

## INTENCIONALIDADE PSICOLÓGICA EM INVESTIGAÇÃO: DAR VOZ A CRIANÇAS SOBRE A SUA TRISTEZA

**Judite Zamith-Cruz**

Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança  
juditezc@iec.uminho.pt

### Resumo

Ao longo da infância, um dos factores protectores consiste na criança possuir alguém em quem confie e que lhe comunique verbalmente (com clareza) acreditar na sua capacidade e possibilidade. E caso se pretenda atingir o seu íntimo com a intenção de a confrontar, educando, e de a levar a desenvolver-se, passar-se-á pela relação como desafio positivo, antecedida de um tipo de perturbação psicológica. Todos somos aprendizes, quando vivamos situações de «andaimagem» (*scaffolding*) que desafiem a estabilidade.

A investigação psicológica integra a colaboração individual com cerca de 100 crianças para sabermos modos diversos de lidarem com desencorajamento e frustração, nas idades de frequentarem o jardim-de-infância e o ensino básico, 1º ciclo.

Com base na experiência «vívda» e na fantasia criativa das crianças, elas conversaram, escreveram e/ou realizaram desenhos, o que veio a constituir dados qualitativos. Outra decisão foi valorizar-se o contexto de descoberta. A orientação metodológica foi construir teoria em alternativa a testar uma teoria, o que não impediu aprofundar-se uma teoria contextual do significado - Análise Textual, porque se presume que a personalidade é forjada segundo padrões narrativos: todos nós definirmos finalidades para protagonistas humanos e chegamos a forçá-los a reagirem de modo específico, em imaginação.

A forma mais eloquente de recriarmos *versões do mundo* chamou-se Narrativa. Nessa abordagem à Psicologia, os dados são «textos», optando-se por interpretá-los com técnicas da metodologia qualitativa *Grounded Analysis*: construção de categorias *a posteriori* e de diagramas.

Evidenciaram-se sequências narrativas e momentos significativos de leves



tristezas, perdas de afecto reais ou antecipadas.

**Palavras-chave:** Tristeza; Interação; Processos cognitivos; Esquema mental; *Script* emocional.

### **Abstract**

One of the protecting factors of infancy it is the fact that children can rely at somebody who is able to insure them about their capabilities and potentials. When someone intends touch children's inside intending to confront and developing then further, then the relationship turns into a positive challenge, preceded by a kind of psychological trouble. We are all learners in situations which challenge our stability.

In the present psychological study was carried out with hundred children, one by one. The aim is to find out different ways how children deal with sadness and frustration during pre-school and primary school years.

In a basis of «vivid» experience and creative fantasy of children, they discussed, wrote and draw what was intended to be our qualitative data. Other decision is the act of giving value to a discovery context. The methodological objective was to build theory instead of testing a theory. These criteria didn't prevent the researcher to develop further a contextual theory of meaning – Textual Analysis. We presume that personality is developed by narrative patterns: all we define targets for human protagonists and we are able to imagine and/or forcing them to react in a particular way.

Narrative is the most eloquent fashion to *rearrange* new versions of the world. In this approach to Psychology, the data are «texts» which are technically interpreted according to a qualitative methodology named Grounded Analysis: the methods of building *a posteriori* categories and diagrams.

We gave evidence to sequences of narratives and meaningful moments like slight sadness and loss of real or anticipated affections.

**Key-words:** Sadness; Interaction; Cognitive processes; Scheme; Emotional script.

## Introdução

A noção de que as emoções são *sentidas* e os sentimentos são *vividos* é do psicanalista João dos Santos (1983, p. 224). Com a concepção cognitivista da emoção, ainda nos anos oitenta, Izard (1991; Strongman, 1998, p. 153) sistematizou conceitos por via complementar: a tristeza é «*menos tensa*» do que outras emoções negativas – vergonha ou culpa. Compõe-se de desânimo, desencorajamento, solidão e isolamento. Reflecte circunstâncias (in)comuns, tendo o efeito de abrandar o corpo e favorecer, por vezes, o *insight* (conhecimento emocional): interage com a vergonha, o medo ou a ira/agressividade. A depressão distingue-se da tristeza pelo tempo excessivo de duração e sintomatologia associada, mas não pode ser diferenciada neste estudo, exigindo a exposição aprofundada de histórias-caso.

Em alternativa ao procedimento teórico-metodológico em que se equacionem actos e funções mentais isoladas como emoções ou cognições, é viável aprofundarem-se estruturas psicossociais complexas e conteúdos/temas de experiência, por análise empírica (não experimental) de «casos», em termos linguísticos, históricos e culturais.

No modelo teórico de Análise Narrativa não existem hipóteses/conjecturas *a priori* como em investigação quantitativa (Lieblich et al., 1998, p. 10), ainda que sejam redigidas questões amplas de investigação, segundo os objectivos identificados e procedimentos a seguir. Por seu lado, Anselm Strauss e Juliette Corbin (1994, p. 278) justificam o seu interesse na «*descoberta*» de normas/ «*regularidades*» por *Grounded Analysis* (Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1990, 1994, 1997), com ênfase em processos sociais, acções intencionais e mudanças interpessoais, em detrimento da análise do desenvolvimento psicossocial de índole funcionalista dominante. A preocupação em descrever como se faz o que se faz (a metodologia) levou à clarificação neste artigo de conceitos descritivos/interpretativos, de outras categorias e de um diagrama, para além da fixação por escrito da epistemologia e ontologia no construtivismo em psicologia (Mahoney, 1991, 2003) e explicitação de problemas na teoria narrativa (Sarbin, 1986; Bruner, 1988, 1991; Mitchell, 1981), encarada na viragem linguística ainda em curso nas ciências sociais e humanas e na investigação *experencial*.

Uma intenção no trabalho «*empírico (experencial)*» (Mahoney, 1991) efectuado sobre a perda de afecto e a tristeza consistiu em se interagir fora da escola e individualmente com cerca de 100 crianças da região Norte. Entre os 3 e os 11 anos, os mais novos nem sempre conseguem exprimir-se por palavras (Winnicott, 1971;



Mahoney, 1991), o mesmo sendo possível de observar em adultos, quando falar se afigure perturbador e/ou o desenvolvimento linguístico seja limitado. Foi no conhecimento mútuo, durante a realização de conversações e actividades artísticas, que a acessibilidade se tornou possível.

Na abordagem psicológica, é possível exercitarem-se hoje modos inovadores de conceber a vida quotidiana como habitat privilegiado de aprendizagens úteis à psicologia clássica, nomeadamente, uma forma de cognição e de investigação que é *experiential*. Na metateoria co-construtivista, a criação contínua de significados implica assim uma condição da consciência ligada à «aprendizagem ‘*experiential*’» (Mahoney 1991), na medida em que todo o conhecimento é «*activo, corporificado e fundamentalmente emocional*» e a realidade é entendida «*experiential*»: «*experenciámos ‘ideias’ antes de as podermos expressar*» (id.ibid., p. 40) e com base em *processos antagónicos*, complementares, como a «*assimilação*» e a «*acomodação*» em Jean Piaget (1896-1980) ou como a dimensão de «*estabilidade-instabilidade emocional*» reconhecível no estudo, no sentido de um processo. Utilizar-se-á antes a figura de «*elasticidade humana*», no sentido de se ser pró-activo, por «*capacidade de cair e retomar a marcha*» (Barnet & Barnet, 2000, p. 308).

Nessa base «fundamentada» (*grounded*), as interacções que privilegio envolvem pois afecto sincero, conforto sentido e o que se denominou aceitação positiva incondicional, em que se observa o procedimento de afirmar alguém com actos de compaixão e esperança, o que implica reequilibrações permanentes de ciclos de *experenciar* riscos para novas capacidades a aprofundar e a reflectir no confronto (*coping*) ou desafio cognitivo «*progressivo*», exigido ao movimento de renovação pessoal-social (Mahoney, 1991). E será que o meu desejo de manutenção do interesse comum e aumento da competência expressiva, conduzirá algumas crianças, no futuro, a reaprenderem em contingências de aflição?

Por contraponto à alegria subjectiva, como se disse, tristeza significa aflição, desgosto, abatimento, desalento, esmorecimento... Falhando as palavras, a criança pode expor o seu sofrimento psíquico com manifestações psicossomáticas (dores de barriga, de cabeça...), o que nem sempre é visível ou apreensível, porque não a conhecemos, não a compreendemos ou não conseguimos captar sinais e sintomas.

### **CrITÉrios PsicolÓgicos de Ajuda: Introdução ao Método**

Em consulta psicológica, as crianças utilizam com agrado e desenvoltura meios simbólicos: o desenho e o jogo, o «*jogo de palavras*» (Motos, 1996; Zamith-Cruz, 2001), a fantasia e o humor... O desenho da pessoa capta o seu auto-retrato, perceptivo e vivido. É um meio directo e concreto de gerir relações e todo o jogo  actividade física, mas também mental e adaptativa.

