

MESTRADO
PSICOLOGIA

Desenvolvimento da organização autobiográfica na infância: Os capítulos da nossa vida

Ângela Maria Mendes Abreu

M

2018





DESENVOLVIMENTO DA ORGANIZAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA NA INFÂNCIA: OS CAPÍTULOS DA NOSSA VIDA

Ângela Maria Mendes Abreu

Outubro, 2018

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

AVISOS LEGAIS

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

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

Agradecimentos

À Professora Doutora Margarida Henriques, por ter proporcionado tantas aprendizagens e me ter cativado para este projeto. Um obrigado pela forma como me apoiou e lidou com as minhas dificuldades.

Aos meus colegas da Oficina, pela partilha de material, pelo apoio disponibilizado. Em especial, ao Pedro por se ter sempre disponibilizado a ajudar no que fosse necessário, por me ajudar nas minhas dificuldades e claro, pela sua boa disposição.

À Elsa, pela formação que deu, pela partilha de preocupações, pela constante disponibilidade em ajudar.

À Carolina e à Sofia, as minhas companheiras nesta jornada, por todas as conversas, pela partilha de inseguranças e preocupações, pelas horas que passamos juntas a trabalhar, pelo apoio mútuo. Obrigada por todas as memórias que levo desta etapa que passamos juntas!

À Joana, à Patrícia, à Rita, ao André e ao Antony, pela amizade nestes anos de faculdade, pelo apoio, cumplicidade, pelas brincadeiras juntos! Obrigada por fazerem parte deste percurso que não seria igual sem vocês!

À Helena, pelo interesse e preocupação, pela partilha e apoio. Obrigada por ter sido a tua escolha e por dares “cor à minha vida” com a tua boa disposição!

À Ana Mendes, por todas as conversas de partilha de preocupações e inseguranças, por todo o apoio disponibilizado, por seres a quem recorro sempre que preciso de ajuda, pelo carinho mútuo. Obrigada por teres sido a escolha acertada!

À Bárbara, à Nádía, à Ana Teixeira, à Catarina e à Sandra, por serem as amigas de sempre, por me apoiarem mesmo à distância. Obrigada por todo o apoio e amizade nestes anos todos!

À Ana Santos, por ser a minha parceira e ouvinte de todas as horas. Obrigada por me apoiares e acreditares em mim, mais do que eu acredito. Obrigada pela amizade e cumplicidade... levo-te comigo para a vida!

À Verónica, à Cláudia e à Daniela, as primas que sempre estiveram comigo. Obrigada pelo apoio e preocupação!

Aos meus dois irmãos, Rui e Daniel, por estarem sempre dispostos a ajudar-me e animar-me quando mais precisava. Obrigada pelo “amor de irmãos”!

Aos meus pais, por todos os sacrifícios que fizeram para me apoiar no meu sonho. Sem vocês, não teria forças para lutar. Obrigada pelo amor, apoio e confiança!

Resumo

É através das histórias de vida que os seres humanos vão construindo significado. Na base do desenvolvimento narrativo está a emergência da memória autobiográfica, que inclui pensamentos, emoções e avaliações dos acontecimentos. Os componentes básicos da memória autobiográfica emergem na primeira infância e vão-se desenvolvendo ao longo da infância. Uma forma de organização das memórias autobiográficas são os capítulos de vida, que contém vários acontecimentos tendo por base um tema comum.

Inserido no âmbito da investigação do conhecimento autobiográfico das crianças, o presente estudo tem como objetivo analisar e avaliar a organização dos capítulos de vida nas crianças em geral, procurando mapear os tipos de capítulos produzidos em função da idade, género, desenvolvimento cognitivo e de que forma esta se encontra associada à adaptabilidade e bem-estar da criança.

Nesta investigação participaram 62 crianças que vivem com as suas famílias biológicas, tendo idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos ($M=9.45$; $DP=2.19$). Foi aplicada a *Entrevista de Narrativa de Vida com Crianças (LNIC)* que integra três tarefas narrativas, entre elas a *Organização da Narrativa de Vida em Capítulos de um Livro*. Os capítulos de vida foram analisados através da grelha proposta por Braga (2013), a qual se baseia na classificação proposta por Chen e colaboradores (2013), de acordo com as categorias *Período de Tempo de Vida (LP)*, *Período de Contexto de Vida (LDP)* e *Acontecimentos Singulares (SE)*. Neste estudo, os capítulos que não se enquadravam em nenhuma destas categorias foram considerados como *Não Cotáveis (NC)*. Os resultados revelaram que no total de 200 capítulos produzidos, 55% correspondem a períodos de vida, seguido de 19,5% pertencentes a contextos de vida, 16% referentes a capítulos não cotáveis, e por último, 9,5% correspondentes a acontecimentos singulares. Já em relação à idade, verificou-se que as crianças de 6/7 anos, na sua maioria, produziram capítulos não cotáveis, e em contrapartida, os restantes grupos etários (dos 8 aos 13 anos) produziram na sua maioria capítulos de períodos de vida. Estes resultados sugerem que as crianças mais novas mostram dificuldade em aderir ao conceito de capítulo, verificando-se como que um “salto” nos 8 anos, onde as crianças já mostram capacidade para organizar as memórias episódicas em capítulos correspondentes a períodos de vida, considerados os mais evoluídos a nível do desenvolvimento. Assim, esta investigação permite confirmar o carácter desenvolvimental da construção dos capítulos de vida, enquanto conhecimento autobiográfico.

Palavras-chave: narrativas de vida, capítulos de vida, desenvolvimento autobiográfico, crianças

Abstract

It is through life stories that human beings construct meaning. At the basis of narrative development is the emergence of autobiographical memory, which includes thoughts, emotions and evaluations of events. The basic components of autobiographical memory emerge in early childhood and develop throughout childhood. One form of organization of autobiographical memories are the chapters of life, which contain several events based on a common theme.

The aim of this study is to analyze and evaluate the organization of life chapters in children in general, trying to map the types of chapters produced according to age, gender, cognitive development and child's adaptability and well-being.

In this investigation, participants were 62 children living with their biological families, aged between 6 and 13 years ($M = 9.45$; $SD = 2.19$). The *Life Narrative Interview for Children (LNIC)* was applied, which integrates three narrative tasks, among them the *Life Narrative Organization in Chapters of a Book*. The life chapters were analyzed based on a framework proposed by Braga (2013), which is based on the classification proposed by Chen *et al.* (2013) according to the categories *Lifetime Period (LP)*, *Life Domain Period (LDP)* and *Single Events (SE)*. In this study, chapters that did not fit into any of these categories were considered *Non-Quotable (NC)*. The results showed that in the total of 200 chapters produced, 55% correspond to periods of life, followed by 19.5% belonging to life domains, 16% referring to non-negotiable chapters, and lastly, 9.5% corresponding to single events. In relation to age, it was found that children 6/7 years, mostly produced non-quotable chapters, and on the other hand, the remaining age groups (from 8 to 13 years) produced mostly chapters life periods. These results suggest that younger children find it difficult to adhere to the concept of chapter, with a "leap" in the 8 years, where children already have the capacity to organize the episodic memories in chapters corresponding to life periods considered the most developed ones. Thus, this investigation allows to confirm the developmental character of the construction of the life chapters, as a form of autobiographical knowledge.

Keywords: life narratives, life chapters, autobiographical development, children

Résumé

C'est à partir de leurs histoires de vie que les êtres humains construisent un sens. L'émergence d'une mémoire autobiographique, qui comprend les pensées, les émotions et les évaluations d'événements, est à la base du développement narratif. Les composants fondamentaux de la mémoire autobiographique émergent dans la petite enfance et se développent tout au long de l'enfance. Les chapitres de la vie constituent une forme d'organisation des mémoires autobiographiques et contiennent plusieurs événements basés sur un thème commun.

L'objectif de l'investigation, qui a pour sujet le savoir autobiographique de l'enfant, est d'analyser et d'évaluer l'organisation des chapitres de leur vie en général, en essayant de cartographier les différents types de chapitres produits en fonction de l'âge, du sexe, du développement cognitif et l'adaptabilité et le bien-être de l'enfant.

Dans le cadre de cette enquête, 62 enfants de 6 à 13 ans vivant avec leur famille biologique ($M = 9,45$; $DP = 2,19$) ont participé à l'enquête. L'*Interview de Récits Autobiographique (LNIC)* a été appliquée. Elle intègre trois tâches narratives, dont *l'Organisation de la Vie Narrative dans les Chapitres d'un Livre*. Les chapitres de la vie ont été analysés à travers la grille proposée par Braga (2013), qui est basée sur la classification proposée par Chen et al. (2013) selon les catégories *Période de Vie (LP)*, *Période de Contexte de Vie (LDP)* et *Événements Singuliers (SE)*. Dans cette étude, les chapitres qui ne correspondaient à aucune de ces catégories ont été considérés comme *non consultables (NC)*. Les résultats ont démontré que sur les 200 chapitres produits, 55% correspondaient à des périodes de la vie, suivis de 19,5% appartenant à des contextes de la vie, 16% se référant à des chapitres non négociables et enfin, 9,5% correspondant à des événements singuliers. En ce qui concerne l'âge, il a été constaté que les enfants de 6/7 ans, la plupart du temps, appartiennent à des chapitres non consultables, et d'autre part, les autres groupes d'âge (de 8 à 13 ans) ont produit, pour la plupart, des chapitres de périodes de la vie. Ces résultats suggèrent que les enfants plus jeunes ont du mal à adhérer à la notion de chapitre, avec un "saut" dans les 8 ans, où les enfants ont déjà la capacité d'organiser la mémoire épisodique en chapitres, correspondant aux périodes de la vie considérées les plus développées. Ainsi, cette enquête nous permet de confirmer le caractère développemental de la construction des chapitres de la vie, en tant que savoir autobiographique.

Mots-clés: récits de vie, chapitres de la vie, développement autobiographique, enfants

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento Teórico	2
1.1. Ato Narrativo	2
1.1.1. Narrativas e Histórias de Vida	2
1.1.2. Construindo Identidade a partir das Narrativas de Vida	4
1.1.3. Produção Narrativa e as Funções Cognitivas	6
1.2. O Desenvolvimento Narrativo	7
1.2.1. O Desenvolvimento da Memória Autobiográfica	7
1.2.2. Desenvolvimento das Narrativas das crianças: Idade e Sexo	10
1.3. Organização das Narrativas de Vida	11
1.3.1. Conceito Cultural de Biografia e os Guiões de Vida	11
1.3.2. Organização da Memória Episódica e Capítulos de Vida	13
II – Método	17
2.1. Introdução	17
2.2. Participantes	18
2.3. Instrumentos	21
2.4. Procedimentos	22
2.4.1. Procedimentos de recolha de dados	22
2.2.3. Procedimentos de análise de dados	23
III – Resultados	25
3.1. Número Total de Capítulos e Nº de Capítulos que as Crianças Produziram	25
3.2. Capítulos de Vida e a organização das Memórias Episódicas	26
3.3. Tipo de Capítulos em Função da Idade	28
3.4. Tipo de Capítulos em Função do Sexo	31
3.5. Tipo de Capítulos em Função dos Subtestes da WISC-III	32
3.6. Tipo de Capítulos em Função das Escalas do CBCL	34
IV. Discussão de Resultados	38
V. Conclusões	44
Referências Bibliográficas	47
Anexos	51

Índice de Anexos

Anexo A. Capítulos Categorizados como Não Cotável (NC).....	52
Anexo B. Exemplos de Capítulos produzidos pelas Crianças.....	53

Índice de Tabelas e Figuras

Tabela 1. Distribuição da amostra relativamente aos valores obtidos nos subtestes da WISC-III de acordo com os valores padronizados.....	19
Tabela 2. Distribuição da amostra relativamente aos valores obtidos nas escalas do CBCL.....	20
Tabela 3. Exemplos ilustrativos de cada tipo de capítulos, incluindo Não Cotáveis.....	27
Tabela 4. Distribuição da frequência e percentagem de cada tipo de Capítulo, incluindo Não Cotáveis.....	27
Tabela 5. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo em função do número de capítulos produzidos.....	28
Tabela 6. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo pelos diferentes grupos etários.....	29
Tabela 7. Resultados da Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial da qualidade dos Capítulos por grupo etário.....	30
Tabela 8. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo em função do sexo.....	31
Tabela 9. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo no subteste do Código, em função dos valores apresentados pelos participantes.....	32
Tabela 10. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo no subteste dos Cubos, em função dos valores apresentados pelos participantes.....	33
Tabela 11. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo no subteste do Vocabulário, em função dos valores apresentados pelos participantes.....	33

Tabela 12. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo no subtteste da Memória de Dígitos, em função dos valores apresentados pelos participantes.....	33
Tabela 13. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo na Escala do Valor Total do CBCL.....	35
Tabela 14. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo na Escala de Internalização.....	35
Tabela 15. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo na Escala de Externalização.....	35
Tabela 16. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo na Escala de Competências nas Atividades.....	36
Tabela 17. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo na Escala de Competências Sociais.....	36
Tabela 18. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo na Escala de Competências Escolares.....	37
Figura 1. Distribuição do número de capítulos mencionados por participante.....	26
Figura 2. Distribuição da frequência e percentagem de cada tipo de Capítulo, incluindo Não Cotáveis.....	27
Figura 3. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo pelos diferentes grupos etários.....	29

Lista de Abreviaturas

LP – Período de Tempo de Vida

LDP – Período de Contexto de Vida

SE – Acontecimentos Singulares

NC – Não Cotáveis

WISC-III – Escala de Inteligência de Weschler para Crianças – Terceira Edição

CBCL - Questionário de Comportamentos da Criança 6-18 anos

Introdução

Sendo nós seres humanos, somos cercados e feitos de histórias (McLean, Pasupathi & Pals, 2007), das quais também somos autores, construindo-as para explicar como funciona o mundo à sua volta (Adler & McAdams, 2007). É através da linguagem que vamos construindo narrativas dos acontecimentos da nossa vida, criando significado para nós próprios e igualmente para os outros, possibilitando a compreensão partilhada dos acontecimentos (Nelson & Fivush, 2004). Esta dinâmica de construção de narrativas emerge logo na infância e continua a desenvolver-se até à idade adulta.

A presente investigação tem por objetivo expandir a compreensão, do ponto de vista desenvolvimental, do modo como as crianças, entre os 6 e os 13 anos, a viver com as famílias biológicas organizam a sua narrativa de vida ao longo da idade. Desta forma, mais especificamente, o objetivo é estudar como é feita a organização narrativa de elementos biográficos por parte das crianças, com recurso à criação de *capítulos de vida*, procurando compreender se a qualidade integrativa destes capítulos muda ao longo do desenvolvimento. É de referir, que este estudo integra-se num projeto de investigação mais amplo que tem como principal objetivo a comparação da coerência e da complexidade narrativa das narrativas de vida de crianças que vivem com as suas famílias biológicas, que vivem em acolhimento institucional, bem como, aquelas que vivem com famílias adotivas.

Este estudo encontra-se organizado em 5 capítulos principais. O primeiro capítulo desta investigação corresponde ao enquadramento teórico, onde são abordadas as dimensões essenciais para a presente investigação, nomeadamente: o desenvolvimento da competência narrativa autobiográfica; a construção da identidade como dependente da narratividade; o desenvolvimento cognitivo e a construção narrativa; a emergência da memória autobiográfica e o seu desenvolvimento ao longo da infância; e a organização das narrativas de vida, tendo por base capítulos de vida. No segundo capítulo, é apresentado o método da investigação, que contempla os objetivos, questões de investigação, as hipóteses, a descrição dos participantes, dos instrumentos e dos procedimentos de recolha e análise dos dados. No terceiro capítulo são apresentados os resultados quando à organização das memórias episódicas associada com a idade, género, desenvolvimento cognitivo e adaptabilidade. No quarto capítulo encontra-se a discussão dos resultados tendo por base a literatura revista. O último capítulo, dedica-se à conclusão do estudo, abordando os seus contributos, limitações e sugestões para investigações futuras.

I – Enquadramento Teórico

1.1. Ato Narrativo

1.1.1. Narrativas e Histórias de Vida

“Todos nós somos construção e construtores de narrativas de vida”

(João Alberto Catalão)

A humanidade é constituída por “*seres narrativos*”, que vão construindo o mundo à medida que narram os acontecimentos (Gonçalves, Henriques & Machado, 2004). Sendo nós seres humanos, somos cercados e feitos de histórias (McLean, Pasupathi & Pals, 2007).

