num colégio religioso, particular: «A primeira coisa ao entrar às 9 horas era rezar, na capela, ao acabar a manhã, rezava-se, ao entrar depois do almoço nova oração e às 4 e meia não se saía sem agradecer ao Senhor a passagem de mais um dia».

Como foi enunciado, M. A. etiquetou o Jardim Infantil como outro sofrimento, um depósito de meninos. Em 1954, ela ficaria lá já de noite, depois da partida dos colegas, a chorar, sempre a chorar, até lhe abrirem a porta: corria para a mãe e a mãe correria desesperadamente atrás de si.

## Conclusão

No curso das transações (trocas com o ambiente), o resultado das ações/textos altera uma situação em contexto. Englobaram-se condições de vida relacional (interação indivíduo-meio), motivacional (avaliação de intenções traduzidas em ações) e cognitiva (reconhecimento e avaliação de situações) nas Histórias de Vida, com os procedimentos sistemáticos do método Grounded Theory, pelo que se elucidou a criação de categorias centrais (CC#1 tempo de infância), orfandades (CC#2) e colégios religiosos (CC#3). na bifurcações de tempo (CC#4).

A categoria família permite aglutinar figuras de vínculo, mãe e pai. Entendeu-se o papel de figuras de vínculo alternativo como empregadas e tutores. Quando não se conheceu a mãe pode ainda se idealizar e guardar o seu retrato.

São categorias associadas a CC#1 (tempo de infância): brincadeiras, educação (in)formal, partilha com colegas, consenso nos grupos, convivência com madrinha...

Por sua vez, a CC#2 (orfandades) arrastou momentos de viragem para “perdas e crises acidentais” – categoria estratégias de *coping*, como o gerir divórcio de pais, morte inesperadas da mãe, do irmão, do pai, da ama, do noivo da tia... Vimos como o destino trágico arrasta (ou não) dependência. O destino pode precipitar uma autoimposta mudança na jovem mulher.

Temos subcategorias temporais de orfandades, nas funções de outros que não são da família: empregadas, tios, substitutos de pais, tutórias e amigos.

As condições consequentes a falhas relacionais foram retratos de eventos benignos, considerados positivos (as separações de C.) e ameaçadores, que potenciam stress e solidão, como em M. L.

Vislumbrou-se a autonomia na escola. A CC#3 (colégios religiosos) refere-se ao relatado de experiência educativa em colégios de irmãs. Registou-se o bem estar de boas alunas e o desagrado por tempo obrigatório de silêncio e de oração, em vários momentos do dia.

A inversão de modelos educativos pode dar-se na rutura com admissão em liceu.

Partiu-se de regularidades e de contingências imponderáveis de perda de afeto/vínculo seguro e felicidade, de ordem familiar e educativa. Criaram-se categorias, com base em valores feministas, familiares e económicos, para posições existenciais/formativas.

As condições de classe, género (categorias sociais), além de contingências inesperadas, na infância de M. L., M. A. e C., ligam-se mais à família de origem do que à escola de formação básica (espaços).

Por conseguinte, na Grounded Theory codificaram-se momentos de charneira (D#1 - passado-futuro) de bifurcação do tempo (CC#4).

O futuro aproximou-se de estratégias de coping, para a mudança na vida (colocada em questão epistemológica): «Quero ser quem sou?» Foram abaladas coerências, congruências ou modos de se sentir consistente, na direção a outros – uma questão ontológica.

Em heteroformação contínua (psicanálise “clássica”, psicoterapia, Histórias de Vida...), foi marcado o impacto/mudança possível e continuada por ocorrências conflituais (D#2 – formação-heteroformação).

E ainda que os dados (textos) nem sempre coincidam com factos históricos, refletir/intuir ao aprender é reconstruir a imaginação criativa, assente no projeto existencial de hoje agirmos, mas sem neutralizarmos o que foi feito.

