

A120

DM  
BATI. 1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL  
(EDIÇÃO 1999/ 2001)

*“ SOB O SIGNO DA DIFERENÇA: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS  
AUTOBIOGRÁFICAS”*

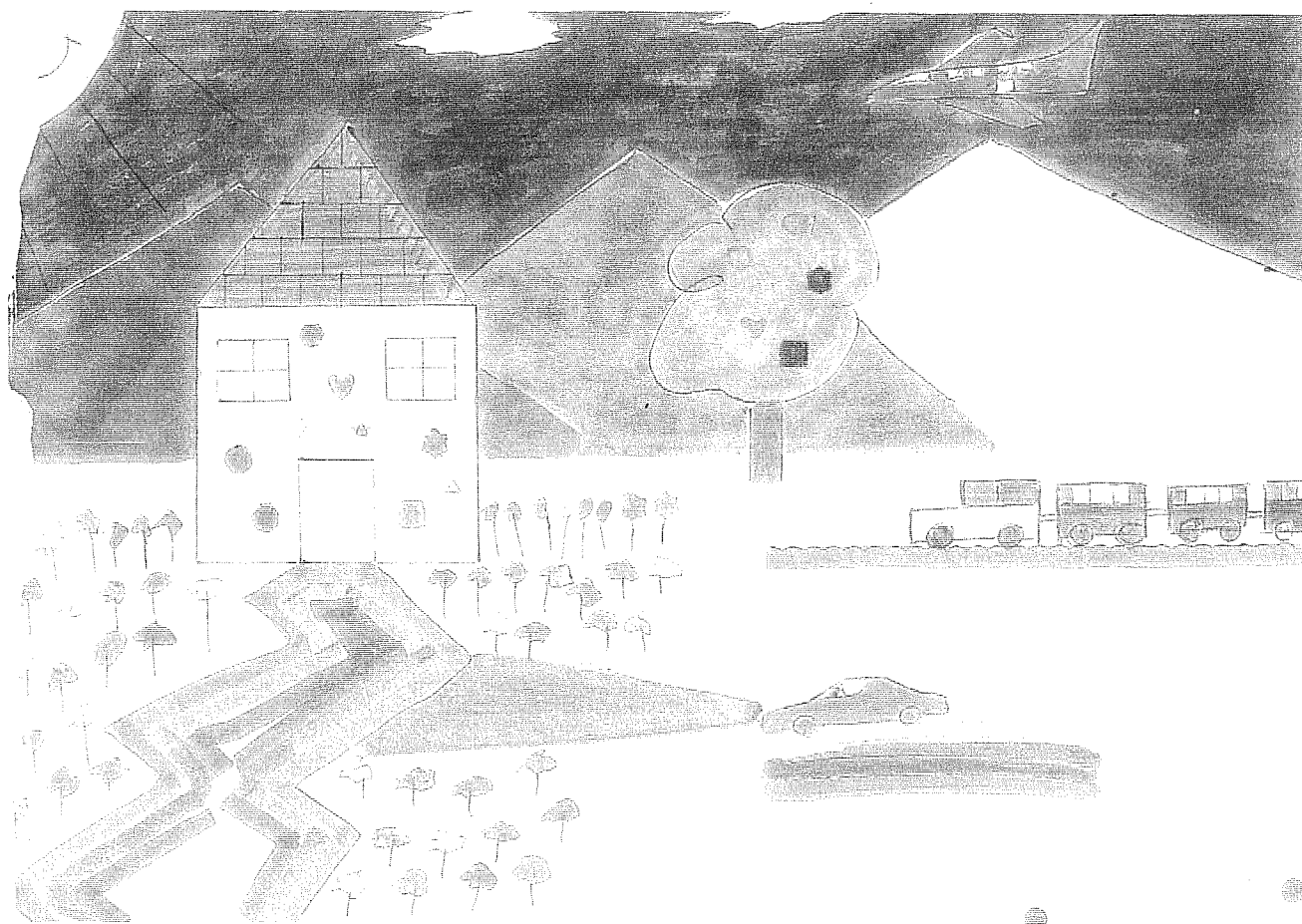
Por: Maria de Lurdes Castela Batista  
Nº : 1400



Orientador: Professora Doutora Isabel Matta

	ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Câmara de Documentação	
Folha nº: 15 666	
Data: 01/04/05	
Tel.: 21 881 17,50 • bilispa@ispa.pt	

*“ SOB O SIGNO DA DIFERENÇA: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS  
AUTOBIOGRÁFICAS ”*



*Aos meus pais pelo legado de afectos e memórias. À minha filha pelo legado que gostaria de transmitir.*

### *Agradecimentos:*

A todos os que permitiram a realização deste trabalho:

- À Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Isabel Matta, pela sua orientação e estímulo ao longo de todo o percurso.
- Às crianças que constituíram a amostra, partilhando memórias e histórias.
- Às escolas e técnicos pela sua disponibilidade e cooperação.
- À Mimi e à Daniela pela ajuda prestada.
- À minha família pelo incentivo.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	8
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	11
1.1- A EMERGÊNCIA DAS MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS NA 1 <sup>a</sup> INFÂNCIA E O CONCEITO DE AMNÉSIA INFANTIL.....	12
1.2- O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E CONSTRUÇÃO NARRATIVA DA MEMÓRIA .....	25
1.3- PARTILHAR MEMÓRIAS, CONTAR HISTÓRIAS E PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO.....	30
1.3.1- A FUNÇÃO DA MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA .....	32
1.3.2- MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E NARRATIVA.....	36
2. CONTEXTOS SOCIAIS E PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO .....	41
2.1- SOB O SIGNO DA DIFERENÇA: O UNIVERSO CIGANO. ....	43
2.1.2- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL E PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO DA ETNIA CIGANA.....	45
2.1.3- PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO E ESCOLARIDADE.....	49
2. SEGUNDA PARTE.....	51
PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES.....	52
1.1.- OBJECTIVO .....	53
1.2-HIPÓTESES .....	53
METODOLOGIA.....	55
1- AMOSTRA .....	55
1 CRITÉRIOS DE SELECÇÃO.....	55
2- INSTRUMENTO .....	56
3- PROCEDIMENTO.....	57
4- DESCODIFICAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS .....	57
1- ANÁLISE ESTRUTURAL.....	59
2- ANÁLISE DA CONSTELAÇÃO TEMÁTICA .....	62
5- TRATAMENTO DE DADOS .....	66
APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS .....	67
1- ANÁLISE ESTRUTURAL DAS MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS.....	68

2 – EIXO CATEGORIAL- ANÁLISE DA CONSTELAÇÃO TEMÁTICA DAS MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS .....	84
SÍNTESE DOS RESULTADOS .....	110
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	112
CONCLUSÃO .....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	130
ANEXOS .....	133

## RESUMO

O presente trabalho teve como propósito o estudo das Memórias Autobiográficas produzidas por um grupo de crianças de etnia cigana e um grupo de crianças não ciganas, com idades compreendidas entre os 9- 10 anos, que frequentavam o 3º e 4º ano de escolaridade.

A tarefa apresentada aos sujeitos de ambos os grupos, consistia em pedir-lhes que contassem a história da sua vida, seguida de nove perguntas guia, formuladas após descrição espontânea à primeira questão.

O nosso trabalho teve dois objectivos fundamentais. O primeiro visava compreender de que forma os contextos sociais e culturais marcam e organizam a Memória Autobiográfica.

Um segundo objectivo foi o de tentar precisar, a partir das Memórias Autobiográficas produzidas, se existiam diferenças estruturais e de natureza temática entre as memórias evocadas ao nível dos dois grupos.

Da análise dos resultados encontrados podem retirar-se as seguintes conclusões:

- Os contextos sociais e culturais moldam as Memórias Autobiográficas, contribuindo para a existência de diferenças culturais e também de género nas memórias evocadas.

- Mostram também que no grupo não cigano as memórias produzidas realçam, na sua generalidade, a singularidade de vivências pessoais. Por sua vez, o grupo cigano, nas memórias evocadas realça, na sua generalidade, vivências de grupo.

- Mostram ainda que as memórias evocadas para além do seu significado pessoal( que nos dá conta das linhas estruturais a partir das quais se organiza a produção de significados dos sujeitos), desempenham uma função social e cultural significativa, nomeadamente na construção identitária do grupo dos sujeitos estudados.

*“ A memória abunda em surpresas como nas velhas fotografias e nos espelhos....reconhecemo-nos é uma das artes que nunca acabamos de aprender”.*

Jorge Luís Borges (In, “ Eu Borges ” )

## INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, a Memória tem sido objecto de numerosos estudos, o que se torna compreensível na medida em que esta é, usualmente, conceptualizada como a forma primária de toda a representação mental. Para Nelson (1996), formas como conceitos, categorias, esquemas, imaginação, sonhos, histórias e, inclusive, a linguagem, assentam todas, de alguma forma, na memória.

O estudo das Memórias Autobiográficas, constitui uma área de pesquisa recente, repleta de desafios, uma vez que nela confluem áreas e limites tradicionalmente olhados como distantes do desenvolvimento cognitivo. Desta forma, o estudo das Memórias Autobiográficas lança o desafio da formulação de uma abordagem teórica cujo repto principal parece ser como conciliar o papel do desenvolvimento individual da criança, com o papel dos contextos sociais e culturais em que esta se insere. Vários estudos tem salientado o papel que as práticas de socialização tem na emergência da memória, nomeadamente na Memória Autobiográfica. Numa perspectiva intercultural, tem-se encontrado diferenças substanciais no conteúdo e estrutura das Memórias Autobiográficas. As pesquisas realizadas suportam a ideia que a Memória Autobiográfica é moldada de diversas formas ao longo do desenvolvimento da criança. Suportam, igualmente, a ideia que as diferenças produzidas no evocar e nas funções da Memória Autobiográfica, são dependentes das especificidades sociais e culturais da sociedade a que o indivíduo pertence.

Numa perspectiva desenvolvimental, destaca-se todo um conjunto de pesquisas centradas nos processos de socialização da criança durante a infância, dado o papel que estes desempenham na transformação e organização da memória e, posteriormente, na Memória Autobiográfica. Todo este corpo de pesquisas salienta que as referências ao passado da criança são moldadas pelos adultos, nomeadamente os pais, uma vez que são estes que fornecem de forma significativa a estrutura e o conteúdo narrativo, a partir dos quais se produzem as primeiras evocações da criança.

Neste estudo, iremos centrar a nossa abordagem no Modelo Teórico de K.Nelson, dado que este integra concomitantemente as abordagens individuais e socioculturais do desenvolvimento, constituindo, igualmente, um modelo detalhado que lança pistas de como ambas as abordagens podem ser " produtivamente combinadas " Callanan (1999).

Tomaremos como referência algumas características que, quanto a nós, ajudam a operacionalizar o conceito Memória Autobiográfica, dada a ambiguidade a que este está frequentemente votado. Destacaremos as seguintes características:

- ✓ O resultar de uma construção social e cultural.
- ✓ A capacidade de recuperar, ou reconstruir acontecimentos específicos.
- ✓ Capacidade de referenciar acontecimentos específicos em relação a esquemas gerais de acontecimentos.
- ✓ Desenvolvimento geral de novas competências cognitivas, socialmente construídas e partilhadas.
- ✓ Uso de meta-memória e evocação intencional.
- ✓ Acumulação de experiências de vida.
- ✓ Capacidade de reactivar memórias.
- ✓ Permitir gerir a acção presente e "predizer" o futuro, adquirindo assim um sentido próprio, individual.
- ✓ Uso de formatos narrativos e o facto de estes serem partilháveis com os outros.

O objectivo deste nosso estudo é então, analisarmos e compreendermos como é que os contextos sociais e culturais marcam e organizam as Memórias Autobiográficas, sob a forma de histórias de vida, produzidas por crianças de etnia cigana e não cigana.

Partindo deste objectivo geral, analisámos as produções discursivas de crianças de 9- 10 anos, sendo um grupo de etnia cigana e um outro não cigano, face à questão: "*Conta-me a história da tua vida*", seguida de um conjunto de nove perguntas guia, formuladas após descrição espontânea da primeira questão.

O procedimento para realizar as entrevistas foi informal, semi-directivo e em situação familiar à criança ( contexto escolar ), visando desta forma a evocação de Memórias Autobiográficas mediante narrativas.

A entrevista foi individual, gravada e sem limite de tempo.

A motivação para este trabalho surgiu a partir de algumas leituras realizadas sobre Memórias Autobiográficas, e de questões que se foram colocando quando, em contextos escolares, nos fomos deparando com crianças de etnia cigana. Compreender o universo de referências e conceptualizações quer deste grupo de crianças, quer o dos seus pares, foi o principal desafio deste trabalho.

Na tentativa de conseguirmos uma visão clara sobre o tema, efectuamos uma revisão de literatura sobre memórias

autobiográficas e sobre narrativa, sendo esta conceptualizada como organizadora da memória autobiográfica, na medida em que é socialmente construída e parece jogar um papel determinante na construção de modelos mentais na criança.

Nesta revisão, abordamos, também, de forma sucinta, a temática de processos e práticas de socialização, uma vez que partilhamos a ideia que as práticas culturais específicas de cada cultura marcam e determinam a forma com se estruturam as Memórias Autobiográficas.

Numa segunda parte, e após formulação das hipóteses, descrevemos a metodologia aplicada neste estudo.

Finalmente, depois da apresentação e discussão dos resultados, concluiremos sobre o papel dos contextos sociais e culturais na estruturação do sistema de Memórias Autobiográficas.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*“ Chegou a hora, disse a morsa, de falar sobre muitas coisas...”*

Lewis Carrol (In “ Do outro lado do espelho “)

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1- A emergência das Memórias Autobiográficas na 1ª Infância e o conceito de Amnésia Infantil

Apesar da Memória Autobiográfica constituir um tópico negligenciado na pesquisa psicológica, actualmente, constitui uma área de investigação que tem suscitado bastante interesse. Em termos históricos esta temática é referenciada por filósofos como Aristóteles, salientando este que a memória da criança era bastante fraca. Esta "fraqueza" da memória reenvia-nos para o conceito de Amnésia Infantil, conceito que tem ocupado um lugar de destaque na pesquisa psicológica ao longo dos tempos. Em termos genéricos, o termo Amnésia Infantil remete-nos para o conceito de estado em que as memórias específicas dos primeiros anos de vida são inacessíveis à evocação do adulto.

É frequentemente referenciado que a memória humana parece ser quase inesgotável. Os trabalhos desenvolvidos no campo da neurologia ( *e.g.*, infinidade de junções sinápticas ), e de trabalhos clássicos da psicologia ( *e.g.*, infinidade do uso de estratégias de recuperação de memórias, nomeadamente de palavras e imagens), sugerem uma capacidade que parece poder ser expandida quase sem limites. A história lembra-nos o papel dos sistemas mnemónicos nas práticas retóricas da Grécia e Roma antigas, na época medieval e, de uma forma geral nas sociedades ocidentais no início dos tempos modernos. Para Carruthers (1990), citado por Nelson (1996), é inquestionável o papel e as funções desempenhadas pela memória na sociedade medieval, uma vez que os estudantes trabalhavam sem acesso imediato aos textos de que dependiam. Actualmente, esta função continua a ocupar um lugar de destaque nas sociedades orais, que confiam mais na memória do que nos registos escritos.

Carruthers (1990), salienta ainda que a memória individual é, em tais sociedades, o repositório da tradição, do mito e da narrativa.

Até à época contemporânea, a capacidade mnemónica tem sido considerada como marca de grande inteligência. Refira-se que no próprio contexto educacional esta marca e o treino desta competência foi fortemente valorizado ao longo dos tempos.

Para Nelson (1996), a memória meramente mecânica, implícita nesta actividade, sublinha o vasto potencial das representações estritamente linguísticas.

A investigação recente sobre a memória em crianças pequenas para episódios pessoais, fornece-nos um novo olhar acerca do fenómeno Amnésia Infantil identificado por Freud. Assim, questões como: quando e porquê termina o estado de Amnésia Infantil e começa o das Memórias Autobiográficas, levam-nos a clarificar o que se entende por Memória Autobiográfica.

Tulving (1972, 1983), propõe uma distinção entre Memória Episódica e Memória Semântica. Para este autor, a Memória Episódica remete-nos para uma experiência específica do passado, fenómeno tipicamente situado num lugar definido no espaço e no tempo. A Memória Semântica, por sua vez, é pensada como sendo organizada em termos de trabalho em rede no qual subsistem categorias, esquemas, scripts, ou sistemas de conhecimento geral. A partir desta distinção, as Memórias Autobiográficas são equacionadas como Memórias Episódicas. De acordo ainda com Tulving (1993), a Memória Semântica é rudimentarmente equivalente ao conhecimento geral e é livre de contexto específico- sem tempo e não localizável. Ao contrário, a Memória Episódica pode ser localizada especificamente no tempo e no espaço e consiste numa sequência de actividades que constituem um acontecimento. Assim, no típico síndrome de Amnésia, torna-se impossível recordar qualquer memória de um acontecimento específico, mesmo do passado recente, (perda de memória episódica), enquanto que aprender e guardar novos factos semânticos pode ser difícil, mas não impossível.

Vários autores salientam a importância de distinguir entre Memórias Episódicas e Memórias de Acontecimentos Genéricos, dado o seu papel na história do desenvolvimento humano. Assim, a Memória de Acontecimentos Genéricos fornece um esquema derivado da experiência que esboça perfis gerais de um acontecimento, sem fornecer detalhes de um tempo específico ou lugar onde tal acontecimento ocorreu. Um tipo básico deste esquema geral é o script. Contudo, nem toda a Memória Genérica existe em termos de scripts.

Nos estudos de Linton, sobre a relação entre Memória Episódica e Memória Genérica, este evidencia que a Memória Genérica é sempre dependente de acumulação de memórias específicas. Rubin (1986), salienta que a Memória Genérica para acontecimentos não deve ser pensada como uma estrutura estática inviolável. Para este autor, a Memória para Acontecimentos Genéricos partilha, de certa forma, com a Memória Semântica definida por Tulving, o seu estatuto como conhecimento geral; nomeadamente a sua organização em termos de esquemas causais/temporais, com sequências de acontecimentos orientados para objectivos e não em termos de categorias hierárquicas abstractas, projectadas para informação semântica.

Rubin, salienta a importância de delinear um contraste básico entre o Sistema de Memória Episódica "aconteceu uma vez ..." e o Sistema Genérico "As coisas acontecem desta forma".

De acordo com Nelson (1993), o facto de a Memória Episódica no sistema de Tulving (1983), ser especialmente localizada no espaço e no tempo, constitui uma assumpção problemática para a investigação desenvolvimental. Assim, ainda que os adultos possam reconstruir uma Memória Episódica sob

diferentes ângulos e possam achar uma forma de identificar um tempo e um lugar específico no qual o acontecimento ocorreu, a especificidade do tempo e do lugar não parece constituir um dado essencial para a definição da evocação episódica. Um outro aspecto que Nelson (1993), realça a propósito da abordagem de Tulving, é o facto de não nos ser possível saber se outros animais, ou mesmo crianças pequenas, experimentam a diferença entre recordar e conhecer (diferenciando entre um acontecimento que ocorreu uma vez - Memória Episódica - e acontecimentos usuais- Conhecimento Genérico). Para além disso, e tal como já referenciamos, nem toda a Memória Episódica é Memória Autobiográfica.

Para Nelson (1993), a Memória Autobiográfica deve ser considerada uma forma particular de Memória Episódica, na qual a especificidade do tempo e do espaço é significativo. Exemplificando, segundo Nelson, que *o que comi ontem ao almoço*, hoje faz parte da Memória Episódica, mas não sendo significativo de alguma forma, não se torna parte da minha Memória Autobiográfica; não adquirindo um significado especial na história da minha vida, para além do esquema geral do almoço. Contrariamente, a memória para a primeira vez que li uma comunicação em público, faz parte da minha Memória Autobiográfica: lembro-me do mês, do lugar, etc. Esta experiência fará parte da cronologia da história da minha vida.

Brewer (1986), por sua vez, define Memória Autobiográfica em termos da sua relação com o Self, subdividindo o domínio da Memória Autobiográfica em quatro tipos: memórias pessoais singulares, memórias pessoais genéricas, factos autobiográficos e esquemas do self). Para Brewer e Nelson as Memórias Pessoais (genéricas ou singulares) irão organizar-se dentro de um sistema complexo de conhecimento; o esquema do self.

A análise de Nelson foca-se em acontecimentos que se estendem no tempo e não em simples imagens (salientando que é importante fazer a distinção entre Memórias Pessoais efémeras e Memórias Autobiográficas duradouras que suportam o Esquema do self. Assim, para Nelson (1983), a Memória Episódica distingue-se da Memória de Acontecimentos Genéricos e consiste em Memórias Pessoais para coisas que aconteceram uma vez, que podem ser, ou não, especificamente datadas e podem, ou não, entrar no Sistema de Memória Autobiográfica a longo termo. Para esta autora, a relação entre Memória Episódica e o nascimento da Memória Autobiográfica poderá ser explicado á luz de análise desenvolvimental

Um aspecto pertinente no estudo desta temática, prende-se com a questão: quando e porquê o Sistema Autobiográfico se vai diferenciando de um Sistema Geral Episódico?. Exceptuando os trabalhos de White e Pillemer (1979, 1989), citados por Nelson (1993, 1996), poucos estudos tem sido efectuados, ao longo dos últimos 100 anos, no que concerne ao fenómeno Amnésia Infantil. Este conceito é deveras importante uma vez que nos remete para a questão: Quando e porquê termina o estado de amnésia infantil e começa o das Memórias Autobiográficas na Infância.

Os trabalhos de Nelson (1981), sobre representações esquemáticas de acontecimentos (scripts sociais), sendo estas

construídas a partir da participação da criança em rotinas sociais, dão um contributo importante para a compreensão do conceito Memória Autobiográfica e Amnésia na Infância. Tal como referenciámos, Nelson (1993), distinguiu Memória de Acontecimentos Genéricos e Memória Episódica, referindo-se esta a acontecimentos específicos que ocorrem num determinado tempo e num determinado lugar. Estabelecida esta distinção, Nelson (1993), designa a Memória Autobiográfica como um subtipo de Memória Episódica, com as seguintes características: específica, pessoal, duradoura e com significado para o sistema pessoal.

Em termos desenvolvimentais, as pesquisas de Nelson (1981, 1986, 1988, 1989, 1993, 1996, 1998), Hudson e Nelson (1986), Fivush e Hamond (1990), de Fivush, Hudson e Nelson (1984), apontam para os seguintes aspectos:

- As memórias de acontecimentos em crianças mais pequenas, parecem mais genéricas e esquemáticas do que específicas.
- As crianças, mais novas, apresentam tempos de resposta mais rápidos e tem mais facilidade em responder a questões gerais do que específicas.
- As crianças, mais novas, tendem a focar mais actividades gerais, de rotina, nas suas evocações do que actividades irregulares, diferentes.
- As representações esquemáticas de acontecimentos precedem a memória episódica.

Na sua generalidade, estes autores, sugerem a existência de memórias episódicas específicas em idades muito precoces.

Os trabalhos de Nelson (1989, 1993, 1994), fazem referência ao evocar de Memórias Autobiográficas por parte de crianças de dois anos de idade<sup>1</sup>.

O corpo de pesquisas dos autores citados, são unânimes quanto ao facto das crianças conseguirem evocar acontecimentos específicos em idades precoces, sendo, igualmente, unânimes quanto ás dificuldades experimentadas pelos adultos em evocar recordações da primeira infância.

Para Hudson (1990), citado por Howe (2001), as mudanças na organização da Memória Autobiográfica são vistas como um resultado natural do desenvolvimento da experiência do mundo real que conduz a uma representação mais rica e elaborada dos acontecimentos históricos e pessoais. Estas mudanças não são características da infância, sendo, também, características do desenvolvimento do conhecimento dos adultos. As mudanças operadas devem-se, assim, à acumulação de experiência quotidiana e do conhecimento, e não ás mudanças cognitivas operadas na infância, como sugeriam alguns estudos clássicos.

No desenvolvimento da Memória Autobiográfica Hudson (1990), citado por Howe (2001), propõe uma concepção de aprendizagem interactiva, de acordo com a qual, as crianças

---

<sup>1</sup> Ao estudar os monólogos de uma criança de 2 anos e ½ de idade, antes de adormecer, Nelson (1989), constata que estes continham descrições organizadas de acontecimentos específicos, bem como uma estrutura causal e temporal, normalmente encontrada em crianças mais velhas.

aprendem duas capacidades de interacção, ou troca verbal com adultos significativos:

- a capacidade de recontar independentemente as memórias pessoais e;
- a capacidade para reactivar verbalmente, ou recuperar, acontecimentos prévios como resultado da prática de narração de acontecimentos.

Para este autor, *as crianças estão a aprender como recordar em vez de o que recordar.*

Para Nelson (1988), citado por Howe (2001), as crianças e os adultos tem os mesmos sistemas de memória, exceptuando as dificuldades da criança para reconstruir acontecimentos específicos e a sua dependência de pistas contextuais específicas para a evocação.

Nelson ( 1988, 1993, 1996, 1998 ), sustenta a existência de uma diferença básica entre a memória de acontecimento geral ( Memória Genérica ) e a Memória Autobiográfica, sendo esta concebida como um produto de construção social e cultural. Nesta construção joga um papel determinante a aquisição da linguagem e, particularmente a criança aceder a formatos narrativos. Os trabalhos de Nelson sustentam, igualmente, a ideia que a Memória Autobiográfica se desenvolve à medida que a criança aprende a partilhar acontecimentos e memórias com os outros.

Encontramos todo um corpo de pesquisas que apontam para diferenças individuais em crianças pertencentes a contextos socioculturais semelhantes, mas em que as díades mães /crianças se envolviam de forma diferente no partilhar memórias e histórias. Encontramos, também, diferenças significativas a este nível, nas díades pertencentes a contextos culturais diferentes, nomeadamente o aceder, ou não, mais cedo ao evocar memórias pessoais de infância. Abordaremos esta temática, de forma mais detalhada, num capítulo posterior.

Howe (2001), considera que existe algo de irónico na concepção da Memória Autobiográfica, uma vez que esta, enquanto forma pessoal e individual de memória serve, primeiramente, uma função social e cultural. No mesmo sentido apontam os resultados dos trabalhos de Hyman & Faries(1992), Hyman(1999), Pillemer(1992), citados pelo mesmo autor.

Ao rever o contributo de Nelson sobre esta temática, Howe (2001), conclui que para Nelson, uma vez partilhadas com os outros, as Memórias Autobiográficas são armazenadas num sistema de memória separado. Quando tal acontece, as Memórias Autobiográficas são retidas neste sistema ao longo da vida, ainda que não voltem a ser partilhadas. Dentro desta linha de análise, Nelson evoca o pensamento de Vygotsky e Piaget, ao referir que a Memória Autobiográfica baseia-se em ter uma certa perspectiva relativamente à memória pessoal e à experiência social e partilhada. Para esta autora, a função de reintegração de experiências e memórias, pode ser conceptualizada como uma função da Memória Autobiográfica, uma vez que a recordação, em termos da história de vida do sujeito, ou autobiografia, é dependente de um modo de pensamento social, intersubjectivo.

Acerca dos trabalhos de Nelson, Howe (2001), cita Fivush (1988), sobre o significado dos monólogos de Emily, estudados por Nelson, salientando que as memórias evocadas se vão tornando progressivamente mais organizadas e cobrindo períodos de vida cada vez mais extensos. Para além destes aspectos, Fivush, considera que estes monólogos reflectem um sentido crescente do “ eu “ de Emily, com todas as implicações daí decorrentes. A este propósito consideramos elucidativo o extracto escolhido por Howe:

*É o sentido do eu que é crucial para a memória autobiográfica. As memórias autobiográficas não são meras memórias de acontecimentos experimentados previamente; é uma memória do eu empenhado nestas actividades. É o sentido do eu que torna as memórias unidas como uma história de vida, que expressa a essência de quem somos...a memória autobiográfica serve a função de organizar o conhecimento de nós próprios, uma função de autodefinição (p. 277).*

Tal como Nelson, Fivush dá ênfase à base sociocultural das Memórias Autobiográficas. Os seus trabalhos sugerem ainda uma idade mais precoce, do que as pesquisas de Nelson, na capacidade da criança evocar acontecimentos específicos. Os resultados encontrados pela autora e colaboradores, destacam, igualmente, os papéis fulcrais desempenhados pelo desenvolvimento das formas narrativas de pensamento e da linguagem no desenvolvimento e formação das Memórias Autobiográficas. Iremos retomar esta questão no capítulo seguinte.

Em termos históricos datam de 1897 os primeiros estudos empíricos relativos à amnésia infantil ( Henri e Henri, 1897, In Nelson 1993 ). Os resultados obtidos são típicos de muitos questionários que a partir daí se sucederam. Dudicha e Dudicha (1941), no seu estudo pedem a 123 adultos para relatarem tantas memórias quantas lhe fossem possível da sua infância, pedindo para datarem as memórias evocadas em termos de idade no tempo em que ocorreu o evento. Os resultados apresentados centram-se em termos do número de memórias a partir da amplitude de idades. Cerca de 71% dos sujeitos tinham algumas memórias do período compreendido entre os 2 e os 4 anos de idade. Não se regista evocação de memórias antes dos 2 anos de idade. Mais ainda, cerca de 1/3 dos sujeitos não tinha qualquer memória do período prévio à idade dos 5 anos. Os estudos de Pillemer e White (1989), vem confirmar que as primeiras memórias datam em média cerca dos 3 anos  $\frac{1}{2}$  de idade.

Contudo, desde os estudos pioneiros que se tem vindo a confirmar que existe uma considerável variabilidade quer na idade das primeiras memórias (2- 8 anos de idade), ou eventualmente mais tarde, e o número de memórias relatadas da primeira infância. Nelson (1993), salienta que é interessante analisar nesta revisão de literatura que a idade da primeira memória está

correlacionada negativamente com o Q. I., competência linguística, classe social e que as mulheres tendem a ter memórias mais precoces que os homens. Nelson, salienta, igualmente, que uma das razões pelas quais este estudo tem sido negligenciado é a objecção comum que é difícil verificar a idade das primeiras memórias, ou qual é a primeira, ou quais das memórias constituem memórias verdadeiras, mais do que era contado á criança pelos pais.

Os estudos de Usher e Neisser (1991), a este propósito, referem que verificar as memórias de infância com as memórias dos pais, se constata que estas são altamente fidedignas quer em relação á idade, quer em relação ao acontecimento. Por sua vez os estudos de Sheingold e Tamey (1982), (citados por Nelson, 1993), vem reforçar a ideia de que as crianças mais velhas podem recordar um acontecimento se este ocorrer na idade dos três anos, mas não antes desta idade. Assim sendo, e os estudos de memória realizados com população adulta vem confirmar que é extremamente difícil encontrar alguém que reivindique lembrar-se de um acontecimento específico antes dos 2 anos de idade.

Em termos teóricos, mais do que sabermos se uma criança é uma testemunha fidedigna, ou não, interessa-nos saber quando é que as crianças começam a reter memórias no sistema de Memória Autobiográfica. Assim sendo, as memórias não precisam ser verdadeiras ou correctas para fazerem parte deste sistema; é a origem do sistema que nos interessa e não os conteúdos específicos, verdadeiros ou não. Para Nelson (1993), o conceito de amnésia infantil significa que " alguma coisa estava lá e foi perdida". Assim, teremos que encontrar uma explicação quer em termos de perda, quer em termos de alguma força que interfere com a recuperação da memória tal como Freud (1963), sugeriu.

A investigação realizada com adultos, diz-nos somente que o fenómeno amnésia infantil é real, não nos revelando nada acerca do seu desenvolvimento.

O estudo de Pillemer e White (1989) , referem que existem duas fases de amnésia infantil; uma primeira fase diz respeito ao bloqueio total das recordações ( normalmente antecedendo a idade dos 3 anos) e a segunda diz respeito a um lapso significativo de muitas recordações acessíveis relativas a recordações posteriores ( entre os 3 e 6 anos) .

O período de amnésia infantil estende-se em média até cerca do 4º ano de vida ( podendo ser extensível até mais tarde em muitos indivíduos ). Para Nelson (1994), não existe prova, até ao momento, que qualquer experiência do período antes de 1 ano de idade seja guardada na infância mais tardia , ou na adolescência. Um dos aspectos que torna fascinante o estudo do fenómeno amnésia infantil, prende-se com o reconhecimento de que a descontinuidade na função da memória, indiciada pela amnésia infantil, é fundamental na compreensão do desenvolvimento da memória na infância do Homem.

Citando Nelson (1996), mais importante do que colocar a questão " Porque ocorre o esquecimento? " é perguntar " qual a função da memória para uma única experiência? ". De acordo com Nelson, a memória para as rotinas é funcional na medida em que fornece á criança a possibilidade de antecipar a sequência e o conteúdo do acontecimento de rotina, bem como de nele participar

e inclusive, exercitar um controle parcial do mesmo. Mas a memória para uma experiência única não tem o mesmo valor funcional, exceptuando se for repetida. Esta perspectiva leva-nos a colocar uma outra questão " porque é que uma única experiência é sempre guardada como tal? " Vários estudos tem salientado que a selecção para a retenção é baseada na repetição; isto é, no que é passível de se tornar funcional em encontros futuros. De acordo com a abordagem funcional, se a selecção tem um valor de predição e de controle de encontros futuros, as experiências negativas terão tantas possibilidades de sobreviver na memória tardia como as positivas.

Para Mandler (1988, 1992); Mc Donough e Mandler (In press), citados por Nelson (1996), o facto da criança recordar a experiência de uma visita prévia ao médico sugere uma capacidade emergente para recordar, mais do que uma mera interpretação de reconhecimento. Para os autores citados, a evidência de que uma criança recorda uma visita especifica não é de todo clara e, tal como já foi referido, a Memória Episódica não necessita implicar a datação precisa sugerida por Tulving, dado que pode subsistir a recordação de que "uma vez" teve lugar um acontecimento sem uma contextualização especifica do tempo e do espaço. Esta memória semi- episódica pode caracterizar o reconhecimento do consultório médico pela criança como uma interpretação para recordar a experiência desagradável de ter apanhado uma injeção. De facto, a condição para localizar episódios em alturas especificas é demasiado limitativa para a Memória Episódica; assim se a Memória Episódica emerge claramente na primeira infância, a memória temporalmente datada emerge mais tarde e é designada correctamente como Autobiográfica.

Apesar de alguns resultados apontarem para alguma retenção no período de vida que vai de 1 aos 3 anos, o que se constata é que pouco é retido, e o que é retido é fragmentário e não aberto a uma recordação deliberada, sendo consequentemente apenas observado indirectamente nas respostas comportamentais e na reaprendizagem.

Tal como já referimos, Freud (1963), construiu um modelo explicativo no qual as memórias do período da amnésia infantil existiam, mas eram bloqueadas no acesso ao consciente. Esta concepção constitui uma peça chave da teoria psicanalitica, na qual as memórias a partir do período Edipiano são demasiado emocionais e ameaçadoras para aceder ao consciente; desta forma, serão reprimidas e recolocadas em telas/cenários de memórias não ameaçadoras. Esta abordagem remete-nos para dois tipos de explicação (White & Pillemer, 1979): uma teoria de bloqueio e uma de reconstrução narrativa. Na revisão de literatura ( Pillemer e White, 1989), os resultados encontrados apontam para o facto de que as memórias de primeira infância não são mais ameaçadoras quanto o registo de repressão poderá sugerir, nem são mais benignas que as memórias posteriores, tal como a ideia de reconstrução de telas/cenários parece indicar. Assim, de acordo com esta abordagem, a explicação de Freud para o emergir das Memórias Autobiográficas é questionável.