Durante muito tempo o interesse pela investigação em narrativas era escasso, situação que se veio a alterar nos anos 80, onde a área da psicologia, entre outras áreas, começou a olhar para as narrativas como interesse central no estudo do ser humano. Assim, ao debruçarem-se sobre a vida das pessoas, começaram a surgir noções como “*história*” e “*narrativa*”, sendo estas de especial importância para transmitir o significado e coerência das vidas (McAdams, 2001). Ainda no estudo das narrativas de vida, Bruner (1990 *cit. in* Adler & McAdams, 2007) diferenciou dois modos de pensamento, nomeadamente, o *paradigmático* e o *narrativo*. O pensamento *paradigmático* é o interesse pela análise racional, prova lógica e observação empírica, sendo deste modo a base do raciocínio científico. Em contrapartida, o pensamento *narrativo* é o interesse pelas histórias que são organizadas no tempo e espelham as transformações da intenção humana (Adler & McAdams, 2007).

Por norma, os indivíduos utilizam as histórias para explicar como funciona o mundo à sua volta, sendo histórias essencialmente temporais, uma vez que descrevem as intenções das pessoas ao longo do tempo (Adler & McAdams, 2007). Ainda assim, um aspeto fundamental do conhecimento humano é a inclusão de uma ordem na narrativa, ou seja, as pessoas interpretam, armazenam e relacionam acontecimentos separados no tempo, representando-os numa forma narrativa (Gonçalves, Korman & Angus, 2000). Nelson e Fivush (2004) salientam que para uma narrativa seja considerada completa esta deve expor o acontecimento num contexto, fornecendo, assim, informações acerca do local e do momento em que ocorreu o mesmo, de forma a orientar o ouvinte, sendo que também deve

incluir informações avaliativas, isto é, transmitir informações acerca do significado do acontecimento, bem como, da sua importância. Desta forma, é através da linguagem que vamos construindo narrativas dos acontecimentos da nossa vida, criando significado para nós próprios e igualmente para os outros, possibilitando a compreensão dos acontecimentos, além do que é disponível a partir da experiência direta, através de marcadores temporais, causais e condicionais. Estes significados enfatizam metas, objetivos, planos emoções e motivações (Nelson & Fivush, 2004). As pessoas são resultado deste processo de criação de significados, estando a educação e o contexto cultural relacionados com a produção dos mesmos (Bruner, 2001 *cit. in* Correia, 2003). Gonçalves (1997 *cit. in* Freitas, 2005), afirma mesmo, que as pessoas são de forma inata contadoras de histórias, sendo que o pensamento humano é dotado de uma natureza criativa e metafórica, caracterizando-se assim, pela procura incessante de sentido para a realidade caótica do mundo, à qual acedemos através de ferramentas narrativas. É através deste processo interpretativo, cujo principal veículo são as narrativas, que se começa a verificar um sistema simbólico, dependente de operações cognitivas, e igualmente, de modelos culturais (Feldman, Bruner, Kalmar & Renderer, 1994 *cit. in* Correia, 2003). Na mesma linha, Hermans (2000), defendeu que existem três pressupostos essenciais às narrativas, assim, primeiramente, as histórias podem conter a realidade ou a imaginação, pois, estas surgem de diálogos reais ou imaginários. Segundo, o tempo e o espaço constituem-se como dimensões básicas das narrativas, uma vez que a narração envolve o passado, presente e o futuro. Por último, o pressuposto de que a pessoa narradora da história é um ser intencional, orientado para atingir objetivos que organizam a narrativa.

Segundo Bruner (2001 *cit. in* Correia, 2003), existem nas realidades narrativas alguns universais, que são: as narrativas têm um espaço de tempo que não pode ser medido pelos relógios, mas por acontecimentos ou ações humanas importantes; é fácil andar para trás e para a frente na narrativa; as ações implicam motivos, crenças, estados emocionais, desejos, sendo que não são uma causa-efeito; não existe apenas uma interpretação; muitas vezes o sentido para a narrativa não é direto; existe espaço para contar e negociar versões das histórias; e, tem de afastar-se do canónico para valer a pena ser contada. Por sua vez, para Gonçalves (2000) a narrativa contém sete elementos que a definem, nomeadamente, a natureza analógica, temporal, contextual, gestáltica, significadora, criativa e cultural. Assim, a natureza analógica reflete o facto da narrativa de vida ser uma demanda do significado e não ser uma verdade externa ao ser. Quanto à natureza temporal, esta possibilita a criação de uma ordem temporal nos eventos de vida, permitindo a construção de significado. Já a

natureza contextual refere-se à organização dos acontecimentos em determinados contextos. Em relação à natureza gestáltica, esta possibilita o surgimento das primeiras três, uma vez que estabelece ligações entre o tempo e o espaço conduzindo à coerência global. Algures entre a natureza significadora da narrativa, a sua natureza cultural e criativa, surge o significado, fundamental para a existência humana, pois, as pessoas enquanto narradoras e criadoras de significado unem a voz da cultura e dos outros, sendo que ao mesmo tempo não espelham essas vozes, bem como, os próprios acontecimentos, pois, reorganizam toda a informação num ato criador de experiência, narrando-a.

O termo *história de vida* refere-se à vida que é lembrada e contada pelas pessoas (Habermas & Bluck, 2000), sendo uma organização de várias narrativas que se encontram entrelaçadas dentro do desenvolvimento de cada pessoa (Habermas & de Silveira, 2008). A história de vida é, então, uma autobiografia seletiva dos acontecimentos e experiências pessoais, bem como, das interpretações das mesmas, fornecendo um propósito ao indivíduo (McAdams, 1993 *cit. in* McLean *et al.* 2007). De forma a esclarecer melhor o conceito de história de vida, Habermas e Bluck (2000), distinguiram duas manifestações primordiais, nomeadamente, *narrativas de vida* e *raciocínio autobiográfico*. As *narrativas de vida* são recontagens da vida de um indivíduo que estão ligadas no contexto e tempo, sendo produtos linguísticos que se regem por normas sintática e pragmáticas (Habermas & Bluck, 2000). A história de vida é por norma aplicada de forma fragmentada através do raciocínio autobiográfico. Este é um processo de pensamento autorreflexivo sobre o passado pessoal, envolvendo a criação de ligações entre componentes da vida do indivíduo e o *self*, como tentativa de relacionar o passado e o presente (Habermas & Bluck, 2000).

1.1.2. Construindo Identidade a partir das Narrativas de Vida

É à medida que a criança vai contando as histórias das experiências que obtêm uma compreensão de si mesma, desenvolvendo desta forma um sentido de *self* que se vai transformado consoante as várias experiências e acontecimentos de vida (Freitas, 2005).

Segundo Habermas e Bluck (2000), é apenas na adolescência que é possível verificar alguns dos aspetos que simplificam a emergência de histórias de vida mais coerentes e integradas, designados por aspetos socio-motivacionais, nomeadamente, as *tarefas desenvolvimentais da adolescência*, o *interesse por atividades biográficas* e ainda, as *ferramentas cognitivas*. No que diz respeito às *tarefas desenvolvimentais da adolescência*, estas referem-se ao facto de na adolescência surgir a motivação para refletir biograficamente

acerca da definição de *self*, onde o maior desafio é a constituição de uma identidade psicossocial madura, sendo que esta resulta da interação entre exigências maturacionais, psicológicas, culturais e sociais (Erikson, 1968 *cit. in* Habermas & Bluck, 2000). É no decurso desta fase de desenvolvimento que os indivíduos procuram incluir os diferentes papéis, inclinações, talentos e implicações sociais numa configuração uniformizada de pensamento que oferece à vida uma aparência com propósito de unidade social (Breger, 1974, *cit. in* McAdams, 2001). A identidade é assim uma configuração integrativa do mundo, sendo que esta integra-se de duas formas (McAdams, 2001). Primeiro, numa forma sincrónica, onde são integrados todos os papéis e relações que caracterizam a vida no “aqui e agora” e numa forma diacrónica, isto é, através do tempo (McAdams, 2001). Deste modo, a definição do *self* num sentido de biografia tem por base os acontecimentos e contextos de vida, permitindo a sua integração de maneira mais flexível e individualizada (Habermas & Bluck, 2000).

Na abordagem de Habermas e Bluck (2000) os aspetos socio-motivacionais, em relação ao *interesse nas atividades biográficas*, estas integram o pensar, ler e escrever, que podem ser verificados na leitura de biográficas ou na escrita de diários por parte dos adolescentes. Igualmente o aumento dos suicídios nesta fase de desenvolvimento pode evidenciar que os adolescentes começam a pensar e refletir sobre o sentido e qualidade da sua vida. Por fim, no que diz respeito às *ferramentas sociocognitivas* destaca-se o surgimento de competências relacionadas com o estágio das operações formais, que é evidente na capacidade de distanciamento e extração moral de uma história, ou mesmo, através da reflexão acerca dos intentos do autor (Habermas & Bluck, 2000).

É de referir igualmente, a influência dos pais na construção da identidade dos filhos. De facto, pais que apoiam os filhos a criar narrativas mais elaboradas e coerentes acerca dos acontecimentos das suas vidas, ajudam-nos também a construir um sentido de *self* mais coerente e elaborado ao longo do desenvolvimento (Fivush, 2007 *cit. in* Fivush, Habermas, Waters & Zaman, 2011). É importante ressaltar que crianças com mães com um estilo predominantemente elaborativo, acerca especificamente de emoções negativas, essas têm maior probabilidade de mostrar um autoconceito organizado e orientado para a realização e para a necessidade proximal com os outros (Bird & Reese, 2006; Welch-Ross, Fasig & Farrar, 1999 *cit. in* Fivush *et al.*, 2011).

Assim, é possível afirmar que as narrativas sendo a resposta para as necessidades nucleares da criança na construção de um sentido de identidade, possibilitam benefícios cognitivos, emocionais e sociais (Freitas, 2005).

1.1.3. Produção Narrativa e as Funções Cognitivas

O planejamento, a organização, a recuperação de memória, a autorregulação e o processamento cognitivo sequencial e simultâneo são de especial importância para a realização bem sucedida de qualquer tarefa (Naglieri & Das, 1997 *cit. in* Moonzamy, Jordan & Greenop, 2009). A narração é uma capacidade discursiva sofisticada e é preditiva de diversos aspectos de desempenho escolar, nomeadamente aprimoramento das capacidades de memória, maior percepção de impressão, aumento do vocabulário e melhores habilidades de compreensão de histórias (Fivush, Haden, & Reese, 2006 *cit. in* Melzi, Schick & Kennedy, 2011), bem como, habilidades sociocognitivas, que incluem reconhecimento emocional, consciência da mente e tomada de perspectiva (Fivush, 1993; Nelson, 1996 *cit. in* Melzi *et al.*, 2011). O discurso narrativo necessita de uma formulação sistemática de ideias, atenção e capacidade de pré-suposição, que são adquiridas através de tarefas académicas (Owens, 2005 *cit. in* Moonzamy *et al.*, 2009). Hadley (1998 *cit. in* Moonzamy *et al.*, 2009) defende que a criação de uma história é um processo complexo que envolve formulação, planejamento e organização dos pensamentos e autorregulação. Siegel (1999 *cit. in* Simões, 2007), afirma, ainda, que o envolvimento de ambos os hemisférios oferece um processamento integrado da informação, o que é crucial na produção de narrativas com coerência.

Um modelo explicativo da relação entre os processos cognitivos e a produção da narrativa é denominado de *Modelo de Construção da Estrutura* (Gernsbacher, 1990 *cit. in* Lê, Coelho, Mozeiko, Krueger & Grafman, 2012). Este é um modelo cognitivo sobre o processamento de discursos que envolve a construção de representações mentais através de três processos essenciais, como: estabelecimento de uma base; mapeamento de informações relevantes para a mesma; e, mudar para a construção de uma nova subestrutura quando a informação nova não é coerente com a subestrutura já existente. Já as representações mentais, são formadas através de dois mecanismos, nomeadamente, o melhoramento das informações relevantes e a anulação de informações irrelevantes (Gernsbacher, Tallent, & Bolliger, 1999 *cit. in* Lê *et al.*, 2012). Os mecanismos de melhoramento e anulação são fulcrais para a construção de uma estrutura eficiente, sugerindo o papel-chave das funções executivas, nomeadamente, o envolvimento da memória de trabalho no armazenamento, embora que temporário, de informações das histórias para o mapeamento de estruturas de episódios. Este modelo, já aplicado à recontagem de histórias implica outros sistemas de memória, especialmente, a memória imediata e declarativa, que implicam o recordar e codificar

estímulos narrativos e incorporar o conhecimento do mundo (Edgin, Pennington, & Mervis, 2010; Eichenbaum, 2004 *cit. in* Lê *et al.*, 2012).

Num estudo realizado por Lê e colaboradores (2012) verificou-se uma correlação moderada entre as funções executivas e a qualidade da narrativa. Para além disto, verificou-se uma correlação moderada entre a qualidade da história com a memória de trabalho, no entanto, entre a memória de trabalho e a gramática da história a correlação foi pobre, sugerindo que a memória do trabalho influencia de forma distinta os aspetos informacionais e organizacionais da história. Por fim, foi encontrada uma correlação moderada-alta entre a memória declarativa imediata e as medidas do discurso narrativo, o que sugere que a recordação imediata da informação explícita na memória declarativa é relevante para recontar histórias organizadas e completas em conteúdo.

Num outro estudo, de Antunes (2005), com 20 jovens, entre os 12 e os 18 anos, que se encontravam a residir em duas instituições, tendo sido vítimas de maus tratos em crianças, foram recolhidas narrativas. Para além disso, foram também submetidos aos testes da WISC (*Vocabulário e Memória de Dígitos*). Em relação ao subteste do Vocabulário, este relacionou-se positivamente com a sequência estrutural, um dos parâmetros da estrutura narrativa. Este resultado foi justificado pela natureza da própria tarefa, pois, esta pressupõe aquisição, compreensão e facilidade de verbalização de saberes. Assim, indivíduos com baixos resultados neste subteste demonstram dificuldade em organizar o conhecimento, não sendo isto compatível com a condição de que as narrativas devem guiar-se numa organização sequencial e temporal. Relativamente à Memória de Dígitos, foi encontrada uma relação positiva com a nota global da estrutura narrativa, nomeadamente com a sequência estrutural, bem como com o valor global do processo narrativo e com o parâmetro da multiplicidade de acontecimentos do conteúdo narrativo. Estes resultados foram justificados também pela natureza da própria tarefa que recorre à memória imediata, à representação mental e concentração, sendo estas aptidões necessárias na criação de uma narrativa.

1.2. O Desenvolvimento Narrativo

1.2.1. O Desenvolvimento da Memória Autobiográfica

A memória autobiográfica é uma capacidade múltipla e complexa, constituída por elementos neurológicos, cognitivos, linguísticos e sociais (Reese, 2002). É essencial para o *self*, para as emoções e para a experiência da personalidade, isto é, experiência de ser um

sujeito, ao longo do tempo, numa cultura, numa sociedade (Conway & Pleydell-Pearce, 2000). A memória autobiográfica é definida como explícita de um acontecimento que ocorreu num sítio e tempo específico (Nelson & Fivush, 2004), recordado a partir do prisma único do *self* em relação aos outros (Conway & Pleydell-Pearce, 2000). É uma forma de memória única ao ser humana que inclui experiências do próprio com modelos culturais para compreender identidades e vidas, sendo rica em pensamentos, avaliações e emoções sobre o que aconteceu (Fivush *et al.*, 2011).

Os componentes que contribuem para o surgimento da memória autobiográfica incluem sistemas básicos de memória, aquisição de linguagem complexa falada, compreensão e produção narrativa, conversa sobre memórias com os pais e outros, estilo de elaboração parental, compreensão temporal, representação do *self*, perspectiva da pessoa e compreensão psicológica (Nelson & Fivush, 2004). Assim, a memória autobiográfica emerge gradualmente durante os anos pré-escolares através de desenvolvimentos cognitivos e de processos de interação social (Nelson & Fivush, 2004). Segundo Howe e Courage (1997), a memória autobiográfica surge no final dos dois anos, quando as crianças consolidam um sentido básico do *self* e começam a construir uma compreensão primitiva do mesmo. Apesar disto, as crianças podem recordar-se de acontecimentos antes deste período, sendo que, só a partir do final do 2º ano é que começam a organizar os eventos como tendo acontecido consigo (Howe & Courage, 1997). Deste modo, a memória autobiográfica parece começar por volta dos 2/3 anos de idade, todavia o seu desenvolvimento é lento ao longo dos anos seguintes, com apenas algumas memórias de cada ano, até à idade escolar, acumulando-se drasticamente por volta dos 6-8 anos (Nelson & Fivush, 2004).