Nesse sentido, quando se pretenda entender e dar esperança a crianças tristes, sem alento e encorajamento nos contextos de vida, não será estranho elas coibirem e reprimirem «*processos de ordenação central*» (Mahoney, 1991, 2003). Dito de outro modo, é como se alguém nos dissesse, sem o verbalizar: Quero mudar... mas não quero *ir*...; Quero mudar... mas *desejo* não mudar... Esses são processos na sua maioria não verbalizados - linguísticos, tendencialmente dicotmicos e direccionais, cujos limites ao processo de construção identitária na infância poderão ser indicados pela relutância em aceitar retratar-se na escrita ou no esboço de «*gesto congelado*» (Delacroix, 1927, sem data; citado por M.-C. Debiegne, 1968, p. 35). Foram delineadas figuras humanas, mas incompletas, caricaturas da família estereotipada. Houve aqueles que traçaram pessoas esquemáticas ou abstractas numa interacção. Portanto, em condições de abertura  experiência, esta pode ser precedida de *barreiras (auto)impostas*, formas de preservar a coerência cognitiva, a cobro de resistência positiva  mudança do «eu», com conotação não freudiana – comumente, defendemo-nos de novas interacções com outros e com a sociedade.

Perante a impossibilidade em mostrar processos internos a respeitar – noção de «eu» e de realidade, valores e poderes, tirar-se-o adiante ilações de acordo com a ênfase em aceitar sem questionar, por respeito, ainda que sejam desejáveis novas oportunidades. Portanto, na contínua volubilidade da mente inefável, é mais difícil falar do que não seja conduta observável.

Mais fácil é igualmente definir a noção de «presença» numa interacção exemplar: «*Ests comigo, quando estás comigo?*» (Mahoney, 2003, p. 16). Prestar atenção a alguém implica olhar essa pessoa na cara, nos olhos, no sorriso e no movimento que nos dirija, relaxar a respiração e a voz. Quando incomodada, desajeitada ou desastrada, no momento, não se questionam emoções negativas: vergonha, culpa ou tristeza.

Nas condições seleccionadas, a análise de entrevistas transcritas e de



desenhos sugeridos por «instruções» conduziu-nos a roteiros tristes para dias quotidianos (*scripts*) ou a guiões invulgares de perda afectiva. Outros conceitos abstractos elucidados foram a felicidade ou o orgulho. *Scripts* complexos referem-se a emoções secundárias como a ambivalência, a inveja ou o altruísmo (Gardner, 1996).

### **Mudança Humana e Social Preconizada**

Todos sabemos que um confronto perturba. «Perturbação» é um termo saliente tanto na teoria da «auto-organização dos seres vivos» do chileno Humberto Maturana, como na teoria piagetiana. Significa tornar o *status quo* instável e desequilibrado, quebrar a homeostasia, produzir um sentido de *unease*. Essa é uma noção aproximada ao racionalismo em Psicologia, explícito no acto de apontar discrepâncias ou incongruências ao cliente, partindo do seu pensamento operatório.

Monat e Lazarus (1985) defenderam que o *coping* (confronto) «se refere aos esforços para lidar com as situações de ameaça, desafio e dano, quando não está disponível uma rotina ou uma resposta automática» (Monat & Lazarus, 1985, citados por Vaz-Serra, 1988, p. 303). Declarações definitivas, inabilidade em compreender perguntas abertas ou categorizações rígidas, são dificuldades de confronto. É fácil dar outro exemplo de inadequação a um desafio cognitivo entre adultos. Em situações públicas de fechamento a um debate, é comum registar-se perseveração (do latim *perseverato*, «manter-se firme») ou constrição emocional e corporal. Evitando o envolvimento e o risco de descontrolo, há quem diga «vamos falar somente disto!». Na escola, à insistência em certas representações tradicionais, opõem-se hoje criarem-se perguntas, explorando-se significados e jogando-se com ideias e possibilidades.

Conforme interpretarmos as interacções, a ajuda psicológica e a aprendizagem escolar exigem procedimentos de segurança, flexibilidade, capacidade de deixar realizar acções por descoberta activa, sem constranger, com «andaimagem» (*scaffolding*) por adulto (Wood et al., 1976; citados por Ellis & Siegler, 1994) e, entretanto, as crianças continuarão a ser vistas como sujeitos passivos de determinações estruturais (James & Prout, 1997). Sofrem circunstâncias externas aflitivas em condições sócio-económicas de miséria familiar: nascem em famílias disfuncionais, frequentam escolas sensaboronas, são batidas por «maus» pais e professores e o sistema de ensino em Portugal é questionado.

Por acréscimo de significado, os modos de mudar em Portugal passam por formas distintas de nos percepcionarmos, de arriscarmos (inter)agir, no sentido de



forjarmos outros modos de viver, ainda que nos possam parecer ameaçadores ou desconfortáveis.

### **Processos Básicos de Conhecimento: Esquemas Mentais**

A experiência é dominante nas crianças. Em adultos, os esquemas mentais impõem-se na inflexibilidade, na convicção inabalável e na adesão a rotinas.

Para além da construção de enredos dramáticos (*scripts*), infere-se hoje que a estrutura cognitiva humana possui modelos básicos de construir o mundo – esquemas emocionais inconscientes, pelo que toda a criança que sistematize eventos (incluindo acções), atributos do «eu» e normas culturais vai ordenando e classificando interacções, enquanto redes de informação, activadas à medida que a vida acontece. Curiosamente, essas abstracções (esquemas mentais, *script*) entendem-se como um conjunto de expectativas subjacentes à narração de uma história.

Por conseguinte, iremos definir o que pretendemos dizer, clarificando um ou outra categoria do pensamento situado e da percepção social a relacionar.

Em síntese prévia, orientou-se a pesquisa por teorias cognitivas da linguística e da psicologia, inclusive por conceitos abstractos de «esquema mental», *script* e imagens mentais («tristeza com lágrimas»), por palavras trocadas com crianças, por figuras de «*elasticidade humana*» (Werner, sem data, citada por Barnet & Barnet, 2000) e por ilustrações grafo-motoras pertinentes nos primeiros anos, com vista à construção dialéctica na aquisição de conhecimento.

### **Abordagem Psicológica Dialéctica: Co-Construtivismo**

Numa perspectiva dialéctica, acentua-se o papel dinâmico conferido ao contraste de opostos. No estudo global empreendido (Zamith-Cruz, 2006), as raparigas e os rapazes comentaram e contrastaram sentimentos e emoções (alegra/tristeza, medo/superação de medo), contextos educativos distintos (casa/escola), momentos do ciclo de vida (*aqui-e-agora*/passado recriado ou futuro desejado). Essas dicotomias não deixam de ser sinais de complementaridade em um *continuum* para uma posição holística – a metateoria construtivista.

Uma posição do construtivismo em psicologia é de que a mente e o desenvolvimento psíquico ilustram uma realidade possível, entendida em permanente mudança (dialéctica), implícita e emergente. Por acréscimo de significado na *praxis*,



são três as considerações básicas do construtivismo crítico (Mahoney, 1991) presentes neste estudo: (1) Somos seres «(co-)construtores de realidades pessoais» (ou pessoais e autónomas) e partilhadas com outros, logo, sendo o conhecimento «participado» (pp. 110-112); (2) Somos seres congruentes, sujeitos a «processos de ordenação central» (*core ordering processes*) de nível abstracto ou inconsciente (pp. 18-19); e (3) Somos seres em desenvolvimento, por «processos de auto-organização» autonomizantes (pp. 110-111).

De acordo com essa metateoria, as estruturas fundamentais do conhecimento são racionais e emocionais, lógicas e analógicas e tácitas ou implícitas e, portanto, o pensamento conceptual implica pensar-se que possuímos algo imaterial e dinâmico como uma rede complexa de estruturas esquemáticas emergentes da experiência corporal, presentes na imagética/imagística e na classificação de conceitos – conceituação.

### **Desenvolvimento Sócio-Emocional e Processos de Ordenação Central**

O presente estudo é orientado por concepções atrás referidas em que se valoriza sempre o motor poderoso da cognição humana (Siegler, 2000; Houdé, 2004), a inteligência emocional e a inteligência interpessoal (Gardner, 1983), com relevo para a gestão de estresse e a adaptação à variabilidade humana. Nesse sentido evolucionista, Alan Leslie (1999) diria que um recém-nascido possui um módulo de «teoria da mente» (S. Gelman, *in MIT Encyclopedia of Cognitive Sciences*, pp. 238-239) ligado a afectos, o que decorre da evolução das espécies. Com 6 meses, o bebé considera os seres humanos distintos dos objectos, «possuindo vida mental» (Spelke, sem data; citado por Houdé, 2005): quando vê o afastamento de um objecto relativamente a outro objecto, sem que o empurre, espanta-se, o mesmo não acontecendo quando o observa entre seres humanos. Em sintonia, o seu cérebro e a cultura fazem-no intuir uma «teoria ingénua da mente». Ao longo dos seus primeiros anos, a inteligência emocional do bebé implicará maturação cerebral e experiência significativa. Somente depois dos 4 anos ele possuirá recursos cerebrais para controlar emoções e colocar distância frente às emoções dos outros – uma função executiva central ligada ao córtex pré-frontal (Coisne, 2005), que abrange outras capacidades. E, na medida em que essa função compreende um conjunto de processos cognitivos altamente complexos (Baddeley, 1986, 1992), para efeito de controlo da acção em contexto novo, a criança pensa, planeia e resolve problemas

bem melhor. Por conseguinte, o seu pensamento conceptual já utilizará então imensas palavras, mas também arrasta imagens e imaginação (Kosslyn & Rosenberg, 2004) com que criam e analisam eventos, processos psíquicos de amor ou de perda e interacções que se estabelecem, mantêm e terminam.

Na condição de falar de sentimentos difíceis, como a tristeza, justificou-se o acto de construção – afirmar a criança nas estratégias empregues para lidar com problemas sentimentais. Não se tratou de reforçá-la positivamente no que dissesse, a atender a que não se lisonjeia seja o que for que ela faça. Convém salientar que o termo afirmação deriva do termo arcaico ligado a animar ou fortalecer.