Uma outra abordagem, sugere que a amnésia infantil é explicável em termos de teoria geral da memória; isto é, que o esquecimento ocorre no tempo e à quanto mais tempo o acontecimento tiver ocorrido, maior probabilidade do esquecimento ocorrer haverá. Vários estudos desde os clássicos, sugerem que a amnésia infantil não é simplesmente explicável através do tempo. Por sua vez, os estudos de Seeney e Wetzler (1986), contrariam a ideia de "morte" das memórias que antecedem os cinco anos de idade, adotando a assumpção da Descontinuidade na Primeira Infância. Pillemer e White (1989), sugerem duas fases de amnésia infantil: uma falha total de memória antes dos três anos de idade e uma fase de baixa frequência de memória entre os 3 e 5 anos. Estas fases são consistentes com a função desenvolvimental na qual uma nova estrutura emerge primeiro e se torna subsequentemente e gradualmente mais utilizada, até estar bem estabelecida no sistema cognitivo.

A sugestão de que as Memórias Episódicas não existem antes dos 3/4 anos, vai de encontro aos estudos empíricos realizados até metade do século passado. Estes estudos centravam-se prioritariamente no estudo de listas de palavras sem sentido e, uma vez que as performances das crianças eram pobres a este nível, concluía-se facilmente que as suas memórias na generalidade eram pobres, sendo então óbvia a explicação para a amnésia infantil: As crianças não tinham memórias para esquecer.

A revisão da literatura é parca em estudos de memória das crianças até à década de 70. Recentemente esta situação foi alterada, assistindo-se a uma proliferação de pesquisas sobre o conhecimento das crianças pequenas para acontecimentos do seu quotidiano, formuladas em termos de scripts para rotinas familiares. Nomeadamente os estudos de Nelson, Fivush, Hudson(1986), revelam que as crianças de três anos eram eficazes no contar o que acontecia em geral num acontecimento familiar (tal como um almoço, uma ida ao MC Donalds, etc.), mas eram particularmente pobres no contar o que acontecia numa ocasião específica.

Nelson e Hudson(1986), referem que quando questionavam as crianças de idade pré-escolar acerca de uma ocasião específica, estes episódios eram relatados num tipo de estrutura breve e esquemática do sript, usada quando confrontados com uma questão genérica do tipo: "o que acontece quando...". Os resultados dos seus estudos vão no sentido de fornecer uma explicação plausível para a amnésia infantil. Assim, de acordo com a sua perspectiva, as crianças não preservam Memórias Episódicas, ainda que possam evocar informação de acontecimentos específicos.

Nelson (1993), sugere que toda a informação retida a partir da experiência é absorvida pelo sistema genérico. Mais ainda, Nelson e Grundel (1980), sugerem a hipótese que as crianças necessitam construir um background de conhecimentos de acontecimentos gerais antes dos episódios poderem ser reconhecidos como novos e dignos de serem recordados. O curso desenvolvimental da Memória Episódica baseia-se no negociar

entre a novidade e a rotina. Nelson (1996), salienta igualmente que a base do conhecimento da criança deriva de experiências particulares e reflecte-se na representação do sistema de memória (Mers). Assim um modelo de experiência importante envolve rotinas repetidas (e.g., centrada em cuidados pessoais da criança, no jogo, na brincadeira e outras rotinas familiares), não apenas centradas na criança mas nas quais esta participa ou observa. Apesar de possíveis variações, existe uma regularidade significativa ao nível destas. Assim, subsiste uma estrutura principal invariante que permanece ao longo do tempo.

Vários autores referem que a memória é fundamental para formar as representações mentais dos acontecimentos. Dentro desta linha, cada experiência específica do acontecimento fornece input para a estrutura de sequência geral, e, tal como foi referido, a estrutura é transformada ao longo do tempo, à medida que a própria experiência evolui e de acordo com o rápido crescimento físico e mental da criança. Por sua vez, este crescimento rápido modifica continuamente a experiência subjectiva. O que poderá explicar, algumas características funcionais da memória da criança, particularmente o insucesso da sua conservação durante os anos seguintes. Apesar destas mudanças, a estrutura geral da experiência é conservada como conhecimento geral – Memória Genérica ou Semântica.

Gopnik e Graff (1988), e Perner (1991), citados por Nelson (1993), sugerem que a Memória Episódica emerge somente cerca dos 4 anos como função da emergência de um nível meta-representacional do funcionamento cognitivo.

Os trabalhos de Hudson e Nelson (1986), e Ratner (1980), trazem contributos importantes, uma vez que nos dão conta de competências da criança pequena (quando solicitada a contar algo que lhe tinha acontecido numa determinada ocasião) em dar respostas extensas que incluíam detalhes específicos, formatando as suas respostas no tempo passado específico apropriado. Pesquisas subsequentes (Fivush & Hudson, 1990; Nelson & Ross, 1980), constataam que as crianças pequenas tinham Memórias Episódicas específicas e podiam-nas recordar por períodos mais extensos prévios à idade das Memórias Autobiográficas mais precoces relatadas por adultos. Assim, Nelson e Ross (1980), constataam que crianças com 2 anos de idade exibiam algumas memórias específicas que tinham ocorrido 6 meses antes. Os estudos longitudinais de Fivush e Hamond (1990), referem crianças de 4 anos de idade que se recordavam de alguns acontecimentos ocorridos 2 anos antes. Através destes resultados verificamos que as memórias no período de amnésia não somente existiam, mas eram igualmente retidas por períodos extensos de tempo. Assim sendo, porque é que estas não persistem até mais tarde e inclusive até à idade adulta?

Schachtel (1947), e Neisser (1962), citados por Nelson (1993, 1996), afirmam que as Memórias Autobiográficas são o resultado de um processo reconstutivo baseado num esquema ou estrutura de referência sugerido por Bartlett (1932).

Para estes autores, recordar envolve reconstruir acontecimentos passados usando os esquemas existentes no presente. Assim, avançam com a reivindicação que os esquemas adultos não constituem “receptáculos apropriados” para as

experiências precoces da infância. Nesta perspectiva a socialização e o impacto da linguagem forçam uma mudança drástica nos esquemas das crianças dos 6 anos de idade. Para Shachtel, as categorias da linguagem convencional são incompatíveis com o pensamento não esquematizado da infância. Em termos desenvolvimentais, este posicionamento não nega a existência de memórias precoces, mas sugere que uma mudança cognitiva geral explica a inacessibilidade tardia ao recordar consciente.

Nelson ( 1993, 1996 ), considera esta abordagem interessante, na medida em que se assume que as memórias precoces são diferentes das memórias posteriores em particular porque não são esquematizadas. Uma das implicações possíveis desta abordagem, à luz dos resultados actualmente disponíveis, levam-nos a considerar, tal como Nelson (1993,1996), que as crianças pequenas necessitam frequentemente de explorar mais para poderem elicitarem as suas memórias. Contrariamente, Fivush e colaboradores (1984, 1988, 1998 ), salientam que as crianças de 2 anos e  $\frac{1}{2}$  ao evocar acontecimentos ocorridos uma única vez, o fazem, através de um mínimo de pistas fornecidas pelos adultos. Este facto levou alguns investigadores a considerarem, tendo por referência os estudos de Shachtel e Neisser, que as suas memórias deviam ser organizadas em formatos diferentes dos das crianças mais velhas, consistindo, provavelmente, em fragmentos esquematizados e ao acaso.

Os trabalhos de Engel (1986), Hudson (1990), Tessler (1986), citados por Nelson (1996), apoiam a conclusão de que as formas básicas de estruturação, representação e interpretação dos acontecimentos são consistentes desde a infância precoce até à adolescência. Assim, as crianças de 3/4 anos podem narrar as suas histórias baseadas na experiência, numa sequência que reflecte com precisão a sequência da experiência em si mesma, com os mesmos limites, começo e fim. Ainda de acordo com Nelson (1996), estas descobertas estão de acordo com a proposta da representação mental dos acontecimentos como estrutura de representação básica. Tal não invalida que não existam diferenças entre as memórias das crianças e dos adultos, nomeadamente o que é notado e recordado de um acontecimento.

De acordo com Nelson (1996), a aparente idiosincrasia das recordações precoces das crianças, pode reflectir os seus focos na compreensão e representação da consistência do seu mundo.

Em síntese, estudos recentes sobre Memória Episódica sugerem que as crianças têm, pelo menos, algumas recordações bem organizadas de acontecimentos específicos e de acontecimentos gerais, tal como acontece com o adulto. Desta forma não existem evidências de que uma reorganização esquemática possa ser responsável pela Amnésia Infantil. Os estudos da memória na infância precoce, vão no sentido de que a memória preserva a informação sobre acontecimentos de rotina, ou que são importantes na organização da experiência individual e social da criança.

Fivush e Hamond (1990), constataam que o reconto da criança em duas ocasiões diferentes, com interlocutores diferentes, pode

fornecer alguns aspectos diferentes do acontecimento. Contudo, mais do que avançar com a hipótese de instabilidade da memória na criança pequena, Nelson (1993), avança que o reconto é dependente da situação (incluindo a identidade do interlocutor).

O modelo de Schank (1982), que entende a memória enquanto sistema dinâmico, dá conta destas diferenças no reconto da criança em diferentes situações e em tempos diferentes.

Vários estudos fornecem uma forte evidência de que, para muitos indivíduos, o período de Amnésia Infantil só termina cerca dos 3/4 anos de idade. Contudo, existe uma série de factores que podem conduzir a diferenças individuais na idade das primeiras memórias evocadas.

Os resultados encontrados por Usher e Neisser (1993), Eacott & Crawley (1998), citados por Macdonald, Vesiliana & Hayne (2000), indicam que a fronteira para a amnésia de infância pode variar, em função das primeiras experiências do indivíduo. Esta variabilidade, parece estar associada, igualmente, a factores relacionados com a natureza das experiências individuais, podendo existir, do mesmo modo, diferenças na idade das memórias mais antigas, em função do ambiente cultural do sujeito.

Os estudos de Fivush, 1991; Mullen, 1994; Nelson, 1993, citados por Macdonald, Vesiliana & Hayne (2000), consideram que, contrariamente a outras formas de memória episódica, a Memória Autobiográfica é uma construção social, originada através da experiência, mas elaborada, alterada e mantida através da interacção com todo um conjunto de parceiros sociais importantes. Este posicionamento, poderá, eventualmente, lançar alguma luz sobre os potenciais mecanismos subjacentes a diferenças individuais na Amnésia de Infância.

*“ quando Peter Pan pede a Wendy que volte com ele para “Never Never Land”, dá como razão que ela poderia ensinar aos “Lost Boys” dali como se contam histórias. Se soubessem fazê-lo, os “Lost Boys” poderiam ser capazes de crescer”*

Bruner (In “ Cultura, mente e educação”)

## 1.2- O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E CONSTRUÇÃO NARRATIVA DA MEMÓRIA

Ao longo das últimas décadas tem proliferado os estudos centrados nas formas através das quais os pais conversam com os filhos acerca do passado.

Alguns destes estudos focam os conteúdos, outros as formas narrativas, outros ainda as formas específicas da linguagem utilizadas, os diferentes estilos comunicativos, etc. Apesar da diversidade temática, todos estes estudos tem sido consensuais quanto ao papel activo que desempenham os pais na modelagem e condução dos filhos no formulário "o que aconteceu". Callanan (1999), salienta o contributo de Nelson através do conceito "interacção participativa", que dá um peso idêntico a ambos os participantes na interacção (pais/criança).

Na conceptualização da emergência da Memória Autobiográfica, vários trabalhos reforçam a ideia que as crianças começam a falar sobre o passado tão depressa quanto começam a aceder ao falar. Contudo, as primeiras referências ao passado são, geralmente, acerca de acontecimentos gerais e, sobretudo, sobre acontecimentos de rotina.

A capacidade da criança se referir a acontecimentos específicos, ocorridos num passado recente, desenvolve-se, rapidamente, entre os 2/3 anos de idade. Este desenvolvimento ocorre normalmente dentro de um contexto de evocação conjunta (Nelson & Fivush, 2000).

Dentro desta linha de pensamento, Nelson (1993, 1996, 2000), considera que conversar sobre o passado, entre pais e filhos, tem um papel primordial na emergência e manutenção, a longo prazo, das primeiras memórias autobiográficas.

De acordo com este modelo teórico, encontramos todo um conjunto de estudos que mostram que os pais exibem estilos narrativos diferentes ao conversar sobre acontecimentos passados com a criança.

Autores, anteriormente citados, reforçam o papel crítico desempenhado quer pelas formas narrativas de pensamento, quer pelo estilo narrativo parental utilizado no evocar acontecimentos passados, na formação de memórias autobiográficas. Autores como Bruner, sugerem, inclusive, que o Eu é produto da construção narrativa.

Os trabalhos de Engel (1986), centrados na conversação mães/crianças (entre o período dos 18 meses/2 anos de idade) sobre episódios passados, apresenta resultados interessantes a diversos níveis:

- As mães divergiam na quantidade de conversa acerca da recordação na qual tomavam parte.
- Divergiam no tipo de perguntas.
- Os pares (mães/criança) variavam nos tipos de recordação focados e no modo como formulavam a sua conversação.

O autor identifica dois estilos de conversa sobre a memória; o estilo Pragmático e o Elaborativo. As mães Pragmáticas referiam-se á memória essencialmente em termos instrumentais, prevalência de assuntos práticos na conversação focando "quem", "o quê", mais do que "onde" e "quando", "como" e "porquê".

Por sua vez, as mães elaborativas construía histórias das suas experiências, isto é, tendiam a falar sobre os episódios em termos narrativos, sobre o que aconteceu, onde, quando e com quem. O autor, salienta que mesmo as crianças, com 2 anos "construía" a narrativa com as suas mães. Assim, se as mães pragmáticas se referiam á memória essencialmente em termos instrumentais, para as mães elaborativas a memória era útil no recuperar informação relevante para o continuar da actividade. Por outro lado, as mães elaborativas tomavam parte em mais episódios de conversação com as suas crianças de 2 anos e os episódios de conversação, acerca da recordação, eram mais extensos que os das mães pragmáticas.

Fivush e Fromhoff (1988), ( citados por Nelson, 1996), encontram uma relação idêntica, distinguindo as mães igualmente em dois tipos: Elaborativa e Repetitiva. Neste estudo constata-se que as mães elaborativas forneciam uma linha de história progressiva, incitando a criança a contribuir com bocados para a história, enquanto que as mães repetitivas se situavam numa única parte de informação, sem fornecer mais suportes para a narrativa. (estudo que envolvia crianças de 2 anos  $\frac{1}{2}$ ).

Por outro lado, Nelson (1996), salienta que mães e crianças se influenciam mutuamente. Desta forma, as mães podem ser levadas a contar narrativas mais elaboradas com "crianças mais verbais", mais sensíveis à narrativa, mais interessadas nos tipos de detalhe que a narrativa possui.

Apesar de tudo, para Nelson (1996), é viável a suposição da existência de uma relação causal, quando factores como a aptidão geral para a linguagem e quantidade de lembranças discutidas são controlados. Os estudos de Reese (1993), bem como os de Engel (1986), realçam aspectos que não se centralizam apenas no facto das crianças das mães elaborativas recordarem mais. Assim, para estes autores, o formato da narrativa organiza a recordação como um todo coerente, representando quer a perspectiva do conhecimento, quer a perspectiva da acção. Para Hudson (1990), as crianças aprendem como recordar e não o que recordar. Contudo, Nelson(1996), salienta que algumas crianças tem menos experiência com o modelo da narrativa que mostra "como" recordar efectivamente ( mais do que outros modelos o fazem).

Em síntese, a pesquisa efectuada, tem sido consensual quanto à identificação de dois estilos narrativos distintos: um designado como elaborativo, outro designado como pouco elaborativo.

As narrativas dos pais que utilizam um estilo pouco elaborativo são descritas como frequentemente curtas, fornecendo poucos detalhes e repetindo, muitas vezes, as questões numa tentativa de extrair a resposta pretendida. Por sua vez, encontram-se descrições ricas, detalhadas e longas de acontecimentos passados nas narrativas dos pais designados como elaborativos. Várias pesquisas indicam que mães elaborativas facilitam o desenvolvimento da competência da criança em evocar experiências passadas, de forma detalhada e episódica.

Os pais, apesar de usarem ambos os estilos, tendem a utilizar mais um estilo ou outro nas suas interacções com a criança.

Todos os estudos centrados nesta temática, apontam no sentido que as diferenças individuais nos estilos narrativos utilizados pelos pais, influenciam a capacidade emergente da criança falar sobre os acontecimentos passados.

Uma vez que as primeiras Memórias Autobiográficas produzidas pelas crianças, dentro de uma dada cultura, mostram variação, sendo esta entendida como uma função do modo como os pais falam sobre o passado, Fivush & Fromhoff, 1988; Hudson, 1990; MacCabe & Peterson, 1991; Peterson & MacCabe, 1994; Reese e al., 1993, citados por MacDonald, Uesiliana & Hayne (2000), coloca-se a hipótese de que as diferenças culturais encontradas nos conteúdos, objectivos e na frequência das narrativas de acontecimentos passados, possam conduzir, também, a diferenças sistemáticas nas primeiras Memórias Autobiográficas entre culturas.

Um corpo significativo de pesquisas efectuadas ao longo desta década<sup>2</sup>, sustentam a hipótese de que as diferenças culturais encontradas nas conversas sobre o passado durante a infância, podem levar a diferenças consistentes nas memórias dos adultos acerca da sua infância. Estes resultados suportam a ideia que a fronteira para a amnésia de infância pode ser influenciada, desde muito cedo, pelo "ambiente narrativo" no qual a criança se insere.

Ao estudarem o cruzamento cultural e as diferenças de género nas primeiras memórias de adultos, pertencentes a três grupos culturais distintos (Nova Zelândia europeia, Nova Zelândia Maori e Asiáticos), MacDonald, Uesiliana & Hayne (2000), verificaram que os adultos Maori, cuja cultura tradicional inclui uma forte ênfase no passado, relataram significativamente mais memórias antigas que os adultos dos outros grupos. Verificaram ainda que as memórias evocadas pelas mulheres dos três grupos

---

<sup>2</sup> Dentro deste corpo de pesquisas salientamos os trabalhos de Han, Leichtman & Wang (1999); Wang, Leichtman & Davies(2000), que iremos abordar posteriormente.

estudados, continham mais informação que as memórias evocadas pelos homens.

Estes resultados parecem apoiar a hipótese que a idade e o conteúdo das nossas memórias mais antigas são influenciadas por toda uma série de factores, tal como cultura e género a que o sujeito pertence. Para os autores citados, estes factores terão que ser equacionados em qualquer teoria compreensiva sobre memória autobiográfica.

Tal como já referenciámos, estes estudos sustentam um corpo crescente de pesquisas que realça o papel fundamental das conversas sobre o passado entre pais/ crianças, na emergência e manutenção, a longo prazo, das Memória Autobiográficas.

Em síntese, as diferenças culturais encontradas nas primeiras memórias dos adultos podem ter os seus fundamentos no contexto social do conversar sobre o passado entre pais e filhos. Em vários estudos levados a cabo, estes indicam que o ênfase cultural sobre o passado pode resultar num ambiente familiar no qual falar sobre o passado, seja sob a forma de histórias, seja sob a forma de memórias, é fortemente encorajado.

Os estudos de MacDonald, Uesiliana & Hayne (2000), destacam que as histórias de família constituem uma fonte de informação importante para as primeiras memórias.

Um outro aspecto curioso, salientado pelos autores, é o papel que as mães parecem desempenhar na capacidade narrativa da criança se desenvolver mais ou menos cedo. Assim, as mães Maori mostravam-se mais envolvidas no conversar sobre o passado com os seus filhos do que os pais.

Os autores referem que o peso da motivação para evocar o passado e, conseqüentemente, a tradição cultural, com o tempo dispendido no cuidar dos filhos, podem ter contribuído para as diferenças na idade das primeiras memórias.

Estes estudos sustentam, tal como outros efectuados, que as diferenças relacionadas com o género, no conteúdo das primeiras memórias dos adultos, podem ter as suas raízes nas conversas sobre o passado, efectuadas na primeira infância.

*“ criança, coisas simples como a lembrança de comer pão, fatias de um pão que se ia buscar ao forno, que era uma caverna sufocante e o pão era muito grande e quente, um pouco húmido, redondo sobre uma folha de couve.....”*

Ana Hatherly (in Poesia 1980)

### 1.3- PARTILHAR MEMÓRIAS, CONTAR HISTÓRIAS E PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO

A Memória Autobiográfica enquanto produto da construção social na primeira infância, foi sugerida por autores citados ao longo deste trabalho. Dentro desta abordagem, a Memória Autobiográfica é entendida como uma forma distinta de Memória Episódica, sendo uma forma que começa esboçar-se quando a criança é iniciada nos modos de conversação sobre experiências partilhadas. Esta perspectiva vai no sentido do pensamento de Vygotsky e outros autores, que abordam a construção social da mente.

Hudson (1990), tal como Pillemer e White (1989), Fivush e Reese (1991), Wertsch (1991), entre outros, subscrevem um Modelo de Interação Social no desenvolvimento das Memórias Autobiográficas. Hudson (1990), salienta que a criança desde muito cedo começa a interpretar as conversações não como um conjunto de questões a serem respondidas, mas como uma actividade de evocar/recordar. Nesta perspectiva, as crianças gradualmente aprendem formas de como conversar sobre as suas memórias com os outros e, dessa forma, aprendem igualmente a formular as suas próprias memórias como narrativas.

O Modelo Sociocultural não rejeita que a própria criança traga Memórias Episódicas distintas para partilhar. Fivush e Hamond (1983), (citados por Nelson, 1996), referem que as crianças podem recordar episódios que os seus pais esqueceram.

Cerca dos 2/3 anos de idade, é possível constatar que as crianças tornam-se aptas a guardar na memória não só pequenas sequências de acção, mas também a representação de sequências alargadas do acontecimento que a criança pode representar externamente através do jogo ou da linguagem (Bauer & Mandler (1992). Para Nelson (1996), estas exteriorizações formam-se a partir do sistema de conhecimento básico do acontecimento, que deve igualmente apoiar as Memórias Episódicas Específicas tornadas evidentes nessa altura.

Dentro desta perspectiva, a criança pequena vai evidenciando capacidade para guardar na memória uma sequência de acontecimentos ordenados temporalmente e causalmente. Neste contexto, os pais e os outros podem falar sobre o que está a acontecer, o que vai acontecer e o que aconteceu de modos diferentes. As formas diferentes como os pais estruturam um acontecimento, antes, durante e depois do vivido, criam na criança o conhecimento básico do acontecimento, de forma que esta se vai tornando capaz de elaborar memórias conjuntas que possam vir a entrar no seu sistema de Memória Autobiográfica. Fivush (1994),

salienta, por sua vez, o papel dos pais no modo como avaliam e re-interpretam as emoções da criança.

Dado que as recordações são um sistema socialmente construído, é de esperar que se encontrem variações sociais e culturais e ainda diferenças familiares e individuais nos tipos de recordação desenvolvidos. Assim, mediante o tipo de relatos que a criança escuta e nos quais participa, o sistema tenderá a ser mais ou menos do tipo narrativo, e formará as bases para construir narrativas mais ricas ou mais pobres.

Um dos efeitos possíveis de recordar uma experiência com outros, pode constituir-se como reintegração, isto é, pode constituir-se como preservação de memória. Referenciando novamente os estudos de Tessler (1991), para além das diferenças de estilos de conversação, este estudo aponta para o papel significativo de reintegração verbal na memória futura.

A reintegração constitui-se ainda como um mecanismo que joga um papel deveras importante na explicação do desenvolvimento da Memória Autobiográfica do sistema básico da Memória Genérica Funcional.

Para Nelson (1996), a reintegração verbal enquanto mecanismo de retenção da memória ao longo do tempo, pode responder à questão: "Como persiste a memória?", mas não pode responder à questão: "Porquê falar sobre a experiência?".

### 1.3.1- A FUNÇÃO DA MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA

Para Nelson (1993), a significação funcional inicial da Memória Autobiográfica é o partilhar a recordação com os outros; uma função que a linguagem torna possível. Por outro lado, as memórias adquirem o seu sentido próprio, não só porque nos permitem guiar a acção presente e predizer o futuro, mas porque sendo partilháveis adquirem uma função social solidária. A autora, sugere ainda que esta é uma função humana universal, apesar de ter regras específicas culturalmente variáveis. A este respeito considera-a análoga à linguagem, unicamente e universalmente humana, mas culturalmente e individualmente variável (Nelson, 1996).

Esta função social da memória alicerça toda a nossa história de vida, história repleta de actividades narrativas e todo o nosso sistema de conhecimento acumulado ao longo do tempo. Para Nelson (1996), as crianças aprendem a tomar parte no conversar sobre o passado, guiadas inicialmente pelos pais que constróem uma narrativa em torno de pedaços e peças fornecidas pelas crianças. O estabelecimento destas memórias está correlacionado com a experiência do conversar com os outros acerca delas.

Um outro aspecto que Nelson (1996) refere, é o facto do sistema funcional inicial da criança valorizar o conhecimento geral útil nos contextos dos acontecimentos pragmáticos do quotidiano, o que significa que coordenar este sistema funcional com o sistema narrativo do adulto implica algo mais que a mera aprendizagem de formas verbais. Desta forma, o problema com o qual a criança se confronta, ao apossar-se de novas formas de memória e funções, é coordenar as funções precoces de memória com aquelas que o adulto dispõe, incorporando os valores do adulto sobre o que é importante recordar e os formatos narrativos para recordar, dentro dos sistemas funcionais que a criança já possui.

Recorde-se que o sistema inicial funcional da criança é aquele que avalia o conhecimento geral, útil nos contextos dos acontecimentos pragmáticos do dia a dia. A criança tem que aprender então como contar uma história coerente, a lembrar-se de detalhes específicos importantes (onde, quando, o quê, etc.), componentes não tão significativos no sistema genérico, bem como terá que aprender a enfatizar partes consideradas importantes para si própria e para os outros (e não apenas partes que podem ter somente um valor idiossincrático). Dominando estes aspectos, a criança torna-se capaz de adoptar a perspectiva do outro e a observar os acontecimentos a uma distância meta-representacional. Este tipo de descentração constitui-se como uma conquista significativa dos anos pré-escolares (Astington, Harris & Olson, 1988; Perner 1993, citados por Nelson (1993).

Partilhar recordações com os outros, serve uma significativa função social, constituindo-se como uma aquisição através da qual a criança se integra na história social e cultural, quer da família,

quer da comunidade a que pertence. Identificada esta função, esta não basta, contudo, para explicar porque é que as Memórias Autobiográficas continuam a persistir ao longo da vida do indivíduo. Teremos que reequacionar o papel da reintegração, uma vez que esta se mostra eficaz em estabelecer a persistência da memória, sendo esta, tal como já salientamos, reintegrada através da acção. Contudo, a reintegração através da linguagem implica uma certa facilidade com esta e, especialmente, requer a capacidade de utilizar a representação verbal de outra pessoa para elaborar uma representação no seu próprio sistema de representação.

Em síntese, poderemos dizer que partilhar narrativas de memórias é necessário para estabelecer a função social da Memória Autobiográfica. Há que salientar que a Memória Autobiográfica não precisa ser, necessariamente verbal: muitos indivíduos transmitem uma enorme componente de imagens neste tipo de memórias (e.g., os casos estudados por Luria (1968), contudo, a Memória Autobiográfica pode ser organizada e reformulada em termos narrativos verbais.

Estabelecido o sistema de Memórias Autobiográficas, este adquire um valor social e pessoal na definição do Eu. Para Nelson (1996), evocar de novo uma memória através da representação mental, mesmo sem falar dela especificamente, de forma manifesta ou dissimulada, pode reintegrá-la e fazer com que persista uma vez accionado o sistema Autobiográfico.

Nesta perspectiva teórica, não se perfilha a ideia de que os esquemas da linguagem da comunidade modificam as memórias, mas antes que a linguagem abre possibilidades para partilhar e guardar memórias tanto para funções sociais, como pessoais. Destaca-se, ainda, que uma das funções mais importantes da Memória Autobiográfica é o estabelecimento de uma auto história que serve como via para a auto-comprensão e para um *conceito próprio estável*.

Neste modelo, a Memória Episódica deve ser pensada como temporária e as memórias Autobiográfica e Genérica como sistemas de longa duração, ambas servindo diferentes funções e ambas dependentes da transferência de informação do sistema episódico para sistemas mais duráveis.

Como é notório, a linguagem desempenha um papel fulcral na emergência e estabelecimento do sistema de Memória Autobiográfica, na medida em que serve como mediador do valor social da memória partilhada e, como veículo narrativo através do qual as memórias são moldadas. Constitui-se ainda como um meio através do qual as Memórias Específicas podem ser reintegradas e conseqüentemente prolongadas dentro do sistema. Por último, fornece um meio de etiquetar/marcas, através do qual se pode aceder às memórias. Tal como já foi salientado, a Memória Autobiográfica pode ser possível sem linguagem; contudo algumas linhas de investigação sugerem que este sistema possa ser mais vulnerável à perda e à desorganização.

Para finalizar, a Memória Autobiográfica é uma experiência universalmente familiar sendo, igualmente, unicamente humana (de acordo com a reivindicação de Tulving, 1984). Por sua vez, Miller (1990), refere que a linguagem humana tem um carácter único ao servir a função dual de representação mental e de

comunicação. São estas funções duais que permitem estabelecer o sistema de Memória Autobiográfico. Este sistema porque é pessoal e social, permite-nos, no entender de Nelson (1996), não somente cuidar/nutrir as nossas memórias privadas, mas também partilhá-las com os outros, permitindo-nos, igualmente, construir histórias partilhadas. A autora salienta, que a partir do momento que a criança tenha começado a partilhar memórias, ela está no caminho de partilhar todo o conhecimento culturalmente acumulado, que lhe é oferecido no contexto familiar, no contexto escolar e, num sentido mais lato, no mundo em geral.

*“ Era uma vez, ...uma vaca (múu!) que vinha pela estrada abaixo, e essa vaca que vinha pela estrada abaixo encontrou um amor de miúdo chamado bebé petenino. Era o seu pai quem lhe contava esta história....o bebé-petenino era ele próprio. “*

James Joyce ( in “ Retrato do artista quando jovem” )

### 1.3.2- MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E NARRATIVA

Os trabalhos de Vygotsky (1962, 1976), darão origem a uma nova perspectiva teórica em que a linguagem e outros sistemas simbólicos, enquanto produtos culturais, irão mediar o pensamento e deixar a sua marca na representação da realidade.

Autores como Bruner (1990, 1996), Rosaldo (1989) e Geertz (1983), irão dar enfoque nas seguintes abordagens:

- Defendendo que existe um conjunto de domínios importantes apoiados por instrumentos culturais e redes de distribuição.

- Existem domínios que não são organizados por princípios lógicos, particularmente aqueles que tem a ver com o conhecimento que o homem tem de si próprio, do seu mundo social e da sua cultura.

Bruner (1990), salienta que é curioso o pouco esforço dispendido para descobrir como chega o homem a construir o mundo social, o mundo simbólico, uma vez que, em termos históricos, o enfoque tem sido no conhecimento físico do mundo natural.

O autor, defende a ideia que organizamos a nossa experiência e a nossa memória dos acontecimentos humanos, sobretudo na forma narrativa (contos, mitos, etc). Uma questão em aberto, para Bruner, é a possibilidade da narrativa ser não só uma representação da realidade, mas também uma forma de a constituir.

Entre as várias características da narrativa enunciadas por Bruner, iremos destacar alguns aspectos destas características, que consideramos pertinentes no nosso trabalho, concretamente:

- A narrativa concebida como um conjunto de eventos que ocorrem ao longo do tempo, podendo ser caracterizada em termos aparentemente não temporais (e.g., o tempo envolvido é o "tempo humano", em vez do tempo abstracto, ou tempo relógio.

- Apesar da natureza emblemática das suas particularidades narrativas, as histórias individuais são construídas "encaixando" em géneros.

- A narrativa é, necessariamente normativa, depois da transgressão de uma expectativa convencional. As diferenças no modo como a noção de transgressão é concebida, são, em si mesmas, indiciadoras dos diferentes realces culturais. Para Ricoeur (1984), a narrativa preocupa-se principalmente com a legitimidade cultural. A

normatividade da narrativa muda com o tempo e com as circunstâncias que rodeiam a sua produção.

- Para Dunn , 1988, citada por Bruner (1993,1996), sobre o começo da compreensão social da criança, a negociação de diferentes versões narrativas começa cedo, e é profundamente enraizada em práticas sociais ( e.g., o pedido de desculpas ) e não meramente pela narrativa em si mesma. Para vários autores, é a dependência contextual dos relatos narrativos que permite a negociação cultural, a qual, quando bem sucedida, torna possível a coerência e a interdependência que uma cultura pode atingir.

- Mesmo os relatos familiares de acontecimentos sobre as nossas próprias vidas são, eventualmente, convertidos em autobiografias, mais ou menos coerentes, centradas à volta de um Eu que age num mundo social.

- As nossas autobiografias dependem da sua colocação dentro de uma continuidade fornecida por uma história social construída e partilhada (Bruner, 1990). É o sentimento de pertença a este passado anónimo que nos permite formar as nossas próprias narrativas de desvio enquanto mantemos a cumplicidade com o cânone, sendo, por isso mesmo, a melhor profilaxia contra a alienação (Bruner, 1996 ).

Em síntese, existem áreas do conhecimento e competências humanas que são apoiadas e organizadas por instrumentos culturais. Retomando o pensamento de Bruner, não podemos olhar o indivíduo isolado, agindo num vácuo cultural, imune aos sistemas simbólicos da cultura em que se insere.

Os resultados de vários estudos interculturais revelam variações e diferenças, no conteúdo e no estilo face ao contar histórias e partilhar memórias.

Estes estudos tem-se centrado, sobretudo, na diade mãe/criança da cultura ocidental.

Em síntese, todos estes estudos tem salientado que os pais exibem estilos narrativos diferentes ao evocar acontecimentos passados e no contar histórias com os seus filhos.

Todos estes estudos apontam no sentido que na cultura ocidental os pais encorajam e reforçam a autonomia, a auto-expressão, a singularidade pessoal, sendo todos estes aspectos associados à individualidade.

Por sua vez, as culturas orientais parecem mais orientadas para a interdependência, para as vivências do grupo, para as normas e conformidade social.

Nas culturas ocidentais, o contar histórias e partilhar memórias parece ter um papel fundamental no ajudar as crianças a organizar as suas histórias pessoais, adquirindo estas um valor singular e, conseqüentemente, um sentido individual. Por sua vez, nas culturas orientais, o contar histórias e partilhar memórias reforçam, normalmente, valores sociais determinantes para a coesão e interdependência do grupo.

Os resultados encontrados dão-nos conta que as interacções quotidianas pais /filhos, fornecem provas inequívocas dos diferentes destaques culturais em relação a aspectos socio-morais da socialização.<sup>3</sup>

Ao estudarem os processos de socialização nas famílias americanas e chinesas ( Miller, 1996, 1997, citado por Wang, Leitchman & Davies (2000), concluíram que era mais provável que os pais chineses lembrassem as crianças de transgressões ocorridas no passado e que evocassem mais padrões morais e normas sociais. Por sua vez, os pais americanos utilizavam mais o evocar histórias e experiências passadas das crianças, não tanto como um recurso didáctico, mas como um meio de entretenimento e afirmação.

Neste trabalho, o autor, sugere que a narração de histórias pessoais, como prática de socialização de rotinas familiares, nestas duas culturas, é funcionalmente diferenciada por volta dos dois anos de idade da criança. Assim, enquanto as práticas de socialização chinesas parecem ter subjacente uma estrutura explicitamente avaliativa e autocrítica, reforçando a norma e a obediência, as práticas de socialização americanas parecem utilizar, predominantemente, um modelo implicitamente avaliativo, claramente auto-afirmativo no intuito de proteger e reforçar a auto-estima da criança.