A surgimento da linguagem representa-se, determinante no desenvolvimento da memória autobiográfica, uma vez que sofisticada a criança com uma ferramenta adicional para codificação, organização e recuperação de memórias (Fivush, 1998). Logo após o nascimento, a criança começa a construir significados, pelo que antes da aquisição da linguagem já existem intuídos comunicativos bem estruturados, como apontar ou enganar, embora essa construção seja significativamente enriquecida com a aquisição da mesma (Correia 2003). É por volta dos 20-24 meses, que as crianças muitas vezes começam a fazer referências mais amplas sobre o passado, podendo referir-se a acontecimentos que ocorreram num passado muito distante (Nelson & Fivush, 2004). Desta forma, a linguagem, de acordo com Nelson e Fivush (2004), aparenta ser preponderante no desenvolvimento da memória autobiográfica por três razões: primeiro, a linguagem não é apenas uma forma pela qual as memórias autobiográficas são expressas, uma vez que fornece a forma de organização e

avaliação características da memória autobiográfica. Segundo, no decurso do desenvolvimento das aptidões linguísticas das crianças, estas permitem que as crianças dialoguem com os outros sobre suas experiências passadas, tornando-se, assim, mais hábeis em formar representações organizadas dos acontecimentos passados. Terceiro e último, tais exercícios simplificam a consciência emergente das crianças de que as memórias são reproduções de acontecimentos passados e, deste modo, podem ser avaliadas segundo numerosas perspectivas subjetivas (Nelson & Fivush, 2004). Assim, apesar da memória autobiográfica não ser linguisticamente apresentada, a linguagem possibilita à criança partilhar o passado com os que a rodeiam, fornecendo uma estrutura organizativa para as memórias autobiográficas, isto é, as narrativas (Fivush, 2008).

Para além da influência da linguagem, a memória autobiográfica emerge e desenvolve-se num contexto social (Nelson, 1988; Welch-Ross, 1995 *cit. in* McAdams, 2001). Os pais têm por hábito encorajar os filhos a falar sobre suas experiências, logo que os mesmos sejam verbalmente capazes de fazê-lo (Fivush e Kuebli, 1997 *cit. in* McAdams, 2001). No início, os pais tomam a iniciativa de estimular a recordação da criança ao contar sobre acontecimentos recentes da criança. É através deste andaime de conversação inicial fornecido pelos adultos, nomeadamente os pais, que a criança começa a tomar mais iniciativa, compartilhando, ela própria, acontecimentos pessoais (McAdams, 2001). A partilha de experiências pessoais opera como um relevante mecanismo de socialização (Miller, 1994 *cit. in* McAdams 2001) e auxilia a construir uma narrativa pessoal organizada a partir de um suporte crescente de memórias autobiográficas (Fivush, 1994 *cit. in* McAdams 2001). Também, as diferenças individuais na forma como os pais estruturam as conversas sobre o passado com os filhos exibiram nitidamente influenciar o desenvolvimento das competências autobiográficas (Engel, 1986; Fivush e Fromhoff, 1988; Hudson, 1990; McCabe & Peterson, 1991 *cit. in* Nelson & Fivush, 2004). Assim, mães que são mais elaborativas durante as reminiscências com os filhos, levam a que os mesmos venham a fornecer narrativas mais coerentes e detalhadas sobre os seus acontecimentos de vida, ao longo do tempo (Fivush e Fromhoff, 1988 *cit. in* Fivush *et al.*, 2011).

Também a teoria da mente aparenta ter influência na emergência da memória autobiográfica. Assim, a intencionalidade humana está na base da memória autobiográfica e, deste modo, o desenvolvimento da intencionalidade nos seres humanos é de especial relevância no estabelecimento das condições mentais necessárias para a narração de histórias de vida e a compreensão das mesmas (McAdams, 2001). Um entendimento básico da ação humana motivada mostra desenvolver-se na primeira infância, denominado como Teoria da

Mente (Baron-Cohen, 1995 *cit in* McAdams 2001). Esta refere-se à capacidade de as crianças atribuírem estados mentais, ou seja, desejos, crenças e intenções, a si próprias e às outras pessoas como uma forma de dar significado aos comportamentos e prever os mesmos. É então nos 3º e 4º anos de vida, que as crianças adquirem a capacidade de entender que as pessoas possuem desejos e crenças nas suas mentes e traduzem estes em ação motivada (McAdams 2001).

Desta forma, a emergência da memória autobiográfica parece depender de desenvolvimentos no sentido de *self*, das habilidades linguísticas, da teoria da mente e do envolvimento social com os pais e os outros (Nelson & Fivush, 2004).

1.2.2. Desenvolvimento das Narrativas das crianças: Idade e Sexo

No final dos anos pré-escolares, a grande maioria das crianças está apto a fornecer narrativas moderadamente coerentes de um acontecimento pessoal (Fivush, 2007, *cit. in* Fivush, 2008). No entanto, a idade e o género podem influenciar as características relacionadas com a qualidade da memória, afetando, assim, as suas narrativas (Alea & Bluck, 2003).

Em relação à idade, segundo Liles (1995 *cit. in* Freitas, 2005), pelos 2 anos a criança já consegue mencionar acontecimentos passados e construir com um adulto uma história, sendo capaz de sequenciar no tempo os acontecimentos. Entre os 3 e os 4 anos, marcados pelo início da utilização de componentes da estrutura da narrativa, as crianças narrando episódios progressivamente mais completos e coloridos pela expressão das emoções (Reilly *et al.*, 1990 *cit. in* Freitas, 2005). A partir dos 4 anos, o recurso a introduções e informação orientadora começa a ser mais presumível. Entre os 5 e os 6 anos aparecem já frases que provêm informações orientadoras, sendo que as histórias organizam-se em volta de uma progressão de eventos e, finalmente, aos 6 anos a criança produz narrativas completas e estruturadas (Freitas, 2005). A partir deste momento as aptidões narrativas das crianças continuam em desenvolvimento (Freitas, 2005), aumentando sempre o número de episódios até meados da fase da adolescência, sendo que o principal desenvolvimento da narrativa de vida se dá entre os 8 e 16 anos (Habermas, Negele, & Mayer, 2010).

No estudo de Freitas (2005), utilizando narrativas ficcionais de 115 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos, foi analisada a complexidade narrativa pelo Sistema de Análise da Matriz Narrativa. Nos resultados do estudo verificou-se que os valores obtidos pelas narrativas das crianças do grupo dos 3-4 anos foram significativamente

inferiores aos valores alcançados pelas crianças do grupo dos 6-7 anos e pelas dos 9-10 anos. Verificou-se, igualmente, que as crianças dos 6-7 anos obtiveram narrativas menos coerentes e estruturadas que as de 9-10 anos. Assim, verificou-se que a evolução da estrutura se revelou significativamente positiva ao longo de todas as faixas etárias.

Relativamente ao género, de fato, aos 4 anos de idade, as crianças já refletem diferenças de género nas suas narrativas autobiográficas (Fivush *et al.*, 2011). Desde a idade pré-escolar que se verifica que as meninas constroem narrativas mais avaliativas, mais extensas e temporalmente mais complexas comparativamente com o sexo masculino (Fivush, Haden & Adam, 1995 *cit. in* Fivush, 1998). Mesmo quando as crianças se encontram no mesmo nível de linguagem, as raparigas fornecem detalhes mais específicos dos acontecimentos passados do que os rapazes (Reese & Fivush, 1993 *cit. in* McLean *et al.*, 2007).

Num estudo realizado por Buckner e Fivush (1998), com 22 crianças de 8 anos de idade, verificou-se que existem diferenças grandes entre as meninas e meninos quanto à estrutura e conteúdo das narrativas autobiográficas. Estruturalmente, as narrativas das meninas apresentaram-se mais extensas e com mais detalhes descritivos comparativamente com as dos meninos. Em termos de conteúdo, a grande parte das narrativas de meninos e meninas foi interpessoalmente situada, o que indica a relevância do mundo social nas narrativas de vida das crianças. No entanto, as meninas apresentaram narrativas mais propensas a abordar uma experiência interpessoal do que os meninos, incluindo mais temas de afiliação, mais emoção e mais referências a outras pessoas específicas e não específicas. Nitidamente, rapazes e raparigas começam a apresentar distintos aspetos dos acontecimentos nas suas narrativas desde uma idade muito jovem, sendo que essas diferenças de género permanecem estáveis durante toda a infância (Fivush *et al.*, 1995 *cit. in* Fivush *et al.*, 2011), e adolescência (Thorne & McLean, 2002 *cit. in* Fivush *et al.*, 2011).

1.3. Organização das Narrativas de Vida

1.3.1. Conceito Cultural de Biografia e os Guiões de Vida

Segundo Habermas e Bluck (2000), existem quatro tipos de coerência que são determinantes para a coerência global das narrativas de vida. A *coerência temporal* nas narrativas de vida refere-se ao ponto em que um determinado acontecimento sucedeu na vida do narrador da narrativa. Por sua vez, a *coerência causal* nas narrativas de vida indica sobre

como as ações e alterações na personalidade são causadas e motivadas pelos eventos biográficos. Tanto a coerência temporal como a coerência causal auxiliam os ouvintes a situar os eventos numa sequência e a ligar as mudanças verificadas. Já a *coerência temática* refere-se às correntes temáticas dominantes na vida do narrador, sendo que os temas predominantes geram coerência repetindo e variando o mesmo tema variadas vezes. Por último, um quarto tipo de coerência é específico das narrativas de vida, que é coerente com um *conceito cultural de biografia*. Este conceito refere-se a todo o conjunto de normas e convenções culturais biográficas (Habermas & Bluck, 2000). Para definir a forma cultural normativa das narrativas de vida, Habermas e colaboradores (2009), introduziram o termo *macroestrutura temporal* que representa a ordem temporal global e a elaboração de Inícios e Fins, de um texto narrativo.

As concepções cotidianas do curso da vida são usadas para prever, controlar e compreender o desenvolvimento nos outros e em si próprio. Ao narrar a vida de alguém ou construir biografias de outros, são utilizadas *convenções e regras culturais* de como construir uma biografia (Habermas 2007). Utilizando duas medidas para o conhecimento biográfico deste conceito, Habermas (2007) com uma amostra de 48 participantes com idades compreendidas entre os 8 e os 20 anos concluiu que entre os 8 e os 12 anos ocorre o maior aumento do conhecimento acerca do conceito cultural de biografia, sendo que este continua a aumentar até aos 16 anos, estabilizando nessa altura. Assim, constata-se que as crianças de 8 anos já possuem conhecimento biográfico, mostrando que este não emerge apenas na adolescência.

Um aspeto relacionado com o conceito cultural de biografia que auxilia a criação de coerência global é um conjunto de eventos transicionais (Fivush *et al.*, 2011), denominados *guiões culturais de vida* (Berntsen & Rubin, 2004). Um guião cultural de vida representa um conjunto de eventos que ocorrem numa ordem específica, representando um curso de vida normativo no ceio de uma determinada cultura (Rubin & Berntsen, 2003). Segundo Berntsen (2004), existem requisitos para estes guiões, como: (1) as normas de idade cultural, onde existe uma idade específica para a ocorrência de determinado evento e as (2) normas de sequenciamento causal culturalmente expectável, onde se atribui uma ordem específica aos eventos. Por norma, os acontecimentos culturalmente importantes e expectáveis acontecer no momento certo, ou seja, idade correspondente a esse evento, são consideradas positivas (Rubin & Berntsen, 2003) e são tipicamente celebradas pela sociedade, pelo contrário, os acontecimentos transicionais que não ocorrem no momento certo ou idade certa (por exemplo, gravidez na adolescência) são frequentemente vistos como stressantes e

socialmente estigmatizantes (Neugarten & Hagestad, 1976 *cit. in* Berntsen & Rubin, 2004). Desta forma, o guião cultural de vida representa uma história de vida idealizada. Rubin e Berntsen (2003) defendem que, como a maioria dos eventos do guião cultural de vida tem normas de idade que se concentram no final da adolescência e na idade adulta, isso explica o aumento de reminiscências entre os 15 e os 30 anos. Além disso, como os eventos transicionais positivos são os mais valorizados no guião cultural de vida, isso justifica o pico típico de memórias mais positivas. Rubin & Berntsen (2003), defendem ainda que os guiões culturais de vida têm uma função organizadora das histórias de vida para a memória autobiográfica, uma vez que as memórias mais importantes são selecionadas, não tendo por base no significado pessoal, mas são fortemente influenciadas pelo guião de vida e justificando, assim, porque razão nem todas as memórias se tornam autobiográficas (Nelson & Fivush, 2004).

Apesar de os guiões culturais de vida auxiliarem a estruturar as narrativas de vida, os dois conceitos são distintos teórica e empiricamente. Um guião cultural de vida é algo culturalmente compartilhado fazendo parte do nosso conhecimento semântico, em contrapartida, uma história de vida é única e individual e é parte integrante do nosso conhecimento autobiográfico (Berntsen & Rubin, 2004).

1.3.2. Organização da Memória Episódica e Capítulos de Vida

A memória episódica necessita da competência de viajar mentalmente no tempo para encontrar um acontecimento do passado, e desta forma fornecer informações sobre o que aconteceu, quando aconteceu e onde aconteceu esse evento (Tulving, (1985, 2002), *cit. in* Chen *et al.*, 2013), sendo que está dependente da consciência individual de um *self* contínuo ao longo do tempo e da habilidade de voltar a experienciar mentalmente o acontecimento recordado (Wheeler *et al.*, 1997, *cit. in* Chen *et al.*, 2013). As memórias episódicas que são importantes para a história da vida pessoal são definidas como memórias autobiográficas (Nelson e Fivush, 2004).

Segundo Conway e Pleydell-Pearce (2000), no modelo da memória autobiográfica (Sistema de Memória do Self) que propuseram, as memórias autobiográficas contêm três níveis de especificidade abrangentes: *períodos de tempo de vida*, *acontecimentos gerais*, e *conhecimento acerca de um acontecimento específico*. Assim, os *períodos de tempo de vida* representam o conhecimento global de outros significativos, locais, atividades, ações, objetivos e planos próprios de um período. Os períodos de vida designam fases diferenciadas

de tempo com começos e fins que são reconhecíveis, embora possam ser difusos. O conteúdo de um período de vida mostra um conhecimento acerca de um tema que se debruça sobre as características comuns desse período (Conway, 1992 *cit. in* Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Os *acontecimentos gerais* são mais específicos, mas ao mesmo tempo mais heterogêneo comparativamente com os períodos de vida (Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Os acontecimentos de vida podem abranger acontecimentos repetidos e ainda acontecimentos únicos (Barsalou, 1988, *cit. in* Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Robinson (1992, *cit. in* Conway & Pleydell-Pearce, 2000) referiu também que os acontecimentos gerais podem exibir conjuntos de eventos associados entre si, abrangendo assim uma sucessão de memórias unidas por um tema. O *conhecimento acerca de acontecimento específico* refere-se a características definidas da nitidez de uma memória. Segundo Conway e Pleydell-Pearce (2000), as memórias de acontecimentos singulares são dispostas num nível mais baixo, seguidos pelos acontecimentos gerais, que se revertem em períodos de tempo de vida.

Os períodos da vida podem ser compreendidos como capítulos da história de vida do indivíduo (Thomsen & Berntsen, 2008). Desta forma, os capítulos refletem como o indivíduo segue metas e objetivos ao longo do tempo (Barsalou, 1988; Robinson, 1992 *cit. in* Thomsen & Berntsen, 2008), frequentemente envolvendo temas amplos de educação, trabalho e relacionamentos (Conway & Pleydell-Pearce, 2000) Tendo em conta isto, os capítulos podem apreender alterações de estatutos e papéis sociais estando intimamente relacionados ao autoconceito (Conway, 2005; Robinson, 1992 *cit. in* Thomsen & Berntsen, 2008). As pessoas podem possuir vários capítulos referentes ao mesmo período cronológico, no entanto, cada um deles integra diferentes temas e objetivos pessoais (Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Os capítulos têm começos e fins identificáveis e contêm informações acerca de pessoas, metas e planos, lugares, atividades típicas e ainda o tom emocional do período (Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Os capítulos têm uma estrutura hierárquica (Barsalou, 1988; Neisser, 1986 *cit. in* Thomsen & Berntsen, 2008), onde intervalos mais longos acolhem intervalos de tempo mais curtos. Assim, os capítulos interligam eventos separados no tempo numa estrutura de memória abstrata capturando as relações causais e o desenvolvimento temporal entre os acontecimentos que possuem um tema comum (Thomsen & Berntsen, 2008).