Animar não bastará, porquanto não procuremos, quando ainda somos pequenos, mudanças, intencionalmente. Somos conservadores: a primeira prioridade é a busca de protecção. Não se pensa em mudar o *nosso eu* – «*a construção de sentido de coerência e continuidade*» (Mahoney, 2003, p. 50). Em adultos, de forma determinada, já escolhemos definirmo-nos, diferenciarmo-nos e comungarmos com outros – dinâmicas essas em duas direcções do «eu»: *corpo-mundo, eu-não eu, eu-tu e mim-você, eu-eles, nós-eles...*

Partindo dessas considerações, a questão existencial primeira é a exigência constitutiva humana em nos sentirmos consistentes (cognição *experencial* do «eu») e suportados (emoção), um processo desenvolvimental que requer um delicado equilíbrio, sujeito a embate em terreno movediço, para a defesa de coerência interna – um «*processo central de ordenação*» (Mahoney 1991, 2003). A mudança nesse processo requer novas experiências e, no mínimo, episódicas aberturas à experiência subjectiva de bem-estar com outros. Por sua vez, valores humanos, sociais e éticos ordenarão uma ou outra ocorrência emocional de esperança, compaixão, ou crueldade, para outras dimensões dicotómicas aproximadas a valores: *bom-mau, positivo-negativo, bem-mal, aproximação-afastamento* ou *certo-errado*. Por acréscimo, em interacção, no que se reporta ao poder (de controlo), agir-se-á, contudo, segundo estilos que reflectem experiências lembradas ou antecipadas por esquemas de energia, força, mutualidade ou reciprocidade. Os esquemas opostos não estão ausentes: poder, competição... Por fim, no «*processo central de ordenação*» da realidade, outra cognição básica trará uma ordem perceptiva ou *experencial* em si própria e, para o esmorecimento, conduz-nos a um padrão/modelo de perda – o tema recorrente na leitura da experiência (com significados associados a castigo, agressão, tristeza) e à realidade *experienciada* como «negra» (Zamith-Cruz, 2002).



### Ciclo de *experienciar* e reflectir

Denomina-se empírico ao modelo de trabalho que implique «*observações e seja baseado na experiência*» (Mahoney, 1998, p. 62). Desde o início da psicologia científica, o processo de questionar de Wilhelm Wundt (1832-1920) ou de William James (1842-1910) foi «*empírico*» (Hilgard, 1987; citado por M. Mahoney, 1998), mas somente o primeiro efectuou investigação «*experimental*» no sentido de «*adicionar ao estudo manipulações sistemáticas à sua metodologia*» (id.ibid., p. 62).

De modo empírico, portanto, momento a momento, experiência significa o que se pense, recorde, imagine, veja, ouça, cheire, saboreie ou sinta, quando se toque alguém. Com conotação «*experencial*», James aludia ao seu propósito empírico de «*pluralismo*» quando entendeu aliar «*realidade e experiência*» (Mahoney, 1998). Sabe-se que terá vivido (aliás como Wundt), uma «*infância problemática*», embora optasse por não dissociar nos seus textos a experiência de «*depressão*» e as «*dores físicas lombares*» da reflexão sobre a condição humana (id.ibid., p. 62).

Circunstâncias observáveis desfavoráveis e perturbação psíquica, ruptura matrimonial ou antecedentes de delito por familiares são ocorrências já não sonegadas do carácter *experencial* quotidiano de crianças. Relações familiares não harmoniosas fixam-se no poder sobre um membro, quando outro, dominante, seja o seu alvo de apego. Não são mutuamente exclusivos os laços afectivos intensos e duradouros e os conflitos repetidos. Vive-se alheado, um ou outro membro da família está ausente, ouve-se falar de mau-trato...

Privilegiou-se, neste estudo, a interacção para o *experienciar* e reflectir em conjunto nesses temas comuns ou inusitados de perda. Reserva-se o termo *experienciar* para fenómenos (experiências) nem sempre agradáveis, sejam ou não coroados de êxito ou promissores de sucesso futuro. Assim o fenómeno *experencial* acontece quando é consciencializado o significado implícito da experiência intensa de abandono. Esse significado terá correspondência com a *sensação corporalmente experimentada* (Greenberg & Pascual-Leone, 1997) de agressão, desagrado, afastamento... Como nos disse uma menina, que completou uma frase iniciada pela investigadora: «Se estou triste, eu... *corro à minha avó*».

Ao longo de vários encontros, o conhecimento psicomotor, sentido e sensorial, ainda que parcial ou simplificado da criança, justificou-nos uma reflexão, permitiu uma opinião não consensual e incluiu um juízo crítico: Ao longo da infância, será possível

alterar esquemas mentais em expansão? Sendo a criança receptiva, arrisca (sem que o apreenda) desequilíbrios contínuos, ao viver níveis excessivos de *desafios agressivos* que o seu sistema não pode acomodar. Esse é o primeiro procedimento em *Grounded Theory* – «questionar» os dados, a serem apresentados como «textos». Outras perguntas podem suceder-se: «*O que é que protege crianças de risco que escaparam à adversidade? O que os ajuda a deixarem para trás a propensão para se meterem em dificuldades?*» (Barnet & Barnet, 2000, p. 308) ou ainda por que há alguns que suportam adversidades e as vencem e outros não? Não se trata de possuírem um forte temperamento ou personalidade marcada. Defende-se que possuem resiliência, capacidade de resistirem às contrariedades e infortúnios. As crianças têm sido ajudadas e estudadas experimentalmente, em condições de infelicidade e em outras condições como a pobreza (id.ibid., pp. 315-319), o risco genético e a história de desenvolvimento (id.ibid., pp. 319-323), o equilíbrio proporcionado por programas de intervenção psicopedagógica, professores e famílias com condições específicas. Sabe-se hoje, por exemplo, que tenderão a possuir «*boas condições em idade escolar e a não apresentarem dificuldades, os bebés com baixo peso, perturbações neurológicas ligeiras, durante o 1º ano, vivendo em lares estimulantes*» (Barnet & Barnet, 2000, p. 308). Portanto, nos lares em que não existe desunião ou carências de ordem sócio-económica ganham novas possibilidades os que recebam apoio emocional (Zamith-Cruz, 2006b). O jovem, nessa circunstância, é cuidado pelo adulto e, se sorri, é-lhe devolvido o sorriso; se estende os braços, o adulto aproxima-se e, depois, afasta-se... Vivências gratificantes transmitem aos mais pequenos confiança e estabilidade. O sentido de suporte e permanência no desenvolvimento humano é assim contrastado com a inconstância, transitoriedade e volubilidade na relação familiar ou de adopção.

## **Metodologia**

Tal como as (meta)teorias, os métodos e as técnicas não são verdadeiros ou falsos, mas de maior ou menor utilidade, de acordo com a finalidade da questão central de investigação. Partindo de roteiros do quotidiano (*scripts* emocionais de tristeza), foi possível mobilizar «*mecanismos de aprendizagem ligados à experiência*» (Kosslyn & Rosenberg, 2004, p. 675) e, na ajuda psicológica, mudar actividades quotidianas, articulando «esquemas mentais» de maior abrangência na flexibilidade sugerida: ser amável, aceitar outrem, confiar em si e nos outros ou dar e receber...



A presente exposição visa uma explicitação da metodologia, na medida em que são as perspectivas teóricas-metodológicas a fazerem a diferença de métodos quantitativos. A *Grounded Theory* (Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1990, 1994, 1997) é o modelo de trabalho adoptado, atendendo à natureza fenomenológico-existencial do problema em estudo – experiências significativas de crianças para relatos de tristeza – com a opção teórica na teoria narrativa (Riessman, 1993), dito que teoria seja entendido como o conhecimento que se reporta ao quotidiano e ao estudo em contexto, existindo vários modelos de narrativa (Cortazzi, 1993). Por conseguinte, as narrativas são tomadas enquanto «*princípios organizadores da acção humana*» (p. 1), do mesmo modo que um discurso tem as suas regras, ou um texto as suas formas convencionadas. A abordagem psicológica narrativa abarca histórias e outras narrações em que as pessoas se envolvem numa actividade perceptiva que “*organiza os dados em um modelo particular que representa e explica a experiência*” (Branigan, 1992, p. 3).

Passam a expor-se, primeiro, conceitos básicos na *Grounded Analysis*: «teoria», «codificar» e «dados», integráveis em pressupostos fenomenológico-existenciais.

Por «teoria» entendem-se as adaptações dos dados (textos) aos conceitos e destes a categorias, sendo estas sujeitas ao estabelecimento de relações entre si (conexões). *Codificar* é conceber concepções sobre os dados para «*construir teorias/categorias em 'Grounded Analysis'*» (Strauss & Corbin, 1990, pp. 20 e 22). Anselm Strauss e Juliette Corbin preservaram o carácter não meramente descritivo dos dados - «*estatuto conceptual dos dados*» (p. 274), as «*múltiplas perspectivas dos actores no interior da teoria*» (p. 280) e, sobretudo, o valor da «*adequação dos dados à teoria*», por alcance de «*verificação*», ou seja, de verosimilhança «*das afirmações acerca de relações entre conceitos*» (Strauss e Corbin, 1994, p. 274). Não se tratando de «*explicações causais*» sobre condutas padronizadas, o que enquadraram foram interpretações/análises socialmente partilhadas («teorias») acerca de «*regularidades*» presentes em acções/interacções. Nesse sentido o que são «dados»? Com a ênfase no «texto» e não no «sujeito», os dados são acções e interacções narradas, registadas e seleccionadas, segundo extractos de «histórias» como argumentos. De acordo com o método, os dados podem constituir ou processos sociais (de acordo com a ocorrência de fenómenos em níveis macro-sociológicos – institucionais) ou níveis relacionais restritos - interacções e conversações.