Tal como já referenciámos, vários estudos sustentam que os primeiros ambientes sociolinguísticos da criança formam a recordação autobiográfica e contribuem para a existência de diferenças culturais na idade e na capacidade para evocar as primeiras memórias. Sugerem ainda a profunda ligação existente entre Memória Autobiográfica e narrativa.

Desde muito cedo, conversar com adultos significativos ajuda a criança a criar narrativas sobre experiências passadas, sendo evidente que, por volta dos 3/ 4 anos, a criança se torna capaz de contribuir, de modo independente, no conversar sobre o passado partilhado. Ao contribuir e partilhar estas conversas, a criança familiariza-se com o usar a linguagem para reintegrar experiências passadas e, conseqüentemente, com os significados pessoais e sociais dos acontecimentos reintegrados; sendo reforçado nesta actividade a importância social da co- recordação (e.g., Fivush & Hudson, 1990; Nelson, 1992, 1993, 1996; Tessler & Nelson, 1994, In Wang, Leitchman & Davies (2000).

Um aspecto que se torna intrigante e fascinante é saber de que modo o processo narrativo, incluindo o conversar mãe/criança

---

<sup>3</sup> Ver a este propósito os trabalhos de Miller, Wiley, Fung & Liang (1997); de Wang, Leitchman e Davies (2000).

e o contar histórias pode diferir entre culturas e de que modo, estas diferenças se apoiam na recordação autobiográfica. É neste desafio que se inscrevem os trabalhos Wang, Leichtman & Davies (2000).

Nos estudos citados, encontramos um conjunto de diferenças significativas nas Memórias Autobiográficas produzidas pelos grupos asiáticos e ocidentais estudados.

Constata-se que as memórias pessoais dos adultos americanos são mais específicas e os acontecimentos pessoais evocados de forma mais detalhada. Por sua vez, as memórias pessoais dos adultos asiáticos tendem a focar mais rotinas gerais e possuem significativamente menos informação contextual.

Para além dos aspectos atrás enunciados encontram-se diferenças na idade das primeiras memórias autobiográficas evocadas, sendo esta diferença de 17 meses ( mais tarde ), para os adultos coreanos, relativamente aos sujeitos americanos (Mullen, 1994, In Wang, Leichtman & Davies, (2000), e de 6 meses ( mais tarde ), para os adultos chineses, relativamente aos americanos ( Wang, 1999; Wang, Leichtman & Davies (1998).

Ao compararem as conversas de pares mães/crianças coreanas e americanas, Mullen & Yi (1995), verificaram que as mães americanas falavam significativamente mais com as suas crianças, sobre acontecimentos partilhados no passado do que as mães coreanas.

Verificaram, também, que as mães americanas faziam das suas crianças o centro da conversa de uma forma mais significativa, falando dos seus atributos e interesses pessoais.

Por sua vez, as mães coreanas centravam-se mais na disciplina e nos aspectos comportamentais.

Ao estudarem as memórias de acontecimentos pessoais de crianças coreanas, chinesas e americanas de 4 e 6 anos de idade Han, Leichtman & Wang (1998), usando o mesmo tipo de questões sobre Memórias Autobiográficas, verificaram que as crianças americanas forneceram mais referências sobre acontecimentos específicos do passado, mais descrições e referências aos seus estados internos e menções de si próprios em relação aos outros do que as crianças asiáticas.

As diferenças encontradas em diversos estudos, apontam no sentido de subsistirem diferenças nas descrições autobiográficas e, conseqüentemente, diferenças culturais nas memórias evocadas por crianças de culturas distintas.

Todo este corpo de pesquisas levam-nos a especular acerca do papel de práticas de socialização distintas, incluindo o conversar e contar histórias na evocação das Memórias Autobiográficas.

Os estudos levados a cabo por Wang & Leichtman (2000), indicam que as práticas narrativas, como meio de socialização na criança chinesa e americana, parecem servir, desde muito cedo, funções distintas, de acordo com as diferentes orientações sociais das duas culturas.

Assim, as diferenças na expressão das Memórias Autobiográficas e as histórias que as crianças elaboram em culturas distintas, evidenciam conteúdos e formas de expressão que reflectem os valores da cultura na qual a criança se insere.

## 2. CONTEXTOS SOCIAIS E PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO

As práticas culturais específicas de cada cultura e as práticas de socialização daí decorrentes, marcam os processos de desenvolvimento da criança, na medida em que é através destas que a criança adquire todo um quadro de referências e padrões comportamentais que a sua cultura valoriza.

O valor simbólico e socializante das práticas de socialização é marcado por diversos modelos culturais e de identificação que a criança irá encontrar ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Na sociedade actual, o processo de socialização da criança é marcado, sem dúvida, pela estrutura familiar, mas também por todo um conjunto de estruturas sociais (escolares e outras) onde outros modelos de identificação e padrões sociais, para além dos familiares, são tomados como referência.

Enquanto a família se constitui como a estrutura básica que marca o desenvolvimento psicológico da criança, a escola e outras estruturas sociais ( e.g., tempos livres ), complexificam a vida relacional, o aceder a novas ferramentas culturais, a outras práticas e padrões sociais, através das quais a criança faz uma permanente aferição de identidade.

Para além dos aspectos atrás enunciados, não poderemos deixar de fazer uma breve alusão ao brincar enquanto actividade social, dado o papel que este desempenha no desenvolvimento cognitivo da criança, no desenvolvimento social e na aquisição de futuras aprendizagens formais e outras.

Vários estudos tem salientado a correlação existente entre actividade lúdica, aquisição da linguagem, literacia, resolução de problemas, amizade, popularidade, competência social no contexto de pares, etc. ( Farver, Kim & Lee, 1995).

Estes autores fazem referência a vários estudos que encontram uma variação significativa no brincar, enquanto actividade social ao nível de diferentes culturas. Uma explicação plausível para esta variabilidade poderá ter a ver com a forma como as práticas culturais específicas de cada cultura marcam e organizam o meio, no qual tomam lugar as interacções e actividades lúdicas.

O tempo e o espaço são considerados factores que influenciam o comportamento e a actividade lúdica da criança.

Factores como o comportamento, atitudes do adulto, eficácia em brincar com pares e práticas de socialização valorizadas pelo

grupo social de pertença, marcam e determinam, igualmente, as interacções sociais e o comportamento de brincar.

No estudo de Farver, Kim & Lee (1995), os resultados encontrados sugerem que as interacções sociais da criança e o comportamento de brincar são influenciados por práticas culturais específicas de socialização, servindo estas funções adaptativas.

## 2.1- SOB O SIGNO DA DIFERENÇA: O UNIVERSO CIGANO.

Ao longo da história, o universo cultural dos ciganos foi-se metamorfoseando devido a várias contingências: o nomadismo, a sedentarização, a diversidade de lugares e contactos sociais que foi estabelecendo ao longo dos tempos, a necessidade de desenvolver e adoptar várias estratégias de adaptação, etc.

Para Ligeois (2000), daqui resultou “ uma tradição de mudança, uma prática secular de inovação “.

Este grupo, coloca-nos, de uma forma pertinente, a questão como é que se preserva a identidade deste grupo étnico face à diversidade e à mutação.

Asséo(1981, In Ligeois, 2000), salienta que a identidade do grupo “ é ser, em cada momento histórico, apenas o que é possível ser-se....é pôr em prática, com tenacidade, estratégias de sobrevivência, constantemente reformuladas, é o ter sabido erigir como princípio de existência um mimetismo aparente “.

Apesar de uma matriz cultural comum, os ciganos constituem um grupo étnico heterogéneo, do ponto de vista social, económico e geográfico. Para Fraser (2000), os ciganos estiveram, ao longo dos séculos, expostos a múltiplas influências e pressões históricas, demográficas e sociolinguísticas, conseguindo, apesar de tudo, preservar uma identidade própria e uma capacidade de adaptação e sobrevivência indiscutíveis.

Acredita-se que os ciganos são um povo oriundo da Índia, apesar das poucas fontes disponíveis para seguirmos o percurso dos ciganos ao longo dos séculos. Designada como cultura ágrafa, a cultura cigana não escreve a sua história, nem a sua língua, sendo esta, contudo, que nos conduz à genealogia do seu povo.

Dadas as semelhanças com o sânscrito, acredita-se que o romani( dialecto cigano) tem a sua origem na Índia.

Ao longo da diáspora, os ciganos confrontaram-se com a necessidade de se adaptarem à língua do país que os acolhia, podendo este facto, bem como o não recorrerem a padrões escritos próprios, ir fragilizando a língua romani. Exposta a vulnerabilidades várias, na medida em que os ciganos sentiram a necessidade de se adaptarem à língua do país onde se fixavam, acabou por ter um papel deveras importante na preservação da identidade do grupo, preservando os ciganos das pressões da aculturação que qualquer contacto entre culturas acarreta.

Será na Pérsia que poderemos encontrar alguns elementos que nos permitem conhecer um pouco o que Fraser (2000), designa por pré- história dos ciganos. O rei persa Bahran Gur, pediu ao rei da Índia que lhe enviasse doze mil músicos que seriam espalhados pelo país “ depois de decidir que os seus súbditos deviam trabalhar durante a metade do dia e passar o resto do seu tempo a comer e a beber ao som da música “. Deu-lhes trigo, gado e burros, distribui-os pelas províncias do seu reino para que trabalhassem como lavradores e fizessem música para os pobres. Consumidos os bens distribuídos, ao fim de pouco tempo, o rei “ordenou-lhes que pegassem nos seus burros e os

carregassem com as alfaias e passassem a viver das suas canções e da chiadeira dos seus carros de seda; e que todo o ano deviam viajar pelo país e cantar para gáudio das gentes de alta e baixa condição. Os lures, a que esta ordem agradou, andam agora pelo mundo...” . É o começo da diáspora cigana.

## 2.1.2- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL E PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO DA ETNIA CIGANA

A organização social da etnia cigana radica, essencialmente, no grupo familiar, não sendo este conceptualizado nem entendido isoladamente. O grupo familiar faz parte de um grupo social mais vasto, sendo usual que o agregado familiar comporte várias gerações.

A dinâmica da sociedade cigana erige-se, assim, a partir de um sistema de grupos, no qual o grupo familiar alargado parece constituir um núcleo importante, mas não exclusivo, uma vez que o que é determinante são as formas de cooperação e influências que se tecem dentro deste sistema de grupos.

Para Ligeois (2000), a organização social é política, estando presente em todo um conjunto de actos sociais e em todas as relações de associação, ou de oposição.

Os encontros e as trocas do grupo assumem-se como pilares fundamentais para a coesão e identidade do grupo. É a partir destes pilares que se tecem valores comuns, se reforçam laços.

Ligeois salienta que a organização social da etnia cigana permite a este grupo adaptar-se às circunstâncias, bem como à variedade e aos imprevistos dos encontros, bem como às condições de vida que lhe são proporcionadas.

Se a nível do grupo familiar é o homem que toma as grandes decisões, o controlo social parece exercer-se de forma difusa, onde o discurso dominante tem a marca da masculinidade, Jorge, C (2002).

Um outro aspecto marcante a nível da organização social prende-se com a visível demarcação entre os ciganos e os não ciganos. Esta dicotomia parece explicável à luz da sua trajectória histórica, explicando, igualmente, a construção de uma identidade cultural e étnica historicamente determinada.

A divisão fundamental entre ciganos e não ciganos, permite uma demarcação relativa às relações sociais entre as quais o casamento. Assim, é comum os ciganos casarem-se entre si. Este interdito parece ter duas funções: por um lado reforça a fronteira social entre ciganos e não ciganos; por outro lado, importa que quem case, não se separe da família, "... ou seja; que a família permaneça, ou aumente e nunca o contrário, porque a noção de família é muito forte, é o núcleo mais importante, têm que a manter junta, contra tudo e contra todos." (Jorge, 2002).

De acordo com Ligeios (2000), a identidade constroi-se essencialmente pela diferença. Um aspecto distintivo deste grupo, prende-se com o nomadismo, que marcou, ao longo dos séculos, a sua história e matriz cultural. Apesar de, actualmente, grande

parte deste grupo se ter tornado um grupo sedentário, a viagem, a mobilidade continuam a ter um peso significativo, não só ao nível dos seus hábitos sociais, mantendo o desejo de se manterem juntos, enquanto grupo, cultivando a proximidade física e social.

Ligeios (2000), sustenta que a viagem para a etnia cigana é social e culturalmente funcional, uma vez que permite uma organização social, fomentando o contacto de diversos grupos entre si, sob formas várias: encontros, casamentos, partilha reiterada de valores, função económica, etc.

O nomadismo, em termos históricos, e mais propriamente a viagem, constituem um outro aspecto distintivo da etnia cigana, adquirindo esta uma função social e económica determinante na vida do grupo. Subsiste, apesar da sedentarização de alguns destes grupos, uma espécie de "forma cigana" de ganhar a vida; isto é: um não adoptar um modo convencional de sustento e provento económico, comum da sociedade ocidental (e.g., emprego fixo)<sup>4</sup>.

O nomadismo, não sendo exclusivo da cultura cigana, parece constituir um elemento identitário em termos sociais e culturais.

De acordo com a perspectiva de Ligeios, poderemos conceber dois tipos de nomadismo: um nomadismo estrutural- que determina e é determinado pela organização social e económica, e um nomadismo conjuntural- determinado por uma série de factores: hipóteses profissionais e económicas, rejeição, doença e regulamentação diversa.

Um aspecto igualmente curioso é a subjectividade inerente à viagem: sentir-se viajante, independentemente da objectividade desse facto. Assim, "o nomadismo é simultaneamente um estado de espírito e um estado de facto" (Ligeios, 2000).

Em termos sociais a questão do nomadismo/ viagem e a questão da sedentarização deste grupo levanta desafios importantes, sendo um deles o questionarmos os ganhos e perdas inerentes à sedentarização deste grupo. Por outro lado importa averiguar se esta é espontânea, ou se deriva de políticas de sedentarização, por vezes pouco reflectidas quanto às suas causas e consequências.

Relativamente à casa, esta é determinada, igualmente, por um estilo de vida mais sedentário ou nómada. Se, nalguns casos, ainda subsiste o acampamento tradicional, esta sofre mutações em termos físicos, podendo comportar a casa tradicional, a roulotte, a tenda, etc.. Apesar desta mudança estrutural do uso e da relação com o espaço, este, independentemente das formas que toma, parece continuar a ter uma forte função utilitária, sendo sentido, subjectivamente, de acordo com a perspectiva de diversos autores, como provisório. O "hábito de armar o fato",- dobrar, diariamente os lençóis e cobertores, continua a ter expressividade ao nível deste grupo.

---

<sup>4</sup> É a partir do grupo familiar que se estrutura a unidade económica de base, sendo a partir do quadro familiar que se estruturam e organizam as actividades desenvolvidas.

Apesar de sedentários, o deslocar-se continua a fazer parte do modo de ser e estar cigano, seja determinado por motivos económicos( vendas, trabalhos sazonais, etc.), por motivos de tensão entre grupos( conflitos), por motivos de encontros de grupo (casamentos, festividades, etc).

Embora pouco se conheça sobre as práticas de socialização da criança cigana, nomeadamente sobre a dinâmica interactiva pais /filhos, encontramos referências a alguns aspectos que nos parecem fundamentais para compreendermos algumas especificidade dos processos de socialização. Este aspecto configura-se bastante importante, uma vez que nos irá permitir tirar algumas ilações, quanto ao tipo de relação que a criança de etnia cigana estabelece, posteriormente, com o sistema escolar.

Os valores que presidem ao processo de socialização da criança cigana radicam, de acordo com Jorge(2002), no amor, respeito e dedicação, sendo as crianças olhadas como " pequenos príncipes". A autonomia, a exploração, a responsabilidade e a preservações dos valores do grupo, parecem constituir, igualmente, aspectos fundamentais da socialização da criança.

Por outro lado, a educação acaba por ter uma forte dimensão colectiva. Para Ligeois (2000), a criança vive entre três ou quatro gerações e a socialização ocorre neste contexto.; o que permite assegurar a coesão, a coerência, a continuidade e a segurança.

No processo de socialização da criança cigana, Berthier e Gustafsson, 1973,( citados por Ligeois, 2000 ), destacam o papel dos:

- Avós- que representam o protótipo das pessoas idosas, com quem se aprende o significado da velhice e a aceitá-la. Representam, também, o elo de ligação com os mortos;
- Pais- representam o protótipo das pessoas casadas; representam quem se deve imitar; alguém com autoridade, mas não autoritários;
- Outras Crianças-, essencialmente os irmãos mais velhos, destacando-se as irmãs mais velhas como figuras centrais; " Elas catalizam, ao mesmo tempo, para o irmão mais novo, as experiências verticais, vividas pelos pais e pelos avós, e as experiências horizontais, vividas pelos indivíduos da mesma idade que, por seu turno, passam pelas mesmas experiências".

O processo de aprendizagem da criança faz-se através da imersão na família. A família sendo, tal como referenciámos atrás, a célula em torno da qual gravita a vida dos ciganos, assume-se, assim como base da organização social, unidade económica e também unidade educativa, com um peso deveras importante.

Dentro desta perspectiva, Ligeois (2000), salienta que " o indivíduo nunca está só e não pode ser solitário; está envolvido por uma rede de relações afectivas intensas...Além disso, a

comunidade é dificilmente divisível: social e psicologicamente, o indivíduo só existe através dos laços que o ligam aos outros.”(p. 69).

O autor considera, do mesmo modo, que não podemos deixar de fazer alusão à forma como a separação da comunidade é sentida pela criança, sendo esta proporcional à forma como foi inculcido, ou não, à criança, o receio face ao exterior, face ao estranho. A escola faz parte do que é estranho e introduz formas de ruptura com os processos de aprendizagem valorizados pelo grupo nos quais a criança participa, imita, observa.

Se a nossa sociedade é marcada por rituais de passagem à vida activa, nos quais a escola desempenha um papel fundamental, a criança cigana, desde cedo, encontra-se imersa, através da colaboração e participação activa, nas diversas actividades desenvolvidas pelo grupo de pertença.

No que concerne às normas sociais, o controlo social e a interdição fazem-se a partir do grupo e dos valores por este partilhados. Partindo deste suposto, não se encontra, normalmente, um conjunto explícito de ordens, com vista à obediência, mas antes um canalizar de comportamentos direccionados para a aquisição da autonomia. Tal não significa, como refere Ligeois (2000), que não existam proibições físicas, (sobretudo para os mais pequenos), sociais e psicológicas.

Um outro aspecto importante do processo de socialização da criança cigana é o papel que a música desempenha. A música faz parte da construção identitária deste grupo, o que não deixa de ser curioso, uma vez que esta desempenha um papel determinante na genealogia deste grupo étnico<sup>5</sup>. O “bater os peitinhos” (estalar os dedos), parece constituir uma das primeiras aprendizagens que as mães de etnia cigana ensinam aos seus bebés; posteriormente será o bater palmas à maneira cigana.

Por outro lado, a música encontra-se presentificada em vários momentos de encontro na vida deste grupo(casamentos, festas, etc.).

---

<sup>5</sup> “...e que todo o ano deviam viajar pelo país e cantar para gáudio da gente de alta e baixa condição.” Ordem do monarca persa Bahram Gur (p. 33), in História do Povo Cigano- Fraser (2000)

### 2.1. 3- PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO E ESCOLARIDADE

Se a família não pode deixar de ser considerada a estrutura social fundamental que marca, inequivocamente,

O desenvolvimento psíquico e social da criança, a escola parece assumir, também, um peso considerável neste processo.

Família e escola assumem-se, na sociedade contemporânea, como dois pilares fundamentais na transmissão de ferramentas simbólicas e de valores essenciais da cultura. Participam, igualmente, no desenvolvimento global da criança, seja no que diz respeito à sua vida relacional, à sua vida afectiva, à construção do seu quadro de valores de referência, ao seu desenvolvimento psicológico e, em suma, à construção da sua identidade pessoal e social e consequentemente à formação do EU.

Família e escola participam, assim, no desenvolvimento pessoal e social da criança, competindo à escola, de uma forma mais notória, fomentar a inserção da criança em grupos sociais distintos, nomeadamente o seu grupo de pares.

Compete, igualmente à escola assumir-se como um espaço onde a criança constrói a sua aprendizagem, o seu conhecimento, devendo estes ser significativos e diferenciados. Se assim for, a escola assume-se como um contexto facilitador de interações sociais alargadas e diversificadas, dando espaço à valorização e preservação das diferenças individuais, sociais e culturais com que se vai defrontando.

A relação entre escola e etnia cigana tem sido marcada por algumas vicissitudes, uma vez que a cultura cigana, enquanto cultura ágrafa, se manteve afastada do sistema escolar.

Para alguns autores, face ao seu modo de vida, não é possível estabelecer uma correlação entre sucesso escolar e sucesso académico e social, uma vez que a escolarização, em termos históricos, não tem implicado qualificação para as práticas profissionais da etnia cigana. Por outro lado, o sucesso escolar não tem sido olhado como algo que altere, pela positiva, o estatuto do indivíduo escolarizado face ao seu grupo de pertença. Por vezes pode constituir, inclusive, uma "ameaça" à pertença e integração no grupo e, em suma à sua identidade cultural.

A escolaridade parece desempenhar, actualmente, mais um desafio para a etnia cigana, uma vez que esta joga um papel decisivo em todos os processos de aculturação. Karpati/ Massano, citado por Ligeois (2000), salientam que "Para não serem absorvidos pela cultura dominante, a única defesa dos ciganos é utilizar a escola sem se renderem a ela."(pp 2,3).

Se face às mutações sociais, o analfabetismo vulnerabiliza este grupo, coloca-se o dilema da relação que a escola e a criança cigana conseguem manter entre si. Alguns autores consideram que

estamos face a duas formas de socialização distintas, podendo ser ameaçadoras para a identidade do sujeito e do grupo.

Ligeois(2000), refere que " a definição de insucesso escolar é tão relativa como a de sucesso escolar. Até agora, para os ciganos, o insucesso escolar é uma falha da escola, que não soube acolhê-los, nem retê-los, nem proporcionar-lhes meios de adaptação ao mundo moderno. Há mesmo um certo orgulho (compensatório?) em sublinhar que os ciganos se tem governado bem sem a escola( logo sem o auxílio dos não ciganos). Poderia dizer-se que, até à data, sem se sentirem culpados de, na sua maioria, serem iletrados, os ciganos dominam, assumem e utilizam o analfabetismo, apesar de imersos em sociedades que, pelo contrário, hipertrofiam o papel das mensagens escritas" (p. 199).

Grande parte dos estudos realizados com este grupo étnico tem salientado que a escola é investida, essencialmente em termos funcionais, isto é; enquanto espaço que permite aprender a ler, escrever e contar. Este investimento funcional visa responder assim à especificidade do modo/estilo de vida cigano e às mutações e novas exigências com que este grupo se confronta.(padrão de actividades que passam, necessariamente, pelo domínio e reconhecimento das aquisições escolares).

A relação com a escola comporta, para este grupo, um novo sinal dos tempos, marcando, de forma indelével, o estilo de vida e a forma de estar dos ciganos contemporâneos. Marca, da mesma forma, o novo tecido de relações sociais que este grupo estabelece com a sociedade que os rodeia, e da qual faz parte e vice-versa.

## 2. SEGUNDA PARTE

## PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES

Múltiplas investigações no domínio da Memória Autobiográfica, estabeleceram já, com resultados significativamente rigorosos, que se encontram variações sociais e culturais e ainda diferenças individuais, quer no tipo de recordações contruídas, quer no tipo de recordações evocadas. Mas esta hipótese básica para a compreensão da Memória Autobiográfica tem-se revestido de formas diversas, consoante o enfoque que se dá no papel do desenvolvimento individual da criança, ou no papel dos contextos sociais e culturais em que a criança se insere e participa.

Como vimos, vários estudos salientam o papel que as práticas de socialização tem na emergência de memória, nomeadamente da Memória Autobiográfica. Vimos também que os processos e práticas de socialização é, mais concretamente as práticas culturais específicas de cada cultura, marcam e determinam a forma como se estruturam as Memórias Autobiográficas. Assim sendo, a estruturação do sistema de Memórias Autobiográficas adquire um valor social e pessoal na definição de Eu. Desta forma, é de esperar que se encontrem diferenças no evocar e nas funções da Memória Autobiográfica.

Numa perspectiva desenvolvimental, vimos que a capacidade da criança se referir a acontecimentos específicos se desenvolve em idades precoces, e que este desenvolvimento ocorre dentro de um contexto de evocação conjunta (pais/filhos).

Verificamos também que as primeiras referências ao passado são, geralmente, acerca de acontecimentos gerais e, sobretudo, sobre acontecimentos de rotina.

Dentro do quadro conceptual da discussão teórica em torno da Memória Autobiográfica, vários estudos apontam para uma considerável variabilidade quer na idade das primeiras memórias, quer no número de memórias relatadas da primeira infância. Estes estudos destacam ainda que a fronteira para a amnésia de infância apresenta variabilidades, podendo esta variabilidade estar associada a factores relacionados com a natureza das experiências individuais, ou em função do ambiente cultural do sujeito.

De acordo com esta perspectiva, poderemos equacionar as Memórias Autobiográficas como dependentes de um modo de pensamento social, intersubjectivo, no qual a linguagem desempenha um papel deveras importante, através da sua função dual (de representação mental e de comunicação), na emergência e estruturação do sistema de Memória Autobiográfica.

Este capítulo pretende, a partir das abordagens teóricas que lançam pistas e explicações a propósito dos efeitos dos contextos sociais e culturais na organização e função das Memórias Autobiográficas, estabelecer um conjunto de relações entre aspectos concretos da evocação de Memórias Autobiográficas, nomeadamente estrutura e conteúdo dessas memórias, e de que modo estas relações se apoiam, ou não, em diferenças culturais específicas.

## 1.1.- OBJECTIVO

O objectivo geral deste estudo, é o de dar um contributo no aprofundar os conhecimentos sobre o modo como se estruturam as memórias autobiográficas em crianças ciganas e não ciganas, nomeadamente o papel dos contextos culturais e sociais nesse processo de estruturação. Partindo deste objectivo, analisámos os aspectos estruturais e a constelação temática das produções discursivas produzidas por crianças de etnia cigana e crianças não ciganas de 9 e 10 anos, face à questão: “ conta-me a história da tua vida”, seguida de 9 perguntas guia, formuladas após descrição espontânea à primeira questão.

## 1.2-HIPÓTESES

Partimos da questão geral que consiste em:

Saber se sujeitos de contextos culturais distintos, vivendo lado a lado e partilhando espaços, nomeadamente o espaço escolar, evidenciam diferenças significativas nas Memórias Autobiográficas evocadas.

À questão de partida “*Como é que os contextos sociais e culturais marcam e organizam as Memórias Autobiográficas, sob a forma de histórias de vida, produzidas por crianças de etnia cigana e não cigana*”, o trabalho de pesquisa teórica e de reflexão pessoal, conduziu à formulação das seguintes hipóteses:

*1- Esperamos encontrar diferenças em termos de estrutura das memórias evocadas por ambos os grupos.*

1.1- Face aos contrastes culturais e práticas de socialização distintas, o grupo não cigano deve evocar mais memórias

singulares, adquirindo estas um sentido individual, enquanto o grupo cigano deve evocar mais memórias que reforcem a coesão e interdependência do grupo de pertença.

1.2- É de prever que as evocações de representação geral de acontecimentos e a representação específica de acontecimentos assumam importância diferente consoante o grupo de pertença, pelo que se espera encontrar diferenças, a este nível, entre os dois grupos.

1.3- É de prever diferenças no uso de referentes temporais, quer na evocação de memórias, quer no situar destas do ponto de vista temporal.

1.4- Esperamos encontrar diferenças no uso do referente espacial na evocação de memórias.

1.5- Esperamos encontrar diferenças quanto ao uso de estratégias de recuperação de memórias por parte dos dois grupos.

*2.- Esperamos encontrar diferenças em termos dos conteúdos temáticos das memórias evocadas por ambos os grupos.*

2.1- O conteúdo das nossas memórias são influenciados por factores como a cultura e género. É de prever que os conteúdos evocados assumam importância diferente consoante o grupo cultural de pertença e de género.

2.2- Esperamos encontrar diferenças inter e intragrupos ao nível da nomeação/ evocação de personagens.

2.3- Esperamos encontrar diferenças inter e intragrupos, quanto aos conteúdos afectivos evocados.

## METODOLOGIA

### 1- Amostra

A nossa amostra envolveu 38 crianças:

-19 de etnia cigana, 10 do sexo masculino, 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre 9- 10 anos.(idade média ).

-19 crianças não ciganas, 9 do sexo masculino, 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre 9- 10 anos( idade média ).

Todos os elementos da amostra frequentavam o 3º ou 4º ano de escolaridade, encontrando-se distribuídos da seguinte forma:

	Grup.cigano		Grup.não cigano	
	9ANOS	10 ANOS	9 ANOS	10 ANOS
♀	5	4	8	2
♂	3	7	8	1
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>17</b>	<b>3</b>

#### 1.1 Critérios de selecção

É suposto que as crianças desta idade cronológica e deste nível de escolaridade, possuam um domínio das formas básicas de estruturação, representação e interpretação de acontecimentos, bem como uma “moldura” de referência pessoal, que lhes permita evocar e expressar as memórias pessoais/autobiográficas.

A amostra foi recolhida de forma aleatória, sendo a selecção feita pela professora da turma, tendo como requisitos:

A idade, e ter uma trajectória de vida “normal”, quer do ponto de vista pessoal, quer social.

A amostra foi recolhida em 4 escolas, afim de não contaminarmos as respostas, uma vez que verificamos que as crianças tendiam a contar aos colegas os conteúdos das

respostas. Foram eliminados 2 protocolos, da amostra inicial prevista ( 40), por esse motivo.

## 2- Instrumento

Utilizamos o Paradigma da Evocação "Conta-me a história da tua vida", sendo este paradigma escolhido na medida em que pensamos que reúne as condições necessárias para se poder constituir como uma boa solicitação de Memória de tipo Autobiográfica.

As nove perguntas guia, feitas após descrição espontânea da questão "conta-me a história da tua vida", visa favorecer a evocação de todo um universo de significações individuais nas situações de evocação de vivências, afectos e cognições da criança.

As questões colocadas eram de dois tipos:

- Questões gerais- perguntas 1,2,3.
- Questões específicas- perguntas 4,5,6,7,8,9,10.

### 2.1- Guião da entrevista.

Pergunta 1.- Gostas de histórias? E de contar histórias? Olha, eu vou pedir-te que me contes uma história, mas é uma história especial; queria que me contasses a história da tua vida.

Pergunta 2- Queria que me contasses umas férias tuas.<sup>6</sup>

Pergunta 3- Queria que me contasses um fim de semana teu.

Pergunta 4- Queria que me contasses qual foi a coisa mais engraçada que aconteceu na tua vida.

Pergunta 5- Queria que me contasses qual foi a coisa mais triste que aconteceu na tua vida.

Pergunta 6- Queria que me contasses o teu 1º dia de escola; como é que foi o teu 1º dia de escola.

Pergunta 7- Queria que me contasses qual foi a melhor coisa que te aconteceu na escola.

Pergunta 8- Queria que me contasses qual foi a pior coisa que te aconteceu na escola.

Pergunta 9- Queria que me contasses o que é que gostaste mais de aprender na escola.

---

<sup>6</sup> A forma como a pergunta 2 está formulada é suficientemente ambígua para poder ser apreendida no sentido lato e umas férias, no sentido específico( definidas em termos espacio- temporais ). O mesmo é válido para a pergunta 3.

Pergunta 10- Queria que me contasses o que é que foi mais difícil para ti aprender na escola.

### 3- Procedimento

A recolha de dados foi realizada no contexto escolar da criança, estando estas familiarizadas com a nossa presença neste espaço.

Foi controlada a ordem de apresentação das questões, bem como a consigne utilizada. Assim, iniciamos sempre a entrevista dizendo: "Gostas de histórias? E de contar histórias? Olha, vou pedir-te que me contes uma história, mas é uma história especial; queria que me contasses a história da tua vida."

Sempre que consideramos pertinente (uso de silêncios prolongados, bloqueio de informação, necessidade de encorajar a explicitação), usámos "facilitadores" do tipo: "quem", "o quê", "onde", "quando", "como". Utilizámos, igualmente, repetições e verificações com objectivo idêntico.

## 4- DESCODIFICAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS

### 4.1- *Análise de conteúdo*

As gravações dos discursos produzidos foram integralmente transcritas.

Recorremos à técnica de Análise de Conteúdo, Categorical, Temática, afim de procedermos ao tratamento das respostas dadas às questões por nós formuladas.

Esta análise visa um desmembramento do texto em unidades de sentido, ou categorias, sendo estas posteriormente reagrupadas de forma analógica.

A análise de conteúdo obedeceu ao faseamento seguinte:

- Procedeu-se a uma pré análise, tendo esta por objectivo operacionalizar e sistematizar unidades de sentido, isto é; efectuamos uma leitura "flutuante" de todos os discursos produzidos, sendo agrupadas todas as respostas dadas a cada questão por todos os elementos da amostra, visando assim facilitar a análise.

- Procedeu-se posteriormente a uma codificação, tendo esta por objectivo a transformação dos dados brutos, permitindo, logicamente a representação do seu conteúdo. Afim de descobrirmos os núcleos de sentido que compõem as respostas, criamos uma unidade de registo temática.

- A frequência foi a medida adoptada, sendo a frequência de aparição o indicador de unidade de registo.

- Categorização – Foi utilizado um critério semântico afim de serem criadas as categorias temáticas. Estas categorias temáticas tem por objectivo o obtermos por condensação uma representação simplificada dos dados brutos.

- O sistema de categorias resultou de uma classificação analógica e progressiva das respostas, da qual resultaram as

categorias finais. Assim, numa mesma categoria foram integradas as respostas consideradas iguais, ou semelhantes em termos de conteúdo semântico.

- Deste sistema de categorias resultaram dois eixos/blocos categoriais:

1- Um que resulta da análise estrutural das produções discursivas autobiográficas produzidas.

Neste eixo/bloco categorial, a análise foi feita globalmente por cada protocolo.

2- Um que resulta da constelação temática das produções discursivas produzidas.

A análise foi feita por unidades de sentido, exceptuando o "Tipo de Representação/conhecimento" utilizado nas produções discursivas, sendo esta análise feita globalmente por cada protocolo.

## 1- ANÁLISE ESTRUTURAL

Partimos da diversidade de trabalhos que mostram que a Memória Autobiográfica é estruturada de forma complexa e que dentro desta estrutura não há um tipo específico de conhecimento, mas sim compilações, construções ou composições de conhecimento.

Partimos do trabalho de diversos autores, que identificaram a importância da memória de acontecimentos genéricos e específicos, do conhecimento espacio-temporal, e do sentido do "Eu", na estruturação do conhecimento e memória autobiográfica. ( Bruner, 1990, 1996; Fivush & Hamond, 1990; Hudson & Nelson, 1986; Nelson, 1990, 1993, 1996; Rubin, 1986).

Partindo destes pressupostos e da análise de conteúdo efectuada sobre as produções discursivas produzidas, construímos uma 1ª grelha de descodificação, com as seguintes categorias:

### 1.1- Tipo de uso do "Eu" na produção discursiva.<sup>7</sup>

Utilizamos como indicadores o uso de pronomes pessoais singulares (Eu), ou plurais (Nós), utilizados na produção discursiva.

( e.g., *dizendo como eu era dantes;...nós somos diferentes...*).

### 1.2-Referente temporal.

Uso de organizadores temporais nas produções discursivas.

1.2.1- Uso da linha do tempo no padrão de evocar (história de vida/perg. 1).

#### 1.2.1.1- *Uso progressivo.*

Evocação a partir do passado, presente e eventualmente futuro.