Conway e Pleydell-Pearce (2000) defendem que os capítulos estão envolvidos na recordação voluntária de memórias específicas, que se desenvolvem através de um processo cíclico e hierárquico. Thomsen (2009 *cit. in* Chen *et al.*, 2013) sugeriu que as memórias

específicas são os blocos utilizados para construir as narrativas de vida, sendo que os capítulos são organizados tendo por base um tema comum retirado de múltiplas memórias específicas. Afirma ainda que os capítulos são a disposição preferida para ordenar a história da vida, uma vez que os capítulos necessitam de menos armazenamento de memória comparativamente com as memórias específicas. Para além disto, Thomsen *et al.* (2011), descobriram que as memórias específicas agrupam-se normalmente no início dos capítulos, o que sugere que os capítulos que têm por base períodos de vida originam o recordar memórias autobiográficas específicas. Memórias autobiográficas específicas, são também conhecidas como memórias episódicas, surgem nos anos pré-escolares e continuam a desenvolver-se durante a infância média (Chen *et al.*, 2013).

Reese, Yan, Jack e Hayne (2010) criaram uma entrevista da história de vida, com o objetivo de perceber a habilidade das crianças e dos adolescentes para organizar em períodos de vida, sendo realizada com 24 participantes com 12 anos. Era pedido que identificassem e nomeassem capítulos de vida, tendo de fazer corresponder a cada capítulo alguns acontecimentos. Com os resultados observou-se que os adolescentes nomearam em média 6 capítulos. Cerca de 2,88 dos mesmos tinham uma memória específica. Os investigadores consideram que indicar memórias específicas para um capítulo é revelador da habilidade das crianças terem uma imagem global das suas vidas, com exemplos específicos de cada um dos períodos de vida, sendo que a construção de uma história de vida mais organizada irá surgir mais plenamente na adolescência.

Chen e colaboradores (2013) avaliaram a utilização de períodos de tempo de vida para organização das memórias episódicas, por crianças e adolescentes (entre os 8 e 12 anos), com o objetivo de perceber o desenvolvimento da organização das memórias episódicas. Os capítulos produzidos pelos participantes foram classificados tendo por base dois critérios: períodos de tempo de vida (LP) ou acontecimentos singulares (SE); e ainda contendo memórias específicas. Foram ainda criados dois subgrupos, um da meia infância (8 aos 10 anos) e um do início da adolescência (11 aos 12 anos). Os resultados revelaram não haver diferenças de género e idade relativamente ao número de capítulos indicados, bem como à quantidade de memórias específicas. Relativamente à estrutura dos capítulos de vida, as crianças da meia infância tiveram uma proporção menor de capítulos LP, comparando com os adolescentes. Observou-se ainda que os participantes do género feminino indicaram mais capítulos LP. Assim, os investigadores consideram que a habilidade para conseguir organizar as memórias episódicas em períodos de tempo de vida, surge no final da meia infância, sendo que esta capacidade se vai desenvolvendo na adolescência tardia.

Num estudo realizado por Thomsen e Berntsen (2008), com uma amostra de 59 adultos, investigaram se os capítulos de vida e os guiões de vida influenciam a recordação das memórias autobiográficas, e particularmente, se esses conceitos podem explicar o aumento da recordação das memórias da história de vida durante a idade adulta jovem. Os resultados apontaram para que as memórias específicas no início dos capítulos eram mais plausíveis de guiões de vida, o que sugere que alguns inícios de capítulo podem ser definidos por estes guiões. Uma interpretação desta descoberta é que o guião de vida parece ajudar a recordação de memórias específicas, mas também contém conhecimento acerca de períodos de estabilidade, o que parece facilitar a formação e identificação de capítulos na história da vida.

No estudo realizado por Braga (2013), com 43 crianças em situação de acolhimento institucional, com idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos, teve como objetivos: mapear a presença da *Macroestrutura Temporal* das crianças; testar o impacto do andaime no aumento do número de Memórias Episódicas Específicas nas narrativas de vida; e, por último, compreender a forma como as crianças são capazes de organizar a sua narrativa de vida por Capítulos. No que se refere aos capítulos produzidos pelos participantes, estes foram classificados tendo por base três critérios: períodos de tempo de vida (LP), período de contexto de vida (LDP) ou acontecimentos singulares (SE). Os resultados revelaram que as crianças mais velhas organizam as memórias episódicas da sua vida em capítulos de períodos de tempo, enquanto que as mais novas referem mais acontecimentos singulares. Relativamente ao género não foram encontradas diferenças entre raparigas e rapazes.

Deste modo, tendo em conta os estudos referidos, a presente investigação tem como objetivo analisar e avaliar a organização dos capítulos de vida nas crianças em geral (que se encontram a viver com os seus pais), procurando mapear os tipos de capítulos produzidos em função da idade, género, desenvolvimento cognitivo e de que forma esta se encontra associada à adaptabilidade e bem-estar da criança.

II. Método

2.1. Introdução

Da literatura apresentada, destacamos de seguida os pressupostos de base aos objetivos definidos para o estudo empírico desenvolvido. O ser humano vai-se construindo de acordo com estruturas narrativas, construindo as mesmas através da linguagem, onde vai criando significado para as experiências, possibilitando a compreensão dos acontecimentos e de si próprio (Nelson & Fivush, 2004).

Na base do desenvolvimento narrativo está a emergência da memória autobiográfica, sendo esta uma forma única humana de memória que inclui a articulação de experiências do próprio com modelos culturais, para compreender identidades e vidas, sendo rica em pensamentos, avaliações e emoções sobre o que aconteceu (Fivush *et al.*, 2011). A memória autobiográfica parece emergir por volta dos 2/3 anos de idade, todavia o seu desenvolvimento é lento ao longo dos anos seguintes, com apenas algumas memórias de cada ano, até à idade escolar, avolumando-se fortemente por volta dos 6-8 anos (Nelson & Fivush, 2004). Os componentes que contribuem para a emergência da memória autobiográfica incluem sistemas básicos de memória, aquisição de linguagem complexa falada, compreensão e produção narrativa, conversa sobre memórias com os pais e outros, estilo de elaboração parental, compreensão temporal, representação do *self*, perspectiva da pessoa e compreensão psicológica (Nelson & Fivush, 2004).

Uma forma de organização das memórias autobiográficas são os capítulos de vida. Conway e Pleydell-Pearce (2000) defendem que os capítulos estão envolvidos na recordação voluntária de memórias específicas, que se desenvolvem através de um processo cíclico e hierárquico. Thomsen (2009 *cit. in* Chen *et al.*, 2013) sugeriu que as memórias específicas são os blocos utilizados para construir as narrativas de vida, sendo que os capítulos são organizados tendo por base um tema comum retirado de múltiplas memórias específicas. Afirma ainda que os capítulos são a disposição preferida para ordenar a história da vida, uma vez que os capítulos necessitam de menos armazenamento de memória comparativamente com as memórias autobiográficas específicas (também conhecidas como memórias episódicas).

Deste modo, foram definidos os objetivos do estudo empírico:

- Analisar e descrever a forma como as crianças são capazes de organizar a sua narrativa de vida por Capítulos;
- Explorar se a qualidade dos capítulos de vida produzidos pelas crianças, variam em função da idade, do género, do desenvolvimento cognitivo e do seu ajustamento.

Tendo em conta os objetivos acima referidos, elaboraram-se as seguintes questões de investigação:

1. Qual o tipo de capítulos produzidos por crianças portuguesas entre os 6 e os 13 anos?
2. Em que medida a qualidade dos capítulos produzidos se encontra associada à idade da criança?
3. A qualidade dos capítulos produzidos irá variar em função do género da criança?
4. Em que medida a qualidade dos capítulos produzidos irá variar em função do desenvolvimento cognitivo da criança?
5. Em que medida a qualidade dos capítulos produzidos se encontra associada ao ajustamento da criança?

Suportada em investigações precedentes equacionaram-se as seguintes hipóteses:

- (1) As crianças já serão capazes de produzir capítulos de vida.
- (2) Possivelmente, as crianças mais velhas formam mais capítulos correspondentes a períodos temporais.
- (3) As meninas enunciam mais capítulos correspondentes a períodos temporais, comparativamente com os meninos.
- (4) As crianças com melhores resultados nos subtestes do Vocabulário e Memória de Dígitos (WISC-III) tendem a nomear mais capítulos de períodos temporais de vida.
- (5) Possivelmente existe uma associação entre a qualidade dos capítulos produzidos pelas crianças e o seu ajustamento (medido através dos resultados do CBCL).

2.2. Participantes

Participaram neste estudo 62 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos ($M=9.45$; $DP=2.19$), sendo que no que se refere ao sexo, a amostra está dividida de forma equivalente, ou seja, 31 (50%) dos participantes são do sexo feminino e outros 31 (50%) são do sexo masculino.

De igual forma, procurou-se que os grupos etários formados fossem divididos equitativamente, e ainda equivalentes entre sexo. Assim, no grupo etário dos 6/7 anos existem 16 crianças, sendo 8 do sexo masculino e, igualmente, 8 do sexo feminino. No grupo etário dos 8/9 anos, existem também 16 crianças, sendo 9 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Já no grupo dos 10/11 anos há 16 crianças, sendo 8 do sexo masculino e, igualmente, 8 do sexo feminino. Por fim, no grupo etário dos 12/13 anos, existem 14 crianças, sendo 6 do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

De seguida, apresentam-se as Médias e Desvio-Padrão relativamente aos subtestes da WISC-III, sendo que os resultados padronizados apresentados referem-se ao total da amostra para 59 crianças uma vez que não foi possível recolher informação de 3 crianças.

Tabela 1. Distribuição da amostra relativamente aos valores obtidos nos subtestes da WISC-III de acordo com os valores padronizados.

Subtestes WISC	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mínimo	Máximo
Código	11.51	3.48	4	19
Cubos	11.78	2.57	7	18
Vocabulário	11.64	3.34	4	19
Memória de Dígitos	10.31	2.78	3	19

Como se pode observar, relativamente aos resultados obtidos na WISC-III, os valores obtidos no subteste do Código são em média 11.51 (DP=3.48), no subteste dos Cubos 11.78 (DP=2.57), no subteste do Vocabulário 11.64 (DP=3.34) e no subteste da Memória de Dígitos 10.31 (DP=2.78) (cf. Tabela 1).

No que concerne aos resultados no subteste do Código, 34 dos participantes apresentam valores dentro do nível normal, 19 apresentam valores dois desvio-padrão acima e 6 apresentam valores dois desvio-padrão abaixo do normal. Já no subteste dos Cubos, 36 dos participantes apresentam valores dentro do nível normal, 22 apresentam valores dois desvio-padrão acima e 1 apresenta valores dois desvio-padrão abaixo do normal. No que concerne ao subteste do Vocabulário, 26 dos participantes apresentam valores dentro do nível normal, 26 apresentam valores dois desvio-padrão acima e 7 apresentam valores dois desvio-padrão abaixo do normal. Por último, no subteste da Memória de Dígitos, 42 dos participantes apresentam valores dentro do nível normal, 11 apresentam valores dois desvio-padrão acima e 6 apresentam valores dois desvio-padrão abaixo do normal.

Relativamente aos resultados do CBCL, estes podem observar-se na tabela abaixo.

Tabela 2. Distribuição da amostra relativamente aos valores obtidos nas escalas do CBCL.

Escalas CBCL	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mínimo	Máximo
Valor Total	44.82	8.94	20	62
Problemas Internalizados	46.38	9.20	27	67
Problemas Externalizados	44.52	8.51	29	63
Competências nas Atividades	41.15	8.36	24	60
Competências Sociais	47.64	7.68	25	65
Competências Escolares	49.88	6.75	27	55

Assim, a Tabela 2 mostra que, no que concerne aos resultados dos valores totais do CBCL estes são em média 44.82 (DP=8.94), nos Problemas Internalizados são em média 46.38 (DP=9.20), nos Problemas Externalizados são em média 44.52 (DP=8.51), nas Competências nas Atividades são em média 41.15 (DP=8.36), nas Competências Sociais são em média 47.64 (DP=7.68) e nas Competências Escolares são em média 49.88 (DP=6.75).

Relativamente aos valores totais do CBCL, 57 dos participantes apresentam valores dentro do esperado, 2 apresentam valores *borderline* e nenhum apresenta valores clínicos, sendo que para 2 dos participantes não existem valores totais do CBCL. Já no que se refere aos à escala de Internalização, 54 dos participantes apresentam valores dentro do esperado, 2 apresentam valores *borderline* e 1 apresenta valores clínicos, não havendo para 2 dos participantes valores nesta escala. Na escala de Externalização, 52 dos participantes apresentam valores dentro do esperado, 3 apresentam valores *borderline* e nenhum apresenta valores clínicos, não havendo para 2 dos participantes valores nesta escala. No que concerne à escala de Competências nas Atividades, 31 dos participantes apresentam valores dentro do esperado, 5 apresentam valores *borderline* e 19 apresentam valores clínicos, sendo que para 7 dos participantes não existem valores nesta escala. Em relação à escala de Competências Sociais, 50 dos participantes apresentam valores dentro do esperado, 5 apresentam valores *borderline* e 3 apresentam valores clínicos, sendo que para 4 dos participantes não existem valores nesta escala. Por fim, na escala de Competências Escolares, 52 dos participantes apresentam valores dentro do esperado, 1 apresenta valores *borderline* e 4 apresentam valores clínicos, sendo que para 5 dos participantes não existem valores nesta escala. Em suma, poderemos afirmar que quer na escala de problemas, quer nas escalas de competências, a grande maioria das crianças apresenta valores dentro no normal para a idade.

2.3. Instrumentos

Foram utilizados na presente investigação 4 instrumentos de recolha de dados, por parte dos investigadores responsáveis pelo projeto mais alargado em que se integra este estudo. Primeiramente foi aplicada uma tarefa central de recolha da narrativa e capítulos de vida, enquadrada numa entrevista mais lata de tarefas narrativas autobiográficas, a seguir descrita, e posteriormente um outro grupo de instrumentos destinado a uma descrição mais fina dos participantes, quer das suas competências cognitivas e quer da sua adaptabilidade, de modo a permitir a exploração de associações entre estas e a produção narrativa da criança.

- (1) Ficha de Identificação da Criança, preenchida através de Entrevista aos Pais (Adaptado de Henriques, Ribeiro & Saraiva, 2009).

O instrumento tem por intuito recolher informação sobre os dados pessoais, escolares, de saúde e desenvolvimento e atual adaptação da criança.

- (2) Entrevista de Narrativa de Vida com Crianças (Henriques, Ribeiro & Saraiva, 2009)

A entrevista tem como principal objetivo facilitar a evocação de narrativas autobiográficas, sendo que é de cariz semiestruturado. Este instrumento foi construído no âmbito dos projetos de investigação de Ribeiro (2009) e Saraiva (2010).

No início da entrevista são realizadas atividades com o intuito de estabelecer uma relação com a criança, fazendo uma focalização progressiva no *self*. Posteriormente, é efetuada a recolha da *Narrativa de Vida*, sendo esta organizada em três técnicas com um grau crescente de suporte providenciado pelo investigador. Desta forma, inicia-se com (1) a *Narrativa de Vida Espontânea*, onde é sugerido à criança que conte o maior número de coisas que se lembra da sua vida; (2) a *Organização da Narrativa de Vida em Capítulos*, sendo proposto à criança que divida a sua vida em capítulos, como se fosse um livro (cf. Anexo); e, por fim, (3) a *Narrativa de Vida na Linha do Tempo* (Narrativa Guiada), onde é sugerido à criança que se faça uma viagem no tempo da sua vida, sendo solicitado que conte os acontecimentos que se foram passando na sua vida e é através destes acontecimentos que o investigador conduz e orienta a narrativa, fazendo uma exploração dos mesmos. Para finalizar a entrevista, é efetuada uma atividade lúdica para descomprimir e assegurar uma melhor ponte com o regresso da criança para a família. Uma descrição com maior detalhe do instrumento encontra-se em anexo.

- (3) WISC-III: Código, Cubos, Vocabulário e Memória de Dígitos

A (WISC-III) foi desenvolvida por David Wechsler tendo sido publicada em 1991. Nos dias de hoje é uma das principais medidas de inteligência de crianças e adolescentes,

com idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos. Esta bateria de testes possibilita a criação de um padrão de comparação intra e interindividual e a identificação do nível global de aptidão cognitiva, sendo possível avaliar a ausência ou presença de défice intelectual global ou défices cognitivos específicos (Simões, 2002).