Importa referir que, numa interpretação fenomenológica, os processos sociais/interacções são «*o modo como os membros da sociedade reconhecem, descrevem e explicam a ordem das suas vidas quotidianas*» (Zimmerman & Wiedel, 1970, sem data; citados por Holstein & Gubrium, 1994, p. 264). No que se refere à orientação colocada na realidade *experiencial*, os diálogos entre pessoas são entendidos como relatos de *fenómenos*. Para Strauss e Corbin (1990), um fenómeno é «*um acontecimento de vida, uma ideia central*» (p. 96). Todavia, tais realidades psicológicas «*fluidas*» são partilhadas, embora não se pretenda que sirvam de «*amostra*» de uma realidade cultural mais ampla, de forma a intentar explicá-la sociologicamente. Devido ao âmbito não «*representativo*» do presente estudo, este é comumente identificado com um estudo de caso em psicologia, em que o «*caso*» se situe num amplo grupo de crianças, fontes de informação competente e privilegiada, para dizerem mais das suas vidas.

Por sua vez, passam a elucidar-se os processos de codificação e técnicas de busca de «*regularidades*» por se questionarem «*textos*», antes de ser apresentado o grupo de estudo e os procedimentos empregues: na intervenção e ajuda («*dar significado a fenómenos*») e na análise «*fundamentada*», propriamente dita.

Em primeiro lugar, a temática construída sobre a tristeza, portanto, segundo desenvolvimentos típicos e episódios únicos, permitiu a sua concepção em torno de categorias (codificação aberta), consideradas nas suas propriedades (atributos, características) e dimensões – eixos de análise adiante identificados. Posteriormente ao questionar e comparar fenómenos (protocolos de linguagem ou textos de diferentes crianças), foram estabelecidos procedimentos de análise de experiências, segundo os seus elementos narrativos, pelo que se criaram conexões entre categorias centrais (codificação axial) e foram seleccionadas essas categorias centrais para um diagrama final (codificação selectiva). O estudo progride de níveis mais descritivos para níveis mais sintéticos e conceptuais de análise.

O recurso a processos de trabalho restritos ou a procedimentos técnicos descritos no presente parágrafo como «*questionamentos*» e «*comparações*» com vista à construção de categorias, ocorre durante as duas primeiras fases de «*representação*», consideradas por Riessman (1993), ou seja, ao longo do acto de «*dar significado a fenómenos*» (*attending to experience*) e de «*narrar experiências*» (*telling about experience*), partindo do hiato entre experiência e comunicação. Decorrem nas fases de «*codificação aberta*» e de «*codificação axial*», duas das



técnicas do método, para além da «*codificação selectiva*». Realizar uma «*codificação aberta*» é criar categorias para os dados. Em «*codificação aberta*» (Strauss & Corbin, 1990), como será exposto adiante, as técnicas sugeridas para a realização de uma análise podem ser enunciadas e exploradas como: (1) questionamento; (2) análise de palavras, frases, parágrafos; e (3) técnicas para o estabelecimento de comparações. O questionamento dos dados implicou o levantamento de questões gerais e de investigação acerca do grupo de estudo, o que pode ser equacionado como um ciclo de *experienciar* e reflectir sobre quem entrevistar, em que contextos e como entrevistar. Com vista à obtenção de informação acerca de uma ou outra criança, procuraram-se documentos (escolares) e conversou-se com informantes e mediadores, de modo a preparar os contactos a estabelecer. Por sua vez, uma «*codificação axial*» (Strauss & Corbin, 1990) pretende maximizar a «*diferença entre categorias ao nível dimensional*» (p. 176), o que implica construir-se conexões entre categorias e descortinar-se um «*modelo*», para se estabelecerem relações entre os elementos de um fenómeno/episódio de afastamento de amigo, nas suas condições antecedentes e consequentes. Será dado o exemplo do recurso a essa técnica nos sub-pontos 4 a 6 do ponto seguinte. Por último, a «*codificação selectiva*» realiza-se o levantamento mais abstracto do estudo, ainda que conversações com crianças sejam mais simples de codificar, nesse e noutros procedimentos técnicos adiante expostos, do que as potencialidades do método permitam concretizar (Zamith-Cruz, 1996).

Em termos de «*regularidades*», por se «*questionarem*» crianças num contexto, sabe-se que existirão sempre aquelas que identificam as mesmas questões salientes para o que as faça sentirem-se tristes: o modelo de educação e os padrões de conduta familiar, os encontros e desencontros com amigos, as mudanças de casa e culturais, os projectos imediatos proibidos, inalcançáveis, etc. Noutro âmbito da busca de «*regularidades*», conceberam-se quatro dimensões possíveis de análise/interpretação – os eixos para o âmbito dos dados/textos, no procedimento de categorização e diagrama adiante exposto: I - contextos: familiar, escolar, círculo de amigos; II – sentimento de tristeza; III - espaços quotidianos e de imaginação; e IV – tempo passado. Os objectivos específicos são os seguintes, em atenção às dimensões/eixos enunciados:

- (1) Escutar experiências «negativas» passadas (Eixo II-Eixo IV) de jovens e acções em locais por si eleitos (Eixo I), aceitando-as como «histórias que eu nunca tenha ouvido...» (Eixo III);



- (2) Caracterizar o *eu narrador*, o seu *estilo de vida*, socialização, aprendizagem, cultura e questões de género, escutando-o;
- (3) Convocar áreas críticas do sistema de ensino: Linguagem Oral e Escrita e Expressões Artísticas – desenho; e
- (4) Intervir, se julgado necessário, em contexto de ajuda psicopedagógica.

#### Grupo de estudo

Efectuaram-se dois estudos. No estudo-piloto, individualmente, pediu-se a 10 crianças para desenharem caras de pessoas tristes, fornecidos os contornos circulares. Todas têm lágrimas. Depois, completaram uma *frase com cabeça* (Motos, 1996) ou com início por nós fixado: Às vezes, eu fico triste. Quando eu fico triste, eu... E desenharam a situação escolhida. O projecto global – estudo subsequente, compreendeu 89 crianças, de 3 a 11 anos, das quais 60 são meninas. Como nos foi afirmado pelo neurologista Castro Caldas, em investigações em que participam ambos os géneros, a adesão é maioritariamente feminina. São elas a aceitar mais vezes colaborar em estudos.

#### Procedimentos prévios à análise dos dados

Desenrolou-se a multiplicidade de actividades com vista à adaptação às situações e às tarefas exigidas: contactos prévios, aquisição de material adequado, recolha de dados escolares, estudo de procedimentos em que existem quatro níveis de trabalho ou formas de «*representação*»: «*dar significado a fenómenos (...)* *narrar experiências (...)* *transcrever experiências (...)* e *analísá-las [às narrativas]*» (Riessman, 1993, pp. 11-13).

Na última fase de análise narrativa, quando se analisaram produções verbais e artefactos gráfico-perceptivos, os dados sobre a tristeza e a perda, separaram-se das precedentes: situações em que foram os mais novos a criarem perguntas (Zamith-Cruz, 2006b). A análise narrativa é exposta no sub-ponto seguinte.

Assim tomando em atenção esta primeira fase de trabalho, portanto, o que se denomina «*representação de 1º nível*» sublinha o acto de «*dar significado a fenómenos*», o que inclui o modo de «*tornar certos fenómenos intencionais*» pelo escutar, estando-se «*presente*», o que implica já «*selecção no que se apercebe duma experiência primária*» (Riessman, 1993, p. 9) - a tristeza na infância. Nesse intuito, o



termo «*andaimagem*» adequa-se às acções empreendidas, no sentido da autora dar à criança estabilidade para a poder desafiar a discriminar e a elaborar (emocionalmente) algo que, sozinha, seria difícil: como lidar com a tristeza?

Raramente foi efectuado um qualquer encontro na instituição escolar.

Depois de afirmar e escutar perguntas que desejasse colocar, forneceram-se lápis pretos, lápis de cores, lápis de cera e folhas brancas de papel A4, transversalmente colocadas. Por vezes, escreveram-se «instruções» para o registo gráfico e/ou escrito. Usaram-se frases-chave («*frases com cabeça*»), na parte superior do papel (ex.: *Este/a sou eu. Eu estou bem... ou Eu sinto-me triste, quando...*).

As narrativas de vida são transcritas de gravações áudio. Em paralelo, os desenhos implicaram o registo escrito (após gravação áudio) das palavras dos autores, sobre esquemas e temas focados. Posteriormente, foram identificados desenhos e textos comuns ou não comuns, que se desviam do esperado.

Procedimentos de análise de dados que são textos

Neste sub-ponto separou-se o que, segundo Riessman (1993), foi identificado como «*representações de '4º nível' na análise da experiência*»: interpretações para as quais não existe um único modo correcto de o fazer (um só sentido), tal como não existe um modo de representação da linguagem falada. As expressões verbais transcritas (*in vivo*), as categorias, diagrama e as dimensões identificadas são de nível conceptual teórico e «aberto» a conjecturas. Atendendo aos significados dos sentidos de interpretação e análise, as categorias são construídas com fundamento nos dados/textos (discurso, ou simplesmente narrativa) e não numa teoria «descendente» (*top-down*).