(e.g.,... *primeiro nascemos, ó pois crecemos, depois casamos..os filhos...*).

#### 1.2.1.2- *Uso regressivo.*

Evocação a partir do presente para idades precoces.

( e.g.,...*dizendo o que fazem, algumas coisas que já fizeram...*).

---

<sup>7</sup> Procedemos a este tipo de análise apenas nas perguntas 1, 2, 3, uma vez que nas restantes se pressupunha que seria mobilizado o uso do "Eu", forma singular.

### 1.2.1.3- *Em ziguezague.*

Evocação que abarca presente, passado e projecção no futuro, não sendo a ordem linear.

( e.g.,...como eu fui, como vou ser, como sou agora...).

1.2.2- Uso do referente temporal na produção discursiva(história de vida/perg.1).

- *Referente temporal implícito.*

Não expresso claramente através de marcadores convencionais- ano, mês, dia, etc.

( e.g., ...eu era pequenina tinha um quarto só pra mim...).

- *Referente temporal explícito.*

Referência clara; expressa.

( e.g.,morreu o meu avô em Janeiro, dia 16 de Janeiro...)

### 1.3-Referente espacial.

Uso de organizadores espaciais nas produções discursivas.

(e.g., fiquei aqui no Internamento, depois fui para casa, aqui na C. S.).

### 1.4-Recurso a estratégias de recuperação de memórias.

Uso de suportes verbais - interactivos/ conversar sobre, vídeo e fotografia.

( e.g., contaram-me uma coisa quando eu tinha um ano...; eu me recordo e tenho lá fotografias..e a minha mãe também me disse)

### 1.5- Tipo de representação/conhecimento utilizado nas produções discursivas.

Consideramos estruturas de conhecimento genérico (representação geral dos acontecimentos) e de conhecimento específico (representação de acontecimentos específicos).

( e.g., (fim de semana)...Vender..cantemos, gritemos..comprar carros, "fazer senhores";... o 1º dia( escola) quando eu vim com a minha mãe, eu pensava que era um lar de velhotes...estava com medo...depois havia muitos gatos).

Em síntese, criamos para este eixo/bloco categorial a seguinte grelha de análise:

*GRELHA DE ANÁLISE ESTRUTURAL DAS PRODUÇÕES DISCURSIVAS/CATEGORIAS.*

Tipo de uso do "Eu"	Singular; plural	
Referente Temporal	Padrão de evocar <sup>8</sup>	Uso progressivo; Uso regressivo; Em ziguezague
	Uso na produção discursiva <sup>9</sup>	Referente temporal implícito; ref. temporal explícito.
Referente Espacial	Uso de organizadores espaciais na produção discursiva.	
Tipo de Representação/conhecimento Utilizado	Repres. Geral Dos Acont; Rep. Específica dos Acontecimentos.	

<sup>8</sup> Análise relativa à pergunta 1- "história de vida".

<sup>9</sup> Análise relativa à pergunta 1- "história de vida".

## 2- Análise da constelação temática

Atendendo à especificidade de cada produção discursiva e aos conteúdos temáticos emergentes, tentámos fazer o levantamento e a descodificação da constelação de temas, dando origem aos seguintes núcleos conceptuais e respectivas categorias:

### 2.1- Personagens.

Formas de nomeação referentes a sujeitos humanos nas produções discursivas.

#### 2.1.1- Referência a personagens.

Personagens nomeados na evocação.

( e.g., *primo/(s), amigo/a(s), mãe, pai, pais, avô, avó, avós, tio/a(s), irmão/o(s), sobrinho/a*).

#### 2.1.2- Referência a personagens por atributos.

Definidos como as características que qualificam as personagens evocadas.

##### 2.1.2.1- Referência a adulto por atributo positivo.

(e.g., *o meu pai ajuda pessoas..; a minha avó lava-a com água quente( bisavó ); a minha mãe dá-me beijinhos..; ele( monitor) brinca comigo*).

##### 2.1.2.2- Referência a adulto por atributo negativo.

( e.g., *brigarem família com família; não gostar da professora..*)

##### 2.1.2.3- Referência a dificuldades sentidas pelo adulto.

( e.g., *o meu pai não sabe ler nem escrever; não tinha dinheiro( mãe)*).

##### 2.1.2.4- Referência a figura fraterna por atributo afectivo+.

(e.g., *tenho uma irmã muito bonita; levei coisas do meu irmão, ele emprestou-me; era muito traquina e a minha irmã também...*).

##### 2.1.2.5- Referência a adulto detentor do poder.

( e.g., *ligou para casa para eu treinar as contas de dividir...( professora); o meu pai deu-lhe uma chapada...*).

##### 2.1.2.6- Referência a adulto detentor do saber.

( e.g., *o meu pai baptiza...; a minha prima..já guia; ando a aprender cos meus pais* (fazer composições).

#### 2.1.3- Referência a grupo de pares no espaço.

Nomeação de pares nos espaços evocados.

( e.g., a minha prima foi comigo ao Aquário Vasco da Gama; a minha irmã já cresceu, agora já tenho alguém com quem brincar lá nas férias( praia ); a gente íamos pró B., comprar chumbos(primos)).

## 2.2- Afectos.

Apreciações subjectivas referentes a afectos/vivências afectivas dirigidas ao próprio, a outras personagens ou a espaços.

### 2.2.1- Afectos/vivências negativas/tristes.

Referenciados ao próprio.

( e.g., não brincam comigo; eu fiquei a chorar, tinha medo; estar de castigo...; partí um braço...)

### 2.2.2- Afectos/vivências positivas.

Referenciados ao próprio.

( e.g., andar de cavalo; contavam que eu era o mais bonito; brincar co a minha prima; ver o meu irmão dar um "tralho"espectacular!;encontrar a minha namorada..).

### 2.2.3- Afectos referenciados ao espaço escolar:

- Primeira vez que foi à escola.

( e.g.,medo de tar sózinha; não gostei muito; chorei muito; foi engraçado; nervoso e contente..).

-Afectos positivos referenciados ao espaço escolar.

( e.g.,brincar cos meus amigos; fazer jogos; quando escrevi pró jornal; visitar o Planetário; conhecer a professora; aprender a ler e escrever; passar d`ano..).

- Afectos negativos referenciados ao espaço escolar.

( e.g., põe-me de castigo; ...aqui à briga; foi chumbar; quando as minhas amigas deixam de ser minhas amigas; eu não gostar da professora; ...um amigo meu me bateu..)

2.3- Juízo avaliativo sobre processo de aprendizagem.  
Evocações de ordem cognitiva e afectiva produzidas pela criança acerca do seu processo de aprendizagem.

2.3.1- Dificuldades na aquisição dos mecanismos da leitura e da escrita.

(e.g., acho que foi a ler; o mais difícil foi fazer letras bonitas; prontos, tava a escrever e doía-me a cabeça..).

2.3.2- :Dificuldades na área da Matemática.

( e.g.,as contas de dividir por dois algarismos; as tabuadas..)

2.3.3- Não evoca dificuldades.

( e.g., nada; não me lembro assim de nada..).

2.3.4- Dificuldades em áreas curriculares diversas.  
( e.g., Estudo do Meio..).

2.3.5. Ler/Escrever-instrumentos de projecção num Projecto Pessoal de Vida.

( e.g., quando for grande quero ser pediatra; quando somos grandes pra tirar a carta...).

2.3.6- :Matemática-instrumento de projecção num Projecto Pessoal de Vida.

( e.g., pra tirar a carta; quero ser cientista..).

2.3.7- Leitura/ escrita- instrumento de resolução de problemas/aquisição mais significativa.

( e.g., quando formos pró ciclo e faculdade não termos dificuldades; escrever coisas prá gente mandar pra outras pessoas; ás vezes dá coisas do jornal e eu leio; se vinha carta do rendimento...).

2.3.8- Matemática como aquisição mais significativa.

( e.g., cos meu primos eu ensino-lhe..; para fazer experiências, para calcular; brincar..).

2.3.9- :Outras Áreas Curriculares mais significativas.

( e.g., História de Portugal; Estudo do Meio, pra conhecer o nosso corpo, ver como é a vida...).

2.4- Acções/vivências.

Evocação de actividades e vivências da criança.

( e.g., brinco sempre cos meus primos; fui a Chaves passear cos meus pais; tenho natação; faço o meu quarto; vender, fazer negócios co meu pai...).

2.5- Rituais sociais.

Referência a convenções implícitas ou explícitas que marcam a organização social do grupo.

(e.g., cantar, bailar nos casamentos; põe-se moedas na cabeça( baptizado); o meu avô tava de preto(luto); tivemos que fugir(brigas entre famílias).

Para este eixo/bloco categorial criamos a seguinte grelha de análise:

**GRELHA DE ANÁLISE DA CONSTELAÇÃO TEMÁTICA**

Personagens	Personagens nomeados.	
	Referência a pers. Por Atributos	Atributo positivo/negativo
	Referência a dificuldades sentidas pelo adulto	
	Ref. a figura fraterna por atributo afectivo positivo.	
	Ref. a adulto detentor do poder.	
	Ref. a adulto detentor do saber.	
	Ref. a grupo de pares no espaço.	
Afectos	Afectos/vivências negativas/tristes	Referenciadas ao próprio.
	Afectos/vivências positivas.	Referenciadas ao próprio
	Referenciados ao espaço escolar.	1ª vez que foi à escola Afectos positivos Afectos negativos
Juízo avaliativo sobre processo de aprendizagem.	Dificuldades na aquisição de leitura/escrita	
	Dificuldades na Matemática	
	Não evoca dificuldades	
	Dificuldades em áreas curriculares diversas	
	Ler/escrever-instrumentos de projecção num Projecto Pessoal de vida.I	
	Matemática-instrumento de Projecção num projecto Pessoal de vida.	
	Leitura/escrita-instrum.de resolução de problemas/aquisição significativa	
	Matemática/aquisição significativa	
	Outras áreas curriculares significativas	
Acções/vivências evocadas.		
Rituais sociais		

## 5- TRATAMENTO DE DADOS

Dadas as características do nosso trabalho, não houve da nossa parte a preocupação de criar categorias amplas que possibilitassem frequências de aparição elevadas. Procuramos registrar categorias que considerássemos significativas, não tendo em vista a realização de cálculos estatísticos, mas sim o de realizar um trabalho de inferência a partir dos conteúdos semânticos evocados.

Após os diversos tipos de tratamento qualitativo já explicitados, procedemos a uma análise quantitativa em que se realizaram cálculos de frequências e cálculos percentuais. Utilizamos cálculos de frequências e percentuais relativos (intra grupos-rapazes/raparigas), uma vez que consideramos que poderia ser pertinente para a interpretação e discussão de resultado

## *APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS*

## APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Os resultados obtidos neste estudo serão apresentados de forma agrupada, de acordo com os dois eixos/blocos categoriais das produções autobiográficas produzidas.

### 1- ANÁLISE ESTRUTURAL DAS MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS

#### 1.1- Tipo de uso do "Eu" na produção discursiva.

Entendemos por tipo do uso do "Eu", o uso de pronomes pessoais (singulares ou plurais), utilizados na produção discursiva. Lembramos que só foram analisadas as perguntas 1, 2 e 3 porque nas restantes perguntas encontramos o uso do "Eu", forma singular, tal como esperámos.

Quadro 1 - Tipo de uso do "Eu" na produção discursiva- perguntas 1, 2, 3

Categorias	Grup. cig.		Total	Grup.não cig.		Total
	♂	♀		♂	♀	
Predomínio de um "Eu" pessoal/singular	3 30%	9 100%	12 63%	9 100%	10 100%	10 100%
Predomínio de um "Eu" colectivo	7 70%	0	7 37%	0	0	0
<b>Total</b>	10	9	19	9	10	19

Na análise de conteúdo relativa ao "Tipo de uso de "Eu" utilizada na produção discursiva, as categorias encontradas apontam para os seguintes aspectos:

#### No Grupo Cigano/rapazes:

Constata-se uma baixa frequência a um discurso de auto-referência (uso do eu pessoal/singular), em detrimento de um discurso de referência grupal (uso de formas plurais pronominais "nós" e de tempos verbais).

(e.g., Luís; 10 anos: "Logo comemos, bebemos....temos depois o nosso retrato..").

#### No Grupo Cigano/raparigas:

Apesar de, na sua generalidade, este recorrer a formas discursivas com predomínio de um "Eu" pessoal, encontramos em alguns protocolos uma "obstrução da história pessoal", iniciando estes elementos a narração da sua história pessoal não através de um Si autobiográfico (personagem principal), mas de personagens femininos que lhe são próximos: mãe, irmã/s.

(e.g., Maria; 10 anos: "*..da minha mãe?.....das minhas irmãs...*").

Em termos globais a nível deste grupo (feminino/masculino), assiste-se a uma diluição do "Eu" pessoal no grupo social de pertença.

#### *No Grupo não Cigano:*

Assiste-se, globalmente, a um discurso de auto-referência, seja no uso dos pronomes pessoais utilizados "Eu", seja no uso dos tempos verbais (uso de formas singulares). Assim, o discurso narrativo é, na sua globalidade, um discurso cartografado pelo Si Autobiográfico, onde o personagem "Eu" está a ser reescrito em todo o evocar autobiográfico.

(e.g., Augusto; 9 anos: "*Nasci no dia 15 de Janeiro,.....tenho basket, ando na natação.....tenho muitos amigos..*");

( e.g., Raquel; 10 anos: "*Eu quando era pequenina era muito gordinha...*" ).

## 1.2- REFERENTE TEMPORAL

Por Referente Temporal, entendemos o uso de organizadores temporais utilizados nas produções discursivas.

### 1.2.1- Uso da linha do tempo no padrão de evocar

Quadro 2 - Uso do Referente Temporal no padrão de evocar (pergunta 1)

Categorias	Grup.cig.		Total	Grup. não cig.		Total
	♂	♀		♂	♀	
Progressivo	1 10%	3 33%	4 21%	1 11%	7 70%	8 42%
Regressivo	-	3 33%	3 16%	-	-	-
Em ziguezague	3 30%	-	3 16%	7 78%	2 20%	9 47%
Presente	-	2 22%	2 11%	1 11%	1 10%	2 11%
Intemporal	4 40%	-	4 21%	-	-	-
Não elicit história pessoal	2 20%	1 11%	3 16%	-	-	-
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>19</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>19</b>

No uso do Referente Temporal no padrão de evocar verificamos que as categorias encontradas obtêm um peso diferente não só intergrupos, como intragrupos: podemos assim dizer que:

#### *Grupo não cigano:*

Assistimos a uma forte manipulação da temporalidade na recuperação quer de memórias específicas, quer de memórias genéricas. Este grupo faz esta "recuperação" a partir de idades precoces, seja através de um movimento progressivo (passado⇒presente), seja através de um movimento em ziguezague ( que abarca o presente, o passado, por vezes o futuro imediato e a projecção no futuro);

(e.g., André; 9 anos: "como eu fui, como vou ser, como sou agora...era pequenino, bebé, depois cresci. Agora ando no 4º ano, tenho uma irmã muito bonita, tem seis, ...tenho um pai e uma mãe que gostam muito de mim....era mais quieto, mais educado...já apanhei os 9 anos e com 9 a gente fica mais crescido...(vai ser)um homem c'uma pera, vou ser médico, vou ter uma namorada, vou ter filhos e vai ser uma família...";

(e.g., Raquel; 10 anos : " Eu quando era pequenina era muito gordinha...era careca quando nasci. Nasci dois meses antes do previsto. Tinha um irmão gémeo que acabou por morrer quando

*era pequenino, quando eu nasci. Fui crescendo, fui...depois, quando eu tinha prá i um ano os meus pais ganharam uma viagem à Índia....e eu fiquei co a minha tia nesse mês, foi lá que comecei a falar.....e depois entrei para os "R..", aos 3/ 4 anos, até agora tenho andado sempre nos "R.."..e depois quando eu entrei no 1º ano, fiquei logo com a professora E.., continuei com ela e agora vou para o ciclo..").*

#### *No Grupo Cigano:*

Encontramos um aspecto que nos parece curioso no padrão de recuperação quer de memórias específicas, quer genéricas. Assim, na sua generalidade este grupo, não faz a recuperação a partir de idades precoces, apresentando como que uma "amnésia" de períodos de tempo e de constelações de temas que reeviam para um conhecimento autobiográfico pessoal precoce. Desta forma, predominam o uso do referente intemporal e não elicitación de memórias específicas precoces.

#### *1-grupo/rapazes:*

(e.g., Luís; 10 anos: "*comprar chumbos, praticar Flover*";  
( e.g., Fábio; 10 anos: "*Nã sei..ah..d'ir passear..andar de bicicleta,... jogar ás cartas ...cos meus amigos..cos meus primos*".

Este grupo apresenta ainda a especificidade de elicitar memórias que tem a ver com a trajectória do grupo familiar, nomeadamente aspectos que reenviam para o passado de elementos do grupo familiar, estabelecendo depois um hiato no que concerne a memórias autobiográficas precoces.

(e.g., Mário; 9 anos: "*...o meu avô tinha muitos cavalos e burros, prontos, andavam a pastar; prontos a minha mãe ia buscar erva..de carroça. Logo casou co meu pai..prontos, casaram, prontos, o meu pai comprou uma mota...começou a amolar tesouras para sustentar os filhos....prontos agora quando passa assim o Inverno vamos prá apanha do tomate...*").

#### *-No grupo raparigas:*

Apesar deste grupo utilizar o referente progressivo e regressivo, estes, remetem, na sua generalidade a eventos/vivências de elementos do grupo familiar ou social.

(e.g., Maria; 10 anos: "*...prontos, a minha irmã tava grávida e não sabia, pronto, tava grávida, começou a dar-lhe dores e não era antes do tempo, foi ao hospital...*").

Neste grupo, apenas um elemento faz referência a uma vivência pessoal precoce:

(e.g., Soraia; 10 anos : "*...uma vez, quando eu tava a comer uma azeitona engoli um caroço, eu era pequenininha, tinha pr`aí um ano, depois a tia pôs-me os dedos na boca, até deitou sangue...e uma vez também engoli uma moeda.*" ).

1.2.2- *Uso do referente temporal nas produções discursivas.*

Por uso do Referente Temporal nas produções discursivas, entendemos a enunciação, ou não, de unidades de tempo que permitem situar temporalmente os acontecimentos/vivências nos discursos produzidos.

Quadro 3 -Referente Temporal nas produções discursivas (Pergunta. 1).

Categorias	Grup.cig		Total	Grup.não cig		Total
	♂	♀		♂	♀	
Referente temporal explícito.Discurso organizado em torno do referente temporal	-	2 22%	2 11%	8 89%	8 80%	16 84%
Utiliza alguns detalhes temporais precisos na sua produção discursiva(hora,dia,mês, ano)	3 30%	5 56%	8 42%	-	-	-
Não faz referência temporal explícita na organização da sua produção discursiva	7 70%	2 22%	9 48%	1 11%	2 2%	3 16%
<b>Total/ protocolos</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>19</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>19</b>

Em termos globais, verificamos que :

*Grupo Não Cigano:*

Encontramos uma frequência significativa do uso do Referente Temporal, dando este bastante consistência ao tipo de produções narrativas produzidas. Estas produções dão-nos conta da familiaridade em manipular expressões temporais diversificadas na forma linguística (seja de forma explícita, seja de forma implícita), resultando narrativas facilmente situadas no tempo.

( e.g., Pedro; 9 anos: "...aos 4 anos fiquei com uma alergia e com asma...dois anos seguidos, sempre em Março tive sempre uma crise...").

*Grupo Cigano:*

O que prevalece são produções narrativas em que as formas que indicam a perspectiva temporal são "intemporais"(implícitas);

( e.g., Manel; 10 anos: "Vender, passear co meu pai, ir à praia, amanhar notinhas...");

ou formas que nos dão conta de um tempo cíclico; (e.g.,Maria; 10 anos: " (nasceu)...na apanha do tomate.."; ( e.g., Ana; 10 anos" (nasceu) depois do Natal";

de um tempo "pendular";  
( e.g., Luís; 10 anos: "...a gente faz muita coisa, pra trás, pra frente, pra trás, prá frente, sempre! ").

Por outro lado, os "acontecimentos-sinais" gravados no tempo, de ambos os grupos, apresentam algumas singularidades:

*Grupo não cigano:*

Centram-se mais na cronologia pessoal, onde o "Eu " é o personagem central.

(e.g., Rita; 9 anos: " Não me lembro muito bem do dia em que nasci....o primeiro dia que lembro bem foi o 1º dia que entrei prá escola, pró Externato e depois conheci lá um amigo, que é o J. Gil, e que ficamos amigos logo no 1º dia... (3/4 anos).

*Grupo cigano:*

Centram-se mais nos eventos/vivências do grupo ( de pares, familiar, ou grupo social alargado) do que nas sequências temporais (explícitas, ou implícitas) "convencionais". Por sua vez, o "Eu" é um eu colectivo/grupal, interdependente:

(e.g., Manel 2; 10 anos: "...a história dos ciganos, a história dos ciganos é assim...se..os.., eu, se eu(uhm, uhm...), eu, se eu casa-se assim com outra menina, com outra menina cigana...(uhm, uhm...), se eu fugisse tinha que casar com ela. E se fosse da vossa raça, assim, nunca casamos...(porquê?).É diferente, é muito diferente... ").

Em termos globais, o tempo narrativo, enquanto tempo humanamente relevante, evidencia uma "manipulação mais convencional" no evocar do *Grupo não Cigano*, enquanto no *Grupo Cigano* o tempo narrativo é menos explícito, mais cíclico, "manipulando" marcadores sociais como festividades (Natal, Páscoa, Carnaval...), rituais sociais (nascimentos, casamentos...) e actividades como Apanha do tomate, onde as acções/ afectos humanamente relevantes são acções/afectos que remetem para o grupo social de pertença:

( e.g., Mário; 9 anos "...quando passa assim o Inverno vamos pró tomate...").

### 1.3- IDADE DA PRIMEIRA MEMÓRIA EVOCADA (ANOS OU PERÍODO TEMPORAL)

Faremos referência às evocações da criança em termos da 1ª memória evocada, situando esta em termos de idade cronológica, ou designação temporal que a permita situar.

Quadro 4- Idade ou período temporal da 1ª memória

Categorias	Grup.cig		Total	Grup.não cig.		Total
	♂	♀		♂	♀	
Não data	3 30%	4 44.4%	7 37%	-	-	-
1-3 anos	-	-	-	5 55.5%	5 50%	10 52.6%
"muito pequenino/a"	1 10%	1 11.1%	2 11%	2 22.2%	1 10%	3 15.7%
3-4 anos	-	-	-	1 11.1%	3 30%	4 21%
6-7 anos	1 10%	-	1 5%	-	-	-
1º dia de escola	5 50%	4 44.4%	9 47%	1 11.1%	1 10%	2 10.5%
<b>Total</b>	10	9	19	9	10	19

Assim, quando se examina o quadro 4, são significativas as diferenças entre as categorias mais utilizadas por ambos os grupos.

#### Grupo cigano:

As categorias com maior peso são: 1º Dia de Escola(47%) e Não Data( 37% ). Não assistimos a diferenças significativas nos sub-grupos masculino/feminino.

As memórias mais precoces evocadas neste grupo inserem-se na categoria "Muito Pequenino/a".

( e.g., Luís; 10anos: " Era pequenino, só me alembro d'ir pró café...não tinha lá ninguém e só pedia pão com manteiga à minha avó"( Espanha);

( e.g., Soraia; 10 anos: " ...uma vez quando eu tava a comer uma azeitona eu engoli o caroço, eu era pequenininha..."

#### Grupo não cigano:

Verificamos que as categorias com maior expressividade se situam até aos 4 anos de idade( 73% ).

Todos os sujeitos deste grupo evocam memórias baseadas na sua própria vivência/experiência, sendo, portanto memórias singulares.

(e. g., :Augusto; 9 anos: " ...assim quando fui uma vez aos meus avós, que moram perto da fronteira, agarrei no rabo de uma vaca, de uma vitela do meu avô, quando tinha 1/2 anos, e tava a nevar nesse dia ";

( e.g., Carina; 9 anos : "...a minha mãe ficava muito zangada e metia-me de castigo...não ver televisão, ir prá cama cedo.." -3 anos).

#### 1.4- REFERENTE ESPACIAL

Por referente espacial, entendemos o uso de organizadores espaciais utilizados nas produções discursivas.

Quadro 5 - Uso do Referente Espacial nas produções discursivas(perg. 1)

Categorias	Grup.cig.		Total	Grup.não cig.		Total
	♂	♀		♂	♀	
Referência lata/implícita sem especificar detalhes na sua produção discursiva	8 80%	5 55%	13 68%	4 44%	3 30%	7 37%
Discurso organizado em torno do referente espacial	-	3 33%	3 16%	5 56%	7 70%	12 63%
Não faz referência	2 20%	1 11%	3 13%	-	-	-
<b>Total</b>	10	9	19	9	10	19

Os resultados obtidos para Uso do Referente Espacial nas produções discursivas relativas à pergunta 1, mostram que:

##### *Grupo Cigano:*

Manipula este referente de uma forma implícita, essencialmente o *grupo masculino*, pelo que os acontecimentos/conteúdos não são organizados em torno de acções fortemente contextualizadas no espaço:

(e.g., Mário; 9 anos: "...a gente vai lá, prontos, assim, está as árvores, a gente está lá, a gente trepa às árvores....").

Neste grupo é ainda evidente referências múltiplas ao nomadismo, apesar de ser um grupo sedentário.:

(e.g., Luís; 10 anos: "podia ir pra terras longe..");

(e.g.; Mário; 10 anos: "...a minha mãe hoje tava aqui, amanhã já estava d'outro lado...").

No *grupo feminino*, os acontecimentos são organizados em torno de acções/conteúdos centrados no espaço casa, no desempenho de papéis funcionais, ou rua/dimensão lúdica, sendo estas actividades referenciadas ao grupo (familiar ou social).

( e.g., Diana; 9 anos: "...e tenho que fazer o meu quarto.....eu tenho uma cama de corpo e meio, é do meu irmão, mas como ele é pequenino dorme no quarto da minha mãe...").

#### *Grupo não Cigano:*

Encontramos uma manipulação explícita e implícita do referente espacial, podendo assim referir que uma recuperação substancial das memórias evocadas incorporam relações espaço- temporais fortes.

( e.g., José; 9 anos: "...eu à tarde não vou prá minha casa, vou prá casa da minha avó que é ali ao pé do tribunal..");

(e.g , Pedro; 9 anos: "...com 2, 3 anos fui à Serra da Estrela, vi lá uns a andar de Sky, um estava em cima de uma ponte..." )

Uma diferença substancial entre ambos os grupos é o facto da generalidade dos protocolos do *grupo não cigano* fazer referência ao espaço escolar de uma forma significativa, enquanto que a generalidade do *grupo cigano* ou não faz, ou fá-lo apenas de uma forma acessória.

(e.g., Manel; 10 anos: ".eu saio da escola e vou brincar cos meus primos.."; 3

( e.g., Soraia; 10 anos: "eu vou prá escola, depois a minha mãe obriga..").

## 1.5- RECURSO A ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO DE MEMÓRIAS

Por Estratégias de Recuperação de Memórias, entendemos o uso de suportes verbais (interactivos/conversar sobre), o uso de fotografias e vídeo no recuperar/evocar um acontecimento/vivência, preservado na Memória.

Quadro 6 - Estratégias/suportes de recuperação de memórias

Categorias	Grup. cig.		Total	Grup. não cig.		Total
	♂	♀		♂	♀	
Acede a Memórias através do uso de vídeo	-	-	-	2 22%	1 10%	3 15%
Acede a Memórias através de fotografias	1 10%	1 11%	2 11%	-	2 20%	2 10%
Acede a Memórias partilhando recontos de acontecimentos	-	-	-	4 44%	4 40%	8 45%
Não refere qualquer estratégia	9 90%	8 88%	17 89%	3 33%	3 30%	6 30%
<b>Total</b>	10	9	19	9	10	20

As categorias encontradas para o uso de estratégias de recuperação de Memórias Autobiográficas colocam em evidência alguns aspectos que passamos a referenciar:

### *Grupo Não Cigano:*

Faz referência a este tipo de estratégias de recuperação.

A maior frequência destas categorias centra-se em estratégias interactivas criança/pais, sendo evocadas/recuperadas a memória destes acontecimentos, através da prática de narração.

(e.g., Maria Ana; 9 anos: "...é a minha mãe que às vezes me conta e depois, às vezes lembro-me de coisas";

(e.g., José; 9 anos: "foi quando eu já me apercebia dos meus actos e vi os meus vídeos quando era bebé. Era muito traquinas e a minha irmã também.....só me lembro d'uma recordação que tava na praia e tava muito vento...e também me lembro d'uma qu'era muito pequenino, tava a andar, veio uma onda e eu caí...";

( e.g., Inês; 9 anos: "..quando eu nasci, e a minha mãe achou muito estranho quando me dava a chucha e eu não queria, e então queria chuchar no dedo, nunca queria a chucha...a minha mãe comprava muitas chuchas, mas eu não queria

*nenhuma...(como é que sabes isso?). Porque eu me recordo e tenho lá umas fotografias, e a minha mãe também me disse.”).*

A maioria destes acontecimentos centra-se em idades precoces das crianças.

*Grupo cigano:*

Só duas crianças fazem referência à fotografia, adquirindo esta um sentido utilitário/funcional, no Grupo Rapazes e um sentido mobilizador de afectos ameaçadores no Grupo Raparigas. ( e.g., Manel; 10 anos: Ex: “há cassetes gravadas que a gente grava a cantar, temos o nosso retrato de papel...”; ( e.g., Soraia; 10 anos: “Quando a minha mãe ia vender meias, quando eu tirei um retrato eu comecei a chorar, eu tinha medo do senhor a tirar retratos, depois eu comecei a chorar, a minha mãe também tirou”.

## 1.6- TIPO DE REPRESENTAÇÃO/CONHECIMENTO UTILIZADO NAS PRODUÇÕES DISCURSIVAS

### 1.6.1- Tipo de representação utilizada na produção discursiva "história de vida"

Quadro 7 – Tipo de representação utilizada "história de vida" (perg.1)

Categorias	Grup.cig.		Total	Grup.não cig.		Total
	♂	♀		♂	♀	
Produção discursiva mista: Rep. Geral do Acont. + Rep. Esp. do Acont.	-	4 44%	4 21%	4 44%	6 60%	10 53%
Rep. Geral do Acont.	8 80%	3 33%	11 59%	3 33%	2 20%	5 26%
Rep. Esp. do Acont.	-	1 11%	1 5%	2 22%	2 20%	4 21%
Não elícita história pessoal	2 20%	1 11%	3 16%	-	-	-
<b>Total</b>	10	9	19	9	10	19

O quadro 7 mostra diferenças significativas no tipo no tipo de representação/conhecimento mobilizado na evocação de memórias autobiográficas.

#### *Grupo cigano*

O grupo masculino evoca, essencialmente, acontecimentos gerais (80%), que tendem a focar-se em rotinas (lúdicas, ou de participação em actividades do grupo familiar).

(e.g.,: Fábio; 10 anos: "...jogar ás cartas...andar de patins..., andar de baloiço")

O grupo feminino, mobiliza quer acontecimentos gerais, quer acontecimentos específicos.

(e.g., A. Isabel; 10 anos: "...lavo a loiça, arrumo as camas e logo vou brincar um bocadinho pró escorrega.");

(e.g., Rafaela; 9 anos: "...No ano passado deu aqui tiros, deu aqui c'uma espingarda da cabeça da mulher; foi aqui(aponta cabeça). Ó pois ele foi prá prisão..").

Neste grupo, três crianças não elicitam história pessoal.

### *Grupo não cigano*

Evoca, nas suas produções discursivas quer acontecimentos gerais, quer acontecimentos específicos, de uma forma mais significativa ( 53%).

(e.g., André; 9 anos: "Como eu fui, como vou ser, como sou agora( disseste como fui...)..pequenino, bebé, depois cresci,...vim prá escola. Agora ando no 4º ano.(vai ser:)Um homem c`uma pêra,uhm, vou ser médico, vou ter uma namorada...vou ter filhos..e vai ser uma família...)

(e.g., Pedro;9 anos: " quando tinha três anos fui a Chaves cos meus pais e o meu irmão, andamos lá...,fui lá passear cos meus pais...,compramos lá um tractor assim pequenino para mim, assim um tractor para puxar...com uma galera...").

Em síntese, o grupo cigano mobiliza mais representações gerais (59%), na evocação da história de vida, enquanto o grupo não cigano mobiliza quer representações gerais, quer representações específicas (53%).

1.6.2- Tipo de representação/conhecimento utilizado na produção discursiva férias

Quadro 8 - Tipo de representação utilizada/férias (perg.2)

Categorias	Grup.cig.		Total	Grup.não cig.		Total
	♂	♀		♂	♀	
Produção discursiva mista: Rep. Geral do Acont. + Rep. Esp. do Acont.	2 20%	2 22%	4 21%	-	2 20%	2 11%
Rep. Geral do Acont.	8 80%	6 67%	14 73%	5 56%	4 40%	9 47%
Rep. Esp. do Acont.	-	1 11%	2 11%	4 44%	4 40%	8 42%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>19</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>19</b>

Ao analisar o quadro 8, verificamos que:

*No grupo cigano:*

Predominam representações gerais de acontecimentos(73%), estando estas associadas à participação da criança em vivências sociais do grupo familiar alargado, ou grupo social de pertença. São evocadas, essencialmente memórias genéricas.

No grupo masculino, todos os protocolos fazem referência a vivências colectivas do grupo: casamentos, baptizados, vendas, "pândegas", apanha do tomate, "ir à fogueira; Natal, etc.

( e.g., Fábio 2; 10 anos: " ..Passamos as férias aqui..às vezes no Natal fazemos uma grande fogueira...assam carapaus, sardinhas, às vezes entremeadas...frango.., bebem...brincam..., não brigam...").

*No grupo não cigano:*

Não encontramos diferenças significativas quanto à evocação de representações gerais de acontecimentos( 47%) e representação específica de acontecimentos( 42%). Uma particularidade deste grupo é a forte manipulação dos organizadores espaço-temporais nas suas produções discursivas.

( e.g., Bernardo; 9 anos: "pode ser as do ano passado?(as que quiseres.).É assim; fui prá praia co meu pai, co a minha mãe e ia todos os dias à praia, jogava à bola a mais o meu irmão, andava de skate, comia muitas pizzas, almoçava na praia, andava de prancha...lia livros...);

( e.g., José; 9 anos: "...houve um dia que fui à Corlândia, o que eu mais adoro é nadar..andei nuns ´corregas qu´era aos ziguezagues, andei num túnel ás ´curas e tinha curvas violentas, íamos com muita força e depois havia lá pra saltar d ´um metro e dois metros e eu só saltei d ´um metro, o meu pai acha que é muito perigoso para mim saltar de dois metros..").

1.6.3- Tipo de representação utilizada na produção discursiva /fim de semana

Quadro 9 – Tipo de representação utilizada/fim de semana (perg.3)

Categorias	Grup.cig.				Total		Grup. não cig.				Total	
	♂		♀				♂		♀			
Produção discursiva mista: rep. Geral do aconte+ rep. Específica do acontecimento	1	10%	4	44%	4	21%	2	22%	1	10%	3	16%
Repres. Geral do acontecimento	9	90%	4	44%	13	68%	1	11%	3	30%	4	21%
Repr.Específica do acontecimento	-	-	-	-	1	5%	6	67%	6	60%	12	63%
Não elícita	-	-	1	11%	1	5%	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	10		9		19		9		10		19	

Como se pode constatar pelo quadro 9:

*No grupo cigano:*

Assistimos a um predomínio de representações gerais de acontecimentos( 68%), com forte expressividade no grupo masculino(90%). Estas representações estão fortemente associadas a vivências e rotinas sociais, seja no contexto de pares, seja do grupo familiar alargado.