Tendo por base estudos anteriores, nos quais se relacionou os subtestes da WISC-III acima referidos, com a qualidade narrativa, na presente investigação foram utilizados os mesmos quatro subtestes da WISC-III, nomeadamente, *Código*, *Cubos*, *Vocabulário* e *Memória de Dígitos*.

O teste do *Código* avalia a capacidade de aprendizagem “mecânica” automatizada (Simões, 2002). A prova dos *Cubos* avalia a capacidade de organização e processamento visuoespacial (Simões, 2002). O subteste do *Vocabulário* avalia a capacidade linguística, a facilidade de elaboração de discurso e os conhecimentos lexicais (Simões, 2002). Por último, a *Memória de Dígitos* é composta por duas tarefas: a *Memória de Dígitos na Ordem Direta* (associada à atenção e à capacidade de escuta) e a *Memória de Dígitos no Sentido Inverso* (associada à memória de trabalho).

(4) CBCL: Questionário de Comportamentos da Criança (Achenbach & Rescorla, 2000)

O CBCL (6-18 anos) é um questionário constituído por 112 itens com questões estruturadas relativas a problemas, comportamentos e competências, bem como por 3 questões abertas, que permitem conhecer a perceção geral dos pais da criança/adolescente. Os itens do questionário descrevem tipos específicos de problemas emocionais, comportamentais e sociais que caracterizam crianças no período escolar (Achenbach, Rescorla, Dias, Ramalho, Lima, Machado & Gonçalves, 2014) e foi utilizado para despiste de situações de desajustamento emocional-comportamental.

2.4. Procedimentos

2.4.1. Procedimentos de recolha de dados

A recolha dos dados presentes neste estudo estava já assegurada aquando do desenho deste projeto.

Mais especificamente, a recolha dos capítulos de vida e restantes informações acerca dos participantes, foi efetuada no contexto de um projeto mais alargado sobre o desenvolvimento das narrativas de vida em crianças, em grupo na equipa de investigação, *Webs of Meaning*, da FPCEUP, nomeadamente por uma equipa de cinco investigadores,

todos com formação prévia na aplicação do instrumento *Entrevista de Narrativa de Vida com Crianças* (Henriques, *et al.*, 2009), na qual não esteve incluída a autora desta dissertação.

Posteriormente, iniciou-se o contacto com as famílias das crianças. Estas foram encontradas por via de relações pessoais com os membros da equipa de investigação, sendo que a procura de mais famílias foi prosseguida através do pedido de recomendação, por parte das famílias já identificadas, de outros possíveis participantes, seguindo assim um procedimento de constituição da amostra por *bola de neve*. Após a definição dos participantes, concretizou-se um primeiro contacto, por telefone ou *email*, tendo em conta as preferências dos pais, com o intuito de apresentar o estudo e esclarecer possíveis dúvidas, bem como, para confirmar a sua disponibilidade e agendar a recolha.

Cada momento de recolha foi iniciado com a formalização da autorização para participação no estudo e uso dos dados para fins de investigação. A recolha, dividiu-se em dois momentos com a criança de forma a controlar o cansaço dos participantes, e ainda, um outro momento realizado com os pais.

No primeiro momento de recolha procedeu-se, inicialmente, à administração da *Entrevista de Narrativas de Vida com Crianças* (Henriques *et al.*, 2009), com duração variável entre 30 a 90 minutos. No final, foi oferecido um diploma de participação a cada criança, desenvolvendo-se um momento de maior descontração (ir lanchar, por exemplo) com o intuito de promover uma distanciação do momento anterior, devido à sua intensa carga emocional.

No segundo momento realizou-se a aplicação de quatro subtestes da WISC-III – Código, Cubos, Vocabulário e Memória de Dígitos às crianças, sendo que, em simultâneo, um outro investigador, realizou, junto dos pais, o preenchimento da *Ficha de Identificação da Criança e do Percorso de Vida* (Adaptado de Henriques *et al.*, 2009), bem como, do preenchimento do CBCL - Questionário de Comportamentos da Criança (Achenbach & Rescorla, 2000).

Acrescenta-se que a recolha de dados, realizou-se nos gabinetes do Serviço de Consultas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, de forma a uniformizar o contexto de produção da narrativa entre todos os participantes.

2.4.2. Procedimentos de análise de dados

A análise de dados esteve então a cargo da autora desta dissertação, com as colaborações necessárias para garantir o rigor das mesmas. Num primeiro momento foi

assegurada a construção de uma base de dados com os títulos dos capítulos escritos pelas crianças.

A tarefa de construção dos capítulos de vida envolveu um tipo de análise, seguindo uma classificação de capítulos proposta na literatura. Apresenta-se, assim, de seguida, o sistema de análise de conteúdo, e o que implicou formação na aplicação do manual de cotação existente para o efeito, treino e análise de acordo interjuízes.

A análise realizada análise que teve como intuito verificar a organização da memória episódica autobiográfica, assumindo como base a codificação dos capítulos conceptualizada por Chen, McAnally e Reese (2013). Para análise dos capítulos nomeados pelos participantes procedeu-se a uma análise de conteúdo do título dos mesmos. Segundo Bardin (1977) o tipo de análise mais utilizado é a *análise categorial* que tem em conta a totalidade de um “texto”, sendo este passado pelo crivo de uma classificação. Nesta investigação, o processo de análise seguiu um processo onde um sistema de categorias é fornecido e os elementos são distribuídos à medida que vão sendo encontrados (Bardin, 1977).

A classificação dos capítulos em categorias, consistiu então numa adaptação da codificação dos capítulos conceptualizada por Chen, McAnally e Reese (2013), desenvolvida por Braga (2013), e integrando 3 categorias: (1) *Acontecimentos Singulares* (SE, de *Single Events*) quando o capítulo se refere a acontecimentos discretos que não convergem num tema global, sendo frequente haver um só acontecimento correspondente a cada capítulo; (2) *Período de Contexto de Vida* (LDP, de *Life Domain Period*) quando o capítulo ocorre num período de tempo associado a contextos e espaços de relação; (3) *Período de Tempo de Vida* (LP, de *Lifetime Period*), quando o capítulo contém vários acontecimento que ocorreram durante um período de tempo, podendo estender-se desde meses até anos, existindo uma conexão entre estes que resulta num tema amplo, sendo de salientar que estes podem conter uma mistura de memórias específicas com memórias gerais. É de referir que a categoria LDP foi introduzida no âmbito da investigação realizada por Braga (2013), no sentido de se alcançar uma diferenciação mais fina do critério organizativo dos capítulos, correspondendo a situações que não se enquadravam em nenhum das outras opções. Cada capítulo expresso pela criança foi então codificado de acordo com uma destas três opções, sendo de destacar que os capítulos que não se enquadravam em nenhuma das categorias acima referidas, foram cotados como *Não Cotáveis* (NC).

Para realizar a cotação foi necessário fazer uma formação, na qual participaram todas as cotadoras, inclusive a autora desta investigação. A codificação dos capítulos foi feita por pares de juízes, tendo o acordo interjuízes sido de 75%.

III. Resultados

A análise que se segue da Organização da Narrativa de Vida em Capítulos, tem como objetivo compreender em que medida as crianças são já capazes de organizar por “capítulos” a sua história de vida, ou em contrapartida, apenas referir memórias episódicas singulares. Pretende-se ainda explorar a existência de diferenciação dos tipos de capítulos produzidos em função das variáveis independentes dos participantes integradas no estudo. Assim, a unidade de análise é o capítulo, sendo que cada um destes é codificado quanto àquilo a que se refere, nomeadamente, acontecimento singular (SE), ou grupos de episódios, neste caso associados por períodos de tempo (LP) ou por dimensões/contextos temáticos (LDP).

É importante lembrar que para a recolha dos capítulos era pedido à criança que esta dividisse a sua vida em partes, que corresponderiam aos capítulos, “como se de um livro se tratasse”, sendo que era sugerido uma divisão em 3 partes, tendo a criança liberdade de nomear menos ou mais capítulos.

Começaremos por apresentar, os resultados obtidos quanto ao número de capítulos em que cada criança dividiu a sua história de vida, seguindo-se a percentagem dos tipos de capítulos e terminando-se com a exploração da qualidade dos capítulos em função da idade, do género, funcionamento cognitivo e ajustamento.

3.1. Número Total de Capítulos e Nº de Capítulos que as Crianças Produziram

As 62 crianças que participaram no estudo, produziram no total 200 capítulos. Em média os participantes mencionaram 3.23 capítulos ($DP = .84$), variando entre os 2 e os 7 ($Mo = 3$). Saliente-se que esta moda de 3 capítulos pode ser explicada pelo facto de a instrução dada pelo entrevistador ser para que a criança nomeie 3 capítulos, podendo ser mais ou menos, levando a que a maioria das crianças refira apenas os 3 capítulos pedidos.

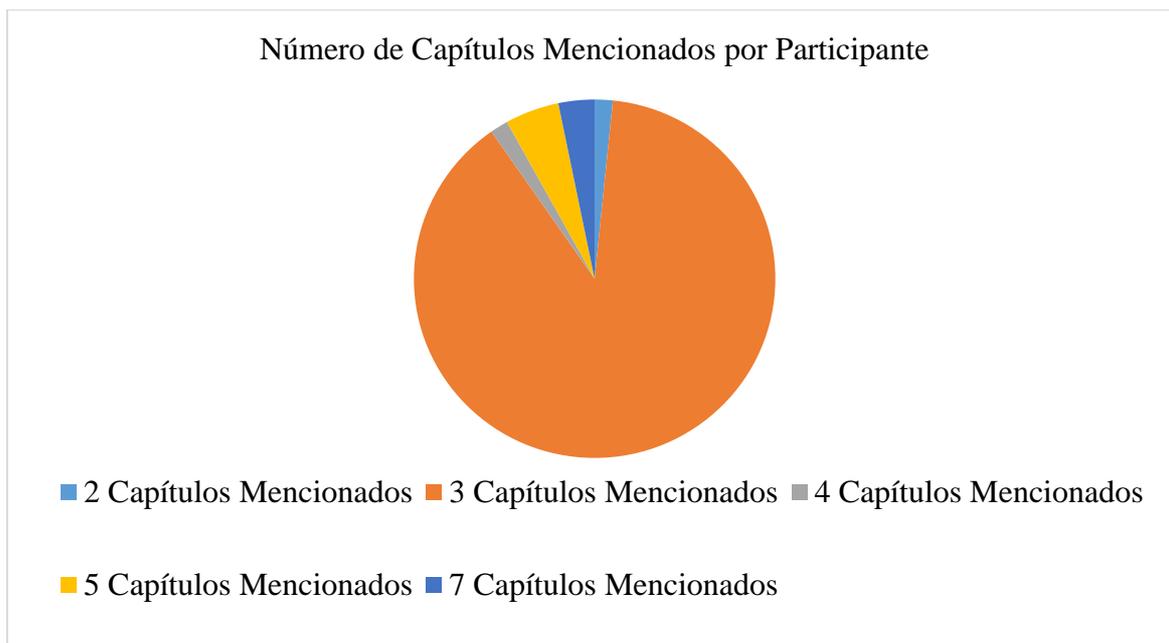


Figura 1. Distribuição do número de capítulos mencionados por participante.

Assim, apenas um (1,6%) participante nomeou 2 capítulos, 55 (88,7%) dos participantes discriminaram 3 capítulos, apenas um (1,6%) participante nomeou 4 capítulos, três (4,8%) crianças nomearam 5 capítulos e apenas duas (3,2%) crianças nomearam 7 capítulos.

No sentido de se perceber se o Número de Capítulos mencionados se encontra associado com a Idade foi efetuada uma Correlação de Pearson, a qual não se mostrou significativa, $r = .21$, $p = .098$. Relativamente ao Sexo, o Teste T para Amostras Independentes não revelou, igualmente, diferenças significativas, $t(60) = .60$, $p = .549$ entre rapazes e raparigas.

3.2. Capítulos de Vida e a organização das Memórias Episódicas

Para se analisar a forma como as memórias episódicas se organizam em Capítulos, cada capítulo nomeado pelos participantes foi codificado como Período de Tempo de Vida (LP), Período de Contexto de Vida (LDP) ou Acontecimento Singular (SE), sendo estas categorias mutuamente exclusivas. Sempre que existiam capítulos que não se encaixavam em nenhuma das três categorias, estes eram considerados Não Cotáveis (NC). Na Tabela 3 são apresentados alguns exemplos de cada tipo de capítulo de modo a facilitar a compreensão daquilo a que corresponde cada categoria, incluindo Não Cotáveis, encontrando-se em anexo a lista completa dos mesmo.

Tabela 3. Exemplos ilustrativos de cada tipo de capítulos, incluindo Não Cotáveis.

Categoria	Exemplos
Períodos de Tempo de Vida (LP)	<i>“Nasci”</i> ; <i>“Jardim de Infância”</i>
Períodos de Contexto de Vida (LDP)	<i>“O futebol”</i> ; <i>“A minha família”</i>
Acontecimentos Singulares (SE)	<i>“Quando chorei”</i> ; <i>“A minha comunhão”</i>
Não Cotáveis (NC)	<i>“A vida dá-me força”</i> ; <i>“A Natureza”</i>

Os resultados da distribuição da frequência de cada tipo de capítulo encontram-se ilustrados na Tabela 4 e na Figura 2.

Tabela 4. Distribuição da frequência e percentagem de cada tipo de Capítulo, incluindo Não Cotáveis.

	Frequência (n)	Percentagem (%)
Períodos de Tempo de Vida (LP)	110	55
Períodos de Contexto de Vida (LDP)	39	19,5
Acontecimentos Singulares (SE)	19	9,5
Não Cotáveis (NC)	32	16
TOTAL	200	100

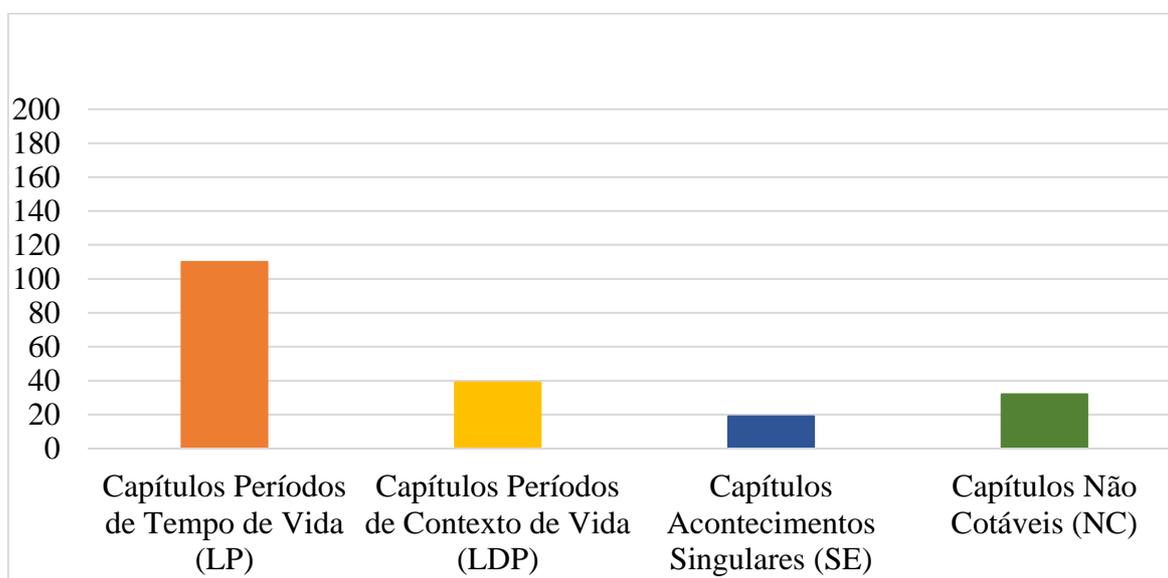


Figura 2. Distribuição da frequência de cada tipo de Capítulo.

Os participantes nomearam um total de 200 capítulos, correspondendo 110 (55%) a Períodos de Tempo de Vida (LP), 39 (19,5 %) a Períodos de Contexto de Vida (LDP) e 19

(9,5%) a Acontecimentos Singulares (SE). Em 32 (16%) capítulos as designações foram não cotáveis (NC).

De seguida, na Tabela 5 é apresentada a distribuição de cada categoria tendo em conta o número de capítulos produzidos.

Tabela 5. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo em função do número de capítulos produzidos.