Somente M. L. e M. A. se disseram mais condicionadas por fatores extrínsecos como o destino de outros. Apetece retomar Bergson, para quem a memória é duração. Não é um processo que joga um instante em substituição de outro, o que indicaria um aqui e agora, mas um passado na atualidade e de uma duração concreta: «A duração é o progresso contínuo do passado que rói o futuro e que incha avançando. Na medida em que o passado incessantemente cresce, também se conserva, indefinidamente» (Bergson, 1964: 44). A reintegração do passado cabe nos tempos hipermodernos de Giles Lipovetsky (2004, pp. 57-58).

Apetece dizer que para conhecer o país das crianças seja preciso voltar ao país da memória, caminhar na direção da fantasia e apreender o que recriámos. E as autoras reviveram o que ficou para trás e encantaram-se com o devir, o que devolvemos agora no que não nos deram.

## Referências

- Ainsworth, M. & Bowlby, J. (1991). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development, 40*, 969-1025.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Baron-Cohen, S. (1989). Es el autismo una forma extrema de cerebro masculino. In R. Carter, *El nuevo mapa del cerebro*, 77-79. Barcelona: RBA Ediciones de Librerías.
- Bergson, H. (1964). *A evolução criadora*. Rio de Janeiro: Editora Delta.
- Bergson, H. (2004). *Duración y simultaneidad*. Buenos Aires : Del signo.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris: Cordes.
- Boorstin, D. (1998). *Os pensadores*. Lisboa: Gradiva.
- Borges, J. L. (1999) *Obras completas* (Volumes I, II, III e IV). São Paulo: Globo.
- Calvino, I. (2006). *Eremita em Paris: páginas autobiográficas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Carver, C., Scheier, M., & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 267-283.
- De Blase, T. (2012). Curar com palavras, in *Super Interessante*, n.º 170, Junho 2012, 40-42.
- Deleuze, G. (1985). *Cinéma 2: L'image-temps*, Paris, Minuit, 1985 (edição brasileira. A imagem-tempo. São Paulo: Brasiliense, 1990).

- Deleuze, G. (1998). *Proust et les signes*. Paris: Quadrige.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Duras, M. (1994). *Escrever*. Lisboa: Difel.
- Eliot, T. S. (2004). *Poesia: obra completa*. Volume I. São Paulo: Arx.
- Erikson, E. (1998). *The life cycle completed. Extended version with new chapters on the ninth stage of development*. N.Y.: W.W. Norton & Company.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429-456.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Greene, B. (2005). *O Tecido do Cosmo: O espaço, o tempo e a textura da realidade*. S. Paulo: Companhia das Letras.
- Harré, R. & Stearns, P. (1995). *Discursive psychology in practice*. London: Sage.
- Janesick, V. (1994). The dance of qualitative research design. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 209-219. London: Sage.
- Josso, Chr. (1988). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*, 37-50. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Josso, M-Ch. (1991). *Cheminer vers soi*. Paris et Lausanne: L'Age d'Homme
- Josso, M.-Chr. (1992). *Consignes pour le questionnement des récits*. Curso de Formação de docentes da Escola e Enfermagem de Francisco Gentil Martins - Lisboa.
- Josso, M.-Chr. (2000). (Dir.) *La formation au coeur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires*. Paris: L'Harmattan.
- Josso, Chr. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Editora Educa-Formação /Universidade de Lisboa, 2002.Educa-Formação.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, Vol. 1, 141-169.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1991). *Stress, appraisal and coping*. NY: Springer.
- Lejeune, Ph. (1996). *Le pacte autobiographique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lennon, R. & Eisenberg, N. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and his development*, 195-217. N.Y.: Cambridge University Press.
- Levi, P. (2012). *O sistema periódico*. Lisboa: Teorema.
- Lipovetsky, G. (2004). *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla.
- Maccoby, E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-515.
- Maccoby, E. & Jacklin, C. (1989). Gender segregation in childhood. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behaviour*, Vol. 20, 239-288. N.Y.: Academy Press.