( e.g., Manel; 10 anos:” *Vender..(onde?). Pró Alentejo, pró Algarve...( com quem?). Co meu pai sempre.( O que é que fazes?). Vendo...cantemos, gritemos( como?).”Fregueses, venham aqui ver que é a um conto e quinhentos...”*).

*No grupo não cigano:*

Predominam representações específicas de acontecimentos( 63%). Estas representações estão fortemente associadas à família nuclear e grupo de pares. Nestas produções discursivas, assistimos a uma forte manipulação de organizadores espacio-temporais.

( e.g., Rita; 9 anos:” *...eu fui passar o dia co meu pai. A minha mãe ficou em casa por causa que tinha trabalho. Fomos pró Parque da cidade que é agora o parque novo e então o meu pai levava a minha trotinete que ganhei nos anos e a minha irmã levava a bicicleta que ela ganhou no ano passado no Natal. E depois quando a gente lá chegou, o meu pai estacionou o carro e a gente fomos treinar: ela a andar de bicicleta e eu a andar de trotinete, depois passámos por muitos sítios e foi muito giro..a ver as rãs...”*)

## 2 – EIXO CATEGORIAL- ANÁLISE DA CONSTELAÇÃO TEMÁTICA DAS MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS

*Neste eixo categorial, integrámos os diferentes conteúdos temáticos emergentes nas produções discursivas dos sujeitos.*

### 2.1- PERSONAGENS

Por Personagem entendemos todas as formas de nomeação referentes a sujeitos humanos nos discursos produzidos.

#### 2.1.1- Referência a Personagens

Na categoria *personagem masculino singular/universo familiar*, integramos as evocações relativas às seguintes personagens: pai, irmão, avô,tio, primo e sobrinho

Na categoria *personagem feminina singular/universo familiar*, integramos as evocações relativas a: mãe, irmã, avó, tia, prima e madrinha.

Na categoria relativa a *personagem masculina singular/universo extra-familiar*, integramos as evocações relativas a: amigo.

Na categoria *personagem feminina singular/universo extra-familiar*, integramos as evocações relativas a :amiga.

Na categoria *personagens plural/universo familiar* integramos: pais, irmãos, avós, tios, primos.

Na categoria *personagens plural/amigos* integramos: amigos.

Na categoria *personagens plural/amigas* integramos: amigas.

Quadro 10 - Personagens referenciados<sup>10</sup>

Categorias		Grup. cig.		Total	Grup.não cig.		Total
		♂	♀		♂	♀	
Pers. <sup>11</sup> Singular/universo Familiar	♂	83 65%	93 29%	176 40%	69 49%	66 46%	135 48%
	♀	45 35%	224 71%	269 60%	72 51%	76 54%	148 52%
	<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>317</b>	<b>445</b>	<b>141</b>	<b>142</b>	<b>283</b>
Pers. Singular/universo Extra-familiar	♂	1 100%	-	1 33%	30 100%	10 38%	40 71%
	♀	-	2 100%	2 67%	-	16 62%	16 29%
	<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>30</b>	<b>26</b>	<b>56</b>
Personagens Plural	Familiares	68 86%	11 14%	79	61 67%	30 33%	91
	Pares Amigos ♂	8 53%	7 47%	15 88%	25 100%	16 47%	31 63%
	Pares Amigas ♀	0	2 100%	2 12%	0	18 53%	18 37%
	<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>17</b>	<b>25</b>	<b>34</b>	<b>49</b>

Em ambos os grupos, os personagens singulares do universo familiar são os mais referidos. Mas estes personagens são bastante mais referidos pelo grupo cigano.

A personagem *Mãe* é evocada de forma expressiva pelos dois grupos, sendo mais evocada pelos grupos femininos.

Os subgrupos femininos evocam mais personagens que os subgrupos masculinos.

*No grupo cigano/masculino:*

Os personagens referenciados apontam para um predomínio de figuras masculinas do universo familiar-nuclear e alargado. A categoria *Primos* apresenta a taxa de frequência mais elevada, sendo referenciada predominantemente em contexto lúdico e no espaço informal alargado (rua).

A categoria *pai*, ganha, igualmente, bastante expressividade.

*No grupo cigano/ feminino:*

Os personagens mais evocados são as figuras femininas do universo familiar- nuclear e alargado.

<sup>10</sup> Para leitura mais detalhada, consultar quadro em anexo.

Este grupo apresenta algumas especificidades quanto à enunciação de personagens masculinos: desempenho de papéis cuidadores relativa a *Sobrinho*; desempenho de papéis cuidadores e algumas interações lúdicas relativas a *Irmão*; investimento afectivo/amoroso relativamente ao personagem *Tio*.

Este grupo evoca também de forma expressiva a personagem *Irmã* (frequência com valores próximos a *Mãe*). Estas produções discursivas remetem-nos para o desempenho de papéis funcionais centrados sobretudo no espaço casa, seja sob a forma de cooperação ou ajuda.

No grupo cigano (masculino/ feminino) encontramos pouca expressividade na categoria *pais/plural* e *avós/plural*.

*No grupo não cigano:*

Quando enunciamos a categoria *Amigos*, encontramos um peso relativamente considerável para a evocação desta categoria em espaços estruturados (escola, férias, festas).

A produção discursiva relativa a *Primos* (Grupo Cigano), parece desempenhar a mesma função que a produção discursiva *Amigos* (Grupo não Cigano).

### 2.1.2- Referência a Personagem por Atributos.

Entendemos por Atributos, as características e comportamentos que qualificam as personagens evocadas.

Na categoria referência a adulto por atributo afectivo positivo, integramos os conteúdos semânticos: cuida, dá afectos, ajuda, prazer pela proximidade/interacção.

Na categoria referência a adulto por atributo negativo, integramos os conteúdos semânticos: pune (fisicamente e verbalmente), avaliado negativamente pela criança, não gera empatia.

Na categoria referência a dificuldades sentidas pelo adulto, integramos os conteúdos semânticos percebidos pela criança como dificuldade do adulto.

Na categoria semântica referência a figura fraterna por atributo afectivo positivo, integramos os conteúdos semânticos: avaliações/valorações positivas acerca de atributos físicos, de personalidade, gera prazer na interacção.

Na categoria adulto detentor do poder, integramos os conteúdos semânticos: adulto que introduz normas e regras em termos pessoais e sociais.

Na categoria adulto detentor do saber, integramos os conteúdos semânticos que evocam saberes formais e funcionais.

Quadro 11 - Atributos de personagens

Categorias	Grup.cig.		Total	Grup.não cig.		Total
	♂	♀		♂	♀	
Referência a adulto por atributo afectivo+	16 31%	30 37%	46 35%	25 38%	32 44%	57 39%
Referência a adulto por atributo-	12 24%	5 6%	17 13%	9 14%	7 10%	16 11%
Referência a dificuldades sentidas pelo adulto	4 8%	1 1%	5 4%	-	-	-
Referência a fig. Fraterna por atrib. Afectivo+	1 2%	-	1 0.7%	6 9%	10 14%	26 18%
Referência a adulto detentor do poder	5 10%	39 48%	44 33%	16 24%	12 16%	28 19%
Ref. a Adulto detentor do saber	13 25%	7 9%	20 15%	10 15%	11 15%	21 14%
<b>Total</b>	51	82	133	66	72	148

O quadro 11 mostra que:

Em ambos os grupos, a categoria *Referência a Adulto por Atributo Positivo* é a mais evocada. Contudo, encontramos diferenças nos conteúdos evocados;

*No grupo cigano:*

Os conteúdos mais evocados prendem-se com papéis cuidadores face aos personagens avô/ avó/ e crianças.

( e.g., Mário; 9 anos: " ...ela( bisavó) já está apanhada do "cervo"(cérebro); fala, fala assim com a gente, às vezes até manda pedras, a minha avó vem, bebe o café, trazemos-lhe um bolo do café, demos-lhe tudo; a minha avó lava-a com água quente, aquecida ao lume...").

As evocações deste grupo centram-se predominantemente no grupo social de pertença.

*No grupo não cigano:*

Predominam conteúdos semânticos relativos a dimensões lúdicas/ interactivas pais /criança. No grupo feminino encontramos uma grande frequência de características e apreciações centradas na figura materna e na professora.

As evocações deste grupo centram-se quer no universo familiar, quer no universo escolar.

(e.g., Inês; 9 anos: "... há uma professora muito especial que eu gosto muito e que ficou no 2º ano e no 3º ano comigo; a professora N.,...(é uma professora muito especial porquê?). porque ela ensinou-nos muitas coisas sobre a Natureza..e que a gente devíamos protegê-la....").

Na categoria *Referência a Adulto por Atributo Negativo* não encontramos diferenças significativas entre os grupos. Mas esta categoria é mais evocada pelos grupos masculinos, com maior expressividade no *subgrupo masculino cigano*(24%).

*No grupo cigano/ masculino*

É mais referido o envolvimento em brigas. O universo de evocação é, sobretudo o grupo social de pertença.

( e.g., Fábio 2- 10 anos; "...vieram cá dar tiros à noite...fugiram, agora vem cá vingar-se..").

*No grupo não cigano/ masculino*

O universo de evocação é predominantemente escolar. Estes afectos e valorações negativas centram-se mais na personagem professora.

( e.g., Micael; 10 anos: " vim prá escola, comecei a andar com a professora X.,; não gostei nada..ela batia..ela punha mal e dava uma estalada...").

Encontramos diferenças entre os grupos nas categorias seguintes:

Referência a *Dificuldades sentidas pelo Adulto* apenas evocadas pelo grupo cigano.

(e.g., Lucinda; 10 anos: "A mãe não sabe ler, anda aqui às 4...(horas);

( e.g., Manel; 10 anos: " ...a minha mãe não tinha dinheiro nesse dia, não tinha livros, não tinha nada...).

Referência a *Figura Fraterna por Atributo Afectivo* ganha expressividade apenas no grupo não cigano. São evocados essencialmente conteúdos semânticos que reenviam para afectos e atributos diversificados( físicos, de personalidade, etc.).

( e.g., André; 9 anos: " *tenho uma irmã muito bonita...tem 6( anos), anda aqui na escola..*).

( e.g., José; 9 anos: " *...era muito traquina e a minha irmã também.*" ).

Na categoria *Adulto detentor do Poder*, encontramos uma evocação mais significativa no grupo cigano, sendo o grupo feminino o que evoca mais esta categoria (48%). O exercício de poder emana da figura masculina (associado a regras e rituais sociais) e da figura materna que prescreve regras e tarefas relativas ao espaço casa. A maioria das evocações centra-se no grupo social de pertença.

( e.g., Maria; 10 anos: " ...houve um casamento lá da minha prima, a minha prima não se deixava casar...O meu pai deu-lhe uma chapada na boca porque ela não se deixava casar...").

( e.g., Ana Isabel; 10 anos: " a minha mãe dá trabalho, faço as coisas da escola, lavo a loiça, arrumo as camas...").

*No grupo não cigano/masculino:*

O exercício do poder está sobretudo confinado ao espaço escolar, na figura da professora e em situação de aprendizagem.

( e.g., André; 9 anos: " ...a professora ligou lá pra minha casa pra dizer pra eu treinar as contas de dividir...").

*No grupo não cigano/ feminino:*

As evocações dirigem-se quer ao espaço escolar, quer ao espaço familiar, sendo o seu conteúdo semântico diversificado em ambos os espaços ( escolha de actividades, castigos, directivas).

( e.g., Carina; 9 anos: " ...a minha mãe ficava muito zangada e metia-me de castigo...");

( e.g., Inês; 9 anos: " ..eu fazia uma letra pequenina e a professora não queria que eu fizesse; então eu fazia muito grande e ela não queria que eu fizesse, mas depois fiz letras bonitas e ela já queria...").

### 2.1.3- Referência a Grupo de Pares no Espaço.

Entendemos por referência a grupo de pares no espaço, a evocação de pares em contexto interactivo, seja em espaços formais( e. g. , escola, A .T .L ), seja em espaços não estruturados/informais( e.g., rua ).

Quadro 12 – Referência a grupo de pares

Categorias	Grup. cig.		Total	Grup.não cig.		Total
	♂	♀		♂	♀	
Espaço estruturado	6 6%	7 28%	13 11%	44 94%	66 90%	110 92%
Espaço não estruturado	87 94%	18 72%	105 89%	3 6 %	7 10%	10 8%
<b>Total</b>	93	25	118	47	73	120

Quando se examina o quadro 12, verificamos:

#### *No grupo cigano/ masculino*

Uma referência massiva a Espaço não estruturado. Primo/s é a personagem mais evocada em situação interactiva neste espaço. O universo de referências é predominantemente masculino.

( e.g., Luís; 10 anos: “e vou brincar cos meus primos...nós brinquemos, brinquemos à luta, brinquemos deitados em cima da relva”).

#### *No grupo não cigano*

A categoria com maior expressividade é *Espaço estruturado*. As evocações centram-se predominantemente no espaço escolar e A .T. L. A personagem mais evocada é Amigo/s, com predomínio da referência masculina(plural e singular) no grupo dos rapazes. As raparigas fazem referências plurais(amigos, amigas) e referências singulares masculinas e femininas. Implícita a presença de adultos nestes espaços.

( e.g., Pedro; 9 anos: “ ...viemos pró pátio(escola)fazer jogos, jogar bowling, fazer ginástica..”);

(e.g., Sofia; 9 anos: “...foi quando a minha prima foi comigo ao Aquário Vasco da Gama...só se ria...”).

## 2.2- CONTEÚDOS AFECTIVOS

Por conteúdos afectivos entendemos as apreciações subjectivas referentes a afectos/vivências afectivas dirigidas a si próprio, a outras personagens ou a espaços.

### 2.2.1- Afectos negativos

Por afectos negativos, entendemos a expressão de qualquer estado afectivo desagradável/negativo, relacionado ou atribuído aos conteúdos evocados pela criança.

Quadro 13 -Tipo de representação utilizada no reactivar das memórias evocadas( perg.5: Qual foi a coisa mais triste que aconteceu na tua vida.)

Categorias	Grup.cig.		Total	Grup.não cig.		Total
	♂	♀		♂	♀	
Representação geral de acontecimentos	5 50%	1 11%	6 32%	1 11%	1 10%	2 11%
Representação específica de acontecimentos	4 40%	8 89%	12 63%	5 56%	5 50%	10 53%
Não elícita	1 10%	-	1 5%	3 33%	4 40%	7 37%
<b>Total</b>	10	9	19	9	10	19

Como se pode constatar pelo quadro 13, os dois grupos evocam, maioritariamente, *acontecimentos específicos*( 63%, 53% ), ao mobilizar afectos negativos.

Quadro 14 - Conteúdos referenciados a "qual foi a coisa mais triste que aconteceu na tua vida"(pergunta 5).

Categorias	Grup.cig.		Total	Grup.não cig.		Total
	♂	♀		♂	♀	
Não elícita	1 10%	-	1 5%	3 33%	4 40%	7 37%
Evoca acontecimentos não referenciados ao próprio	5 50%	7 78%	12 63%	2 22%	2 20%	4 21%
Evoca acontecimentos referenciados ao próprio	4 40%	2 22%	6 32%	4 44%	4 40%	8 42%
<b>Total</b>	10	9	19	9	10	19

Pelos resultados do quadro 14, verificamos que:

#### *O grupo cigano*

Evoca mais acontecimentos não referenciados ao próprio(63%). Os conteúdos semânticos mais evocados remetem para separações/perdas, brigas.

( e.g.; Manel; 10 anos: " o meu tio tá preso...os meus primos também ficaram tristes...";

( e.g.; Mário;9 anos: " É brigarem família com família...").

Os acontecimentos referenciados ao próprio evocam morte de familiares, o ficar privado de actividades lúdicas por exclusão(grupo de pares ), obrigação ou castigo.

( e.g.; Manel2; 10 anos: "...logo vai cos outros, não brincam comigo").

#### *O grupo não cigano*

Evoca, bastantes acontecimentos referenciados ao próprio( 53% ), sendo os conteúdos semânticos evocados diversificados: ameaça de perda/separação de figuras parentais, morte de avós, ameaça à integridade física.

( e.g.; Carina; 10 anos: "é quando os meus pais brigam.."; Bernardo: "Quando eu ia para o meu 1º raid, no dia anterior parti o braço...").

Dentro deste grupo ganha expressividade a categoria " Não elícita"(37%).

### 2.2.2- Afectos positivos

Por afectos positivos, entendemos a expressão de qualquer estado afectivo agradável/positivo, relacionado ou atribuído aos conteúdos evocados pela criança.

Quadro 15 - Tipo de representação utilizada no reactivar de memórias evocadas (perg. 4)

Categorias	Grup.cig.				Total		Grup.não cig.				Total	
	♂		♀				♂		♀			
Representação geral de acontecimentos	5	50%	5	56%	10	53%	-	2	20%	2	11%	
Representação específica de acontecimentos	5	50%	4	43%	9	47%	9	100%	8	80%	17	89%
<b>Total</b>	10		9		19		9		10		19	

O quadro 15, mostra que:

*No grupo cigano*

Não existem diferenças significativas no evocar acontecimentos gerais e acontecimentos específicos(53%; 47%) no mobilizar *afectos positivos*.

*O grupo não cigano*

Mobiliza, essencialmente, *acontecimentos específicos*(89%).

Quadro 16 - Conteúdos referenciados a "qual foi a coisa mais engraçada que aconteceu na tua vida" (perg. 4)

Categorias	Grup.cig.				Total		Grup.não cig.				Total	
	♂		♀				♂		♀			
Dimensão lúdica(contexto de pares)	10	63%	-	-	10	43%	-	-	-	-	-	
Dimensão lúdica centrada em vivências familiares	2	13%	3	30%	5	22%	1	11%	-	-	-	
Celebração de rituais/festividades	3	19%	5	50%	8	35%	-	-	-	-	-	
Acontecimentos cómicos/humorísticos	1	6%	1	10%	-	-	6	67%	6	60%	12	67%
Receber prendas	-	-	1	10%	-	-	1	11%	1	10%	2	11%
Conhecer/experimentar algo novo	-	-	-	-	-	-	1	11%	3	30%	4	22%
<b>Total</b>	16		10		23		9		10		18	

Ao analisarmos o quadro 16, verificamos que são significativas as diferenças entre as categorias mais evocadas por ambos os grupos.

#### *O grupo cigano*

O grupo masculino evoca mais a categoria *Dimensão Lúdica/contexto de pares* ( 63% ).

No grupo cigano ganha, também, expressividade a categoria *Celebração de Rituais/Festividades* ( 35% ).

As categorias mais evocadas neste grupo, indexam assim vivências de grupo- de pares e grupo social de pertença.

( e. g. ; Luís; 10 anos: “ *Da Páscoa tivemos lá a boer, fizemos lá uma pândega...alguns a dançar lá no meio...e eles todos a tocar palmas, a cantarem, a dançarem*”);

( e.g., Lucinda; 10 anos: “ *quando a minha mãe teve a minha irmã, fizemos uma festa...*”).

#### *No grupo não cigano*

A categoria mais evocada é *Acontecimentos Cômicos/humorísticos* ( 67% ). Os conteúdos semânticos evocados, utilizam, na sua generalidade, uma referência espácio-temporal explícita.

( e.g., Bernardo; 9 anos: “ *...foi no ano passado no Brasil, quando eu e o meu irmão, lá no hotel, távamos a jogar ténis, o meu pai tava a filmar do 10º andar e eu mandei a bola com muita força pró meu irmão e o meu irmão...mandou um “tralho” espetacular...bateu co cu no chão..*”).

Verificamos também que o *grupo cigano* mobiliza mais formas de *evocação canónica*, isto é: vivências do quotidiano, enquanto o *grupo não cigano* evoca, de forma mais significativa, “ *transgressões* “ do *acontecimento canónico*, isto é: evoca acontecimentos singulares, muitos deles ocorridos em idades precoces.

( e.g.; Raquel; 10 anos: “ *Lembro-me de uma coisa muito engraçada; fui pra férias pra casa da minha tia, tava a comer feijoada,.. pedi mais...a minha tia encheu o prato e eu comi um bocadinho e disse: “não quero mais!”, o meu tio disse: “ Agora tens que comer o resto!”, “ não como!”, “tens que comer!”, e eu pego no prato e enfio-o na cabeça.*”;

( e.g., André; 9 anos: “ *..foi quando eu fiz chichi pra cima do doutor...quando tava pequenino...ele tava a mexer-me na barriga, eu tava aflito pra fazer chichi, ele apertou e eu....*”).

2.2.3- Afectos referenciados ao espaço escolar/1ª vez que foi à escola

Por afectos referenciados ao espaço escolar/1ª vez que foi à escola, entendemos as evocações das crianças relativas aos personagens nomeados, ao tipo de relação/acção mais significativa para a criança e a expressão de estados afectivos (positivos/negativos), relacionado ou atribuído a personagens ou actividades evocadas.

Quadro 17 - Conteúdos referenciados à 1ª vez que foi à escola (pergunta 6)

Categorias	Grup.cig.		Total	Grup.não. cig		Total
	♂	♀		♂	♀	
Não mobiliza qualquer evocação	2 3%	-	2 2%	1 2%	-	1 0.9%
Evoca emoções negativas <sup>12</sup>	19 33%	18 33%	37 33%	-	8 17%	8 8%
Evoca emoções negativas antecipatórias <sup>13</sup>	-	-	-	9 14%	2 4%	11 10%
Verbaliza afectos positivos (gostei/foi engraçado)	2 3%	-	2 2%	11 17%	6 13%	17 16%
Professora/personagem securizante	3 5%	9 16%	12 11%	6 9%	-	6 6%
Primos/amigos personagens securizantes	9 16%	6 10%	15 16%	-	-	-
Evoca alguém que vivenciou mesmos afectos ameaçadores	5 9%	8 15%	13 12%	-	-	-
Reencontra/conhece amigos com quem brinca	1 2%	3 5%	4 4%	19 33%	26 54%	45 41%
Evoca actividades informais/dinamizadas por professora (afecto+)	-	-	-	8 13%	1 2%	9 9%
Evoca actividades formais/dinamizadas por professora (afecto+)	5 9%	2 4%	7 6%	-	-	-
Referência a familiares adultos no 1º contacto com escola/securização <sup>14</sup>	3 5%	4 %	7 6%	6 9%	5 10%	11 11%
Expectativas goradas face à escola	5 9%	5 9%	10 9%	-	-	-
Evoca imagens visuais	3 5%	-	3 3%	2 3%	-	2 2%
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>55</b>	<b>112</b>	<b>62</b>	<b>48</b>	<b>110</b>

Quando analisamos as categorias evocadas no quadro 17, encontramos diferenças entre ambos os grupos.

<sup>12</sup> Conteúdos semânticos mais evocados: aflição, medo, vergonha.

<sup>13</sup> Conteúdos semânticos evocados: ansiedade, nervosismo antes de se confrontar com espaço escolar.

<sup>14</sup> A personagem significativamente mais evocada é figura materna em ambos os grupos.

O grupo cigano:

Evoca significativamente mais afectos, mas 45% destas verbalizações são referentes a *sentimentos negativos*<sup>15</sup>.

(e.g.,: Fábio; 10 anos: " *Eu lembro-me que eu e o meu primo entrámos ao mesmo tempo; só que eu tinha medo de estar sózinho e chorei muito...logo tava-me a ver onde é que andava o meu primo, daqui a um bocadinho, logo um grande bocado, veio o meu primo pró meu lado; aliviei, logo fizemos o trabalho juntos...*" );

( e.g., Manel2; 10 anos: "...logo do 1º dia apanhei medo da escola, pensei que era uma prisão, uma prisão a sério." ).

A categoria *Primos/amigos(personagens securizantes)*, tem um peso relativo considerável(16% ), com maior expressividade no grupo masculino.(apenas o grupo feminino evoca amigo/a(s)..

Ganha também expressividade a categoria *Professor/personagem securizante*( 11% ), com frequência mais elevada no grupo feminino.

A categoria *Expectativas Goradas face à Escola*(9%), é apenas evocada por este grupo.

( e.g.; Soraia:10 anos: " *Dantes eu gostava, agora já não gosto...eu via os outros meninos todos contentes..era o 1º dia e eu achava que era bom...*" );

( e.g. Samuel; 10 anos: "...já estava aborrecido da escola...eu pensava que a escola era fácil...(imaginava)...que aprendia logo a ler, a fazer coisas e que acabava logo a escola...." ).

No grupo não cigano:

A categoria mais evocada é *Reencontra/Conhece Amigos com quem brinca*( 41%);

(e.g. , Bernardo; 9 anos: " *Encontrei muitos colegas, brinquei muito nesse dia...*" ).

A categoria *Verbaliza Afectos positivos* também ganha expressividade( 16% ).

Ao analisarmos o quadro encontramos algumas especificidades ao nível dos dois grupos:

No 1º contacto com espaço escolar o grupo cigano evoca mais *actividades formais/dinamizadas por professora*<sup>16</sup>(6% );

(e.g., Mário; 9 anos: " *...era um menino de galochas..era para pintar...*" ).

<sup>15</sup> Categorias: Evoca emoções negativas; Evoca alguém que vivenciou mesmos afectos ameaçadores.

<sup>16</sup> Estas actividades envolvem uso de papel e lápis e são na sua generalidade fichas.

Por sua vez, o grupo não cigano evoca mais actividades informais/dinamizadas por professora( 9% ).

( e.g., Pedro; 9 anos: " viemos para o pátio fazer jogos..." ).

A categoria *Referência a Familiares no 1º contacto com escola* é mais evocada pelo grupo não cigano( 11% ), sendo o personagem mais evocado por ambos os grupos a figura materna.

( e.g., Inês; 9 anos: " quando tocou, a minha mãe foi lá à sala e desejou-me boa sorte..." ).

#### 2.2.4- Afectos positivos referenciados ao espaço escolar

Por afectos positivos referenciados ao espaço escolar, entendemos as evocações mais significativas, com carácter avaliativo positivo, que a criança destaca ao longo do seu trajecto escolar.

Quadro 19 - Afectos positivos referenciados ao espaço escolar (pergunta7)

Categorias	Grup.cig.				Total		Grup.não cig.				Total	
	♂		♀				♂		♀			
Actividades informais com carácter lúdico	13	87%	7	64%	20	77%	2	15%	1	7%	3	10%
Actividades formais/aprendizagens escolares	1	7%	0		1	4%	5	38%	3	20%	8	28%
Conhecer/arranjar amigos	0		1	9%	1	4%	3	23%	6	40%	9	31%
Conhecer/interagir com professora	0		2	18%	2	8%	0		3	20%	3	10%
Obter sucesso escolar	1	7%	0		1	4%	3	23%	3	20%	6	21%
<b>Total</b>	15		11		26		13		15		29	

#### Grupo cigano

Como se pode constatar pelo quadro 19, (81% ) das crianças deste grupo evocam actividades desenvolvidas no contexto escolar, mas (77% ) são referentes a actividades informais vivenciadas neste espaço.

#### No grupo não cigano

A categoria *Conhecer/arranjar novos amigos* é a categoria mais evocada( 31% ), tendo as categorias *Actividades formais/aprendizagens escolares*( 28% ) e *Obter Sucesso Escolar*( 21% ), alguma expressividade.

Quadro 20 - Tipo de representação utilizada para afectos positivos /espaço escolar.(perg. 7)

Categorias	Grup.cig.				Total		Grup.não cig.				Total	
	♂		♀				♂		♀			
Representação geral dos acontecimentos	8	80%	8	89%	16	84%	5	56%	8	80%	13	68%
Representação específica dos acontecimentos	2	20%	1	11%	3	16%	4	44%	2	20%	6	32%
<b>Total</b>	10		9		19		9		10		19	

Em ambos os grupos assistimos a uma maior mobilização da *representação geral de acontecimentos*, quanto ao tipo de memórias evocadas, sendo esta mobilização mais expressiva no grupo não cigano.

### 2.2.5- Afectos negativos referenciados ao espaço escolar

Por afectos negativos referenciados ao espaço escolar, entendemos as evocações mais significativas, com carácter avaliativo negativo que a criança destaca ao longo do seu trajecto escolar.

Quadro 21 - Afectos negativos referenciados ao espaço escolar (pergunta 8)

Categorias	Grup.cig.		Total	Grup.não cig.		Total						
	♂	♀		♂	♀							
Dificuldades escolares <sup>17</sup>	8	57%	0	8	36%	4	36%	4	36%	8	36%	
Envolver-se em agressões	4	29%	1	13%	5	23%	4	36%	0	4	18%	
Sentimento de ameaça (medo e perda)	0		2	25%	2	9%	2	18%	2	18%	4	18%
Acidentes físicos	1	7%	2	25%	3	14%	1	9%	5	45%	6	27%
Não elícita	1	7%	3	38%	4	18%	0		0	0	0	
<b>Total</b>		14		8		22		11		11	22	

Ao analisarmos o quadro 21, verificamos um dado curioso:

Ambos os grupos obtêm valores percentuais idênticos na categoria *Dificuldades Escolares* (36%). Contudo, em termos de conteúdos semânticos, as evocações do *grupo cigano* centram-se predominantemente em aspectos relacionais, enquanto o *grupo não cigano* evoca quer aspectos relacionais, quer aspectos relativos à aprendizagem.

#### *No grupo cigano*

Ganha alguma expressividade, a categoria *Envolver-se em Agressões* (25%) e a categoria *Não Elicita* (18%).

#### *No grupo não cigano:*

O grupo feminino evoca, predominantemente, a categoria *Acidentes Físicos* (45%).

<sup>17</sup> Integramos nesta categoria dificuldades ao nível das aprendizagens formais e ao nível da relação com professora.

Quadro 22 - Tipo de representação utilizada para afectos negativos/ afectos escolares

Categorias	Grup.cig.		Total	Grup.não cig.		Total
	♂	♀		♂	♀	
Representação geral dos acontecimentos	5 56%	2 33%	7 47%	5 56%	4 40%	9 47%
Representação específica dos acontecimentos	4 44%	4 67%	8 53%	4 44%	6 60%	10 53%

Quanto ao tipo de representação utilizada, ambos os grupos evocam mais *representações específicas de acontecimentos*. se bem que não se encontrem diferenças significativas relativamente às *representações gerais de acontecimentos*.

## 2.3- JUÍZO AVALIATIVO SOBRE PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Entendemos por Juízo Avaliativo as evocações de ordem cognitiva e afectiva produzidas pela criança acerca do seu processo de aprendizagem.

Quadro 23 - Juízo Avaliativo

Categorias	Grup. cig.		Total	Grup.não cig.		Total
	♂	♀		♂	♀	
Dificuldades na aquisição dos mecanismos da Leitura/Escreita	6 20%	13 31%	19 26%	1 3%	2 4%	3 4%
Dificuldades na área da Matemática	3 10%	3 7%	6 8%	4 11%	3 7%	7 8%
Não evoca dificuldades	-	-	-	1 3%	3 7%	4 5%
Dificuldades em áreas curriculares diversas	1 3%	2 5%	3 4%	3 8%	2 4%	5 6%
Ler/escrever – instrumentos de projecção num Projecto pessoal de vida	6 20%	6 14%	12 17%	3 8%	10 22%	13 16%
Matemática enquanto instrumento de projecção num Projecto pessoal de vida	2 7%	2 5%	4 5%	5 14%	-	5 6%
Leitura/escreita instrumento de resolução de problemas e aquisição mais significativa	7 23%	12 29%	19 26%	10 27%	16 35%	26 31%
Matemática como aquisição mais significativa	4 13%	2 5%	6 8%	6 16%	4 9%	10 12%
Outras áreas curriculares como aquisições mais significativas	2 7%	2 5%	4 5%	4 11%	6 13%	10 12%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>42</b>	<b>73</b>	<b>37</b>	<b>46</b>	<b>83</b>

O Quadro 23 apresenta todo um conjunto de resultados que consideramos curiosos. É interessante constatar que, quando analisamos a categoria *Leitura/escreita instrumento de resolução*

de problemas e aquisição mais significativa, verificamos que esta é a que tem mais expressividade a nível dos dois grupos: ( 26% )- grupo cigano; (31% )- grupo não cigano.

(e.g., Maria; 10 anos/ grupo cigano: "...a gente tem que saber ler, porque vem alguma conta, a gente tem que saber ler, se vinha a carta do rendimento, eu lia à minha mãe, a minha mãe acreditava; comprava coisas, comprava co dinheiro: os peúgos, as cuecas, os sutiãs...vende às portas";

( e.g., Luís; 10 anos/ grupo cigano: " Podemos ir ao café e a gente pode dar dois contos e podem dar só mil; eu uma vez fui ao café às pastilhas e disse: "faltam aqui 50 paus!"; "Toma lá mais 5 pastilhas.". Se eu não soubesse tinha que me contentar com aquelas ").

Consideramos também curioso que a categoria com o mesmo peso no grupo cigano seja: Dificuldades na Aquisição dos mecanismos da Leitura e Escrita( 26% ).

( e.g.; Luís; 10 anos: " foi o ar, er,ir,or,ur. Foi assim: eu ainda não sabia...eu não sabia bem fazer aquelas coisas, logo a professora: " Isto tens que aprender sozinho!". Eu comecei a ver como é que era e comecei melhor a ler..").

#### *No grupo não cigano*

Verificamos um efeito inverso: a categoria *Dificuldades na Aquisição dos mecanismos da Leitura e Escrita*( 4% ), é a que obtém menos peso.

Nos dois grupos encontramos valores próximos para a categoria *Ler/Escriver instrumento de projecção num Projecto Pessoal de Vida*(17% ) e (16% ), respectivamente.

( e.g.; Manel2; 10 anos/ grupo cigano: "É muito bom saber ler pra tirar a carta, pra guiar o carro pró meu pai" ; Diana: "quando eu for grande, se eu quiser ser professora já sabia; se eu quisesse tirar a carta já tinha que aprender a ler ea escrever")<sup>18</sup>...

As categorias *Matemática como Aquisição mais Significativa e Outras Áreas Curriculares* obtém uma expressividade idêntica( 12%).

(e.g.; Catarina; 10 anos/ grupo não cigano: "..gostei muito de aprender várias coisas; gostei muito de aprender a ler, gostei muito de aprender a fazer contas...gostei muito de aprender a fazer os problemas e a resolver e, às vezes, essas coisas também me ajudaram nas brincadeiras....quando eu era pequenina, se eu queria brincar por ex: às professoras e queria ensinar às pessoas, só que não conseguia fazer aquelas contas de 1 mais 1, 2 mais 2. Então, vim prá escola, já conseguia fazer contas maiores e assim acho que já brinco mais satisfeita").

---

<sup>18</sup> Quase todas as crianças do grupo cigano( rapazes/raparigas ), evocam o conteúdo semântico tirar a carta.

## 2.4- ACÇÕES/VIVÊNCIAS

Entendemos por esta categoria, a evocação de actividades e vivências desempenhadas pela criança, ou em conjunto com outros personagens..

Quadro 24 - Referência a actividades e vivências.