Por conseguinte, com a ênfase no «texto» e não no «sujeito» (criança), a corrente pós-estruturalista em que o método se enquadra utiliza a técnica de «*segmentação*» de narrativas: «*uma unidade que é compreensível por si mesma e contém uma ideia, episódio ou parte de informação*» (Tesch, 1990, p. 116). Com esse procedimento trabalha-se com extractos do texto, os «*segmentos de tópico*» ou «*unidades de significado*» o que, por sua vez, permite um análise de discurso que corresponde a uma «*representação*» já descentrada da primeira escuta das vozes dos entrevistados.

Nessa segunda base de procedimentos teve-se como ponto central a *textualização* dos dados recolhidos. Tratou-se então de ler e reler todo o material

recolhido, de o segmentar, de novo e de o comparar e organizar (agrupando-o em categorias *a posteriori* e nas suas conexões), de o quantificar, de modo a que a sua apresentação favorecesse a leitura e a compreensão por outros: professores e educadores de infância em formação contínua ou avançada. Assim sendo, um «texto» implica que se parta de acções-interacções relatadas e contextualizadas como experiências, mundos fenomenológicos ou *escritas de vida* (Edel, 1984; citado por Smith, 1994) na forma de relatos e interpretações de episódios.

Faltará acrescentar que a *Grounded Analysis*, embora tenha alcançado consistência interna e externa (Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994), continuou a ser pretendida pelos seus autores como «*muito fluida*» e referenciada ao tempo histórico e científico emergente: a «pós-modernidade». Um fenómeno como a tristeza «*é a ideia central, o evento, o happening, o incidente em torno do qual, um conjunto de acções e de interacções são auscultadas, com vista a serem reconhecidas, geridas e integradas, ou com as quais o conjunto das acções se relaciona*» (Strauss & Corbin, 1990, p. 96).

## Resultados

No sentido previamente integrado, descrever e analisar são reconhecidos por Strauss e Corbin (1990) como as duas formas de trabalho analítico que não partilham do mesmo nível de abstracção, sendo privilegiada a segunda, ou seja, a interpretação, sem esquecer o retrato fiel das palavras (categorias *in vivo*) dos entrevistados.

Nesta perspectiva, consideram-se dois aspectos: relatos em palavras, expressões verbais e frases e também episódios. A partir desses materiais áudio, integralmente transcritos, apresentam-se regularidades, o que foi possível a partir de «*relatos cruzados*» de 100 crianças, entre os 3 anos e os 11 anos, mediante trabalho comparativo sistemático e a distinção entre narrativas comuns e a narrativa ímpar (o caso singular), como nos relatos de eventos com *amigos imaginários*.

### A tristeza e a perda partilhadas

Houve a preocupação de admitir a possibilidade de certas crianças virem a ser actores/informantes-chave acerca de certos temas globais, pelo que se construíram «*questões como texto*» (Mishler, 1986a), isto é, perguntas genéricas e/ou temáticas. Passam-se a colocar, portanto, «códigos» para as palavras trocadas, como o



enunciado do presente sub-parágrafo - «A tristeza e a perda partilhadas», a sintetizar uma categoria descritiva e interpretativa. Tal como Burke (1950, citado por Riessman, 1993, p. 21) o defendeu já, «*a linguagem nunca é meramente descritiva... não tentando somente dizer às pessoas como as coisas são... Ela vai tentando 'mover' as pessoas*».

Os subtítulos do ponto empírico - tristeza e perda partilhadas - seguem uma codificação/categorização intencional em que, nos diagramas adiante colocados (em discussão final) são organizados como categorias *a posteriori*. Assim, o *script emocional* (sequência habitual) de tristeza e de perda será contrastado com a *birra*, por momentânea tristeza, para categorias globais: (1) perda - preocupação consigo ou com outrem por doença, hospitalização ou morte; (2) tristeza - afastamento do amigo ou adulto; (3) condições antecedentes de *briga* por incumprimento de ordem: admoestação, castigo e/ou agressão; (4) condições consequentes – estratégias paliativas em resposta à tristeza; e (5) estratégias «positivas» de confronto.

Registe-se que as crianças foram identificadas por nome e idade, anotada em meses: ao número de anos, seguido de vírgula, acrescentou-se o mês numerado.

As palavras das crianças inquiridas colocaram-se adiante em itálico.

Curioso é o facto de certos participantes não se quererem desenhar abatidos ou chorosos; outros iludiram situações menos felizes. Alguns ficaram já tristes, porque... não podem brincar devido a *chuva* (Adriana Teixeira: 4,1; Sofia Moreira: 5,9; Marta Lima: 5,11; M<sup>a</sup> Inês Vieira: 6,4; Catarina: 6,-); porque... *a telenovela acabou* (Rui: 10,5); ou porque... *a televisão não dá* o programa preferido – *desenhos animados*, devido a programação inesperada ou devido ao aparelho *ter riscos* (Pedro Pereira: 5,1). Outras desenham-se desanimadas ou cerram a boca (Sara Alves: 4,8); ainda outras não o explicitam, negam e colocam um sorriso postiço nos lábios (Adriana Teixeira: 4,1; Fábio Macedo: 6,8).

### *Birra e tristeza?*

Foram também formuladas perguntas a crianças (mas também a adultos), com vista ao estabelecimento de «*comparações*» (Strauss & Corbin, 1990) entre crianças, entre «*teorias pessoais*» para certos factos/ficções, entre modos de narrar e de pensar, logicamente, sobre a vida, sobre experiências importantes, sobre os outros e sobre o mundo.



Uma pergunta foi centrada na agressividade, que se associa a tristeza e, em particular, a depressão. Pensa-se que a disputa entre irmãos é frequente (Ana Moreira: 5,2), mas dará mais origem a agressividade retribuída do que a tristeza e agressividade contra si próprio ou consternação. O sentimento de perda crê-se ser distinto da tristeza comum por não alcançarmos o que ambicionamos.

Assim discriminado, quando nos apercebemos da tristeza na infância, por vezes, julgamos ser fruto de proibições impostas pelos adultos (Carlos Ferreira: 4,9) e que, na maioria das situações, se traduz por uma «birra passageira». Com o Carlos, a zanga adquire uma expressão colorida e ele apresenta-se com lágrimas nos olhos por não poder brincar com pistolas. Exprime-se com cores inusitadas: ele tem cores verdes nas pernas e nos pés que esperneiam, tal como a mãe que se aborrece consigo. As pistolas são pintadas em cor-de-rosa...No caso da Ana Sofia Andrade (9,6), o esmorecimento deriva antes de ter *más notas*, optando por *estudar mais*. Algumas tristezas repetem-se até por se ter de *estudar* (José Campelo: 6,10).

Mas será que as contrariedades tendem a ser sem valor ou pontuais? O desgosto prender-se-á apenas à ausência de aceitação das imposições dos adultos? «Birra passageira»?

Já não surpreende ouvir crianças dizerem que ficam tristes por não lhes darem o que querem, materialmente (Pedro: 8,4; Salomé: 9,11; Rui: 10,5).

O Luís (10,6), mais agressivo, queixa-se de se *zangar* quando o pai pensou que a televisão já trabalharia há muito tempo, para a *mandar desligar*. Terá ido dormir, sendo já noite. Não referiu tristeza... Outra posição se observa com reparo: *Eu sinto-me triste, quando... não posso fazer o que quero* (Inês: 9,3). A Inês justifica a concepção de que os mais novos se sentem abatidos, quando as suas vontades são contrariadas. A sua reacção pode satisfazer pais e educadores defensores de que a tristeza dos miúdos se reporta à tendência para a desobediência e/ou para um estado de *egocentrismo infantil* – ausência de habilidade em ver o ponto de vista do outro.

Emoção intensa de perda – preocupação consigo ou com outrem

A técnica de Strauss e Corbin (1990) para o «vaivém» entre fenómenos (*flip-flop*) recorre neste estudo a comparações extremas («eu-não eu»), como forma de despertar a sensibilidade teórica, que consiste em interpretar e gerar novas categorias com base em palavras geradoras como «perda». De acordo com outro significado



para «perda», sintetizado na nova categoria, as crianças ficam tristes, porque... *adoecem* (Maria Isabel: 11,7) e *vão de ambulância para o hospital* (Ana Alves: 5,5). Outras palavras evidenciam posições diversas para «perda»: o esmorecimento pode ser fruto de uma preocupação com outros (colegas, amigos, familiares), em particular quando *alguém morre* (Ana Filipa: 8,6; Patrícia Rodrigues: 7,11; Milene: 9,2; Salomé: 9,11) ou *vai para o hospital* (Ana Carina: 8,4). Afinal, talvez as crianças não se preocupem apenas com o seu bem-estar e com o satisfazer dos seus «caprichos»: *eu fico triste, quando... as pessoas ao meu lado não estão felizes* (Ema: 10,8) ou *as coisas à minha volta não estão bem* (Mónica: 9,7).

Condições antecedentes de *briga* por incumprimento de ordem: admoestação, castigo e/ou agressão

O modelo/paradigma para «*análise axial*», de acordo com Strauss e Corbin (1990), considera seis elementos, com vista à adequação na análise do fenómeno contextualizado de «tristeza»: (1) condições causais para a ocorrência do fenómeno narrado – briga, por incumprimento de ordem; (2) fenómeno de tristeza; (3) contexto; (4) estratégias de acção interactiva; (5) condições intervenientes que constroem (e não facilitam) os eventos de tristeza; e (6) consequências das acções/interacções.