- Marques, G. G. (2002). *Viver para contá-la*. Lisboa: Dom Quixote.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Muiño, L. (2012). Histórias de embalar. *Super Interessante*, nº 169, maio 2012, 80-85.
- Nava, P. (1984). *Baú de ossos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Neruda, P. (1996). *Confesso que vivi*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem que passar por aqui: As histórias de vida no Projecto Prolasus. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*, 107-130. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Overmier, J. (2002). On learned helplessness. *Integrative Psychological & Behavioural Science*, 37, 4-8.
- Perec, G. (1975). *Wou le souvenir de l'enfance*. Paris: Denöel.
- Pessoa, F. (2006). *Escritos autobiográficos, automáticos e de reflexão pessoal*. São Paulo: A girafa Editora.
- Pineau, G. & Le Grand, J. (1993). *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Paybaut, P. (1995). *Histórias de vida*. Oeiras: Celta.
- Proust, M. (1987). *No caminho de Swam*. Rio de Janeiro: Globo.
- Proust, M. (1990). *O tempo redescoberto*. Rio de Janeiro: Globo.
- Punset, E. (2011). *Viagem ao poder da mente*. Lisboa: D. Quixote.
- Rogers, C. (1961). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ricoeur, P. (1994). *Tempo e narrativa* (Tomos I, II e III). Campinas: Papirus.
- Saramago, J. (2006). *Pequenas memórias*. Lisboa: Caminho.
- Seféris, G. (1997). *Dias. 1925-1968*. Madrid: Alianza Editorial.
- Shapiro, D. Jr., Schwartz, C. & Astin, J. (1996) Controlling ourselves, controlling our world: Psychology's role in understanding positive and negative consequences of seeking, and gaining control. *American Psychologist*, 51, 1213-1230.
- Smith, L.M. (1994). Biographical method. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 286-305. London: Sage.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. N.Y.: Cambridge University Press.
- 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. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*, 273-283. London: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1997). (Eds.) *Grounded Theory in practice*. London: Sage.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types & software tools*. Bristol: The Falmer Press.
- Zamith-Cruz, J. (1997). *Trajectórias criativas: O desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Narrativa*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.

- Zamith-Cruz, J. (2003). Retratos falados por mulheres portuguesas: Análise narrativa de recordações do tempo de escola. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, n.º 8 (Vol. X), Ano 7º, 724-737.
- Zamith-Cruz, J. (2009). Método de *Grounded Theory* aplicado à escuta ética de professoras na meia-idade. Mesa Educação de adultos e novas oportunidades – Educação de Adultos. *X Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação – Investigar, Avaliar, Descentralizar*, pp. 118-121. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação, 30 de abril e 1 e 2 de maio de 2009.
- Zamith-Cruz, J. (2010, no prelo). Ética da prestação de cuidados: Histórias de Vida de docentes universitárias. *AFIRSE: Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade*. Recuperado de: <http://afirse.fpce.ul.pt/>
- Zamith-Cruz, J. (2012, no prelo). Histórias cruzadas de docentes portuguesas do ensino superior: A sabedoria de oito exploradoras-exceção. In M<sup>a</sup> J. Magalhães, A. Cruz e R. Neves (Coords.), *Pelo fio se vai à meada: percursos metodológicos em Histórias de Vida*. Lisboa: Editora Ela por Ela.

#### **Locais na Internet e páginas pessoais**

Rutledge, P. [em linha] disponível em endereço <http://www.pamelarutledge.com> [consultado em 17/07/2012].

#### **Publicação em revista na Internet**

Online Magazine on the psychology of fiction (2009). *Onfiction*. Segunda feira, February, 23 2009, <http://www.onfiction.ca/2009/02/reading-as-mental-simulation.html>  
<http://www.onfiction.ca/2009/02/reading-as-mental-simulation.html> [consultado em 17/07/2012].