Categorias	Grup.cig.				Total		Grup.não cig.				Total	
	♂		♀				♂		♀			
Actividades funcionais/participação ou desempenho.	35	23%	26	26%	61	24%	4	2%	1	0.9%	5	2%
Vivências lúdicas/lazer com figuras parentais	30	19%	16	16%	46	18%	56	33%	34	29%	90	32%
Vivências lúdicas/lazer com irmãos	5	3%	5	5%	10	4%	19	11%	18	16%	37	13%
Brincar com primo/a(s)	24	16%	17	17%	41	16%	3	2%	3	3%	6	2%
Brincar com amigo/a(s)	3	2%	7	7%	10	4%	26	15%	20	17%	46	16%
Brincar sem referenciar alguém	4	3%	6	6%	10	4%	6	4%	12	10%	18	6%
Evocação de vivências festivas	38	25%	14	14%	52	21%	1	0.6%	-	-	1	0.3%
Jogar à bola	4	3%	-	-	4	2%	5	3%	1	0.9%	6	2%
Praticar desporto	8	5%	1	1%	9	4%	28	17%	16	14%	44	15%
Ler/escrever/jogar computador/ televisão	-	-	2	2%	8	3%	21	12%	11	9%	32	11%
<b>Total</b>	154		97		251		169		116		285	

Da análise do quadro 24, podemos dizer que:

No grupo cigano:

As categorias com mais peso são *Actividades Funcionais/participação ou desempenho*( 24% )<sup>19</sup>; *Evocação de Vivências Festivas*(21%); *Vivências Lúdicas/Lazer com Figuras Parentais*( 18% ) e *Brincar com Primo/a(s)*(16% ).<sup>20</sup>

No grupo não cigano:

Encontramos uma grande frequência de descrições relativas à categoria *Vivências Lúdicas/Lazer com Figuras Parentais*( 32% ), sendo estas referenciadas predominantemente a tempo/espço de férias.

A categoria *Brincar com Amigo/a(s)*( 16% ), dá relevo ao evocar deste grupo de pares neste grupo<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> Nesta categoria ganham expressividade os conteúdos semânticos que remetem para vendas e apanha do tomate, no grupo masculino e desempenho de actividades confinadas ao espaço familiar( cuidar de irmãos e da casa), com algumas referências a vendas no grupo feminino.

<sup>20</sup> Nos conteúdos semânticos evocados assistimos a uma evocação predominante da personagem primo/s, por parte dos rapazes e a uma evocação predominante da personagem prima/s por parte do grupo feminino.

É ainda expressivo o resultado da categoria *Praticar Desporto*( 15%), remetendo-nos os conteúdos descritivos evocados para a inserção deste grupo em estruturas/espços sociais definidos.

A categoria *Vivência Lúdica/Lazer com Irmãos*( 13% ), tem um peso relativo considerável neste grupo.

Um dado curioso é o facto da categoria *Brincar com Primo/a(s)*, no grupo cigano, obter peso idêntico na categoria *Brincar com Amigo/a(s)*, no grupo não cigano; (16% ).

---

<sup>21</sup> O grupo masculino evoca predominantemente figuras masculinas enquanto o grupo feminino evoca figuras masculinas e femininas.

## 2.5- RITUAIS SOCIAIS

Por Rituais Sociais entendemos a evocação de convenções implícitas ou explícitas que marcam a organização social do grupo de pertença.

Quadro 25 - Categorias referenciadas a Rituais Sociais.

Categorias	Grup. cig.		Total		Grup.não cig.		Total
	♂	♀			♂	♀	
Casamentos	14 27%	10 24%	24	25%	-	-	-
Baptizados	5 10%	1 2%	6	6%	-	-	-
"Pândegas"/festas	9 17%	6 14%	15	16%	-	-	-
Brigas/violência(adultos)	12 23%	7 17%	17	18%	-	-	-
Luto	2 4%	2 5%	4	4%	1 100%	1 33%	2 50%
Crenças/tradições	6 12%	6 14%	12	13%	-	-	-
Festividades cíclicas(1)	8 15%	10 24%	18	19%	-	2 67%	2 50%
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>42</b>	<b>96</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

No quadro 25, encontramos uma frequência significativa das categorias evocadas no *grupo cigano*, tendo estas pouca expressividade no *grupo não cigano*.

Nos discursos produzidos, as categorias encontradas derivam, na sua maioria, de um quadro de valores simbólicos que parece conferir uma especificidade a este grupo, dado encontrarem pouca expressão no grupo não cigano.

As categorias com mais peso no *grupo cigano*, derivam de conteúdos semânticos associados ao reforçar dos laços sociais e familiares, nomeadamente: *Casamento*(25%)<sup>22</sup>; *"Pândegas"/Festas*(24%) e *Festividades Cíclicas*(19%)<sup>23</sup>.

A categoria *Brigas/ Violência*, tem um peso considerável(18%). Os conteúdos evocados nesta categoria, mobilizam uma grande angústia, implicam todo o grupo familiar, podem conduzir à mobilidade do grupo e tem implícita uma justiça taliónica;

( e.g., Samuel; 10 anos: " a nossa tradição é assim; o meu tio matou um cigano, e a gente tivemos que fugir, porque a família

<sup>22</sup> Reforçando esta categoria o envolvimento e reconhecimento comunitário( e.g., quem diz que está casada"...todos...é uma cigana que saiba casar"- Luís.

<sup>23</sup> Nesta categoria integram-se os conteúdos semânticos: Natal, Páscoa, S. Martinho.

*daquele cigano que morreu....eu andava bem na escola, depois aconteceu isso....".*

Na categoria *Crenças/tradições*( 13% ), encontramos referências simbólicas diversificadas:

( e.g., Maria; 10 anos: " ...*uma bicha grande...ela( tia ) ficou com medo, porque ela se vai prá boca do bebê fica azul, depois tem que se meter a boca da bicha na mama da mãe do bebê.*";

( e.g., Lucinda; 10 anos ( nascimento):" ...*põe-se a menina dentro de um coiso, põe-se um balde de água e põe-se moedas de ouro na cabeça, para quando ela for grande ser rica.*";

( e.g., Samuel; 10 anos: " *O meu avô morreu..., se a gente tiver de luto, a barba cresce...o meu pai não corta a barba, a gente não pode ouvir rádio, assim dos carros, não pode haver televisão*".

*No grupo não cigano:*

As únicas categoria evocadas são: *Luto*(referentes a morte de avô) e *Festividades Cíclicas*( evocação de Natal).

Curiosamente, o grupo *feminino/cigano* evoca, essencialmente *Crenças* e o grupo *masculino/ cigano* *Tradições*.

## SÍNTESE DOS RESULTADOS

Procedemos a dois tipos de análise.

**Ao nível da Análise Estrutural das Memórias Autobiográficas**, encontramos diferenças significativas entre os grupos quanto:

- Ao *Uso do Eu* na evocação da história de vida;
- Aos referentes temporais, nomeadamente quanto ao *Padrão de Evocar* na história de vida e ao *Uso dos Referentes Temporais* nas evocações discursivas;
- Encontramos diferenças relativamente à *Idade das Primeiras Memórias Evocadas*;
- Verificamos também diferenças relativamente ao *Uso do Referente Espacial*;
- Quanto ao tipo de *Conhecimento/representação utilizada na história pessoal de vida*, verificamos que os grupos utilizam predominantemente tipos de representações diferentes no evocar.

**Ao nível da Constelação Temática das Memórias Autobiográficas Produzidas** verificamos:

- Diferenças e especificidades quanto aos *Personagens* e aos *Atributos* evocados;
- Encontramos diferenças relativamente a *Afectos (positivos e negativos)* nas produções discursivas.. Contudo, não existem diferenças quanto ao *Tipo de Representação/conhecimento Utilizado*, uma vez que ambos os grupos mobilizam mais *Representação Específica dos Acontecimentos*;
- Quanto aos *Afectos* evocados na *Primeira vez que foi á Escola*, verificamos diferenças consideráveis entre os grupos;
- Face aos *Afectos Positivos/negativos relativamente ao Espaço Escolar* evocados, encontramos também diferenças entre os grupos. Contudo não existem diferenças assinaláveis quanto ao tipo de memórias, sendo evocadas quer Memórias Genéricas, quer Memórias Específicas.

Os resultados dão-nos conta ainda de diferenças de conteúdo entre os grupos, mas não de diferenças estruturais significativas. Globalmente, os *afectos negativos* apresentam-se organizados em torno de um enredo, com acções causalmente estruturadas. Por sua vez, os *afectos positivos* remetem para acontecimentos e cronologias mais simples.

Relativamente aos resultados encontrados para *Juízo Avaliativo sobre Processo de Aprendizagem*, na generalidade encontramos diferenças expressivas entre os grupos.

Encontramos também diferenças consideráveis ao nível das *Actividades/Vivências* entre os dois grupos.

Quanto aos *Rituais Sociais* observamos diferenças claramente significativas, uma vez que estas evocações quase não ganham expressão no grupo não cigano.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*E Deus disse: "Haja luzeiros no firmamento dos céus para diferenciarem o dia da noite e servirem de sinais, determinando as estações, os dias e os anos."*

(Gênesis, I, 14).

## DISCUSSÃO DE RESULTADOS

De uma forma geral, os resultados encontrados validam as hipóteses que formulámos.

1-Os resultados mostram que há diferenças significativas quanto a aspectos estruturais das Memórias Autobiográficas a nível dos dois grupos(hipótese)1)

-Quanto ao tipo de *uso do "Eu"* nas produções discursivas, assistimos a uma predominância, no grupo masculino/cigano, a um discurso de referência grupal. No grupo feminino/raparigas encontramos o uso do "Eu" pessoal com a particularidade de este não ser a personagem principal da trama narrativa. Para este grupo (masculino/feminino), encontramos o que designamos por diluição do "Eu" pessoal, num "Eu" colectivo, do grupo de pertença. Estes resultados vão de encontro a diferenças entre grupos étnico/culturais na concepção do "Eu", sendo que estas diferenças hipotéticas se viriam a reflectir no estabelecimento posterior de uma história pessoal de vida (Markus & Kitayama, 1991; Mullen & Yi, 1995).

No grupo não cigano, encontramos um discurso cartografado pelo "Eu" pessoal, seja no uso dos pronomes pessoais, seja no uso das formas verbais; contrariamente, ao grupo cigano o "Eu" é a personagem central de todo o evocar autobiográfico.

Face aos resultados encontrados poderemos dizer que o sentido do "Eu" é, tal como refere Fivush (1988), crucial para a Memória Autobiográfica, uma vez que "...é o sentido do "Eu" que torna as memórias unidas como uma história de vida, que expressa a essência de quem somos".

Relativamente ao uso do *referente temporal*, os resultados mostram que há diferenças nítidas entre os dois grupos a diversos níveis.

No grupo cigano, quanto ao uso da linha do tempo no padrão de evocar- no elicitar a sua história de vida- este grupo, na sua generalidade, não faz a recuperação de memórias específicas ou genéricas a partir de idades precoces, apresentando uma espécie de "amnésia" relativa a períodos de tempo e temas que reenviam

para um conhecimento autobiográfico precoce. Apresenta a especificidade de evocar memórias relativas à trajectória do grupo familiar (formas de ser e estar), estabelecendo depois um hiato na evocação de memórias pessoais precoces. Predomina um uso do referente temporal "intemporal", e o não elicitar memórias relativas a idades precoces. O grupo feminino, apesar de utilizar o movimento progressivo e regressivo no evocar memórias estas, na sua generalidade, remetem para acontecimentos e vivências do grupo e não memórias singulares, onde o "Eu" é a personagem central.

No grupo não cigano encontramos uma forte manipulação temporal em todo o evocar autobiográfico, seja sob a forma de memórias episódicas, seja sob a forma de memórias específicas. Assistimos a uma recuperação de memórias a partir de idades precoces.

Quanto ao *uso do referente temporal* no evocar a *história pessoal de vida*, o grupo não cigano manipula significativamente mais formas temporais convencionais- seja de forma explícita, seja de forma implícita- dando bastante consistência ao "fio narrativo" da sua história pessoal, independentemente do padrão de evocação utilizado (progressivo, regressivo, em ziguezague).

No grupo cigano, prevalece uma concepção mais vaga do tempo, que tanto pode comportar uma perspectiva implícita, intemporal, cíclica ou pendular (no sentido de movimento, isto é: uma concepção de vida que elege o movimento como uma forma de ser, de estar e que cria, simultaneamente uma identidade própria). Este movimento é evocado no passado do grupo familiar (avós, pais e grupo de pertença), é evocado no presente (como modo de vida e de estar) e projectado no futuro (sob a forma de desejo).

Encontramos diferenças entre os grupos, nomeadamente, pelas memórias produzidas se centrarem na cronologia pessoal, onde o "Eu" é a personagem central, a partir da qual irradia a trama narrativa- grupo não cigano-, e onde o "Eu" é um "Eu" plural, interdependente (grupo masculino), ou um "Eu" "diluído" nos outros "eus", a partir dos quais se elabora a trama narrativa (grupo feminino/cigano).

Este uso do referente temporal leva-nos a partilhar a concepção de Nelson(1996, 1998) e de outros autores, que os conceitos temporais implicam mediação linguística e cultural o que, eventualmente, explica o emergir de duas concepções e representações do tempo a nível dos dois grupos. Parece emergir assim uma concepção mais vaga do tempo, menos convencional (grupo cigano), sendo curioso que algumas destas crianças não sabe o dia do seu aniversário (não sendo plausível que possamos atribuir esta não nomeação a uma dificuldade intrínseca, mas podendo quanto a nós ter alguma relação com o uso e a concepção que este grupo faz do tempo convencional) e uma

concepção mais explícita, convencional do tempo (grupo não cigano).

Relativamente à *Idade da 1ª memória evocada ou situada temporalmente*, os resultados obtidos são consistentes com outros estudos que apontam no sentido que diferentes contextos socioculturais marcam a forma como se estrutura e evoca a recordação autobiográfica, contribuindo assim para a existência de diferenças na idade e na evocação das primeiras memórias de infância. No grupo cigano verificamos que as primeiras memórias evocadas se situam maioritariamente na idade escolar, enquanto o grupo das crianças não ciganas faz esta evocação a partir de idades pecoces.

Face ao *uso do referente espacial*, encontramos também diferenças entre os grupos, sendo este manipulado de forma mais implícita, mais vaga no grupo cigano, e de uma forma mais explícita no grupo não cigano, resultando daí evocação de memórias que comportam relações espacio-temporais fortes. Tal como o fizemos para o uso do tempo, colocamos a hipótese de concepções e representações do espaço diferentes para ambos os grupos. Considerando que a etnia cigana é, em termos históricos, um grupo atópico, isto é, um grupo que não tem um lugar definido, e sobre o qual tem pairado uma incerteza quanto ao lugar de onde veio e ao lugar para onde vai. Considerando que os conceitos espaciais requerem, igualmente, mediação linguística e cultural, poderemos tecer algumas especulações quanto ao peso destes aspectos nos resultados encontrados. No grupo cigano encontramos referências várias ao nomadismo, apesar de ser um grupo sedentário.

No que respeita ao *tipo de conhecimento/representação* utilizado no evocar autobiográfico da história pessoal de vida o grupo cigano indexa predominantemente representações gerais do acontecimento, mobilizando assim mais memórias genéricas. O grupo não cigano evoca quer representações gerais do acontecimento, quer representações específicas, mobilizando significativamente mais memórias específicas do que o grupo cigano. Neste grupo assistimos a uma forte manipulação espacio-temporal.

O grupo masculino cigano é o que mobiliza mais expressivamente representações gerais do acontecimento e, conseqüentemente mais memórias genéricas.

Atendendo ao papel que as representações do acontecimento representam quer a nível desenvolvimental quer a nível da estruturação da Memória Autobiográfica (enquanto entidades sociais e cognitivas), somos levados a tecer as seguintes considerações:

As representações gerais do acontecimento, enquanto formas básicas de cognição sustentam o desenvolvimento

narrativo, salientando Nelson (1998), que "ontogenicamente a formação de textos gerais precede a memória episódica". As mudanças na organização da Memória Autobiográfica são vistas como um resultado natural da experiência do mundo real que conduz a uma representação mais rica e elaborada dos acontecimentos históricos e sociais, de acordo com Hudson. A memória de acontecimentos genéricos fornece um esquema derivado da experiência que esboça perfis gerais de um acontecimento, sem fornecer detalhes específicos de um tempo específico ou lugar, onde tal acontecimento ocorreu. A memória episódica remete-nos para o "aconteceu uma vez", a memória genérica remete-nos para "as coisas acontecem desta forma". (Rubin, 1986).

Dado o papel que o conhecimento geral e o conhecimento específico desempenham no estabelecimento da memória autobiográfica, somos levados a considerar que o peso diferente que ambos tem no evocar autobiográfico dos dois grupos terá funções sociais e pessoais distintas no estabelecimento de uma história pessoal e do conceito do "Eu" a nível dos dois grupos. Estes resultados parecem sustentar a hipótese da existência de diferenças no estabelecimento de memórias pessoais.

Os resultados encontrados sugerem ainda que as crianças do grupo cigano se centram mais na história do seu dia a dia ao evocar a sua história de vida.

2- Na sua generalidade foram validadas, igualmente, as nossas previsões quanto às diferenças entre os grupos a nível da constelação temática das Memórias Autobiográficas.

Face aos *personagens* assistimos a diferenças e especificidades a nível dos dois grupos, no que concerne à referência a estes e aos atributos evocados.

No grupo cigano, há uma predominância de figuras masculinas do universo familiar (nuclear, alargado e do grupo de pertença) no evocar do grupo masculino, verificando-se o mesmo efeito no grupo feminino- predominância de figuras femininas-, exceptuando referência a sobrinho(s)/irmão(s), sendo evocados, essencialmente, papéis cuidadores e algumas interacções lúdicas.

Os espaços de evocação são informais e com carácter lúdico, no grupo masculino, e a personagem mais evocada é primo(s). No grupo feminino as personagens mais evocadas são mãe e irmã, sendo o espaço de evocação o espaço casa, vendas. O contexto de evocação envolve actividades funcionais e com carácter lúdico.

No grupo não cigano, assistimos a diferenças no processo de evocação por parte do grupo masculino e feminino. O grupo masculino evoca com peso idêntico as personagens mãe/pai evocando amigo(s) de forma igualmente significativa. As personagens irmã(o) são evocadas com peso considerável. No grupo feminino a personagem mais evocada é a mãe, evocando de forma significativa as personagens pai e irmã(o).

Enquanto o grupo masculino evoca a personagem amigo(s), sendo esta do universo masculino, o grupo feminino evoca quer personagens do universo masculino quer feminino.

O universo de evocação neste grupo envolve sobretudo o grupo familiar nuclear, o grupo de pares, e o contexto de evocação são predominantemente espaços estruturados (casa, escola, férias, festas de aniversários, etc).

Uma outra diferença que consideramos interessante entre os grupos, prende-se com a evocação da personagem pais/plural, sendo que no grupo cigano encontramos uma evocação pouco significativa. O mesmo se passa com a personagem avós/plural. Encontramos um peso considerável para a evocação das personagens pai, mãe, avô, avó.

No grupo não cigano encontramos um peso significativo para esta mesma evocação (pais/plural).

Estas formas de evocação utilizadas por ambos os grupos são consistentes com as posições teóricas de diversos autores (Farver, Kim & Lee, 1995; Markus & Kitayama, 1991; Mullen & Yi, 1995; Bruner, 1993, 1996), que sustentam que a produção de significados, de afectos, de memórias pessoais, de um sentido do "Eu", não podem ser concebidos independentemente dos contextos sociais e culturais nos quais o indivíduo se insere. Assim, estas especificidades no evocar dos dois grupos, leva-nos a considerar o peso e a função da família alargada e do grupo social de pertença- no grupo cigano- e o peso e a função da família nuclear- no grupo não cigano.

Em ambos os grupos parecem desempenhar as mesmas funções o universo de pares- grupo não cigano- e universo de primos- grupo cigano, quer no processo de socialização, quer na produção de significados.

Quanto à evocação de *personagens por atributos*, a referência a adulto por atributo afectivo obtém grande expressividade nos dois grupos.

No grupo cigano o universo de evocação centra-se, predominantemente no grupo familiar e no grupo de social de pertença, evocando o grupo masculino de forma significativa, personagens masculinas e fazendo referências plurais (famílias). Os conteúdos temáticos prendem-se com desempenho de papéis cuidadores e protectores, face a avó(s), com brigas entre famílias, o prazer pela proximidade com o grupo familiar e com o grupo de pertença. O grupo feminino evoca conteúdos mais diversificados.

Na sua generalidade, o universo de evocação do grupo não cigano é o contexto familiar (nuclear) e o contexto escolar,

evocando, contudo, personagens que fazem parte de outros contextos sociais (médico, palhaço, etc.) . Os rapazes evocam mais conteúdos lúdicos e humorísticos da interação. Encontramos bastantes referências á personagem professora, com prevalência de afectos negativos. As personagens mais evocadas no grupo feminino são a mãe e professora, com prevalência de afectos e avaliações positivos.

Encontramos na evocação do *adulto detentor do poder* no grupo cigano a marca da masculinidade, e uma repartição de tarefas sociais "prescritas" segundo o sexo de pertença. Parece emanar assim, uma evocação com uma marca masculina inequívoca a nível do poder simbólico, e uma marca feminina mais discreta na gestão e organização do espaço familiar.

No grupo não cigano a evocação do *adulto detentor do poder* confina-se ao espaço escolar e ao espaço familiar sendo o exercício do poder direccionado para aspectos comportamentais e de aprendizagem.

Quanto às evocações para *adulto detentor do saber*, é privilegiado um saber funcional (marcadamente masculino)- contexto familiar- e um saber formal que emana da escola, no grupo cigano.

O grupo não cigano destaca as aprendizagens formais, seja no contexto escolar, seja no contexto familiar; encontramos algumas evocações para aspectos lúdicos.

Estas formas de evocação dos dois grupos parece apontar para dois modos distintos simbólicos de configurar, preservar e elaborar uma identidade social e cultural diversa.

Na evocação do *grupo de pares*, encontramos, igualmente diferenças significativas entre os dois grupos e intergrupos, validando assim alguns dos nossos pressupostos:

No grupo não cigano uma evocação massiva do espaço estruturado, adquirindo um peso significativo o espaço escolar e o espaço A . T . L. Implícita a presença tutelar do adulto. Predomínio de referências masculinas, por parte dos rapazes e referências mistas por parte das raparigas; o grupo feminino enuncia espaços extra escolares e familiares, com carácter lúdico

No grupo cigano uma evocação massiva de espaços não estruturados, sem a presença tutelar do adulto, predomínio da figura masculina do grupo social de pertença e a personagem central é primo(6).

O grupo feminino é o que apresenta menos evocações. Estas centram-se no universo feminino sendo mais evidente a presença do adulto.

Estes resultados estão de acordo com a posição teórica de Robinson (1992), que sustenta que as memórias autobiográficas tem uma função intrapessoal (construção de um auto-conceito e de uma história pessoal) e interpessoal importante (que é criar e manter relações interpessoais significativas). Para além destas

funções encontramos especificidades no processo de socialização (relativo ao mundo de pares), por parte de ambos os grupos.

Face aos resultados encontrados para *afectos negativos/coisa mais triste*, encontramos, igualmente, diferenças entre os dois grupos.

O grupo cigano evoca, de forma significativa, afectos/vivências não referenciados a si, sendo notória uma solidariedade grupal face à dor e à "desdita" do outro. Curiosamente, os afectos referenciados a si são evocados no contexto escolar sob a forma de sentir-se excluído do grupo de pares e de se sentir penalizado (sentindo esta penalização como injusta), por parte do adulto detentor do poder. As brigas adquirem um peso significativo neste evocar, e o sentimento de ameaça é extensível não só ao próprio, mas ao seu grupo familiar, mobilizando sentimentos de medo e angústia. São mobilizadas quer memórias genéricas, quer específicas, com maior peso das memórias genéricas.

O grupo não cigano mobiliza fortemente memórias específicas e encontramos um peso significativo neste grupo ao não elicitar memórias deste tipo. Utilizam-se mais acontecimentos referenciados ao próprio. Os estudos de Miller (1992), vão no sentido que a emoção é um comportamento de organização importante das histórias pessoais. Hudson sugere que a criança adquire géneros emotivos através de fontes diversificadas, nomeadamente: modelação implícita e formas culturais inerentes à vivência emocional.

Quanto à evocação de *afectos positivos*, no grupo cigano, os resultados encontrados evidenciam afectos indexados a vivências de grupo, sendo evocadas memórias específicas e genéricas, com um predomínio destas. Estes resultados vão de encontro a estudos interculturais que demonstram o peso e o papel que jogam as vivências de grupo, envolvendo a música, dança e rituais sociais no processo de socialização da criança.

No grupo não cigano encontramos uma referência massiva a acontecimentos singulares, com valor idiossincrático, prevalecendo memórias específicas na evocação. Este grupo apresenta a especificidade de grande parte destas evocações se centrarem em idades precoces e constituírem-se como transgressões do acontecimento canónico. No grupo cigano prevalecem acontecimentos canónicos.

No que respeita aos *afectos evocados na primeira ida à escola*, verificamos diferenças consideráveis consoante os grupos.

Uma forte mobilização de afectos negativos no primeiro embate com a escola para o grupo cigano (rapazes e raparigas), procurando nos pares do seu grupo social de pertença (primo/a(s), securização e identificação neste confronto. As actividades formais ganham alguma expressão neste grupo- contrariamente, o

grupo não cigano não faz esta evocação, nomeando actividades informais.

Um resultado curioso prende-se com o evocar de expectativas goradas face á escola por parte do grupo cigano (com igual peso para grupo masculino e feminino) e sem expressão no grupo não cigano.

No grupo não cigano os resultados dão maior relevo ao grupo de pares- seja na forma de reencontro, seja na forma de estabelecer novas amizades/interacções- tendo estes um papel facilitador e desencadeador de afectos positivos no primeiro contacto com o espaço escolar. A expectativa e ansiedade antecipatória também ganham expressividade neste grupo. São evocados afectos e valorações positivos consideráveis .

Ambos os grupos evocam a figura materna neste primeiro contacto.

Estas formas de evocação parecem enfatizar os modos e rotinas interactivas na construção de uma intersubjectividade mútua e o papel que esta desempenha não só do ponto de vista pessoal mas cultural.

Quanto ao evocar de *afectos positivos face á escola*, nota-se uma inversão do peso dos afectos evocados.

O grupo cigano evoca predominantemente actividades informais, com carácter lúdico, enquanto o grupo não cigano evoca actividades com carácter formal e obter sucesso escolar. Contudo, no grupo não cigano, a evocação mais significativa continua a ser conhecer/arranjar novos amigos.

Assistimos a uma predominância de memórias genéricas nos dois grupos.

A evocação de *afectos negativos* referentes a este espaço, dá-nos conta de uma variabilidade de afectos evocados, ganhando mais expressividade no grupo masculino cigano afectos associados a exclusão (na figura de pares), e penalização (avaliada como injusta); quem detém o poder simbólico neste espaço é a figura feminina/professora, diferentemente do seu grupo social de pertença. No grupo feminino ganha mais expressividade o não elicitar afectos negativos.

No grupo não cigano, ganha mais relevância o ser gozado/agredido e afectos negativos face á professora- grupo rapazes. O grupo feminino evoca mais acidentes físicos.

Não subsistem diferenças específicas quanto ao tipo de memórias evocadas, sendo evocadas quer memórias genéricas, quer memórias específicas; com prevalência de memórias genéricas no grupo masculino e memórias específicas no grupo feminino.

Face ao *tipo de memórias evocadas para afectos positivos e negativos* encontramos diferenças de conteúdo entre os grupos, mas não diferenças estruturais relevantes. Estes resultados estão de acordo com as posições teóricas de diversos autores, entre os quais Miller (1992) e Hudson (1992), salientando estes que os afectos negativos tendem a organizar-se em torno de um enredo

no qual as acções são causalmente estruturadas e com uma emoção e tema identificável, enquanto os afectos positivos tendem a encerrar acontecimentos e cronologias mais simples.

Nas evocações para *juízo avaliativo sobre processo de aprendizagem*, encontramos na generalidade diferenças significativas entre ambos os grupos, à excepção da evocação de ler /escrever como instrumentos de projecção num projecto pessoal de vida.

No grupo cigano, encontramos uma evocação mais significativa ao nível das dificuldades na aquisição da técnica da leitura e escrita; com uma prevalência mais expressiva no grupo feminino. Encontramos, também, um peso significativo das evocações referentes ao *ler e escrever enquanto instrumentos de projecção num projecto pessoal de vida*. Muitas evocações centralizam-se no "tirar a carta"- grupo masculino e feminino.

Correlacionamos as evocações relativas a *ler e escrever como aquisição mais significativa* com as evocações anteriores, uma vez que é a que dá expressão ás dificuldades sentidas pelo grupo cigano, sendo considerada, igualmente, relevante enquanto instrumento de projecção de um projecto pessoal de vida.

O corpus das evocações feitas por este grupo estão próximas de algumas abordagens teóricas relativas ás crianças ciganas e ao seu processo de aprendizagem, quando referem que as realidades simbólicas e concretas que a criança manipula diferem significativamente das realidades concretas e simbólicas manipuladas pela cultura escolar. Contudo, estas evocações são dissonantes com a abordagem que a escola enquanto " instrumento que capacita para o exercício de uma profissão, não faz sentido para os ciganos, porque até agora o seu modo de vida não implicou uma relação da escolarização com o desempenho da sua actividade "(Jorge, 2001). As evocações encontradas por este grupo, dão-nos conta da importância destas aquisições no modo de ser e estar deste grupo social. O autor atrás citado refere ainda que "os ciganos usam a escola sem se renderem a ela." (idem). As evocações encontradas parecem apontar para alguma forma de rendição, nomeadamente o desencanto – através das expectativas goradas face à instituição e aos seus conteúdos simbólicos e concretos.

Com o grupo não cigano, há uma evocação mais expressiva da *leitura e escrita como instrumentos de resolução de problemas*, adquirindo estes uma representação cognitiva e afectiva com outras especificidades do grupo cigano. Com efeito, servem para manipular realidades concretas e simbólicas diversificadas por parte de ambos os grupos: no grupo cigano há uma focalização em problemas concretos, funcionais; no grupo não cigano há uma focalização maior em aspectos metacognitivos (aprender e resolver problemas, complexificar jogo simbólico, etc).

No grupo cigano a evocação para *aquisição mais significativa* centra-se, como referimos, no ler e escrever; por sua vez, no grupo não cigano encontramos uma dispersão nas

evocações produzidas, com peso idêntico para ler e escrever; matemática e outras áreas curriculares.

Nas *actividades e vivências*, o grupo cigano evoca mais actividades funcionais desempenhadas com ou pelo grupo familiar (restrito ou alargado), ou por figura parental do mesmo sexo.

Com resultados próximos e com significado idêntico a evocação de partilha de vivências com figura parental. Há uma predominância de espaços abertos no grupo masculino, e do espaço casa e vendas no grupo feminino. Estes resultados parecem indiciar uma estipulação implícita de tarefas e papéis determinadas pelo sexo. É de sublinhar a presença e participação da criança nestas actividades e vivências, e a implicação que estas terão na modelação dos processos de aprendizagem da criança, podendo estes ser dissonantes com os modelos de aprendizagem que vai encontrar no contexto escolar.

Os resultados encontrados para o grupo não cigano mostram um peso maior na evocação de partilha de vivências com figura parental, e um peso significativo de partilha de vivências com figura fraterna. O espaço e tempo evocados centralizam-se nas férias. São evocadas ambas as figuras parentais sobretudo em situações de carácter lúdico. O evocar actividades funcionais não ganha expressão relevante neste grupo.

De uma forma geral, os resultados encontrados parecem estar em consonância com organizações familiares e sociais distintas.

No evocar *actividades lúdicas*, no grupo cigano, existe um predomínio claro de vivências festivas, estando estes resultados em consonância com as predições de diversos estudos relativos à etnia cigana, onde a dança, a música, o canto são intrínsecas ao processo de socialização da criança. Estes aspectos fazem parte do seu quotidiano e são reflexo de um modo de ser e estar, isto é, participam activamente na construção identitária do grupo. Para Auzias (2001), ser cigano não é um acto de nascimento, mas um acto de cultura. Ganha expressão significativa o brincar com primos no evocar deste grupo, dando consistência ao enquadrar de uma identidade a partir do grupo social de pertença e, pensamos poder inferir, a partir da pertença de género .

No grupo não cigano, são evocadas mais interacções lúdicas com pais e brincar com amigo/a (s). Estes resultados dão-nos conta do peso e da importância de dois grupos que desempenham um papel determinante no processo de socialização da criança: família nuclear e grupo de pares. Dada a expressividade do evocar a participação em jogos especificados/desporto e outros, seja no contexto escolar e extra- escolar, somos levados a considerar, igualmente, o peso que estas estruturas jogam no processo de socialização e desenvolvimento da criança.

Relativamente aos resultados evocados por ambos os grupos, somos levados a partilhar a ideia de Scribner e Bruner

(1996) considerando estes que uma "práxis" fornece um protótipo de uma cultura.

As evocações para *rituais sociais* quase não ganham expressão no grupo não cigano. No grupo cigano, estas evocações derivam essencialmente de contextos, vivências, afectos, normas/regras e crenças que conferem uma identidade e singularidade a este grupo étnico. As evocações reforçam o peso dos laços familiares e sociais, focalizando mais um "Eu" plural/grupal do que um "Eu" singular. Estes resultados estão de acordo com diversos trabalhos teóricos relativos a este grupo. Para Jorge, (2001), a identidade e os modos de vida dos ciganos deriva, sobretudo, de uma filiação étnica, que se estrutura em torno de um quadro de valores simbólicos e morais comuns estruturadores das suas vivências.

Consideramos curioso, tal como já salientámos, o predomínio do evocar de *crenças* por parte do grupo feminino, e o evocar de *tradições* por parte do grupo masculino, como se o repositório do mito, do simbólico fosse mais um legado feminino e o repositório da lei da norma constitui-se mais um legado masculino.

## CONCLUSÃO

*“... Não há uma única dessas coisas perdidas que não projecte agora uma vasta sombra e que não determine o que fazes hoje ou o que farás amanhã.”*

Jorge Luís Borges In Os conjurados, p. 20.

Os resultados do nosso trabalho pretendem ser um pequeno contributo a juntar a um corpo de pesquisas que tem realçado o papel dos contextos sociais e culturais na estruturação da Memória Autobiográfica.

Do trabalho realizado, e apesar de todas as precauções que um estudo com estas características nos recomenda, gostaríamos de reflectir acerca de alguns aspectos que, quanto a nós, darão algum sentido a este trabalho.

Em primeiro lugar, o nosso estudo corroborou os resultados das investigações que sugerem que os ambientes socioculturais moldam a recordação e o evocar autobiográfico da criança, contribuindo assim para a existência de diferenças culturais nas memórias autobiográficas.

Uma segunda conclusão essencial relaciona-se com as narrativas produzidas no evocar autobiográfico apresentarem variações não só em termos de estrutura, mas em termos de conteúdo. Assim, parece-nos plausível que a diversidade dos conteúdos narrativos evocados nas memórias autobiográficas dos dois grupos, se encontre associada a diferentes processos de produção de significado e, conseqüentemente ao emergir de protótipos narrativos específicos nos dois grupos.

Uma outra conclusão prende-se, quanto a nós, com o emergir de processos de categorização de experiências de vida específicos, que servem não só uma função cognitiva importante, mas também uma função social significativa.

Decorrente da conclusão atrás enunciada, consideramos que os resultados por nós encontrados estão em consonância com todo um corpo de pesquisas que consideram que a forma como se estrutura a Memória Autobiográfica possui uma função social significativa, na medida em que potencia a estipulação de modelos culturais específicos.

*Iremos, seguidamente tecer algumas considerações em torno de alguns aspectos que, quanto a nós, podem ter contribuído para as diferenças e especificidades encontradas a nível dos dois grupos:*

Quanto ao tipo do uso do *Eu*, verificamos que este parece desempenhar um papel distinto ao nível dos dois grupos na organização das histórias produzidas e, em suma, do *corpus* de memórias evocadas:

Reforçando um modo de ser e estar interdependente/grupal, bem como a diferença: "nós somos diferentes", no grupo cigano.

Reforçando um modo de ser e estar singular/individual no grupo não cigano.

Os resultados encontrados sugerem a importância do *Eu* na estruturação da memória autobiográfica; um *Eu* que realça a individualidade, a singularidade, no grupo não cigano, um *Eu* mais vinculado pela afiliação ao grupo social de pertença, no grupo cigano.