Nessa acepção codificada em «*análise axial*», a M<sup>a</sup> Borges Amado (5,6) retrata, com excelente qualidade de desenho, uma situação de castigo (consequência), após o habitual conflito (condições causais): *Agora, já não sou tua amiga!* O antecedente directo é trivial: As [solas das] *sapatilhas* da amiga - disse-lhe ela - parecem *plasticina*. O castigo da professora não se fez esperar, após a discussão das meninas (estratégias de acção). Por seu lado, o Graciano Silva (6,2) é castigado, mas pelo pai, por *desarrumar a casa e não vendo televisão*. A Mafalda Oliveira (6,2) chega a ser batida pela mãe, por causa de *asneiras* e de *desarrumar o quarto*. Outro rapaz, não vivendo com o pai, o Eduardo Lage (3,7), é com frequência batido pela mãe, a pessoa de quem diz mais gostar... *Não a sabe desenhar a bater...* Também *não gosta de desenhar*. Desenhar expõe os *gestos que mostram o que está dentro de nós*, dito que *a linha perpetua o que vivemos, no limite do que aceitamos mostrar* (Santos, 1983, p. 224).

Com frequência, os desenhos de castigos e agressões por adultos surgem como acções explicativas (consequentes) para o entristecimento (fenómeno em análise) e, se o Ricardo (11,0) *se sente triste, quando...* os colegas lhe *tiram* [algo] *ou*

*partem alguma coisa*, outros referem punições dos mais velhos, adultos, focos de tristeza (Maria Isabel Costa: 7,6; Ruben, 7,10; Cristina Ferreira: 8,4; Catarina Silva: 9,1; Vera Ribeiro: 9,1; João Sequeira: 9,3) – um processo recorrente.

Mesmo na condição de castigo surgem divergências. Há aqueles que centram a tristeza apenas na imposição da regra, agressão, admoestação e castigo. Por exemplo, *eu sinto-me triste, quando... me ralham ou me batem* (Cláudia: 9,10) ou *quando... me obrigam a fazer uma coisa que eu não quero* (Ema: 10,8). Também há quem veja o castigo como uma *chamada de atenção* para o que fez *mal* e seja a acção de castigar a estar na origem do desgosto e do arrependimento: *eu sinto-me triste, quando... alguém se zanga comigo e fico arrependida do que fiz* (Ângela: 10,3). No caso, a menina aceita ter procedido de forma inadequada e «merecer» o castigo.

As respostas identificadas levam a pensar que ocorra um desenvolvimento na forma como são entendidas acções desajustadas: primeiro, pelas consequências que têm em si próprios; mais tarde, pelas consequências que têm em outros sociais, sobre aqueles a quem molestaram. Estaremos perante a progressiva consciencialização da influência que as atitudes *negativas* ou *positivas* afectam pessoas significativas.

#### Tristeza por afastamento do amigo ou do adulto

Na «*análise axial*» efectuada, o «*fenómeno*» de tristeza pode ter retratado o afastamento de outrem. Ainda segundo Strauss e Corbin (1990, p. 38), um fenómeno é uma afirmação que o identifica com «*uma pergunta de investigação*» do tipo seguinte: «*Mas este fenómeno vem a propósito de quê?*». José António Marina (1995) apelidou os fenómenos de «*ocorrências (...) oferecimentos de imaginação*», ainda que os identifique com «*esquemas cognitivos, representações*» ou *scripts* (p. 239). Portanto, reatam-se, em seguida, os motivos de tristeza – afastamento de outrem.

A Diana Silva (8,8), a Mónica (9,7) e a Rita Nogueira (9,10) sentem-se abatidas, *quando... não têm ninguém...* Na situação conseqüente, a primeira vai *brincar*, a segunda *procura a irmã* e, a última, vai buscar a *gata* ou *vê televisão*.

Apesar de transmitir expressões de tristeza semelhantes a outras manifestações de sofrimento supracitadas (por exemplo: *eu sinto-me triste, quando... alguém me bate*), a Raquel (8,9) dá início a um novo grupo de respostas (enquadrada em categoria «perda» real ou imaginada) que servirão àqueles que convivem com miúdos, enquanto alertas para a solidão. Ela acrescentou: *...ou quando... ninguém*



*gosta de mim*. A Bruna (10,0) explicita essa preocupação de que os amigos *não gostem de si*. Outras crianças associam-se nesta concepção “forte” de tristeza (por risco de perda do amor filial, da amizade dos pares...), visível na forma como os mais jovens são ocupados no quotidiano e lhes chegamos a impor actividades, novos contextos e grupos de “amigos”. Ora, a escola «não é para dar lanche» ou «para socializar», mas para educar. Será tempo de ouvirmos os miúdos e de nos interrogamos se precisam, por exemplo, de conhecer mais pessoas (*socialização forçada?*) e de se verem envolvidos em acções educativas (para se *socializarem*) ou se precisam que se acredite neles e se dê disponibilidade e apoio. É urgente reflectirmos no que os mais novos nos dizem e perguntarmo-nos o «porquê» e o «como» de expressões como as seguintes: *Eu sinto-me triste, quando... estou sozinha* (Patrícia: 7,3); *Eu sinto-me triste, quando... me deixam sozinha à noite* (Juliana: 9,5); *Eu sinto-me triste, quando... não tenho gente* (Adriano: 7,11). Que vida se lhes proporciona? Precisam de nós.

#### Condições consequentes

Acções paliativas são o atributo do que se faça para minorar um estado negativo não remediável – uma condição consequente ao fenómeno. *Ver televisão, jogar jogos no computador* (João Pedro: 10,10; Maria Isabel: 11,7) e *desenhar* (Maria Isabel: 11,7; Patrícia A: 7,3 e Juliana: 9,5) são actividades efectuadas em casa (contexto privilegiado) que ajudam a recuperar de uma doença ou a afugentar a tristeza. Em geral, *brincar* (Ana Miguel Afonso: 6,3; Patrícia Rodrigues: 7,11; Ruben: 7,10; Miguel: 10,0) e *procurar outras crianças para brincar* (Mónica: 9,7; Bruna: 10:0) são estratégias adequadas pelo envolvimento proporcionado.

As crianças que são batidas podem passar a *portar-se bem*, como é o caso da Maria Isabel (7,6). O João Sequeira (9,3) chega a *pedir perdão à mãe*.

Depois de tomarmos progressiva consciência de que os pequenos se entristecem com situações diárias percebemos que, de algum modo, desenvolvem competências para atenuar esse desgosto. Todavia, a gestão emocional exigida pode não se afigurar fácil – *Quando eu estou triste, eu... não consigo voltar a ficar alegre* (Ricardo: 11,0).

Certos jovens fornecem soluções simples que parecem resultar. Essas estratégias para minorar a tristeza traduzem-se na dedicação ao que proporcione bem-estar e agrado. Sendo assim, a Ana Filipa (8,6) apresenta como solução *beber*

*um copo de água e ir brincar*, a Inês (9,3) também propõe *a brincadeira e a diversão; ir para a piscina, para o recreio ou brincar* são acções paliativas da Raquel (8,9). Estas orientações apreendidas nas palavras ditas, como o remédio da Cláudia (9,10) que, se entristecida, *brinca com os amigos*, envolvem interacções.

#### Estratégias «positivas» de confronto e auto-gratificação

Das múltiplas técnicas para o estabelecimento de «comparações» (Strauss & Corbin, 1990), usaram-se a «*técnica de vaivém*» (*flip-flop*) entre fenómenos, a «*técnica de comparação de fenómenos próximos*» (*close-in*) e a «*técnica de comparação de fenómenos distais*» (pp. 90-91).

Foram relatadas circunstâncias com amigos («próximos»), colegas de escola («distais»), uns que vão às festas de anos e outros que partilham travessuras e brigas. Existem meninos e meninas, como foi também referido (e observável no «vaivém» entre dados), que expõem estratégias mais solitárias ou individuais para lidarem com a tristeza mas que, segundo pensam, têm garantia de resultar – *verem televisão, desenharem*, de entre outras propostas. Outra alternativa é nomeada pelo pequeno Adriano (7,11) ao dizer: *posso saltar e isso põe-me alegre*.

#### *Amigos imaginários*

A reflexão/*insight* do investigador (a sua «*sensibilidade teórica*») permite avançar na *Grounded Analysis* por se perguntar, efectuando-se depois uma «*análise linha-a-linha*» (Strauss & Corbin, 1990).

Um trabalho «*linha-a-linha*» (ou «*análise de palavras, frases e parágrafos*») foi concretamente realizado na análise de entrevistas com algumas meninas. Esteve em causa caracterizar os relatos de «*episódios*» e «*fenómenos*» (diálogos imaginários, para narrativas do «eu») que congregaram, portanto, outro tipo de dados/textos como a partilha de relação não real mas mental com bonecos sobre experiências inesquecíveis de tristeza. Nesse sentido, a resposta da Ângela (10,3) surpreende, se bem que traduza a atitude frequente aos mais pequenos: buscar conforto naqueles que a acompanham nos bons e nos maus momentos, naqueles que lhe proporcionam um suporte efectivo, sem reciprocidade ou sem exigirem nada em troca – brinquedos, bonecos ou peluches. *A única coisa que me pode acalmar é a minha boneca Marta*, comentou ela que, desde cedo, entendeu que *a vida pode ser muito triste e dura*



(mesmo sem o divórcio de pais) e que sempre encontrou  *muito apoio na família e na boneca Marta*. O conforto dado por brinquedos preferidos será tratado em idades em que as crianças aceitam colaborar, já sem vergonha de terem  *amigos imaginários*.