Nº de capítulos	LP n (%)	LDP n (%)	SE n (%)	NC n (%)	Total n (%)
2 capítulos (n = 2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (100)	2 (100)
3 capítulos (n = 165)	83 (50,3)	37 (22,4)	16 (9,7)	29 (17,6)	165 (100)
4 capítulos (n = 4)	2 (50)	2 (50)	0 (0)	0 (0)	4 (100)
5 capítulos (n = 15)	14 (93,3)	0 (0)	1 (6,7)	0 (0)	15 (100)
7 capítulos (n = 14)	11 (78,6)	0 (0)	2 (14,3)	1 (7,1)	14 (100)
Total	110 (55)	39 (19,5)	19 (9,5)	32 (16)	200 (100)

LP – Períodos de Tempo de Vida; LDP - Períodos de Contexto de Vida; SE - Acontecimentos Singulares; NC – Não Cotáveis.

Desta forma, a Tabela 5 mostra que os participantes que produziram 2 capítulos, nomearam apenas capítulos NC. Já as crianças que produziram 3 capítulos, nomearam na maioria (50,3%) capítulos LP, seguido por 22,4% de capítulos LDP, por 17,6% de capítulos NC e por 9,7% de capítulos NC. As crianças que produziram 4 capítulos, mencionaram 50% de capítulos LP e outros 50% de capítulos LDP. Os participantes que produziram 5 capítulos, mencionaram quase na totalidade (93,3%) capítulos LP, seguido por 6,7% de capítulos SE. Por fim, os participantes que produziram 7 capítulos, nomearam na maioria (78,6%) capítulos LP, seguido por 14,3% de capítulos SE e por 7,1% de capítulos NC.

3.3. Tipo de Capítulos em Função da Idade

Relativamente à idade, de forma a perceber que tipo de capítulos produziam as crianças em função da idade recorreu-se à distribuição de frequências, que pode ser observada na Tabela 6.

Tabela 6. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo pelos diferentes grupos etários.

Grupos Etários	LP n (%)	LDP n (%)	SE n (%)	NC n (%)	Total n (%)
6/7 anos (n = 16)	2 (4,3)	9 (19,1)	7 (14,9)	29 (61,7)	47 (100)
8/9 anos (n = 16)	37 (71,2)	12 (23,1)	3 (5,8)	0 (0)	52 (100)
10/11 anos (n = 16)	34 (60,7)	13 (23,2)	6 (10,7)	3 (5,4)	56 (100)
12/13 anos (n = 14)	37 (82,2)	5 (11,1)	3 (6,7)	0 (0)	45 (100)
Total	110 (55)	39 (19,5)	19 (9,5)	32 (16)	200 (100)

LP – Períodos de Tempo de Vida; LDP - Períodos de Contexto de Vida; SE - Acontecimentos Singulares; NC – Não Cotáveis.

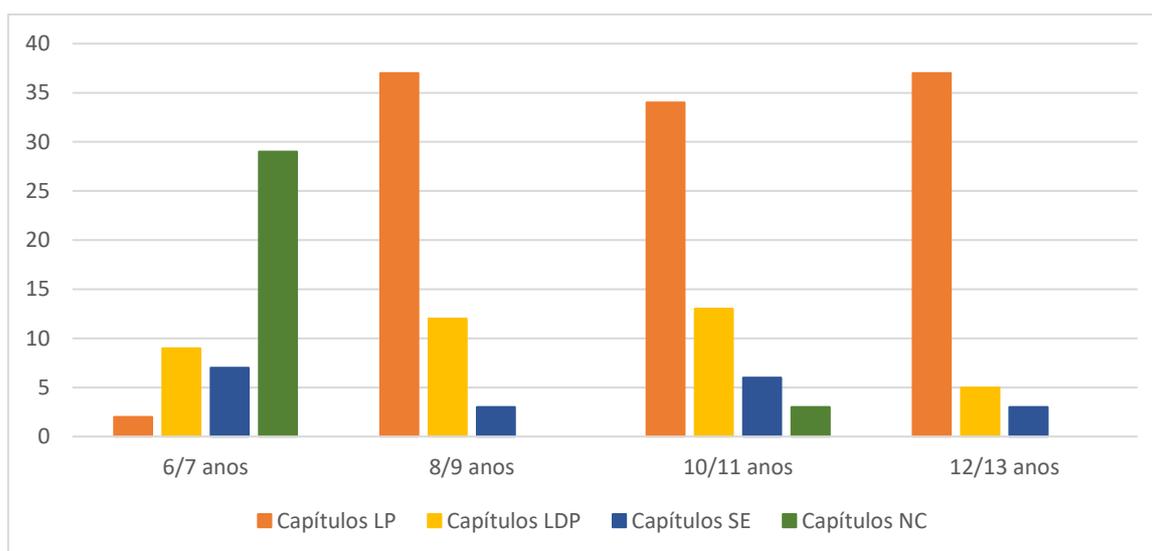


Figura 3. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo pelos diferentes grupos etários.

Como se pode verificar a Tabela 6 e na Figura 3 mostram que, no que concerne à distribuição da frequência de cada tipo de capítulo pelos diferentes grupos etários, no grupo etário dos 6/7 anos a maioria (61,7%) dos capítulos produzidos foram NC, seguido por 19,1% de capítulos LDP, por 14,9% de capítulos SE e por 4,3% de capítulos LP. Na faixa etária dos 8/9 anos a maioria (71,2%) dos capítulos produzidos foram LP, seguido por 23,1% de capítulos LDP e por 5,8% de capítulos SE, não havendo nenhum capítulo não cotável.

No grupo etário dos 10/11 anos a maioria (60,7%) dos capítulos produzidos foram LP, seguidos por 23,2% de capítulos LDP, por 10,7% de capítulos SE e por 5,4% de capítulos NC. Por fim, na faixa etária dos 12/13 anos a quase totalidade (82,2%) dos capítulos produzidos foram LP, seguidos por 11,1% de capítulos LDP e por 6,7% de capítulos SE, não havendo nenhum capítulo não cotável.

É de referir que também se verificou que nos capítulos considerados como NC, 26 dos 32 capítulos, pertencem a crianças em que todos os capítulos produzidos foram considerados como Não Cotáveis, sendo que estas pertenciam todas à faixa etária dos 6/7 anos, sugerindo então não haver ainda um domínio do conceito de Capítulo.

Com vista a verificar estatisticamente a existência de uma associação entre a qualidade dos capítulos produzidos e a idade, foi criada uma variável de qualidade de capítulo por participante, tendo sido atribuído o valor 0 aos capítulos NC, o valor 1 aos capítulos SE, o valor 2 aos capítulos LDP e o valor 3 aos capítulos LP, dividindo-se pelo número de capítulos de cada participante, resultando na média da qualidade dos capítulos. Desta forma foi explorada a correlação entre a média da qualidade dos capítulos nomeados por cada participante e a idade, recorrendo-se à Correlação de Pearson, tendo-se verificado uma associação positiva significativa, $r = .66$, $p = .01$.

Com o objetivo de realizar uma exploração mais aprofundada sobre a existência de diferenças significativas na organização da história de vida em capítulos entre os grupos etários, aplicou-se um teste de diferença de médias, nomeadamente, a Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial que é utilizada para comparar três ou mais grupos independentes ao nível de uma variável dependente intervalar. Os resultados da Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial da qualidade dos Capítulos por grupo etário, apresentam-se na Tabela 7. Para esta análise utilizou-se novamente a variável criada da média da qualidade dos capítulos.

Tabela 7. Resultados da Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial da qualidade dos Capítulos por grupo etário.

	6/7 anos (n = 16)	8/9 anos (n = 16)	10/11 anos (n = 16)	12/13 anos (n = 14)	
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>F (3,58)</i>
Qualidade dos Capítulos	0.65 (0.86)	2.65 (0.38)	2.38 (0.67)	2.75 (0.47)	39.10**

** $p < .01$

A leitura demonstra que existem diferenças significativas ao nível da média da qualidade dos capítulos em função do grupo etário, $F(3,58) = 39.10, p < .001$. O Teste Post-Hoc de Bonferroni revelou que os participantes do grupo etário dos 6-7 anos apresentam uma qualidade significativamente inferior aos restantes grupos etários, havendo diferenças significativas. Sublinhe-se que não foram encontradas diferenças significativas na qualidade dos capítulos produzidos entre os restantes grupos etários, ou seja, entre os 8 e os 13 anos.

3.4. Tipo de Capítulos em Função do Sexo

Relativamente ao sexo, de forma a perceber que tipo de capítulos produziam as crianças em função do género recorreu-se à distribuição de frequências, que pode ser observada na Tabela 8.

Tabela 8. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo em função do sexo.

Sexo	LP n (%)	LDP n (%)	SE n (%)	NC n (%)	Total n (%)
Masculino (n = 31)	55 (53,9)	19 (18,6)	9 (8,8)	19 (18,6)	102 (100)
Feminino (n = 31)	55 (56,1)	20 (20,4)	10 (10,2)	13 (13,3)	98 (100)
Total	110 (55)	39 (19,5)	19 (9,5)	32 (16)	200 (100)

LP – Períodos de Tempo de Vida; LDP - Períodos de Contexto de Vida; SE - Acontecimentos Singulares; NC – Não Cotáveis.

Deste modo, a Tabela 8 mostra que, no que concerne à distribuição da frequência de cada tipo de capítulo em função do sexo, no sexo masculino a maioria (53,9%) dos capítulos produzidos foram LP, seguidos por 18,6% de capítulos LDP, por 18,6% de capítulos NC e por 8,8% de capítulos NC. Já no sexo feminino a maioria (56,1%) dos capítulos produzidos foram LP, seguidos por 20,4% de capítulos LDP, por 13,3% de capítulos NC e por 10,2% de capítulos NC.

No sentido de se perceber se existem diferenças na média de qualidade dos capítulos (variável criada a partir da atribuição do valor 0 aos capítulos NC, do valor 1 aos capítulos SE, do valor 2 aos capítulos LDP e do valor 3 aos capítulos LP, dividindo-se pelo número de capítulos de cada participante) entre rapazes e raparigas foi realizado um Teste T para Amostras Independentes, não se verificando diferenças significativas $t(60) = -.59, p = .559$.

De seguida, foi feito um Teste Qui-Quadrado, de forma, a perceber se de facto existe uma associação entre o sexo e o tipo de capítulos, nas 4 categorizações. Os resultados obtidos revelaram que não existe uma associação entre nenhuma das categorizações e o género, mais precisamente, LP, $\chi^2(6) = 3.75, p = .710$; LDP, $\chi^2(3) = 3.25, p = .355$; SE, $\chi^2(3) = 0.48, p = .924$; e NC, $\chi^2(3) = 0.58, p = .900$.

3.5. Tipo de Capítulos em Função dos Subtestes da WISC-III

Relativamente aos subtestes do Código, dos Cubos, do Vocabulário e da Memória de Dígitos, pertencentes à WISC-III, de forma a perceber que tipo de capítulos produziam as crianças de cada nível (abaixo dois desvio-padrão, normal e acima dois desvio-padrão) recorreu-se à distribuição de frequências. Assim, a distribuição do tipo de capítulos em cada um dos subtestes, em função dos valores apresentados pelos participantes (abaixo dois desvio-padrão, normal e acima dois desvio-padrão), apresentam-se nas Tabelas 9, 10, 11 e 12.

Tabela 9. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo no subteste do Código, em função dos valores apresentados pelos participantes.

Subtestes Código da WISC	LP	LDP	SE	NC	Total
Abaixo (\leq a 7)	9	5	1	3	18
Normal (8 a 12)	60	18	12	17	107
Acima (\geq a 13)	37	14	5	10	66
Total	106	37	18	30	191

LP – Períodos de Tempo de Vida; LDP - Períodos de Contexto de Vida; SE - Acontecimentos Singulares; NC – Não Cotáveis.

Assim, a Tabela 9 mostra que, no que concerne à distribuição da frequência do tipo de capítulos no subteste do Código, os participantes com nível abaixo nomearam 9 capítulos LP, 5 capítulos LDP, 1 capítulos SE e 3 capítulos NC. Já os participantes com nível normal enunciaram 60 capítulos LP, 18 capítulos LDP, 12 capítulos SE e 17 capítulos NC. Por fim, os participantes com nível acima mencionaram 37 capítulos LP, 14 capítulos LDP, 5 capítulos SE e 10 capítulos NC.

Tabela 10. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo no subteste dos Cubos, em função dos valores apresentados pelos participantes.

Subtestes Cubos da WISC	LP	LDP	SE	NC	Total
Abaixo (\leq a 7)	0	0	3	0	3
Normal (8 a 12)	60	18	11	27	116
Acima (\geq a 13)	46	19	4	3	72
Total	106	37	18	30	191

LP – Períodos de Tempo de Vida; LDP - Períodos de Contexto de Vida; SE - Acontecimentos Singulares; NC – Não Cotáveis.

Como é possível verificar, a Tabela 10 mostra que, no que concerne à distribuição da frequência do tipo de capítulos no subteste dos Cubos, os participantes com nível abaixo nomearam apenas 3 capítulos SE. Já os participantes com nível normal enunciaram 60 capítulos LP, 18 capítulos LDP, 11 capítulos SE e 27 capítulos NC. Por fim, os participantes com nível acima mencionaram 46 capítulos LP, 19 capítulos LDP, 4 capítulos SE e 3 capítulos NC.

Tabela 11. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo no subteste do Vocabulário, em função dos valores apresentados pelos participantes.

Subtestes Vocabulário da WISC	LP	LDP	SE	NC	Total
Abaixo (\leq a 7)	8	5	4	4	21
Normal (8 a 12)	34	14	7	24	79
Acima (\geq a 13)	64	18	7	2	91
Total	106	37	18	30	191

LP – Períodos de Tempo de Vida; LDP - Períodos de Contexto de Vida; SE - Acontecimentos Singulares; NC – Não Cotáveis.

A leitura da Tabela 11 mostra que, no que concerne à distribuição da frequência do tipo de capítulos no subteste do Vocabulário, os participantes com nível abaixo nomearam 8 capítulos LP, 5 capítulos LDP, 4 capítulos SE e 4 capítulos NC. Já os participantes com nível normal enunciaram 34 capítulos LP, 14 capítulos LDP, 7 capítulos SE e 24 capítulos NC. Por fim, os participantes com nível acima mencionaram 64 capítulos LP, 18 capítulos LDP, 7 capítulos SE e 2 capítulos NC.

Tabela 12. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo no subteste da Memória de Dígitos, em função dos valores apresentados pelos participantes.

Subtestes Memória Dígitos da WISC	LP	LDP	SE	NC	Total
Abaixo (\leq a 7)	8	4	2	4	18

Normal (8 a 12)	72	26	14	20	132
Acima (\geq a 13)	26	7	2	6	41
Total	106	37	18	30	191

LP – Períodos de Tempo de Vida; LDP - Períodos de Contexto de Vida; SE - Acontecimentos Singulares; NC – Não Cotáveis.

Verifica-se na Tabela 12 que, no que concerne à distribuição da frequência do tipo de capítulos no subteste do Código, os participantes com nível abaixo nomearam 8 capítulos LP, 4 capítulos LDP, 2 capítulos SE e 4 capítulos NC. Já os participantes com nível normal enunciaram 72 capítulos LP, 26 capítulos LDP, 14 capítulos SE e 20 capítulos NC. Por fim, os participantes com nível acima mencionaram 26 capítulos LP, 7 capítulos LDP, 2 capítulos SE e 6 capítulos NC.

Posteriormente, foi testada a associação da média da qualidade dos capítulos nomeados por cada participante (variável criada a partir da atribuição do valor 0 aos capítulos NC, do valor 1 aos capítulos SE, do valor 2 aos capítulos LDP e do valor 3 aos capítulos LP, dividindo-se pelo número de capítulos de cada participante) com os subtestes da WISC-III recorrendo-se ao Coeficiente de Correlação de Pearson¹. Assim, apenas no subteste do Vocabulário verificou-se uma associação significativa, $r = .34$, $p < .01$. Já nos restantes subtestes não se verificaram associações significativas, nomeadamente, no Código ($r = -.06$, $p = .68$), nos Cubos ($r = .21$, $p = .10$) e no subteste da Memória de Dígitos ($r = .11$, $p = .42$).

3.6. Tipo de Capítulos em Função das Escalas do CBCL

Relativamente às escalas do CBCL (escala do Valor Total do CBCL, da Internalização, da Externalização, das Competências nas Atividades, das Competências Sociais e das Competências Sociais), de forma a perceber que tipo de capítulos produziam as crianças de cada nível (normativo, *borderline* e clínico) recorreu-se à distribuição de frequências. Assim, a distribuição do tipo de capítulos em cada uma das escalas em função dos resultados das mesmas (normativo, *borderline* e clínico), apresentam-se nas Tabelas 13, 14, 15, 16, 17 e 18.