Quanto ao uso de indicadores *Temporais*, parecendo-nos que o uso e manipulação destes desempenham um papel importante na compreensão do universo de referências e conceptualizações de ambos os grupos.

Face aos resultados encontrados, colocamos a hipótese que as diferenças encontradas na evocação das memórias produzidas variam, também, em função do uso e manipulação dos indicadores *Temporais* (e.g., uso da linha do tempo; idade da primeira memória).

Consideramos, igualmente que os resultados encontrados suportam a ideia que a fronteira para a "amnésia de infância", bastante expressiva no grupo cigano, será, certamente, influenciada pelas especificidades culturais da etnia cigana. Por sua vez, a ênfase colocada no passado individual dos sujeitos não ciganos, concorre, certamente, para a evocação de memórias referentes a idades precoces.

Quanto ao uso do referente *espacial*, consideramos, igualmente, distinto, o papel do referente espacial, a nível dos dois grupos, na produção e evocação das memórias pessoais. Os resultados encontrados para o *referente temporal e espacial*, levam-nos a considerar o pensamento de Kant, na medida em que este refere que ambos os conceitos constituem categorias da mente, ao invés de factos da natureza.

Em suma, encontramos diferenças culturais (e também de género), quanto às *evocações do espaço e do tempo*, sendo

que estas diferenças apontam para implicações práticas” nos estilos de vida e pensamento de uma cultura”( Bruner, 1996).

Os resultados encontrados para *recurso a estratégias de recuperação de memórias*, prendem-se, em nosso entendimento, com o papel que o conversar sobre e o evocar o passado, desempenham na estruturação das memórias autobiográficas, podendo estas conduzir a diferenças significativas entre os dois grupos.

Quanto ao *tipo de conhecimento/representação* utilizado, e atendendo a que a memória autobiográfica pode ser conceptualizada como um relectar de vivências a partir de um passado pessoal( Cohen, 1996), verificamos que o grupo cigano faz esta evocação utilizando significativamente mais representações gerais do acontecimento e, conseqüentemente mais memórias genéricas que o grupo não cigano( e.g., história de vida, férias e fim de semana). Estes resultados ganham forte expressividade no grupo masculino.

Por sua vez, o grupo não cigano faz esta evocação utilizando quer representações gerais, quer específicas, na história de vida, evoca mais representações gerais( memórias genéricas), nas férias( sobretudo o grupo masculino) e evocam predominantemente memórias específicas no fim de semana.

Face aos resultados por nós encontrados, podemos perspectivar diferenças culturais e também de género na evocação de memórias autobiográficas.

Consideramos que estes resultados deveriam ser objecto de um estudo mais detalhado, afim de aprofundar o conhecimento dos fins subjectivos da evocação e dos contextos sociais em que estes ocorrem.

No que diz respeito ao *tipo de representação/conhecimento utilizado para Afectos*, podemos concluir que ambos os grupos evocam mais representações específicas de acontecimentos, para afectos negativos. Desta forma, não encontramos diferenças culturais significativas, mas encontramos diferenças de género, sendo que as raparigas evocam mais acontecimentos específicos e os rapazes mais acontecimentos gerais.

Quanto à evocação de *afectos positivos* encontramos diferenças de género e diferenças culturais. Assim, relativamente aos *afectos positivos/história de vida*, verificamos que o grupo cigano mobiliza mais representações gerais de acontecimentos, enquanto o grupo não cigano mobiliza predominantemente representações específicas.

Para além de diferenças culturais verificamos diferenças de género, sendo que o grupo feminino cigano mobiliza mais representações específicas e, conseqüentemente mais memórias específicas. Não encontramos diferenças de género significativas no grupo não cigano.

Quanto à evocação de *afectos positivos relativos a espaço escolar*, verificamos que ambos os grupos mobilizam predominantemente representações gerais de acontecimentos( se bem que o grupo cigano mobilize este tipo de representação de forma mais expressiva). Não se registam diferenças de género assinaláveis.

Em síntese os resultados por nós encontrados corroboram, quanto a nós, o papel essencial que o tipo de representação/conhecimento utilizado joga, quer na estruturação, quer na função das memórias autobiográficas, não só do ponto de vista desenvolvimental, mas também do ponto de vista social.

*Os resultados relativos à constelação temática das memórias autobiográficas reflectem, também diferenças e especificidades significativas nas memórias evocadas por ambos os grupos.*

Quanto aos *personagens* evocados, os resultados encontrados demonstram o papel que práticas de socialização distintas jogam na estruturação e produção de memórias evocadas.

Assim, quer o universo de evocação( masculino/feminino; singular/plural), os espaços, os contextos e os atributos de evocação destes personagens, traduzem, de certa forma, o papel e a função de práticas culturais específicas de cada cultura, bem como de práticas de socialização daí decorrentes, sendo que é através destas que a criança adquire um quadro de referências e modelos de identificação valorizados pelo grupo social de pertença.

Face aos resultados encontrados somos levados a reflectir, igualmente, acerca do papel e do peso da *estrutura familiar e escolar*( e outras) dado o valor simbólico e socializante das práticas de socialização daí decorrentes.

Consideramos ainda que as diferenças encontradas nas memórias evocadas sustentam concepções diferentes de representações do mundo e do como ambos os grupos se situam neste.

As memórias produzidas relativas ao *espaço escolar*, seja através dos personagens, afectos e vivências evocadas, dá-nos conta do papel que este espaço desempenha enquanto espaço organizador da experiência dos sujeitos e enquanto espaço de trocas simbólicas, intersubjectivas marcantes na evocação de memórias pessoais. Dá-nos conta, também, que o tipo de memórias autobiográficas produzidas tem consequências instrumentais na vida dos sujeitos, uma vez que nos dá a conhecer concepções de vida, conceptualizações e aspectos

interactivos distintos do ponto de vista individual e do ponto de vista cultural.

Quanto aos resultados encontrados para *rituais sociais* estes parecem desempenhar um papel fundamental no enquadrar e fomentar uma identidade do grupo, nomeadamente do grupo cigano, uma vez que quase não tem expressividade no grupo não cigano.

Consideramos que as memórias evocadas pelo grupo feminino parecem "estar mais ao serviço" de uma herança cultural simbólica, enquanto as memórias produzidas pelo grupo masculino parecem "estar mais ao serviço" das regras e normas sociais, isto é da lei.

Contar histórias e partilhar memórias é, sem dúvida, uma singularidade humana. Tal com diversos autores que se tem debruçado sobre esta temática, partilhamos a ideia que é através deste contar e partilhar que ganhamos o sentido de quem somos e definimos o nosso lugar no mundo.

A Memória Autobiográfica constitui-se assim, em nosso entender, num instrumento de produção de subjectividade( isto é: de modos de pensar, de sentir, de valorar, de agir, de se posicionar no mundo) e, simultâneamente, numa forma de expressão de subjectividade pessoal e social

Foi convencidos da importância do papel da Memória Autobiográfica, na organização da experiência pessoal da criança, do conhecimento e das trocas simbólicas e intersubjectivas que as crianças estabelecem com os outros, que empreendemos o nosso trabalho. Esperamos que este possa ser um pequeno contributo no estudo desta temática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, S. J. e Conway, M. (1997). Representation of autobiographical Memories, pp. 217-244. In Conway, M. A. *Cognitive Models of Memories*. Psychology Press, Publishers. U.K.
- Astington, J.W: e Olson, D.R. (1995). The cognitive revolution in children's understanding of mind. *Human development*, 38, 179-189.
- Bauer, P., e Mandler, J.M. (1990). Remembering what happened next: very young children recall of event sequences, In R. Fivush e J.A. Hudson (Eds.), *knowing and remembering in young children* (pp. 9-29). N.Y.: Cambridge University Press.
- Bermejo, V. (1994 ) (ed) *Desarrollo Cognitivo*, Editorial Sintesis. (Spain).
- Brewer, W.F. (1986). What is Autobiographical Memory? In D. Rubin( Eds. ), *Autobiographical Memory* (pp- 25-49). Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1992). The narrative construction of Reality. In: Beilin, H & Puffal, P.(eds). *Piaget's Theory- Prospects and Possibilities*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. (London).
- Bruner, J. (1995). *Actos de Significado*. Aliança Psicologia Minor.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Callanan, M. (1999). Culture, Cognition and Biology: Contexts for the Developing Mind, *Human Development*, 42:149-158
- Cohen, G. (1996). *Memory in the Real World*. Psychology Press, Publishers. (U.K).
- Conway, M & Rubin, D. (1993). The Structure of Autobiographical Memory. In: *Theories of Memory*: Laurence Erlbaum Associates Ltd. (U.K).
- Daehler , M & Greco, C. (1998). Memory in Very Young Children. In: Shotter,J. *Social Construction of Remembering and Forgetting*.
- Farver, J; Kim, Y & Lee, Y. (1995): Cultural Differences in Korean and Anglo-American Preschooler Social Interaction and Play Behaviors. *Child Development*, 66, (pp. 1088-1099).
- Fivush, R. & Hamond, N.R (1990). Autobiographical Memory across the pre-school years: Toward reconceptualizing childhood amnesia. In R. Fivush e J. Hudson (Eds). *Knowing and Remembering in young children*. N.Y, Cambridge University Press.
- Fraser, A. (1995). The Gypsies. (trad.). *História do Povo Cigano*. Círculo de Leitores.

- Friedman, W.J, e Gardner, A.G (1995). Children's Comparisons of the Recency of Two Events from the Past Year. *Child Development*, 66, 970-983.
- Gardiner, J & Java, R. (1993). Recognising and Remembering. In *Theories of Memory*: Lawrence Erlbaum Associates Ltd. (U.K).
- Gardiner, J. M. & Richardson-Klavehn, A. (2000). Remembering and Knowing in Tulving, E. e Fergus, C, *The Oxford Handbook of Memory*( pp. 229-245) : Oxford University Press.
- Geertz, C. (1995). *After the Fact*. Harvard University Press.
- Han, J.J., Leichtman, M., & Wang, Q. (1998). Autobiographical memory in Korean, Chinese, and American children. *Developmental Psychology*, 34, 701-713.
- Howe, M. e Corage, M. (1997). Emergence and Early Development of Autobiographical Memory. *Psychology Review*. (pp. 499-523).
- Hudson, J.A. & Nelson, K. (1986). Repeated encounters of a similar Kind: Effects of familiarity on children's autobiographical memory. *Cognitive Development*: 1, 253-271.
- Hudson, J.A. (1990). The emergence of autobiographical memory in mother-child conversation. In R. Fivush & J.A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 166-196). N.Y: Cambridge University Press.
- Jorge, C. (2001). *Os Nossos Neurônios* , artigo não datado. In Diário de Notícias.
- Liégeois, F. (2001). *Minoria e escolarização: o rumo cigano*. Secretariado Entreculturas: Ministério da Educação.
- MacDonald, S; Uesiliana, K, & Hayne. H (2000). Cross-Cultural and gender differences in childhood amnesia. *Memory*, 8(6), pp. 365-376: Psychology Press.
- Nelson, K. (1985). *Making Sense. The acquisition of shared Meaning*. N. Y: Academic Press.
- Nelson, K. (1986). (Ed.) *Event Knowledge- Structure and function in development*. Hillsdale.N. Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, L E A.
- Nelson, K. (1990). Remembering, forgetting, and childhood amnesia. In: R.Fivush e J.<sup>a</sup> Hudson (Eds). *Knowing and Remembering in young children*: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1993). The Psychological and Social Origins of autobiographical Memory. *Psychological Science*, 4, 1, 7-14.
- Nelson, K. (1993). Explaining the emergence of Autobiographical Memory in Early childhood. In *Theories of Memory*: Lawrence Erlbaum Associates Ltd. (U.K).
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development. Emergence of Mediated Mind*: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1998). Children Theory of Minde. *Human Development*, 41:4, 215-235.

- Nelson, K. & Fivush, R. (2000). *Socialization of Memory*. In Tulving, E. e Fergus, C, *The Oxford Handbook of Memory* (pp. 283-295): Oxford University Press.
- Pillemer, D.B. & White, S.H. (1989). Childhood events recalled by children and adults. In H. Reese (Ed). *Advances in child development and behaviour*. (Vol, 21, pp. 297-340). N.Y: Academic Press.
- Rogoff, B. & Mistry, J. (1998). Memory Development in Cultural Context. In: Shotter, J. *Social Construction of Remembering and Forgetting*. Oxford University Press, 1990.
- Rogoff, B. E Mistry, J. (1990). The social and functional context of childrens remembering. In R. Fivush e J.A. Hudson (Ed. ), *Knowing and remembering in young children* (pp.197-223). N.Y:Cambridge University Press.
- Rovee-Collier, C & Hayne (2000). Memory in Infancy and Early Childhood. *The Oxford Handbook of Memory* (pp. 267-283). Oxford University Press.
- Rubin, D.C. (1986). *Autobiographical Memory*: Cambridge University Press.
- Rubin, D.C. (1998). Go for the Skill. In U.Neisser (Eds), *Remembering Reconsidered: Ecological and Traditional approaches to the study of memory* (pp. 374-382). Cambridge University Press.
- Tessler, M., (1991). *Making memories together: the influence of mother/child joint encoding on development of autobiographical memory style*. N.Y University Press.
- Vigotsky, L.S.( 1978/1994). Mind in society- the development of higher psychological processes- ( trad). *A formação social da mente*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Wang, Q; Leichtman, M. D. e Davies, K. I. (2000). Sharing memories and telling stories: American and Chinese mothers and their 3-years-old. *Memory*. 8(3), 159-177: Psychology Press.
- West, T. A. e Bauer, P. J. (1999). Assumptions of Infantile Amnesia: Are the Differences Between Early and Later Memories? *Memory*. 7(3), 257-278: Psychology Press.
- Woll, S. (2002). *Everyday Thinking, Memory, Reasoning, and Judgement in the real world*. Erlbaum Associates, Publishers, London.

ANEXOS

EXEMPLOS DE PROTOCOLOS: GRUPO DE ETNIA  
CIGANA

MANEL  
10 ANOS-

P.1- Gostas de histórias? –gosto. E de contar histórias?- Gosto. Olha, M., queria que me contasses uma história, mas é uma história especial, queria que me contasses a história da tua vida.

Primeiro vou contar uma história...eram uma vez dois senhores...e não...e vinha com uma corda atada à cintura...e o outro disse assim: "Porque é que tens a corda à cintura?" "Quero-me enforcar!" "Ah, mas para te enforcar, tens que a meter ao pescoço, para te enforcares.." "Eu já tentei, "Atão?" "Falta-me o ar..." ( risos). Essa é uma anedota , agora queria que me contasses a história da tua vida.

Vender..passar co meu pai, ir à praia, amanhar as notinhas( risos)....Mais alguma coisa que queiras contar, da história da tua vida?..Não sei.....(risos),...não me alembro...

P.2- Olha, M., queria que me contasses umas férias tuas.

Brinco lá cos meus primos e amigos lá da rua, por aí fora...Às vezes vamos pra um casamento. (Às vezes vais a um casamento...) a gente foi ao do meu primo...( como é que foi?). É mandar amêndoas, no fim. Primeiro a gente compra cervejas, sumois, bolos, sempre bolos e logo se compra o bolo de noiva. Logo comemos, bebemos, ao último

amêndoas de chocolate, rebuçados...(mais alguma coisa ?). Fomos todos, a nossa família, nós somos diferentes.(diferentes, como?-porque é que achas que são diferentes?). É porque assim não hai padres, não hai padrinhos.(não há padres, não há padrinhos?). Hai, hai...(mais alguma coisa, que queiras contar?). Hai assim muitos bolos ca gente compra. Eu já tava avariado( risos...).( já estavas avariado? Porquê? )...cerveja, bebi cerveja. O meu primo deu-me um bocado de pastilha. pra passar a bebedeira.

Mais alguma coisa, M.?

Dançamos, cantamos...há cassetes, gravadas, que a gente grava a cantar. Vamos assim às vendas, temos depois o nosso retrato de papel.( Portanto vocês gravam, depois colam o vosso retrato, depois vendem as cassetes, é?). É. (Já gravas-te alguma?). Já, "As meninas novas". (canta): *As meninas novas querem namorar, ou, ou...mal conhecem um homem, logo querem casar...* ( Mais alguma coisa, que queiras contar ,dessas tuas férias?).

À piscina.... à praia...(onde?). Do Barreiro...cos meus primos.(mais alguma coisa?). Não.

P. 3- Olha, M.,agora queria que me contasses um fim de semana teu.

Vender...(onde?). Pró Alentejo, pró Algarve...(com quem?). Co meu pai sempre....(O que é que fazes?).Vendo...( como é que fazes para vender?). Cantemos, gritemos.( como? ). " *Fregueses, venham aqui ver que é a um conto e quinhentos!* "....

(Mais alguma coisa, M.,?). Ir pró Alentejo vender co meu pai....comprar carros ....e negócios.( negócios? ). Assim, fazer senhores...(como é fazer senhores? ). É conversar, vender carros....fazer negócios. ( Queres dizer mais alguma coisa, M.,?).Não.

P.4- Olha, M., qual foi a coisa mais engraçada que aconteceu na tua vida?

....Não sei....Ah, foi andar de mota...andar co meu primo...(a coisa mais engraçada que aconteceu na tua vida, foi andar de mota...)..e outras brincadeiras...jogar à bola,...cos meus primos, cos meus amigos,...andar de patins...tinha lá uns patins, roubaram-mos...(mais alguma coisa?).Andar de cavalo cos meus tios...(onde?)..lá do Alentejo, os meus tios tem 9 cavalos e tinha uma poldrinha....(uma poldrinha...)...é uma égua pequenina. O meu tio daqui montou da poldrinha (risos)..ele caiu, ela não tinha forças das pernas, dos ossos( risos)...o meu tio tava bêbado...fomos lá ver o meu tio, tava preso, tava na prisão....(foram ver o tio que estava na prisão...). E agora assim a minha mãe, os meus tios, a minha avó vão dar dinheiro pra sair da prisão...é se darem 40 contos.....ele era drogado, agora já se curou.....(mais alguma coisa M.,?). Não sei...

P.5- Olha, M., eu queria que me contasses qual foi a coisa mais triste que aconteceu na tua vida?

Não sei.....o meu tio tá preso,...o meu tio L.,....( portanto foi a coisa que te deixou mais triste...)....quando o meu tio foi preso, os meus primos também ficaram tristes...( mais alguma coisa? ). Não.

P.6- Olha,M., queria que me contasses o teu 1º dia de escola, como é que foi o teu primeiro dia de escola?

A brincar cos meus amigos na hora do recreio....havia lá dois patos....tão grandes...havia lá a cantina....andava sempre assim, quando a gente passava molhava sempre a brincar....molhava sempre...foi lá da outra escola, já não me alembro....

P.7- Olha, M., agora queria que me contasses qual foi a melhor coisa que te aconteceu na escola.

Não sei....ganhar um jogo cos outros...lá da outra escola ( na outra escola...) na "Escolinha " lá do bairro, ganhámos uma taça, a melhor taça...( falaste na "Escolinha" e aqui na escola, qual foi a melhor coisa que te aconteceu? )...ganhar jogos, aqui...jogar bola, jogar assim nos jogos de dominó ...esses jogos assim difíceis.( Quem é que te ensinou a jogar?). O meu primo, o meu primo F;...jogo co meu primo...

P.8- M., agora queria que me contasses qual foi a pior coisa que te aconteceu na escola.

.....Às vezes é não brincar com ninguém...(não brincar com ninguém...), às vezes fico um bocadinho triste, porque fico sózinho, às vezes em casa...aborrecido..( aborrecido...., e como é que resolves isso? )...não sei, . . .ligo a televisão...( ligas a televisão...)..vejo o "Uga, Uga"( risos)..é uma novela fixe; é de porrada...É quando alguém faz algum mal, leva nos cornos( risos). ( mais alguma coisa, M.,? ).Não.

P.9- Olha M., agora queria que me contasses o que é que gostaste mais de aprender na escola.

Matemática, Matemática eu detesto....(detestas Matemática....mas o que é que gostaste mais de aprender?). Língua Portuguesa e Estudo do Meio... ( porque

é que achas que gostaste mais de aprender Língua Portuguesa e Estudo do Meio?)..é mais fácil, agora Matemática!!

P.10- M., agora queria que me contasses o que é que foi mais difícil para ti aprender na escola.

Acho que Matemática...(achas que é importante, aprender Matemática? ). A matemática é importante...(porquê?). Assim as contas...assim quando for grande, assim já sei...a Matemática é melhor que o Estudo do Meio e Língua Portuguesa..(é melhor, porquê?).Porque é mais assim contas de vezes, assim de menos, de diminuir...assim, é importante. ( Essas contas são importantes porquê?). Bem é para tirar a carta( risos).. (mais alguma coisa, M.,? ). Não.

## MANEL 2

### 10 ANOS-

P.1- Gostas de histórias?. Gosto. E de contar histórias?. Um bocadinho. ( Um bocadinho...olha, Manel, é assim; eu queria que me contasses uma história, mas é uma história especial, queria que me contasses a história da tua vida. Ai ...a história dos ciganos, a história dos ciganos é assim, se ...os, eu, se eu...,eu se casa-se assim com outra menina, com outra menina cigana...( uhm, uhm), eu, se eu fugisse tinha que casar com ela. E se fosse da vossa raça, assim, e..nunca casamos...( porquê? ). É diferente, é muito diferente, porque, é pá como é que hei-de explicar..... Acho muito diferente.( Mais alguma coisa que queiras contar da história da tua vida? ). Ahm....quando os ciganos casam, não vão à igreja, não vão ter o anel, não vão nada, só casam assim dentro de uma casa....( uhm,uhm..) casam assim, fazem muitas festas...e assim acaba. ( Sim sr, é mais uma diferença, não é?). É, é muito bonito. ( Há mais alguma coisa da história da tua vida que queiras contar?). Não.

P.2- Olha, então vou-te fazer mais uma pergunta. Posso?.

Sim. Queria que me contasses uma férias tuas.

Quando for as férias gostava de ir à praia, ( uhm, uhm, ), gostava de estar cos meus pais e cos tios todos, co a minha família toda.( uhm, uhm, gostavas de ir à praia, porquê? ). porque aquilo é muito bonito, é muito bonito. Costumas ir?. Fui ontem.( risos). Disseste que quando fosse as férias, gostavas de ir à praia, e de umas férias tuas, lembras-te?.

Lembro-me de uma que os ciganos foram todos à praia, foram todos à praia, baptizar....baptizar uma menina...eh...eh...eles vão prá praia, eh....vão por baixo,...como...é....baptizam...(exemplifica:benzer, tapar o nariz...)..espírito santo...(portanto, dizem espírito santo, tapam-lhe o nariz,...)sim...(debaixo de água...). Onde é que costumam ir, a que praia?. Às vezes é daqui do Barreiro, é na Costa da Caparica, é em quase todos os lados....(mais alguma coisa que queiras contar, Manel? ). Não..

P.3- Olha, agora queria que me contasses um fim de semana teu.

Um fim de semana?.....ah, na escola?. Um fim de semana teu. Acho que não tenho nada para contar.( Não?.Porque é que perguntas- te da escola? ).Quando foi do S. Martinho, aqui da escola, foi uma festa. Também gosto de fazer fichas, Língua portuguesa e Matemática . ( para quê que achas que serve?). Para aprender...prá ´prender a ler e a escrever.....( já sabes ler e escrever?). Já. ( olha e para que é que achas que serve ler e escrever?). Serve pra ler um jornal, pró meu pai, o meu pai não sabe ler e escrever...as cartas e tudo...( mais alguma coisa? ). Não.

P .4- Olha, e agora queria que me contasses qual foi a coisa mais engraçada que aconteceu na tua vida .

....Já me esqueci.....ah, foi a minha irmã, a minha irmã, era pequena, era pequena, e estamos todos a brincar.....o meu irmão manda assim uma moeda, manda uma moeda, bate-lhe na cabeça, começa a fugir, e o meu pai: Ai, ai, ...e começa á guerra com ele.

P .5- Olha, agora queria que me contasses qual foi a coisa que te deixou mais triste na tua vida.

.....foi quando o meu pai teve um desastre.....(deixou-te muito triste...), deixou.

P .6- Olha, agora queria que me contasses o teu 1º dia de escola, a 1ª vez que foste à escola.

Ah....logo do 1º dia apanhei medo da escola, pensei que era uma prisão, uma prisão a sério...( pensaste que era uma prisão...). E logo dois ou três dias já não apanhei medo...( mais alguma coisa? ). Não.

P .7- Olha, e qual foi a melhor coisa que te aconteceu na escola?

A melhor coisa?. ( sim). Foi na 2ª classe....( na 2ª classe...). foi uma professora que era muito boa, estamos todos a jogar á bola e ela, ela, chamou e disse: “ Manel, tu passas-te.”

P .8- Olha e qual foi a pior coisa que te aconteceu na escola?

A pior coisa que aconteceu na escola, foi um moço, amandou-me com uma pedra na cabeça e fui pró hospital.

P .9- Agora queria que me contasses o que é que gostaste mais de aprender na escola.

Foi Matemática.(porquê?). Porque é muito bom...a tabuada,...a coisa, como é que se chama....a tabuada...e...fichas de matemática...e mais.....( disseste que era muito bom, porque é que achas que é muito bom?). É muito bom, porque saber ler pra tirar a carta, pra guiar o carro, pró meu pai,...

P .10- Agora queria que me contasses o que é que foi mais difícil para ti aprender na escola.

Foi Língua portuguesa..( porquê?). Porque era muito difícil, não tinha livros, não tinha nada,.....a minha mãe não tinha dinheiro nesse dia, não tinha livros, não tinha nada, foi muito difícil...( mais alguma coisa que queiras contar, Manel? ). Não.

ANA ISABEL

10 ANOS- "EU JÁ NÃO ME LEMBRO"

P.1- Olha, A.I., gostas de histórias?. Sim. E de contar histórias?. Ah?. Gostas de contar histórias?. Histórias?. Sim, gostas de contar?. Sim. Olha eu vou-te pedir que me contes uma história, mas é uma história diferente, queria que me contasses assim a história da tua vida.....Como é que achas que poderias contar a história da tua vida?

.....ahm...a minha vida vai muito bem e ....e gosto muito de brincar e gosto muito da minha mãe e do meu pai e gosto também muito da minha professora e dos professores aqui da escola.(Muito bem, queres dizer mais alguma coisa da história da tua vida?). (risos)...é prontos a brincar cos meus irmãos, a fazer as coisas à minha mãe, a minha mãe dá trabalho, faço as coisas da escola, lavo loiça, arrumo as camas e logo vou brincar um bocadinho pró escorrega. (Sim sr, já trabalhas muito...) ( risos), ( mais alguma coisa?). Às vezes o pai diz assim: "Ó filha vai à loja e vai comprar coisas.", e às vezes vou comprar;"e ele:"*O que sobrar é para t i*". "*Tá bem*". E eu vou comprar ; embora não gosta que coma, às vezes os doces faz mal aos dentes e não gosto, e, lavo sempre os dentes e logo faz um bocadinho de sangue do dente e logo doi-me, não posso comer gomas...( o que é que fazes quando te doiem os dentes?). logo o meu pai , às vezes, vai ao hospital comigo e o dr. diz assim:"*Ai isto é só um bocadinho, você vai além, compra uns comprimidos prós dentes e logo passa*". (sim sr, mais alguma coisa que queiras contar da história da tua vida?). Ah, já não tenho mais coisas.

P .2- Agora queria que me contasses assim uma s férias tuas.

...Umas férias?. (Sim). Umas férias ...aqui a brincar, ....eu não sei, não tenho mais pra contar.

P .3- Agora queria que me contasses um fim de semana teu.

Um fim de semana?.(uhm, uhm.). D'ir passear, d'ir brincar cos meus amigos...passear co meu pai e co a minha mãe. ( mais alguma coisa que queiras contar? ). Não tenho mais coisas pra contar.

P .4- Olha, queria que me contasses qual foi a coisa mais engraçada que aconteceu na tua vida?

.....Lembro,....foi ..uma vez o meu pai foi ao Algarve e lá co meu avô tava, a chamar, tava bêbado, prontos, e caiu da cadeira e fez um doidoi na cabeça. ( risos).

P .5- Olha, e agora queria que me contasses qual foi a coisa que te deixou mais triste na tua vida.

.....Foi às vezes o meu pai, às vezes o meu pai batia sempre ao meu irmão."*Não saias daqui senão levas tautau*". E o meu irmão tava logo daqui a bocado e estava triste do meu irmão...(ficavas triste).

P .6- Queria que me contasses agora o teu 1º dia de escola, a primeira vez que foste à escola.

Foi ,...a primeira vez daqui da escola, o 1º dia, foi assim, prontos, eu tava a chorar,inda era mai pequenina, tava a chorar, e não queria vir prá qui, gostava da escola, mas inda era pequenina, não sabia nada, entrei com 6 anos e logo a minha mãe: "Filha, isto, a escola não faz mal a ninguém.....", ( a mãe explicou que a escola não fazia mal a ningém). Sim...(e tu o que é que pensavas que acontecia aqui?). Tinha medo cos meus amigoa batiam-me...(portanto a mãe explicou; e depois, o que é que aconteceu?). E logo entrei prá escola, nunca mais chorei e gostei muito da escola. ( mais alguma coisa? ). Não.

P.7- Olha, A .I., queria que me contasses qual foi a melhor coisa que te aconteceu na escola?

A melhor coisa?..foi brincar....e ajudei a minha professoa a fazer a horta, e foi os meus amigos a brincar comigo e a jogar à bola.

P .8- E agora queria que me contasses qual foi a pior coisa que te aconteceu na escola.

Da escola?., uma vez caí e fiz um doidoi aqui na cabeça, um míudo vinha encontra mim e caí do cimento e caí co a cabeça....(bateste com a cabeça....). Sim. (mais alguma coisa que queiras contar..?). Não.

P .9- Agora queria que me contasses o que é que gostaste mais de aprender na escola.

Ler, não sei muito ler, mas...e gosto muito de ler e quero aprender muito a ler, ....( porquê? ). Porque eu gosto muito de ler e ás vezes dá coisas do jornal e leio. Eles dizem as letras, e leio. (para quê que achas que serve ler? ). Pra tirar a carta, .....e ai...ai..., já não me lembro...andar de carro, aprender de carro, conduzir, e às vezes o meu pai a andar do carro..(uhm, uhm.), às vezes vou co ele ,ele vai aqui ao lado e eu vou a guiar.(portanto, às vezes já conduzes..). Sim.

P .10- A .I., agora queria que me contasses o que é que foi mais difícil para ti aprender na escola.

Foi o u e o o, foi o e, o l, f e o v. ( Porque é que achas que foi mais difícil? ). Porque eu gosto de coisas mais fáceis.(e quais são as coisas mais fáceis ?). As letras qu´eu já sei: e,i ,o o, o l,o f e o v e o p .(sim,sr, mais alguma coisa?). Quero, a minha mãe às vezes, assim prontos, ela vai receber os abonos, e às vezes vai-me comprar coisas...e ela às vezes, gosta muito de mim, e ela às vezes vou fazer óó, e ela às vezes dá-me beijinhos e vou-me meter na cama e ela às vezes vai-me dar leite, e o leite faz bem ao estómado.(risos).

RAFAELA  
9 ANOS-

P.1- Gostas de histórias?. Gosto. E de contar histórias?. (risos). Às vezes. Olha, R., eu queria que me contasses uma história, mas é uma história especial; queria que me contasses a história da tua vida.

.....(como é que achas que poderias contar a história da tua vida?).....não sei.....veio um cigano a dar tiros ao pé da minha mãe.(veio um cigano a dar tiros ao pé da tua mãe...), Deu aqui tiros, deu aqui cúma espingarda da cabeça d'uma mulher...e também à mãe da mulher, foi aqui(aponta ), e à filha foi aqui( aponta ).....Ó pois ele foi prá prisão, agora saiu, agora ficou a dar tiros.(ficaste um bocadinho assustada....queres contar mais alguma coisa da história. Da tua vida? ). Bem...esses dias não estive por aí, as férias da escola, tive em Setúbal. (tiveste em Setúbal?)..visitar lá o meu avô....(mais alguma coisa, R., que queiras contar da história da tua vida?). Não me lembra....

P. 2- R., agora queria que me contasses umas férias tuas.

.....onde eu passei as férias 1º foi n'Almodovar, depois foi em Cuba, depois foi aqui ao pé da minha tia.....(e o que é que fizeste nas férias?). Fui às feiras, fui aos mercados, ...fui à...sei lá, tantas coisas...(foste às feiras e aos mercados com quem?. Co a minha mãe e co meu pai, e cos mêns tios, o mê avô,...e mê avô ia co carro dele e ia co filho...ia co filho dele, co mê tio...(mais alguma coisa...). quando a minha tia casou fomos lá ao casamento..(foram ao casamento...como é que foi o casamento?). ...bolos, foi sumois..., carne e peixe, fruta ....o noivo e a noiva põe-se à frente do bolo....do bolo rainha, bolo noiva, depois eles é que cortam e dão aos meninos...e eles dizem: " *podes tirar o bolo e amêndoas e levar pra casa*".....só que os das senhoras são diferentes...(os das senhoras, como?). Os das senhoras...(ah, o nosso, o nosso é diferente; em que é que achas que é diferente?). ...Vocês vão à igreja, a gente não vamos.....não hai padrinhos madrinhas, quem compra os bolos é as madrinhas, madrinhos....a minha mãe foi pra ser madrinha, só que era, era irmã da noiva.....(não pode ser?)..não, só que o mê avô tava de preto, a minha mãe,....( estava de preto, porquê?). porque a minha avó morreu...(mais alguma coisa, R., que queiras contar?). Compramos roupas, vestidos....

P. 3- Olha, R., agora queria que me contasses um fim de semana teu.

Aos sábados e domingos vou co a minha mãe à venda tratar de agarrar o menino...e a l., fica a arrumar as coisas em casa.. Quando eu não vou à venda e eu não venho à escola, fico 'ajudar a minha irmã.....amanho o quarto, a casa de banho.....(mais alguma coisa, R.,?). Não.

P. 4- R., agora queria que me contasses qual foi a coisa mais engraçada que aconteceu na tua vida.

.....quando foi do Natal..uma festa...grande...(quando foi do Natal fizeram uma festa grande. Como é que foi essa festa?). ....os meus tios, o meu tio que tava aí já morreu também....os meus tios....ah, quando foram passar na Vidigueira também.....roubámos lá ao fundo cerveja.... (e onde é que fizeram a festa?). Da rua , e a árvore de Natal fica em casa...(mais alguma coisa?). A

gente almoça lá, jantámos e..vou lá dormir em casa.....(mais alguma coisa?). Cantemos, dancemos, sei lá...

P. 5- Olha, agora queria que me contasses qual foi a coisa mais triste que aconteceu na tua vida.

É os tiros....quase que apanhava a minha mãe e a minha prima.....(portanto os tiros é a coisa que te deixa mais triste..).

P .6- R., agora queria que me contasses o teu 1º dia de escola, como é que foi o teu 1º dia de escola.

Primeiro a gente vinha cá buscar plasticina...("isto aqui é o quê? ). É uma escola. "Podemos matricular aqui ?". quando começou a escola viemos prá qui....(lembras-te como é que foi o teu 1º dia de escola?, o que é que fizeste nesse dia?). Já há tanto tempo.....

P . 7- Olha, agora queria que me contasses qual foi a melhor coisa que te aconteceu na escola.

Foi do Natal, a brincar aí...nos dias das castanhas, S. Martinho...da Páscoa....brincámos aos coelhos, à vizinha toca..., sei lá, muitas coisas...(portanto gostaste de fazer esses jogos, foi?). O S. Martinho, a Páscoa, a Primavera.....(na Primavera o que é que aconteceu?). Sei lá, brincámos....(gostas de brincar aqui na escola...(aceno afirmativo)...com quem é que gostas de brincar aqui na escola?). Co a Nádia, A Vanda, a Vânia..., a Vanda é minha prima...e elas são minhas amigas...