Entre os 7 e os 11 anos, são as meninas a lembrar-se desses  *amigos* dedicados, mas imaginários: aqueles bonecos que assumem um valor de estimação, mas invisíveis aos olhos de adultos e de outras crianças. Nos rapazes, as investigações apontam para outros amigos, os animais (Shapiro, 2003). Neste estudo, eles nunca os nomearam.

Mas quando viveu o processo de divórcio litigioso dos pais, a Ângela (10,3) lembra-se (já «sem vergonha») da sua estima por uma boneca:  *ela apoiou-me muito e agora ela não fala, mas quando eu estou triste, abraço-me a ela e fico melhor*. A Ana (7,11) tem um ursinho de pelúcia:  *... é meu amigo e eu gosto muito dele e dormimos os dois juntos. Ele é meu amigo, porque já nos conhecemos há muito tempo e, por isso, gostamos muito um do outro*. O amigo imaginário não tem apenas a função de acompanhar esta criança; é um aliado do seu desenvolvimento, ajudando-a a ultrapassar condições adversas. Apreende-se ser reconfortante e possuir poder «curativo»:  *...quando estou com dores de barriga, abraço-me ao meu cãozinho Roger e fico melhor. Quando estou doente, durmo com ele e ele põe-me boa* (Cláudia: 9,10).

Entre os mais novos, é fácil encontrar amigos para brincar e falar como se fossem meninos de verdade –  *eu brinco com ele, ele fala comigo e fazemos partidas* (Eduarda: 8,1) – e, embora com a idade, as crianças comecem a deixar de referir estas características mágicas, a Juliana (10,-) assume-o. Como a Ângela (10,3), ela ter uma família inteira de amigos imaginários, cada qual com as suas particularidades e competências, todos activos e personalizados:  *... tenho um urso, uma coelha, dois 'cãozinhos', um Egas e um pato. São todos meus amigos e falam todos para mim... com o pato é mais difícil de conversar, porque ele diz-me logo que eu tenho de lhe carregar no botão que ele tem na barriga, se não, não fala*. Durante o dia a Juliana está sempre preocupada, pois  *tem a certeza de que eles, mal sai de casa, vão jogar para o computador e depois fica com os jogos estragados... espero que eles se portem bem e não se magoem*. Se eles se magoarem, lá vai a Juliana fazer de enfermeira...  *Mas, se for o Egas – ele agora até tem um penso numa perna – é muito complicado, porque ele não quer que eu lhe tire a roupa à frente dos outros*. No que diz respeito ao sono, a Juliana vê-se a braços com outro problema:  *... tenho de dormir com um de cada vez, todos os dias. Se não fizer isso, eles ficam 'chateados' e já não brincam*

*comigo. Com o pato é que durmo sempre, porque ele tem qualquer coisa partida dentro dele e eu não sei o que é e quero que ele esteja quentinho.*

De modo compreensível, o *amigo imaginário* surge como um porto seguro para aqueles que iniciam uma maior autonomia ou passam por experiências de abandono ou isolamento. Todos o miúdo precisa de quem os escute e de sentir afecto por outros. Inclusive, o *amigo imaginário* pode desenvolver a imaginação na recriação de situações de falha afectiva ou de ansiedade, de modo às crianças dominarem emoções e agirem, controlando-as. Hennessey (1991) enfatizou que meninos e meninas mais criativos em adultos, ao longo da infância, *fizeram teatrinhos*, falaram com *amigos imaginários* e/ou tiveram diversos *hobbies* e interesses pronunciados.

Na actualidade, embora se entenda que um indivíduo não é nunca um «caso» (como mente individual), que a *Grounded Analysis* integre uma «*amostragem teórica*» ou «*intencional*» (Glaser & Strauss, 1967, citados por Denzin & Lincoln, 1994, p. 202), alternativa aos modelos de amostragem aleatória, são aceites no método as histórias-caso, para relatos/descrições de um ou outro fenómeno singular.

## **Discussão Final**

O construtivismo crítico constitui a base desta investigação qualitativa e *experiencial*, na medida em que garante um pressuposto epistemológico para os significados do conhecimento científico empírico da estrutura e conteúdos da experiência de tristeza em infâncias situadas. Com efeito, esses significados são sempre sujeitos a construções por parte das pessoas, as quais assumem posições históricas, sociais e culturais em diversos mundos científicos.

Assim sendo, apresentou-se uma forma básica de trabalho global: a criação de «*regularidades*», explicitada adiante pela construção de dimensões de análise – em eixos circunscritos, o que pressupõe, no espaço do artigo actual, serem colocados nos resultados palavras de crianças e categorias levantadas, sendo reservado para a discussão um possível diagrama, resultante de codificações efectuadas.

Nessa acepção ampla, concebe-se «*um problema de investigação*», segundo um entre outros possíveis níveis de análise: o estudo de caso, distinto da macro-estrutura social. Também o desenvolvimento na infância é já hoje estudado em termos psicossociais (e não tanto por referência à escola), para qualquer meio em que ocorram fenómenos de mediação humana.



Ao longo do estudo *experiential*, ao *constructo* de esquema mental de perda de afecto sobrepuseram-se muitos mais conjuntos de *scripts* da experiência com significados negativos: *birra* e tristeza. Nos termos de George Kelly, em meados do século XX, com o conceito ordenador de tristeza também se conjugaram processos individuais-sociais activos de «*canalização ou ordenação de experiências*» (Neimeyer & Mahoney, 1997), no caso da perda, difíceis de activar, recuperar e narrar.

Na actualidade, defende-se que é a amizade a faceta de inteligência emocional, que conduz à *satisfação com a vida* («florescimento») e ao *êxito* (Shapiro, 2004). Assim sendo, mecanismos da aprendizagem ligados à experiência gratificante de sermos escutados podem criar esquemas reparadores. Com base no passado, aliás, um conceito como o de esquema possibilita-nos designar *quase tudo* o que é inato e adquirido (da briga à tristeza, da alegria recuperada no *outro*), presente em interacções, em diferentes níveis de abstracção. Dessa forma, interpretamos significados em realidades díspares, variáveis de forma gradual ou súbita. Mas somos limitados, falíveis, incertos e sujeitos a contingências no que queiramos melhorar, da natureza humana ao infinito Universo.

Em investigação psicossocial, depois de uma teoria ser valorizada por «prova da realidade» e validade interna e externa, encara-se hoje a possibilidade mínima da sua aceitação recair na verosimilhança conjecturada e partilhada. Essa posição é a de críticos como Wittgenstein, Peirce ou Rorty. A inter-subjectividade enquadra-se nesse ponto de vista não consensual. Em caso de viabilidade, de aceitação dos significados das narrativas de experiências, elas têm por base as percepções sociais das pessoas (Tannen, 1979).

A fenomenologia (uma percepção pessoal) arrasta outras percepções pessoais. Uma percepção pessoal foi observar-se que as crianças experimentam uma faceta de amor com outros - *impulso de dar atenção*, empatia e auto-eficácia, por modos de apreciação da emoção (não avaliativos), adaptando-se ao fazer activo. Os inquiridos realizaram actividades distintas das suas realizações escolares, pelo que se surpreenderam e surpreenderam a investigadora. Registaram-se os seus textos e desenhos e construíram-se categorias derivadas de sequências narrativas para a construção de diagramas, partindo de um grande grupo: 60 meninas e 29 rapazes, entre os 3 e os 11 anos.

Para a «*análise axial*», «*um contexto representa o conjunto particular de condições dentro das quais as acções/interacções interactivas se desenrolam*»



(Strauss & Corbin, 1990, p. 96). Com essa base explicita-se um diagrama abstracto por «*análise selectiva*»:

CONTEXTO DE BRIGA - ZANGA COM/SEM TRISTEZA (FENÓMENO)

Condições antecedentes (e consequentes)

*Desobediência a ordem de adulto* com/sem arrependimento  
Admoestações, castigos (não ver televisão) e/ou agressões por proibição de adulto significativo - não se ter ou não se poder fazer o que se quer... ; conflito com irmão, colega e castigo de professora...

TRISTEZA PROPRIAMENTE DITA

EPISÓDIOS SALIENTES NO ESTUDO *EXPERIENCIAL*  
*perda sentida de afecto*  
no amor filial e na amizade - pares  
e  
preocupação consigo ou com outrem triste:  
doença, hospitalização, morte.

Condições antecedentes

SOLIDÃO/ISOLAMENTO

não ver televisão por avaria - desenhos animados... fim de telenovela...

não poder brincar na rua com chuva...; perda material por acção de colega; exigência de estudo; «más notas»...

Condições Consequentes

Estratégias paliativas «positivas» de confronto e auto-gratificação - brincar, ver televisão, jogar jogos no computador, procurar amigos... «convívio» com *amigos imaginários*...

Em alternativa ao esmorecimento, por várias formas sistematizado, evidencia-se facilmente que brincar traz contentamento às crianças (Zamith-Cruz, e Cruz, 2001; Malheiro et al., 2006). As prendas nos anos e outras prendas no Natal nunca serão demasiadas e foram debatidas. As reuniões de família constituíram momentos recordados de prazer mas, em casa, muitos aludem ao seu agrado em se associarem a pais e irmãos nos jogos ou no visionamento de telenovelas. No entanto, é nas imediações do lar que sentem estar contentes com amigos ou com o pai. A mãe fica em casa, em outras actividades, não compartilhadas. É menos saliente a exigência em passar de classe e a escola proporcionar aprendizagens, sinais de alegria manifesta para poucos.