¹ Foi também realizado um Coeficiente de Correlação de Spearman, verificando-se os mesmos resultados.

Tabela 13. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo na Escala do Valor Total do CBCL.

Valor Total	LP	LDP	SE	NC	Total
Normativo	100	37	19	29	185
Borderline	3	0	0	3	6
Clínico	0	0	0	0	0
Total	103	37	19	32	191

LP – Períodos de Tempo de Vida; LDP - Períodos de Contexto de Vida; SE - Acontecimentos Singulares; NC – Não Cotáveis.

Assim, a Tabela 13 mostra que, no que concerne à distribuição da frequência do tipo de capítulos na Escala do Valor Total do CBCL, os participantes com nível normativo nomearam 100 capítulos LP, 37 capítulos LDP, 19 capítulos SE e 29 capítulos NC. Já os participantes com nível *borderline* enunciaram 3 capítulos LP e 3 capítulos NC.

Tabela 14. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo na Escala de Internalização.

Internalização	LP	LDP	SE	NC	Total
Normativo	94	36	19	27	176
Borderline	3	0	0	2	5
Clínico	0	0	0	2	2
Total	97	36	19	31	183

LP – Períodos de Tempo de Vida; LDP - Períodos de Contexto de Vida; SE - Acontecimentos Singulares; NC – Não Cotáveis.

Deste modo, a Tabela 14 mostra que, no que concerne à distribuição da frequência do tipo de capítulos na Escala de Internalização, os participantes com nível normativo nomearam 94 capítulos LP, 36 capítulos LDP, 19 capítulos SE e 27 capítulos NC. Já os participantes com nível *borderline* enunciaram 3 capítulos LP e 2 capítulos NC. Por fim, os participantes com nível clínico apenas mencionaram 2 capítulos NC.

Tabela 15. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo na Escala de Externalização.

Externalização	LP	LDP	SE	NC	Total
Normativo	89	32	18	31	170
Borderline	7	1	0	1	9
Clínico	0	0	0	0	0
Total	96	33	18	32	179

LP – Períodos de Tempo de Vida; LDP - Períodos de Contexto de Vida; SE - Acontecimentos Singulares; NC – Não Cotáveis.

Como é possível verificar, a Tabela 15 mostra que, no que concerne à distribuição da frequência do tipo de capítulos na Escala de Externalização, os participantes com nível normativo nomearam 89 capítulos LP, 32 capítulos LDP, 18 capítulos SE e 31 capítulos NC. Já os participantes com nível *borderline* enunciaram 7 capítulos LP, 1 capítulo LDP e 1 capítulo NC.

Tabela 16. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo na Escala de Competências nas Atividades.

Competências Atividades	LP	LDP	SE	NC	Total
Normativo	60	26	7	9	102
Borderline	16	1	2	3	22
Clínico	28	10	7	10	55
Total	104	37	16	22	179

LP – Períodos de Tempo de Vida; LDP - Períodos de Contexto de Vida; SE - Acontecimentos Singulares; NC – Não Cotáveis.

A leitura da Tabela 16 mostra que, no que concerne à distribuição da frequência do tipo de capítulos na Escala de Competências nas Atividades, os participantes com nível normativo nomearam 60 capítulos LP, 26 capítulos LDP, 7 capítulos SE e 9 capítulos NC. Já os participantes com nível *borderline* enunciaram 16 capítulos LP, 1 capítulo LDP, 2 capítulos SE e 3 capítulos NC. Por fim, os participantes com nível clínico mencionaram 28 capítulos LP, 10 capítulos LDP, 7 capítulos SE e 10 capítulos NC.

Tabela 17. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo na Escala de Competências Sociais.

Competências Sociais	LP	LDP	SE	NC	Total
Normativo	91	30	16	27	164
Borderline	9	3	0	3	15
Clínico	4	2	2	1	9
Total	104	35	18	31	188

LP – Períodos de Tempo de Vida; LDP - Períodos de Contexto de Vida; SE - Acontecimentos Singulares; NC – Não Cotáveis.

Verifica-se na Tabela 17 que, no que concerne à distribuição da frequência do tipo de capítulos na Escala de Competências Sociais, os participantes com nível normativo nomearam 91 capítulos LP, 30 capítulos LDP, 16 capítulos SE e 27 capítulos NC. Já os participantes com nível *borderline* enunciaram 9 capítulos LP, 3 capítulos LDP e 3 capítulos NC. Por fim, os participantes com nível clínico mencionaram 4 capítulos LP, 2 capítulos LDP, 2 capítulos SE e 1 capítulo NC.

Tabela 18. Distribuição da frequência de cada tipo de capítulo na Escala de Competências Escolares.

Competências Escolares	LP	LDP	SE	NC	Total
Normativo	98	32	15	25	170
<i>Borderline</i>	1	1	1	0	3
Clínico	7	1	3	1	12
Total	106	34	19	26	185

LP – Períodos de Tempo de Vida; LDP - Períodos de Contexto de Vida; SE - Acontecimentos Singulares; NC – Não Cotáveis.

Deste modo, a Tabela 18 mostra que, no que concerne à distribuição da frequência do tipo de capítulos na Escala de Competências Escolares, os participantes com nível normativo nomearam 98 capítulos LP, 32 capítulos LDP, 15 capítulos SE e 25 capítulos NC. Já os participantes com nível *borderline* enunciaram 1 capítulo LP, 1 capítulo LDP e 1 capítulo SE. Por fim, os participantes com nível clínico mencionaram 7 capítulos LP, 1 capítulo LDP, 3 capítulos SE e 1 capítulos NC.

De seguida, foi testada a associação da média da qualidade dos capítulos nomeados por cada participante (variável criada a partir da atribuição do valor 0 aos capítulos NC, do valor 1 aos capítulos SE, do valor 2 aos capítulos LDP e do valor 3 aos capítulos LP, dividindo-se pelo número de capítulos de cada participante) com as escalas do CBCL recorrendo-se ao Coeficiente de Correlação de Pearson². Assim, não se verificaram associações significativas com nenhuma das escalas, nomeadamente, no Valor Total do CBCL ($r = -.11, p = .39$), na escala de Problemas Internalizados ($r = -.11, p = .39$), na escala de Problemas Externalizados ($r = -.05, p = .71$) na escala de Competências nas Atividades ($r = .15, p = .26$), na escala de Competências Sociais ($r = -.06, p = .67$) e na escala de Competências Escolares ($r = .16, p = .22$).

² Foi também realizado um Coeficiente de Correlação de Spearman, verificando-se os mesmos resultados.

IV - Discussão de Resultados

Apresentados os resultados, procede-se de seguida à sua interpretação numa discussão que contemple as questões de investigação equacionadas. Deste modo, a discussão será desenvolvida em torno de três eixos centrais: (1) Análise do número de capítulos produzidos; (2) Descrição e análise da produção de capítulos de vida em função do desenvolvimento; (3) Exploração da variação da qualidade dos capítulos de vida em função de outras variáveis independentes da criança, género, desempenho cognitivo e ajustamento.

Número de Capítulos Produzidos

Relativamente ao número de capítulos foi possível observar que os participantes nomearam em média 3.23 ($DP = .84$) capítulos, sendo que estes capítulos correspondem à nomeação feita por 55 dos participantes. Este achado pode ser justificado pelo facto de na instrução da tarefa ser sugerido aos participantes que referissem três capítulos, pelo que a grande maioria das crianças optou por seguir a sugestão e enunciar os três capítulos. Tendo em conta este resultado, não é de estranhar que a Correlação de Pearson realizada entre o número de capítulos e a idade, bem como, o Teste T para Amostras Independentes e o sexo, não se tenham verificado significativas, uma vez que os participantes, independentemente da sua idade ou sexo, parecem ter sido guiados a nomear três capítulos, verificando-se que apenas 7 (11,2%) crianças não mencionaram 3 capítulos, sendo que destas 7 crianças, uma nomeou menos de 3 capítulos e 6 crianças nomearam mais de 3 capítulos. Todavia, este resultado vai de encontro aos de Chen e colaboradores (2013) em que também não verificaram diferenças de género nem de idade quanto ao número de capítulos.

No que concerne à associação do número de capítulos produzidos por criança com o tipo de capítulos nomeados, verifica-se novamente uma grande concentração de três capítulos nomeados em todas as categorias de capítulos, pelo que se verifica aqui, igualmente, o aparente enviesamento referido acima. Pode-se também constatar que os participantes que nomearam mais capítulos tendem a demonstrar uma melhor organização das memórias episódicas, produzindo na sua maioria capítulos LP. Este resultado não vai de encontro ao estudo de Chen e colaboradores (2013), uma vez que nesse estudo não se realizou uma análise por participante associando-se o número de capítulos produzidos com

o tipo de capítulos enunciados. No entanto, este achado é bastante importante, pois, revela que as crianças que nomeiam mais capítulos produzem capítulos mais evoluídos.

Desta forma, a hipótese levantada de que as crianças já serão capazes de produzir capítulos de vida, confirma-se, uma vez que na sua maioria (55%) produziram capítulos referentes a períodos de vida (LP), seguidos por capítulos de contextos de vida (LDP), por capítulos não cotáveis (NC) e, por último, capítulos de acontecimentos singulares (SE).

Produção de Capítulos de Vida em Função do Desenvolvimento

Tendo em conta a Organização da Memória Episódica, procurou-se explorar em que medida a idade da criança se associa à capacidade de produção de capítulos de vida.

Na análise por grupo etário, verificou-se na distribuição de frequências que as crianças do grupo 6/7 anos produziram na sua grande maioria capítulos que não se enquadravam em nenhuma das categorias, pelo que foram cotados como NC, sendo que no grupo etário a seguir, 8/9 anos, já se podia verificar o inverso, ou seja, a partir deste grupo etário até ao mais velho, 12/13 anos, verificou-se que os capítulos produzidos pelas crianças foram, na sua maioria, capítulos de períodos de vida (LP), seguidos de capítulos de contextos de vida (LDP), demonstrando assim, que estes conseguiam organizar melhor a sua vida em capítulos. Relativamente aos capítulos de acontecimentos singulares (SE), verifica-se que em todos os grupos etários existem poucos capítulos desta categoria, sendo que a maior percentagem (14,9%) se verifica no grupo etário dos 6/7 anos. Numa análise mais detalhada dos capítulos NC, foi possível verificar que 29 dos 32 capítulos foram nomeados por crianças do grupo etário mais novo, sendo que destes 29, a sua maioria pertence a 9 crianças que nomearam apenas capítulos que não foram passíveis de ser cotados, pelo que isto parece indicar que as crianças com 6/7 anos podem ainda não ser capazes de organizar a sua história de vida em capítulos.

De forma a confirmar o que a distribuição de frequências indiciava, procedeu-se a uma Correlação de Pearson que se revelou significativa, demonstrando que existe uma associação entre a qualidade desenvolvimental dos capítulos produzidos e a idade. De modo a explorar melhor esta associação, foi realizada ainda a Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial, que mostrou que existem diferenças significativas entre o grupo etário 6/7 anos com os restantes, no que se refere à qualidade desenvolvimental dos capítulos. Estas diferenças significativas parecem estar ao nível da produção de capítulos LP, em que os participantes do grupo etário 6/7 anos apresentaram menor produção comparativamente com

os outros grupos etários, bem como, na produção de capítulos NC, onde os participantes dos grupos etário 6/7 apresentam uma maior produção em comparação com os outros grupos etários, como demonstrado na distribuição de frequências. Sabendo-se que os capítulos LP são, do ponto de vista desenvolvimental, mais evoluídos (Chen *et al.*, 2013) é possível compreender que sejam as crianças mais novas quem organiza as memórias em níveis mais elementares, ou então, neste caso, que demonstrem não ter capacidade para aderir ao conceito de capítulo de vida.

Estes resultados parecem ir, em parte, de encontro aos resultados obtidos por Chen e Colaboradores (2013), onde numa amostra entre os 8 e os 12 anos, se verificou uma menor Proporção de Capítulos LP no grupo das crianças comparativamente ao grupo dos adolescentes. Para além deste estudo, os nossos resultados convergem ainda, em parte, com o estudo de Braga (2013), realizado com crianças portuguesas institucionalizadas, com idades entre os 6 e os 13 anos, onde se verificou, igualmente que as crianças mais velhas produziram mais capítulos de períodos de vida e as mais novas mais capítulos de acontecimentos singulares. Assim, este estudo vai, apenas em parte, de encontro aos estudos referidos, uma vez que ao nível dos capítulos de acontecimentos singulares (SE), não se verificou uma diminuição destes com o aumento da idade, algo que foi encontrado tanto no estudo de Chen e colaboradores (2013), bem como, em Braga (2013).

Desta forma, a hipótese levantada de que as crianças mais velhas são capazes de mencionar mais capítulos correspondentes a períodos temporais, confirma-se. Para além desta confirmação, é importante também refletir que estes resultados demonstram que existe um “salto” do grupo etário 6/7 para o de 8/9 anos na produção de capítulos de vida, onde as crianças de 6/7 anos mostraram não ter aderido ao conceito de capítulo, e em contrapartida, a partir dos 8/9 anos já são capazes de nomear capítulos, nomeadamente, os capítulos LP, que são os mais evoluídos, passam a ser em todas as idades a maioria, sendo que este “salto” nos 8 anos se apresenta como algo que não tinha sido encontrado tanto no estudo de Chen e Colaboradores (2013), bem como, no estudo de Braga (2013), uma vez que nestes estudos foi verificada uma diminuição de capítulos SE ao longo da idade, acompanhada com um aumento, também progressivo, de capítulos LP. Ou seja, nestas investigações verificou-se uma evolução progressiva por parte das crianças ao longo da idade, na produção de capítulos, sendo que na presente investigação, não se verificou uma evolução progressiva, mas em contrapartida, verificou-se como que um “salto” nos 8 anos e uma estabilização até aos 13 anos na produção de capítulos, não havendo um contraste na diminuição de capítulos SE e no aumento de capítulos LP.

No entanto, este “salto” aos 8 anos é bastante relevante, pois parece ser convergente com os resultados do estudo de Habermas (2007), onde recorrendo a uma amostra de 48 participantes com idades entre os 8 e os 20 anos, concluiu que entre os 8 e os 12 anos ocorre o maior aumento do conhecimento acerca do conceito cultural de biografia, constatando-se que a partir dos 8 anos as crianças possuem conhecimento biográfico. Assim, como foi encontrado no nosso estudo, as crianças com 6/7 anos têm dificuldade em perceber e aderir ao conceito de capítulo de vida, uma vez que só a partir dos 8 anos é que possuem conhecimento acerca do conceito de biografia.

Produção de Capítulos de Vida em Função do Género, Desempenho Cognitivo e Ajustamento

Tendo em conta a Organização da Memória Episódica, questionou-se em que medida esta se diferencia em função do sexo da criança.

Na análise por género, verificou-se na distribuição de frequências que tanto rapazes como raparigas foram nomeando capítulos de forma igual em todas as categorias de capítulos, pelo que parecem não haver diferenças na produção do tipo de capítulos, sendo a maior diferença nos capítulos que não foram passíveis de ser cotados, onde os meninos nomearam 19 capítulos e as meninas nomearam 13.

De forma a confirmar a existência de diferenças significativas entre rapazes e raparigas quanto à qualidade dos capítulos produzidos, recorreu-se ao Teste T para amostras independentes, não se tendo encontrado uma diferença significativa, demonstrando que não existem diferenças entre sexos quanto à qualidade dos capítulos produzidos. De modo a verificar se estes resultados correspondiam também ao que se passava com a produção de cada tipo de capítulos, foi realizado ainda o Teste Qui-Quadrado, o qual mostrou que não existe uma associação entre nenhum tipo de capítulo e o género. Estes resultados vêm refutar os resultados de Chen e Colaboradores (2013), onde encontraram diferenças quanto ao sexo na produção de capítulos LP, sendo as meninas aquelas que mais capítulos LP produziam. Em contrapartida, os resultados desta investigação vêm ao encontro do estudo de Braga (2013), onde também não foram encontradas diferenças entre sexos.

Desta forma, a hipótese levantada, segundo a qual as meninas enunciam mais capítulos correspondentes a períodos temporais, comparativamente com os meninos, não foi confirmada. Uma justificação para este resultado pode derivar de aspetos culturais ao

desenvolvimento narrativo sendo que não têm sido encontradas diferenças na produção narrativa, quanto ao género, em Portugal, como é exemplo o estudo de Braga (2013).

Tendo em conta a Organização da Memória Episódica, questionou-se em que medida o desenvolvimento cognitivo da criança influencia a mesma.

Na análise por subteste da WISC-III (Código, Cubos, Vocabulário e Memória de Dígitos), verificou-se na distribuição de frequências que nos subtestes de Código, Cubos e Memória de Dígitos, tendo em conta os níveis obtidos nos mesmos pelos participantes (abaixo dois desvio-padrão, normal e acima dois desvio-padrão), haver um aumento do número de capítulos, de todas as categorias de capítulos, no nível normal, o que pode ser explicado pelo facto da amostra nesses subtestes corresponder na sua grande maioria ao nível normal. Em contrapartida, no subteste de Vocabulário, onde a amostra não se centra no nível normal, é possível observar que se dá um aumento do número de capítulos, desde o nível dois desvio-padrão abaixo até ao nível dois desvio-padrão acima, nos capítulos LP e LDP, sendo que isto parece demonstrar que as crianças com melhor desempenho cognitivo produzem capítulos desenvolvimentalmente mais evoluídos.

De forma a confirmar o que a distribuição de frequências mostrava, recorreu-se à Correlação de Pearson que se revelou significativa apenas no subteste de Vocabulário, demonstrando que existe uma associação positiva entre a qualidade do capítulo produzido e este subteste, ou seja, as crianças que têm melhores resultados neste subteste apresentam também mais capítulos LP, que são os mais evoluídos a nível desenvolvimental. Estes resultados vão de encontro ao estudo de Antunes (2005), onde numa amostra de 20 jovens institucionalizados, entre os 12 e os 18 anos, se verificou uma correlação do subteste de Vocabulário com a sequência estrutural, um dos parâmetros da estrutura narrativa.

Desta forma, a hipótese levantada, segundo a qual as crianças com melhores resultados nos subtestes do *Vocabulário* e *Memória de Dígitos* (WISC-III) tendem a nomear mais capítulos de períodos de vida, foi parcialmente confirmada, uma vez que se verificou apenas para o subteste de *Vocabulário*. Estes resultados sugerem a importância da linguagem para a simbolização, pois, este subteste implica saber organizar o conhecimento, sendo isto compatível com a premissa de que as narrativas devem guiar-se numa organização sequencial e temporal.

Tendo em conta a Organização da Memória Episódica, questionou-se em que medida o ajustamento da criança avaliado através do CBCL estaria associado com a qualidade dos capítulos produzidos.

Na análise por escala do CBCL (Valor total, Internalização, Externalização, Competências nas Atividades, Competências Sociais e Competências Sociais), verificou-se na distribuição de frequências em todas as escalas, tendo em conta os níveis obtidos nos mesmos pelos participantes (normativo, *borderline* e clínico), haver um aumento do número de capítulos, de todas as categorias de capítulos, no nível normativo, o que pode ser explicado pelo facto da amostra nas escalas corresponderem na sua grande maioria ao nível normativo.

De forma a confirmar o que a distribuição de frequências mostrava, recorreu-se à Correlação de Pearson, a qual não se verificou significativa em nenhuma das escalas, mostrando que não existe uma associação entre nenhuma das escalas e a qualidade dos capítulos. Estes resultados podem ser justificados pelo facto de a amostra deste estudo ser muito normativa, pelo que não existem quase casos de participantes com nível *borderline* ou clínico, não permitindo assim grande distribuição dos resultados nesta variável.

Desta forma, a hipótese colocada em que não existem diferenças na qualidade dos capítulos nomeados pelas crianças, em função das escalas do CBCL, foi confirmada.

V – Conclusões

Partindo do princípio que o ser humano possui uma predisposição inata para criar significado das suas experiências e na base do desenvolvimento narrativo está a emergência da memória autobiográfica, que acontece na primeira infância e vai-se desenvolvendo ao longo da infância, a presente investigação propôs-se compreender, do ponto de vista desenvolvimental, o modo como as crianças organizam a sua narrativa de vida em capítulos de vida.

O instrumento utilizado na recolha dos capítulos de vida foi, a *Entrevista de Narrativa de Vida com Crianças* (Henriques, Ribeiro & Saraiva, 2009), que integra três formas de elicitação da narrativa, sendo a segunda tarefa a da produção de cerca de três capítulos de vida.

As análises desenvolvidas neste estudo focaram-se na forma como as crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos, organizam as suas memórias episódicas a partir de capítulos de vida, para construção da narrativa de vida.

Como principal resultado deste estudo, destacam-se os resultados quanto à idade, uma vez que foi possível observar, não de forma surpreendente, que as crianças mais novas mostram dificuldade em aderir ao conceito de capítulo. E verificou-se, ainda, um salto nos 8 anos, algo surpreendente, onde as crianças já mostraram capacidade para organizar as memórias episódicas em capítulos correspondentes a períodos de vida, que são aqueles, que a nível desenvolvimental, são identificados como mais evoluídos. Estes resultados são bastantes relevantes, na medida em que vêm confirmar, em parte, os estudos de Chen e colaboradores (2013) e Braga (2013), uma vez que se verificou igualmente que as crianças mais velhas produzem mais capítulos de períodos de vida em comparação com as mais novas. No que se refere ao “salto” dos 8 anos, este resultado é convergente com o do estudo de Habermas (2007), onde se concluiu que entre os 8 e os 12 anos ocorre o maior aumento do conhecimento acerca do conceito cultural de biografia, constatando-se que a partir dos 8 anos as crianças possuem conhecimento biográfico.

Um outro resultado que sobressai, prendeu-se com a correlação positiva entre o subteste de Vocabulário da WISC-III e a qualidade dos capítulos de vida produzidos, verificando-se que as crianças que obtêm resultados elevados neste subteste produzem mais capítulos correspondentes a períodos de vida. Este resultado vem, assim, demonstrar a

importância da linguagem na organização do conhecimento, para a criação de significado, tão relevante nas narrativas.

Em síntese, a presente investigação é a primeira a investigar a organização das memórias episódicas por crianças a viver com as suas famílias biológicas e em narrativas de crianças com idades tão precoces como os 6 anos, sendo esta uma amostra portuguesa. Contribui assim para os conhecimentos acerca da organização da narrativa de vida em Capítulos ao nível do desenvolvimento na infância.

Apesar destes contributos, o presente estudo tem associadas algumas limitações, nomeadamente, ao nível da sugestão, por parte dos investigadores, da nomeação de três capítulos, que poderá ter enviesado as respostas das crianças, explicando assim o facto de na sua grande maioria terem enunciado apenas três capítulos. Uma outra limitação passa pelo facto desta amostra ser na sua grande maioria normativa no que se refere às escalas do CBCL, sendo que desta forma é difícil investigar uma relação entre os resultados das escalas do CBCL e a capacidade organizativa das memórias episódicas por parte das crianças.

No que se refere a investigações futuras, seria interessante cruzar os capítulos de vida com o conceito de *guião cultural de vida*, uma vez que existem poucas investigações a este respeito. Assim, o objetivo seria verificar em que medida os capítulos nomeados pelas crianças corresponderiam a guiões culturais de vida, que se encontram associados ao conceito cultural de biografia. Poderá ser realizada outra investigação, igualmente ao nível da organização das narrativas em capítulos de vida, comparando-se crianças a viver com as famílias biológicas e crianças que foram adotadas tardiamente, tentando-se perceber se existem diferenças entre os dois grupos, tendo em conta as trajetórias de vida tão diferentes. Por último, poderá ser interessante, cruzar os capítulos de vida com as narrativas guiadas e as narrativas espontâneas, tendo como objetivo perceber se os acontecimentos singulares, correspondentes aos capítulos, surgem na narrativa guiada e espontânea, percebendo desta forma, se na narrativa guiada surgiriam mais acontecimentos singulares, devido ao *andaimé* proporcionado pela mesma.

Para finalizar, é de destacar que a presente investigação se interessou sobretudo no desenvolvimento, ao longo da infância, da construção das narrativas de vida, sendo que se focou essencialmente na organização das mesmas a partir de capítulos de vida. Deste modo, foi surpreendente perceber a capacidade das crianças em organizar o conhecimento que possuem acerca da sua história de vida de forma tão elaborada e evoluída. Foi também interessante verificar o salto que as crianças dão dos 6/7 anos, onde não são capazes de aderir ao conceito de capítulo de vida, para os 8 anos, onde já conseguem produzir capítulos de

vida correspondentes a períodos de vida sequencialmente organizados, sendo que seria de esperar uma evolução mais progressiva e não uma evolução abrupta que acabaria por estabilizar. No entanto, estes dados sugerem que o conceito de biografia surge apenas por volta desta idade.

Referências Bibliográficas

- Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., Dias, P., Ramalho, V., Lima, V. S., Machado, B. C. & Gonçalves. (2014) *Manual do sistema de avaliação empiricamente validado (ASEBA) para período pré-escolar e escolar: Um sistema integrado de avaliação com múltiplos informadores*. Psiquilíbrios Edições.
- Adler, J., & McAdams, D. (2007). Time, culture, and stories of the Self. *Psychological Inquiry*, 18, 2, 97-99.
- Alea, N., & Bluck, S. (2003). Why are you telling me that? A conceptual model of the social function of autobiographical memory. *Memory*, 11, 2, 165-178.
- Antunes, C. (2005). *A narratividade em jovens vítimas de maus-tratos na infância: Estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.) Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1977)
- Berntsen, D., & Rubin, D., C. (2004). Cultural life scripts structure recall from autobiographical memory. *Memory & Cognition*, 32, 3, 427-442.
- Braga, E. (2013). *Conhecimento autobiográfico de crianças a viver em instituição: macroestrutura temporal nas suas narrativas de vida*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal.
- Buckner, J., & Fivush, R. (1998). Gender and self in children's autobiographical narratives. *Applied Cognitive Psychology*, 12, 407-429.
- Chen, Y., McAnally, H., M., & Reese, E. (2013). Development in the organization of episodic memories in middle childhood and adolescence. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 7, 84, 1-9.
- Conway, M., & Pleydell-Pearce, C. (2000). The construction of autobiographical memories in the Self-Memory System. *Psychological Review*, 107, 2, 261-288.

- Correia, M. (2003). A constituição social da mente: (Re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. *Estudos de Psicologia*, 8, 3, 505-513.
- Fivush, R. (1998). The stories we tell: How language shapes autobiography. *Applied Cognitive Psychology*, 12, 483-487.
- Fivush, R. (2008). Remembering and reminiscing: How individuals lives are constructed in family narratives. *Memory Studies*, 1, 1, 49-58.
- Fivush, R., Habermas, T., Waters, T. E. A., & Zaman, W. (2011). The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity. *International Journal of Psychology*, 46, 5, 321-345.
- Freitas, A. (2005). *O desenvolvimento narrativo na infância*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Portugal.
- Gonçalves, O. (2000). *Viver narrativamente: A psicoterapia como adjetivação da experiência*. Coimbra: Quarteto.
- Gonçalves, O., Henriques, M. R., & Machado, P. P. P. (2004). Nurturing nature: Cognitive narrative strategies. In L. Angus & J. McLeod (Eds.), *The handbook of narrative and psychotherapy: practice, theory, and research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gonçalves, O., Korman, Y., & Angus, L. (2000). Constructing psychopathology from a cognitive narrative perspective. In R. Neimeyer & J. Raskin (Eds.), *Constructions of disorders: Meaning making framework for psychotherapy*. Washington: APA Press.
- Habermas, T. (2007). How to tell a life: The development of the cultural concept of biography. *Journal of Cognition and Development*, 8, 1, 1-31.
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychology Bulletin*, 126, 748-769.
- Habermas, T., Ehlert-Lerche, S., & Silveira, C. (2009). The development of the temporal macrostructure of life narratives across adolescence: Beginnings, linear narrative form, and endings. *Journal of Personality*, 77, 2, 527-560.

- Habermas, T., Negele, A., & Mayer, F., B. (2010). “Honey, you’re jumping about” – Mothers’ scaffolding of their children’s and adolescents’ life narration. *Cognitive Development*, 25, 339-351.
- Habermas, T. & de Silveira, C. (2008). The development of global coherence in life narratives across adolescence: Temporal, causal, and thematic aspects. *Developmental Psychology*, 44, 3, 707–721.
- Hermans, H. (2000). A pessoa como narrador motivado de histórias. Teoria da valoração e o método de auto-confrontação. In M. M. Gonçalves & O. F. Gonçalves (Coords.) *Psicoterapia, discurso e narrativa: A construção conversacional de mudança* (pp. 157-207). Coimbra: Quarteto.
- Howe, M., & Courage, M. (1997). The emergence and early development of autobiographical memory. *Psychological Review*, 104, 3, 344-523.
- Lê, K., Coelho, C., Mozeiko, J., Krueger, F. & Grafman, J. (2012). Predicting stories goodness performance from cognitive measures following traumatic brain injury. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21, 115-125.
- McAdams, D. (2001). The Psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5, 2, 100-122.
- McLean, K., Pasupathi, M., & Pals, J. L. (2007). Selves creating stories creating selves: A process model of self-development. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 3, 262-278.
- Melzi, G., Schick, A. R. & Kennedy, J. L. (2011). Narrative elaboration and participation: Two dimensions of maternal elicitation style. *Child Development*, 82, 4, 1282–1296.
- Moonsamy, S., Jordaan, H., & Greenop, K. (2009). Cognitive processing and narrative discourse production in children with ADHD. *South African Journal of Psychology*, 39, 3, 326-335.
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111, 2, 486-511.
- Reese, E. (2002). Social factors in the development of autobiographical memory: The state of the art. *Social Development*, 11, 1, 124-142.

- Reese, E., Yan, C., Jack, F., & Hayne, H. (2010). Emerging identities: Narrative and self form early childhood to early adolescence. In K. C. McLean & M. Pasupathi (Coords.) *Narrative Development in Adolescence: Creating the Storied Self*. (pp. 23-44). New York: Springer.
- Rubin, D. C., & Berntsen, D. (2003). Life scripts help to maintain autobiographical memories of highly positive, but not highly negative, events. *Memory & Cognition*, *31*, 1-14.
- Simões, M. (2002). Utilização da WISC-III na avaliação neuropsicológica de crianças e adolescentes. *Paidéia*, *12*, 23, 113-132.
- Simões, S. (2007). *Narrativas e vinculação: Coerência, complexidade e diversidade narrativa em adolescentes*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Thomsen, D., K., & Berntsen, D. (2008). The cultural life script and life story chapters contribute to the reminiscence bump. *Memory*, *16*, 4, 420-435.
- Thomsen, D., K., Pillemer, D. & Ivcevic, Z. (2011). Life Story Chapters, Specific Memories and the Reminiscence Bump. *Memory*, *19*, 3, 267-279.

ANEXOS

Anexo A - Capítulos Categorizados como Não Cotável (NC)	Grupo etário
“André”	10/11 anos
“Medo dos cães”	10/11 anos
“Bibliografia/Apresentação”	10/11 anos
“Gosto muito da minha mãe”	6/7 anos
“A minha vida é muito boa”	6/7 anos
“Os amigos são mesmo bons”	6/7 anos
“Escrever é muito bom”	6/7 anos
“Ser guarda-redes”	6/7 anos
“Ter um bebé”	6/7 anos
“Ser nadador salvador”	6/7 anos
“Ser hoquista”	6/7 anos
“Ser futebolista”	6/7 anos
“Ser presidente dos Estados Unidos”	6/7 anos
“A minha família é muito meiga”	6/7 anos
“Gosto muito da minha escola”	6/7 anos
“Ter um gato chamado fofura e um florzinha”	6/7 anos
“Ter um hámster”	6/7 anos
“Gosto muito da minha família”	6/7 anos
“Eu era bem-comportada quando era bebé”	6/7 anos
“Quando eu cresci não sabia que tinha uma bola de basquetebol e comecei a jogar”	6/7 anos
“Consegui marcar cestos”	6/7 anos
“Ter uma família muito boa”	6/7 anos
“Queria ter um cão que parece um lobo”	6/7 anos
“Eu gosto da minha vida”	6/7 anos
“A vida dá-me força”	6/7 anos
“A Natureza”	6/7 anos
“Coisas boas”	6/7 anos
“Coisas más”	6/7 anos
“Coisa triste”	6/7 anos
“Tenho uns grandes primos: estão-me sempre a apoiar em tudo”	6/7 anos
“Gosto de brincar com o meu irmão”	6/7 anos
“Tenho uma prima muito divertida: ela brinca comigo às cozinhas”	6/7 anos

Anexo B - Exemplos de Capítulos produzidos pelas Crianças