Por conseguinte, quando se aludiu a estratégias de confronto da tristeza



presumiu-se que, na abordagem construtivista, o indivíduo é observado como podendo transformar-se. Na ilustração projectiva, afinal, todos teremos *amigos imaginários*. Noutra nível emergente, a solidão sempre termina e aspira-se a que *ser* seja *vir-a-ser* (filosofia processual) e na unidade de tensões opostas - processos antagónicos e complementares, propulsores de harmonia. Para além do confronto/aprender a lidar com «dias tristes» sem desespero, outro exemplo construtivo pode ser dado de interacção: ao longo de um diálogo ou na simples co-presença não verbal, pode ser-se conduzido a *inter-ser* - uma exploração de abertura e/ou fechamento de possibilidades relacionais e da pessoa *vir-a-ser*. Nos seres vivos, a expansão e o fechamento opõem-se, assim como um ser humano se opõe a outro ser humano.

O desenvolvimento humano implica, pois, sermos geradores de alterações estruturais no «eu» e no mundo em que nos adaptamos à variabilidade humana. Na posição defendida, o termo *adaptar* não é entendido como conformidade reactiva. A concepção psicológica de estrutura de conhecimento/esquema apresentada insere-se também em aceções construtivistas. Como é constatável, numa visão pós-racionalista, existe uma influência de processos emocionais (e psicológicos, em geral) nas inferências estabelecidas. Existirão sempre «lugares vazios previstos» (*slots*) nos conhecimentos de eventos e situações, ou seja, nos *scripts* emocionais e primordiais.

Foram Strauss e Corbin (1990, p. 119) a identificarem uma narrativa (*story*) como «o problema», em que a «linha-da-história» concretizaria, passo a passo, a tendência para se compreender a sua possível solução. Dito de outro modo, viram o alcance da estrutura social do fenómeno estudado, ainda que pudesse ser tido como uma conjectura na «teoria substantiva» da educação (Tesch, 1990). Faltarão também ir adiante na mudança social e educativa. Com base na categorização intentada, atende-se a que uma criança é única e possa ser enquadrada numa minoria, numa classe social ou num nível etário.

Como já o reconheceu o filósofo cristão Gabriel Marcel o significado atribuível à intersubjectividade passa por «restituir à experiência o seu valor ontológico» (Morujão, 1989, p. 513), sendo as experiências que vivemos acções/interacções. Por sua vez, o construtivismo em psicologia acrescenta que nunca nos podemos colocar «de fora» do nosso conhecimento construído a partir «de dentro» (em um mundo *experencial*, relativo a interacções), para vir a compará-lo com a «realidade».

## Referências Bibliográficas

- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Oxford: Clarendon.
- Baddeley, A. (1992). The magical number seven. Still magic after all these years? *Psychological Review*, 101, 353-356.
- Barnet, A., & Barnet, R. (2000). *El pensamiento del bebé*. Buenos Aires: Ediciones B Argentina. (Publicado no original 1998)
- Branigan, E. (1992). *Narrative comprehension and films*. London: Routledge.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa. (Publicado no original 1986)
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Mas allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza. (Publicado no original 1990)
- Coisne, S. (2005). Comment l'empatie vient aux enfants. *La Recherche: L'Actualité des Sciences*, nº 388, Juillet-Aôut, 2005, pp. 34-37.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. London: The Falmer Press.
- Debienne, M.-C. (1968). *Le dessin chez l'enfant*. Paris: P.U.F..
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994) (Eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Ellis, S. & Siegler, R. S. (1994). Development of problem solving. In R. J. Sternberg (Ed.), *Thinking and problem solving* (pp. 333-367). San Diego: Academic Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. N.Y.: Basic Books.
- Gardner, H. (1996). *Mentes que lideram: Uma anatomia da liderança*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Publicado no original 1995)
- Greenberg, L., & Pascual-Leone, J. (1997). *Construtivismo em psicoterapia* (pp. 140-158). S. Paulo: ArtMed. (Publicado no original 1995)
- Hennessey, B. A. (1991). *Teaching for creative development: A social-psychology approach*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*, (pp. 282-291). Boston: Allyn & Bacon.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1994). Phenomenology, ethnomethodology, and interpretive practice. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 262-271). London: Sage.
- Houdé, O. (2004). *La psychologie de l'enfant*. Paris: «Que-sais-je?», P.U.F..
- Houdé, O. (2005). Entretien avec Olivier Houdé - «Se développer, c'est apprendre à inhiber.». *La Recherche: L'Actualité des Sciences*, nº 388, Juillet-Aôut, 2005, 74-77.
- Izard, C.E. (1977). *Human emotions*. N.Y.: Plenum.



- James, A., & Prout, A. (Ed), (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Londres: Falmer Press.
- Kosslyn, S. M., & Rosenberg, R. S. (2004). *Psychology: The brain, the person and the world*. N.Y.: Pearson.
- Leslie, A. (1999). The innate capacity of to acquire a 'theory of mind': Synchronic or diachronic modularity? *Mind and Language*, 17, 141-155.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. London: Sage.
- Mahoney, M. (1991). *Human change processes*. N.Y.: Basic Books.
- Mahoney, M. (1998) *Processos humanos de mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Mahoney, M. (2003). *Constructive psychotherapy*. N.Y.: Guilford Press.
- Malheiro, M., Carvalho, S., & Zamith-Cruz, J. (2006). Relacionamento interpessoal em crianças. *VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, realizado em Évora em 28, 29 e 30 de Novembro de 2006. Em suporte CD-Rom, Vol. I, pp. 3-11.
- Marina. J. M. (1995). *Teoria da Inteligência Criadora*. Lisboa: Caminho.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Mishler, E. G. (1986a). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- MIT Encyclopedia of Cognitive Sciences*: <http://cognet.mit.edu/MITECS>.
- Mitchell, W. J. T. (Ed.) (1981). *On narrative*. Chicago, Illinois: Chicago University Press.
- Monat, A. & Lazarus, R. (1985). Stress and coping: some current issues and controversies. In A. Monat & R. Lazarus (Eds.), *Stress and coping: An anthology* (pp. 1-16). Columbia: Columbia University Press.
- Morujão, A. F. (1989). A intersubjectividade em Gabriel Marcel. *Revista Portuguesa de Filosofia - Gabriel Marcel no Centenário do Nascimento (1889-1989)*, Out.-Dez., 1989, Tomo XLV, Fasc. 4, 513-527.
- Motos, T. (1996). *Juegos creativos de lenguaje*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Neimeyer, R. A. & Mahoney, M. J. (1997) (Orgs.). *Construtivismo em psicoterapia*. S. Paulo: ArtMed. (Publicado no original 1995.)
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. London: Sage.
- Santos, J. (1983). *Ensaios sobre educação – II: O falar das letras*. Lisboa: Livros



- Horizonte, 2ª Ed., 1991.
- Sarbin, T.R. (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. N.Y.: Praeger.
- Siegler, R. (2000). *Intelligence et développement de l'enfant*. Paris: De Boeck.
- Shapiro, L. E. (2003). *La inteligencia emocional de los niños: una guía para padres y maestros*, Buenos Aires: Grupo Zeta, 4ª Ed. (Publicado no original 1997.)
- Shapiro, L.E. (2003). *The secret language of children*. Naperville, Illinois: Sorcebook.
- Smith, L. M. (1994). Biographical method. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 286-305). London: Sage.
- Strauss. A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-283). London: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (Eds.) (1997). *Grounded theory in practice*. London: Sage.
- Strongman, K. T. (1998). *A psicologia das emoções*. Lisboa: Climepsi. (Publicado no original 1996)
- Tannen, D. (1979). What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 51-87). Norwood, N.J. Ablex.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types & software tools*. Bristol: The Falmer Press.
- Vaz-Serra, A. (1988). Um estudo sobre *coping*: O inventário de resolução de problemas. *Psiquiatria Clínica*, 9 (4), 1988, 301-316.
- Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. N.Y.: Basic Books.
- Zamith-Cruz, J. (1996). Trajetórias criativas: O desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia narrativa. [Dissertação de Doutoramento não publicada].
- Zamith-Cruz, J. (2001). Programa jogos de linguagem: Análise de textos de crianças com talento literário. *Sobredotação*, 2 (1), 139-157.
- Zamith-Cruz, J. (2002) Psicologia Narrativa: Diálogos para uma dança do pensamento. *Psychologica* - Número de Homenagem ao Professor Doutor Miranda Santos, 30, 469-482.
- Zamith-Cruz, J. (2006b). A arte de perguntar: Análise Textual do que crianças do Norte



de Portugal querem saber. *Educare*. Aprendizagem em contextos não formais  
Ano XI,19, 97-119.

Zamith-Cruz, J. (2006). *Estruturas Básicas de Conhecimento – Esquemas mentais e experiências na infância*. [Dissertação de Mestrado não publicada].

Zamith-Cruz, J. & Cruz, O. (2001). Das vivências de ser criança: Experiências situadas de 90 crianças da região de Famalicão. *In Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, na área temática "Metodologias específicas", pp. 181-192. Braga: Instituto de Educação e Psicologia (Braga, 19 a 21 de Setembro de 2001).