P. 8- Olha e qual foi a pior coisa que te aconteceu na escola.

Nada .....(nunca te aconteceu nada que não tivesses gostado...). Não, é bonito....

P. 9- Olha, R., agora queria que me contasses o que é que gostaste mais de aprender aqui na escola.

.....as letras.....(as letras foi a coisa que mais gostaste de aprender...para que é que achas que servem as letras?). Quando semos grandes pa tirarmos a carta..... A minha tia...já tem mais 30 anos...conduz. O marido já é velho, já tem mais de 40...pá aí...mais 40...a minha prima tem 18 anos, já tem a guia, falta-lhe a carta...o meu primo tem 18 anos tá tirando, inda não tirou, nem a guia, nem a carta.

P 10- Olha, R., agora queria que me contasses o que é que foi mais difícil para ti aprender na escola.

.....as tabuadas...sei a do 1, do 2, do 3 e do 4.(para que é que achas que serve saber as tabuadas?). Pra contar...

## EXEMPLOS DE PROTOCOLOS: GRUPO NÃO CIGANO

RAFAEL

9 ANOS- . . . . .

P. 1- Gostas de histórias, R.,?. Um bocado. E de contar histórias?. (risos). Também um bocado. Olha, R., mas eu vou pedir-te que me contes uma história, mas é uma história especial; queria que me contasses a história da tua vida.

Ah , dizendo como vivi, como eu era dantes, como sou agora.....como...se eu sou divertido ou não,...e..e..do que eu gosto, também podia escrever do que eu gosto de brincar, mais, coisas divertidas..., brincar cos meus pais, (uhm, uhm)..saber como os meus pais eram dantes, e como é a minha alimentação.

Ahm, dantes eu era assim muito pequeno, fazia muitas patetices...em casa, quando eu era bebé estava em casa, às vezes almoçava em casa e deitava tudo pró chão; eu não comia nada, não gostava de comer....(mais alguma coisa, R.,?). Divirto-me cos meus amigos, a brincar à 'panhada, ah, gosto muito de aprender coisas sobre os planetas....(sobre os planetas?), mais... sobre astros, ..estrelas e sobre os asteroides e também queria saber como é que o sol se criou....(porquê?). Porque eu gosto muito do sistema solar e queria saber como ele era. A única coisa que eu sei sobre ele é que tá coberto de fogo, com substâncias de uma temperatura muito alta...(uhm,uhm,), a lua já sei que é um satélite natural e um planeta.....a terra é o únco planeta vivo, os outros não tem vida...apenas três planetas tão perto do sol, os outros estão mais separados, ah...também escrevia como eu brinco e os meus pais, jogo às damas e ao xadrez, às vezes também jogo básquete, às vezes sou muito teimoso, mas muito teimoso cos meus pais( Porque é que dizes que és muito teimoso?). Porque ando sempre lhes a chatear..( risos)..às vezes eu lhes pergunto pra jogar computador e eles não me deixam, eu insisto, ando-lhes sempre a chatear, ah, meti-lhe um papel na cabeça colado a dizer:" *Posso jogar?*". (meteste na cabeça de quem?). Do meu pai ; estava a dormir e eu acordei-o, às vezes prego partidas à minha mãe, meto uma cobra que é um peluche dentro da cama dela....( risos)...às vezes dou sustos grandes à minha irmã....a minha irmã come muito bem no colégio, mas em casa nada...às vezes eu até tenho que lhe comer a comida, e prontos!( É assim a história da tua vida, sim, sr.).

P. 2- Olha agora queria que me contasses umas férias tuas.

Ah, fui a Espanha passar as férias de verão, o meu pai comprou-me muitas, mas muitas prendas, lá havia uma grande piscina, a casa era tipo uma casa com cama de escorrega, e eu ia lá cos meus primos, brincava, ...ah, brincava cos meus primos, ainda jogava dominó co meu pai, co a minha mãe. Co a minha avó...e, ah, .....um dia quando fui à piscina a minha mãe tentou afundar-me...( risos) e,....um dia aquilo estava em obras e tava lá um buracão, mas eu não tinha visto, caí, dei um trambolhão, quando eu fui lá brincar co Andreia, a areia tava sempre a cair, os meus primos eram, eram brincalhões comigo, atiravam-me bolas de areia, ah, depois do Verão ainda fui um bocadinho à Serra de Estrela, visitar a minha madrinha...e o avô dela morreu cum cancro, tivemos que ir ao funeral nesse dia, ele estava sempre a fumar e por isso teve um cancro do pulmão, e, depois de fazer isso tudo fui pra casa, tive qu'ir logo

dormir porque já era tarde, no dia seguinte fui contar à minha professora tudo.....(mais alguma coisa?). Não.

P .3- Olha, R., agora queria que me contasses um fim de semana teu.  
Um fim de semana?.(Sim). No fim de semana vou sempre co a minha avó Maria, cos meus avós paternos, brincava lá muito, os meus brinquedos que lá tão, tão um bocado velhos, mas eu à mesma brinco co eles, ...faço lá desenhos, há lá bons lápis, a minha avó compra-me coisas, vai às vezes buscar ao quarto dela uns coisinhos, pra eu brincar co eles, às vezes são pintinhos, o meu pai um dia apanhou um passarinho e meteu-o na gaiola, mas como ele era bebé soltaram-no qu'era pra ele ir à família, ah, depois um dia escavei um buraco, encontrei um dente de dinossauro, (um dente de dinossauro?). Sim. Neste domingo foi muito arriscado, atirei a bola pra cima de um telhado e o pai foi lá buscá-las; ele teve que se arriscar.(mais alguma coisa?). Às vezes aos outros domingos fico em casa, porque tá muito calor, ou então porque tá a chover ,ou então muito frio; às vezes eu quando fico lá em casa o que eu faço é jogar às cartas, Game Boy, ah, e ah, e neste domingo vou á praia.

P .4- Olha, R., eu agora queria que me contasses qual foi a coisa mais engraçada que aconteceu na tua vida.  
Ah ...foi, foi o meu pai a comprar-me um grande brinquedo, carregava-se num botão, uma bola espalmada, aquele tipo de Flipper, tinha que acertar na bola um do outro...

P .5- E qual foi a coisa mais triste que aconteceu na tua vida.  
Foi ....fui eu quando eu tive,....quando eu fui bebé....quando o meu pai e a minha mãe não tinham dinheiro pra comprar as coisas pra mim, brinquedos; e isso era o que me fazia mais triste...e assim.

P .6- Agora queria que me contasses o teu 1º dia de escola; como é que foi o teu 1º dia de escola.  
Foi muito bom, o 1º dia de escola nem foi pra escrever letras nem números, foi apenas pra fazer desenhos, expressão plástica, dizer como era: às segundas Expressão Plástica e Educação Física, às terças era o Xadrez, ....e por aí adiante....

P 7- Olha, e qual foi a melhor coisa que te aconteceu na escola.  
Foi conhecer os meus amigos. ( mais alguma coisa? ). Não.

P .8- E qual foi a pior coisa que te aconteceu na escola.  
Quando alguns amigos meus começaram a gozar comigo....

P .9- Agora queria que me contasses o que é que gostaste mais de aprender na escola.  
Matemática. (porquê?). Porque gosto muito de números, gosto muito de..fazer contas..(para que é que achas que serve a Matemática?). Para quando for cientista, que vai ser a minha profissão, vai ser precisa muita Matemática.

P .10- Olha, agora queria que me contasses o que é que foi mais difícil para ti aprender na escola.

.....O mais difícil pra mim foi o Estudo do Meio. (porquê?). Porque dantes não sabia muito bem as plantas, porque dantes pensava que o tronco,era outra coisa, e que os frutos nasciam debaixo das árvores..( risos). ( Para que é que achas que serve o Estudo do Meio?). Para aprender muitas coisas, como eu gosto muito do sistema solar, ..ah, e também serve para saber se está chuva, ou não.

ANDRÉ  
9 ANOS-

P.1- Olha, André, gostas de histórias ? Sim. E de contar histórias ? Não gosto muito.( risos). Olha, mas eu vou-te pedir que me contes uma história, mas é uma história especial, queria que me contasses a história da tua vida.

Como eu fui, como vou ser,....como sou agora...(risos). ( Disseste como fui.....).... pequenino, bebé, depois cresci...vim prá escola. ....( mais coisas que queiras contar da história da tua vida.). Agora ando no 4º ano, tenho uma irmã, muito bonita,...tem seis, anda aqui na escola, tenho um pai e mãe, gostam muito de mim, .....( risos). ( Olha, André, tu disseste, a história da tua vida é como fui, como vou ser , como sou agora. Mais coisas que queiras contar da história da tua vida...). Era mais quieto, mais educado,( risos).....Porque é que achas que eras mais quieto e mais educado? ).....( Ou, porque é que achas que agora não és tão quieto.....). Porque já apanhei os 9 anos e com 9 anos ..a gente fica mais crescido..e..e... .....( portanto já falaste como és, como foste, e, como é que achas que vais ser...). Um homem c'uma pera, umh, vou ser médico, vou ter uma namorada.....vou ter filhos... e vai ser uma família...( risos).

(Mais alguma coisa que queiras contar?.). Não.

P .2- Olha, agora queria que me contasses uma férias tuas.

As do Algarve....foi à 4 anos...( que idade é que tinhas? ). Cinco...e...ao pé da praia, depois levei pra lá também os meus tios...a minha tia tava grávida....(estava grávida...),...depois dei lá uns mergulhos... lá ...fiquei lá quinze dias..., depois vim prós meus avós...das Quebradas, ao pé de Rio Maior. ( Queres contar mais alguma coisa dessas tuas férias do Algarve? ). Não, este ano vou pra lá outra vez, prá Armação de Pera.

P .3- Olha, agora queria que me contasses um fim de semana teu.

Fui ao cinema co meu pai, c'a minha mãe.."O 25 de Abril", fomos todos ver o filme, depois fomos ao Shopping..... ( foram ver o filme " 25 de Abril"? ). Era uma coisa sobre o 25 de Abril;... era mesmo o" 25 de Abril.". Depois compraram-me um cubo, depois chegámos a casa....vim um bocadinho prá rua..( risos), depois.....( quem é que escolheu o filme?). Foi o meu pai, porque a gente ainda não conhecia a história sobre o 25 de Abril...(quem é que não conhecia a história?). Eu e a minha irmã. (Como era o filme?). Andavam lá a lutar na guerra de Angola, e depois já estavam fartos daquilo e vieram pra cá pra Portugal...e depois andaram a combater contra um ministro...(uhm, uhm..),depois havia granadas e essas coisas todas..havia os muitos maus e esse género de coisas..pronto e esse ministro abandonou...(lembraste quem era esse ministro?). Não (risos).( Mais alguma coisa? ). Não. ( Quando é que viste esse filme?). Foi aqui há um ano. Mais alguma coisa que queiras contar desse fim de semana?). Ah, foi um homem depois quando eu ia a sair do cinema, depois deu-me uma rosa, um cravo. Fui ao Feira Nova.

P .4- Agora queria que me contasses qual foi a coisa mais engraçada que aconteceu na tua vida.

.....Foi quando eu fiz chichi pra cima de um doutor(risos)...(fizeste chichi pra cima de um doutor!..).quando tava pequenino...(lembras-te disso, ou contaram-te?). A minha mãe contou-me. Ele tava a mexer-me na barriga, eu tava aflito pra fazer chichi, ele apertou, e eu.....(quando é que isso aconteceu, lembras-te?). Um ano.

P .5- E qual foi a coisa que te deixou mais triste.

Quando o meu avô morreu. ( portanto foi a coisa que te deixou mais triste. Quando é que isso aconteceu?). Eu ainda, acho, que não tinha nascido.....quando o meu pai vem os anos do pai lembra-se muito dele.....(emociona-se).

P .6- Olha, A., agora queria que me contasses o teu 1º dia de escola, como é que foi o teu primeiro dia de escola?.

Foi bem, só conhecia os meus colegas de .....AT.L, não conhecia mais ninguém, nem a minha professora, ...quando eu vim a minha mãe disse “*olha que tu vê lá*” ( risos), eu disse à minha mãe:” *então tenho que portar bem...*”( risos). (A tua mãe avisou-te antes de vires prá escola...mais alguma coisa que queiras contar do teu 1º dia de escola?). Conheci dois colegas, alguns já conhecia, de lá.....

P .7- Olha, A., agora queria que me contasses qual foi a melhor coisa que te aconteceu na escola.

.....É, quando escrevi pró jornal da escola.( Quando escreveste pró jornal da escola. O que é que escreveste? ). Tenho escrito muitas coisas, foi ....da visita do Planetário..., e do coiso da criança,.. do Museu da Criança. ( Quando é que isso foi? ). No 2º ano e este ano.

P .8- Olha e qual foi a pior coisa que te aconteceu na escola?.

..Quando a minha professora ralha comigo( risos). ( Ralha muitas vezes?). Às vezes.. Uma vez quando tava na 1ª classe, tinha um colega meu que andava c’uma frase, tinha um cartãozinho, eu puxei pra um lado e ele puxou pró outro e rasgou-se, depois a professora ralhou comigo e depois a professora disse prá gente ir ler uma coisa, e depois eu li, mas quando tava a ler, fiquei a gaguejar e a professora levou-me lá baixo a tomar um copo com açúcar...( portanto levou-te a tomar um copo de água com açúcar...) pra ficar mais calmo. (Foi no 1º ano?). Logo no 1º ano.( risos). (Mais alguma coisa, A ., ?). Não.

P .9- Olha, A ., agora queria que me contasses o que é que gostaste mais de aprender na escola.

.....Foi os ossos.( Os ossos, porque é que achas que foi acoisa que mais gostaste de aprender? ). .....Eu, eu.....não sabia os nomes dos ossos e então gostei de saber como é que funcionavam. ( És um rapaz curioso..).(risos). Para quê que achas que te vai servir saber os nomes dos

ossos? ). pra quando eu ser médico, assim já sei os nomes dos ossos.( portanto já sabes um bocadinho de algumas coisas, quando fores médico.).

P. 10- A ., agora queria que me contasses o que é que foi mais difícil, para ti, aprender na escola.

As contas de dividir por dois algarismos, algarismos, de dividir.(porque é que achas que foi complicado?). Foi assim, nessa altura fiquei doente, ...e eu menti à professora, a professora ligou lá pra minha casa pra dizer pra eu treinar as contas de dividir e eu antes de estar fazer as contas de dividir andava a brincar c'ó a minha irmã.....e não as fiz,.. agora já as sei.(mais alguma coisa ?). Não.

(olha A ., em relação á 1ª pergunta, quando é que achas que podemos começar a contar a história da nossa vida?). Quando nascemos.(Mais alguma coisa que queiras contar?). Não.

INÉS

9 ANOS-

P.1- Olha, I., gostas de histórias?. Gosto. E de contar história?. Às vezes à minha irmã. (Às vezes à tua irmã.). Olha, I., eu queria que me contasses uma história, mas é uma história especial; queria que me contasses a história da tua vida.

Tá bem. A minha vida é o que eu esperava ter....e,...gosto de ter ela com muita amizade,..(gostas de ter a vida com muita amizade..)..e com muitos amigos. Gosto de partilhá-la por toda a gente...(gostas de partilhá-la por toda a gente..), e gosto dos meus pais porque eles é que me deram esta vida.(uhm,uhm...),.....(mais coisas da tua vida que queiras contar...). ...Quando eu,.. quando a minha irmã ainda não tinha nascido, eu gostava muito de ter uma irmã, e então a minha mãe disse que podia ter; e então fui eu que lhe dei o nome, e ela chamava-se Ana C., ...(portanto foste tu que escolheste o nome. Tem quantos anos?). Tem 4. ...(Queres contar mais alguma coisa da história da tua vida?). .....O que eu quero contar é que , quando eu vim pra esta escola estava muito envergonhada,....então, antes não conhecia muito bem as minhas amigas que tenho agora e também...quando eu as conheci melhor fiquei a saber que elas eram minhas amigas, e agora, elas ficam minhas amigas e brincam sempre comigo...(para ti é muito importante ter amigos, não é?).É. (mais alguma coisa que queiras contar, da história da tua vida?). Não.

P.2- Agora queria que me contasses uma férias tuas, I.,.

Umas férias....eu, mais ou menos no mês de Agosto , vou pró Algarve, lá pra baixo; até Faro, e então, vou pra Monte Gordo.....é essa a praia que eu conheci desde bebé....e então vou lá passar férias; como agora a minha irmã já cresceu, agora já tenho alguém com quem brincar lá nas férias, e então é tão bom....a areia é tão macia, quando a gente mete lá os pés,...no toldo, nós estamos na 1ª fila, temos um guarda sol e depois ficamos lá, antes, quando a minha irmã era pequenina, quando a gente íamos pra lá, os meus pais levavam um carrinho..(uhm,uhm,)...(mais alguma coisa que queiras contar?). Quando eu era bebé, tenho uma fotografia que a minha mãe me tirou quando eu tava sentada na cadeira.....eu ainda tenho essa fotografia em casa....(mais alguma coisa que queiras contar?). Sim, quando é de noite, a gente vamos jantar fora e depois vamos.....vamos passear pelas ruas, que ali costuma-se fazer isso, em vez de se deitar cedo, ainda se pode andar um bocadinho nas ruas(uhm,uhm). Este ano quando eu fui cos meus avós, tava lá uma feira muito grande, tinha muitos carroceis, .....(mais alguma coisa?). Não.

P.3- Olha, I., agora queria que me contasses um fim de semana teu.

Um fim de semana meu, eu fui passar o dia co meu pai. A minha mãe ficou em casa por causa que tinha trabalho. Fomos pró Parque da cidade, que é agora o parque novo, e então o meu pai levava a minha trotinete que ganhei nos anos, e a minha irmã levava a bicicleta que ela ganhou no ano passado no Natal. E então, e depois quando a gente lá chegou, o meu pai estacionou o carro e a gente íamos treinar: ela a andar de bicicleta e eu andar de trotinete, depois passámos por muitos sítios e foi muito giro,....a ver as rãs...e eu um dia fui lá

fazer uma passagem de modelos.(foste lá fazer uma passagem de modelos, quando é que isso foi?). acho que foi no ano passado.(mais alguma coisa?).Não.

P .4- Olha, I., eu agora queria que me contasses qual foi a coisa mais engraçada que aconteceu na tua vida.

A coisa mais engraçada que aconteceu na minha vida, foi quando eu nasci; quando eu nasci e a minha mãe achou muito estranho quando me dava a chucha eu não queria, e então, queria chuchar no dedo...(querias chuchar no dedo..), nunca queria a chucha..a minha mãe comprava muitas chuchas mas , mas eu não queria nenhuma..(risos).(nunca querias nenhuma, só querias o teu dedo..),...mas agora já não quero...(risos). Como é que sabes isso, I.,). Porque eu me recordo e tenho lá umas fotografias..e a minha mãe também me disse. (mais alguma coisa?). Não.

P .5- Olha, I., agora queria que me contasses qual foi a coisa mais triste que aconteceu na tua vida.

Mais triste, foi quando, não era bem minha amiga!.Então, ela chamava-se Susana, tirou-me a minha amiga e então, mas agora já vai voltar tudo ao normal.....e depois andava sempre com ela, e eu só tinha que andar co as minhas amigas cá da escola, lá no colégio não tinha nenhuma.....(portanto lá no colégio não tinhas nenhuma, mas agora vai voltar tudo ao normal....mais alguma coisa ?). Não.

P .6- Olha, agora queria que me contasses assim o teu 1º dia de escola; como é que foi o teu 1º dia de escola.

Lembro-me que havia uma amiga da minha mãe que o filho também está cá, chama-se F ., e então, a minha mãe foi-me cá levar o lanche, quando eu vim pra cá, e a amiga da minha mãe também foi, e então, quando tocou a minha mãe foi lá à sala e desejou-me boa sorte...e então, quando eu fiquei a conhecer a professora, ...quer dizer, quando eu fiquei a conhecer a professora e os amigos, fiquei muito impressionada e também um bocadinho envergonhada....(ficaste um bocadinho impressionada e um bocadinho envergonhada, porquê?). Cos amigos que ia ter....e não sabia muito bem as coisas...(era a 1ª vez...era natural...., mais alguma coisa, I., ?). Não.

P .7- I., agora queria que me contasses qual foi a melhor coisa que te aconteceu na escola.

A melhor coisa que me aconteceu na escola...foi eu antes não era amiga das da minha turma, mas então quando a amiga roubou a outra amiga, então, como eu tava muito sózinha, então, eu arrangei umas amigas tão giras, tão boas....então, quando eu cortava o cabelo, elas não diziam que eu tava feia, diziam qu'eu tava muita gira.....(são amigas muito importantes, é ?).(aceno afirmativo). (mais alguma coisa, I., ?). Não.

P .8- Olha, I., agora queria que me contasses qual foi a pior coisa que te aconteceu na escola.

A pipor coisa que aconteceu na escola.....foi quando, foi quando eu estava sempre a magoar...e a minha mãe ralhava comigo porque eu rompia os collants...( como era isso..). Às vezes, quando eu ia a correr, o meu amigo fazia

de propósito para tropeçar, mas era a brincar, só que eu caía mesmo....(e para além de te magoares rompias os collants....e a mãe ainda se aborrecia contigo..), pois...(mais alguma coisa, I., ?). Não.

*P .9-* I., agora queria que me contasses o que é que gostaste mais de aprender na escola.

Gostei mais de aprender na escola...há uma professora muito especial que eu gosto muito e que ficou no 2º ano e no 3º ano comigo.....a professora N., ...(é uma professora muito especial, porquê ?). Porque ela ensinou-nos muitas coisas sobre a natureza..e que a gente devámos protegê-la e não magoá-la...e ela disse que a poluição tinha que acabar.....(mais alguma coisa?). E também gostei de aprender Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio...e também gostei de aprender muito dos animais..(gostaste de aprender sobre os animais....),...eu gosto muito de saber, porque gosto de escrever...(mais alguma coisa?). Não.

*P .10-* Olha, I., agora queria que me contasses o que é que foi mais difícil para ti aprender na escola.

O mais difícil aprender na escola foi ...as´crever(risos). (porquê?). Porque eu, ai, a minha 1ª professora....como eu não sabia escrever muito bem, ...eu.. acho que não percebia muito bem, então, ...no 2º já sabia escrever melhor, então, como eu fazia uma letras mito pequeninas e a professora não queria que eu fizesse....então eu fazia as letras muito grandes e ela não queria que eu fizesse, mas depois fiz letras bonitas e ela já queria...(foi difícil foi chegar à medida certa das letras, foi?). (risos). (mais alguma coisa?). Não.

SOFIA  
9 ANOS-

P. 1- Gostas de histórias?.Gosto. E de contar histórias?. Ah, também gosto. Olha, eu queria que me contasses um a história, mas é uma história especial; queria que me contasses a história da tua vida.

Ah ,(risos). Já não me lembro dos antepassados..(e achas que era importante lembrares dos antepassados?). É...(porquê?). porque é interessante... (portanto não te lembras dos antepassados, mas como é que achas que poderias contar a história da tua vida?). .....a minha vida é divertida, cos meus pais e co as minhas avós.....(uhm,uhm,...),.....ah, é engraçada, faço muitos jogos na escola, a minha professora também é boa, .....(risos), não há mais nada.

P. 2- Olha, S., agora queria que me contasses uma férias tuas.

...As minhas férias..no Verão vou pró Alentejo, pá minha casa, vou prá piscina (uhm,uhm..), ..ah, depois ás vezes vou ao campo apanhar coisas da horta, do meu tio, ..ah,...ás vezes fico cá no B., ás vezes faço anos no Alentejo, ás vezes faço cá.....(mais coisas que queiras contar...), ás vezes a minha avó vai lá, ás vezes vamos prá praia, ás vezes vão uns primos meus que estão cá e depois....., e ás vezes fazemos jogos.....(mais alguma coisa ?). Não.

P. 3- Olha, S., agora queria que me contasses um fim de semana teu.

Pode ser este fim de semana?(o que quiseres). Este fim de semana, no sábado fiquei em casa, fui ás compras com a minha mãe, fui fazer ginástica, e no domingo fui ao Jardim Zoológico co a minha prima. (uhm, uhm,)...., andei de teleférico, fui aos golfinhos, ahm..vi os répteis...(uhm,uhm),....ahm, vi os javalis, vi as zebras, vi as raposas,..vi as girafas....(mais alguma coisa, S.,?). Não.

P. 4- Olha, agora queria que me contasses qual foi a coisa mais engraçada que aconteceu na tua vida.

Ahm ....., ah, (risos),...foi quando a minha prima foi comigo a, ao, ao Aquário Vasco da Gama...( porquê?). Porque a minha prima só se ria...( risos), achava muita graça aos peixes.....foi isso.

P. 5- Olha, S., agora queria que me contasses qual foi a coisa mais triste que aconteceu na tua vida.

Foi .....não tenho nenhuma coisa. (não tens nenhuma coisa....).

P. 6- S., agora queria que me contasses o teu 1º dia de escola; como é que foi o teu 1º dia de escola.

. ...Tive um bocado de vergonha, ainda não conhecia a professora, ah, ..os meus colegas também só estavam com vergonha...e depois, passado uns dias a professora faltava sempre....e depois mudámos de professora.....e também nesse 1º, nessa semana parti um braço, e , e..parti o braço e era muita coisa pra fazer,(risos)...., (mais alguma coisa que te lembres, que queiras contar?). Não, não.

P .7- Olha, agora queria que me contasses qual foi a melhor coisa que te aconteceu na escola.

Eh,.....a melhor coisa que aconteceu...foi quando as minhas colegas (risos) disseram pra professora pra ir-se embora no 1º dia de aulas, porque ela, porque ela ia, ia, ela faltava sempre e, disse que já não vinha mais, porque ela morava muito longe e não vinha à escola. (foi a melhor coisa que te aconteceu na escola, porquê?). Ahm, porque a professora não sentia-se bem, parece que não se sentia bem...(portanto foi a melhor coisa para ela ir embora?). Foi um bocadinho, mas também não foi tanto..(risos).

P .8- C. ., agora queria que me contasses qual foi a pior coisa que te aconteceu na escola.

.....Quando os meus colegas foram-se indo embora, porque alguns foram-se embora ....ficámos todos muito tristes e abalados, mas, e,...e ...(foi a pior coisa que te aconteceu na escola. Mais alguma coisa que queiras contar, S.,?). Não.

P .9- Olha, agora queria que me contasses, assim, o que é que gostaste mais de aprender na escola.

Ah, Língua Portuguesa, as frases móveis, ahm,

P. 10- Agora queria que me contasses o que é que foi mais difícil para ti aprender na escola.

Acho que foi a ler.( Porque é que achas que foi a ler? ). Porque eu não lia muito bem, e não sabia lá muito bem ler. Agora já sei..

## ANEXO 2- GRELHAS DE ANÁLISE

## ANÁLISE ESTRUTURAL

*Categorias encontradas para "Tipo de uso do " Eu" na produção discursiva( perguntas 1,2, 3).*

<b>Categorias</b>	<b>Grup. cig</b> ♂	<b>Grup. Cig</b> ♀	<b>Total</b>	<b>Grup.não cig</b> ♂	<b>Grup.não cig</b> ♀	<b>Total</b>
<b>Predomínio de um " Eu" pessoal</b>	Protocolos: 3, 5, 7	Protocolos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	12	Protocolos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	Protocolos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	19
<b>Predomínio de um " Eu" colectivo</b>	1, 2, 4, 6, 8, 9, 10	-	7	0	0	0
<b>Total / protocolos</b>	10	9	19	9	10	19

Categorias encontradas para Referente Temporal:

*Uso do referente temporal no padrão de evocar( perg.1)*

<b>Categorias</b>	<b>Grup.cig.</b> ♂	<b>Grup.cig</b> ♀	<b>Total</b>	<b>Grup.não cig.</b> ♂	<b>Grup.não cig</b> ♀	<b>Total</b>
<b>Progressivo</b>	Protocolos: 9	Protocolos: 5, 6, 9	4	Protocolos: 7	Protocolos: 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10	8
<b>Regressivo</b>	-	1, 7,8	3	-	-	-
<b>Em ziguezague</b>	2, 4, 8,	-	3	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8	: 4, 6	9
<b>Presente</b>	-	2, 3	2	9	7	2
<b>Intemporal</b>	1, 5, 6,10,	-	4	-	-	-
<b>Não elícita história pessoal</b>	3, 7	: 4	3	-	-	-
<b>Total</b>	10	9	19	9	10	19

*Uso do referente temporal nas produções discursivas( perg.1)*

<b>Categorias</b>	<b>Grup. cig.</b> ♂	<b>Grup. Cig</b> ♀	<b>Total</b>	<b>Grup. não cig</b> ♂	<b>Grup. não cig</b> ♀	<b>Total</b>
<b>Referente temporal explícito. Discurso organizado em torno do referente temporal.</b>	-	Protocolos: 5, 8	2	Protocolos: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9	Protocolos: 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10	8
<b>Utiliza alguns detalhes temporais precisos na sua produção discursiva(hora, dia, mês, ano)</b>	Protocolos: 2, 4, 9	Protocolos: 1, 2, 3, 6, 7,	8	-	-	-
<b>Não faz referência temporal explícita na organização da sua produção discursiva</b>	1, 3, 5, 6, 7, 8, 10	Protocolos: 4, 9	2	Protocolos: 5	Protocolos: 3, 5	2
<b>Total</b>	10	9	19	9	10	19

*Categorias encontradas para " Idade da primeira memória autobiográfica" ( anos ou período temporal)*

<b>Categorias</b>	<b>Grup.cig.</b> ♂	<b>Grup.cig.</b> ♀	<b>Total</b>	<b>Grup. não cig.</b> ♂	<b>Grup. não cig.</b> ♀	<b>Total</b>
<b>Não data</b>	Protocolos: 1, 5, 7	Protocolos: 2, 4, 5, 6	7	Protocolos: -	Protocolos: -	
<b>1- 3 anos</b>	-	-	-	1, 2, 5, 8,4	5, 6, 8, 9, 10,	10
<b>" muito pequenino"</b>	2	7,	2	3, 6	: 3	3
<b>3- 4 anos</b>	-	-	-	7	1, 2, 4,	4
<b>6- 7 anos</b>	4	-	1	-	-	-
<b>1º dia de escola</b>	8, 9, 10, 3, 6	1, 3, 8, 9	9	9	7	2
<b>Total</b>	10	9	19	9	10	19

*Categorias encontradas para Uso do referente espacial nas produções discursivas(perg.1)*

<b>Categorias</b>	<b>Grup.cig</b> ♂	<b>Grup.cig</b> ♀	<b>Total</b>	<b>Grup.não cig.</b> ♂	<b>Grup .não cig.</b> ♀	<b>Total</b>
<b>Referência lata/ implícita, sem especificar detalhes na prod.discursiva.</b>	<i>Protocolos:</i> 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10	<i>Protocolos:</i> 1, 3, 4, 6, 9,	13	<i>Protocolos:</i> 3, 4, 5, 9	<i>Protocolos:</i> 3, 4, 5	7
<b>Discurso organizado em torno do referente temporal.</b>	-	2, 7, 8	3	1, 2, 6, 7, 8	1, 2, 6, 7, 8, 9, 10	12
<b>Não faz referência.</b>	3, 7	10	3	-	-	-
<b>Total</b>	10	9	19	9	10	19

*Categorias encontradas para "Recurso a estratégias de recuperação de memórias":*

<b>Categorias</b>	<b>Grup. cig.</b> ♂	<b>Grup. cig.</b> ♀	<b>Total</b>	<b>Grup. não cig.</b> ♂	<b>Grup. não. cig</b> ♀	<b>Total</b>
<b>Acede a memórias através do uso de vídeo</b>	Protocolos: -	Protocolos: -	-	Protocolos: 4, 8	Protocolos: 9	3
<b>Acede a memórias através de fotografias</b>	1	7	2	-	4(2referências); 3	4( 2 referências);
<b>Acede a memórias partilhando recontos</b>	-	-	-	1, 2, 3, 5	1, 2, 4, 6, 10	9
<b>Não refere qualquer estratégia</b>	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9	17	6, 7, 9	5, 7, 8	6
<b>Total</b>	10	9	19	9	10	20

*Categorias encontradas para "Tipo de representação utilizada na " história de vida"( perg.1)*

<b>Categorias</b>	<b>Grup.cig.</b> ♂	<b>Grup. cig.</b> ♀	<b>Total</b>	<b>Grup. Não cig.</b> ♂	<b>Grup. não cig.</b> ♀	<b>Total</b>
<b>Produção discursiva mista: Repres. Geral de Acontec. + Repres. Esp. de Acont.</b>	Protocolos: -	Protocolos: 1, 6, 7, 8	4	Protocolos: 2, 3, 6, 8	Protocolos: 1, 2, 3, 4, 5, 8	10
<b>Representação Geral do Acont.</b>	1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10	3, 5, 9	11	4, 5, 9	6, 7	5
<b>Representação Esp. do Acont.</b>	-	2	1	7, 1	9, 10	4
<b>Não elícita história pessoal</b>	3, 7	4	3	-	-	-
<b>Total</b>	10	9	19	9	10	19

*Categorias encontradas para "Tipo de Representação utilizada/" férias"*

<b>Categorias</b>	<b>Grup. cig. ♂</b>	<b>Grup. Cig. ♀</b>	<b>Total</b>	<b>Grup. Não cig. ♂</b>	<b>Grup. não cig. ♀</b>	<b>Total</b>
<b>Produção discursiva mista : Representação Geral do Acont. Represent. Esp. do Acont.</b>	Protocolos: 3, 10	Protocolos: 1,6	4	Protocolos: -	Protocolos: 3, 4	2
<b>Representação Geral do Acont.</b>	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9	2, 3, 4, 5, 7, 9	14	3, 4, 5, 7, 9	1, 5, 7, 8	9
<b>Representação Específica do Acont.</b>	-	8	1	1, 2, 6, 8	2, 6, 9, 10	8
<b>Total</b>	10	9	19	9	10	19

Categorias encontradas para “ Tipo de representação utilizada/ fim de semana”

<b>Categorias</b>	<b>Grup. cig.</b> ♂	<b>Grup. Cig.</b> ♀	<b>Total</b>	<b>Grup. Não cig.</b> ♂	<b>Grup. não cig.</b> ♀	<b>Total</b>
<b>Produção discursiva mista: representação Geral do Acont+Rep. Específica do Acont.</b>	Protocolos: 3	Protocolos: 1, 5, 7, 8	4	Protocolos: 2, 6,	10	3
<b>Repres. Geral do Acont.</b>	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	3, 4, 6, 9	13	5	6, 7, 8	4
<b>Repres. Específica do Acont.</b>	-	-	1	1, 3, 4, 7, 8, 9	1, 2, 3, 4, 5, 9	12
<b>Não elicit</b>	-	2	1	-	-	-
<b>Total</b>	10	9	19	9	10	19

## ANÁLISE DA CONSTELAÇÃO TEMÁTICA

*Categorias encontradas para " Personagens referenciados*

”

<b>Categorias</b>	<b>Grup. cig. ♂</b>	<b>Grup. cig. ♀</b>	<b>Total</b>	<b>Grup.não cig. ♂</b>	<b>Grup.não cig. ♀</b>	<b>Total</b>
Pais	5 2%	1 0,3%	6	34 13%	17 7%	51 10%
Pai	37 18%	23 7%	60	38 15%	26 11%	64 13%
Mãe	22 11%	78 23%	100 18%	39 15%	49 21%	88 18%
Irmãos	4 2%	5 1%	9 2%	-	-	0
Irmão	13 6%	25 7%	38 7%	16 6%	25 11%	41 8%
Irmã	8 4%	70 21%	78 14%	13 5%	12 5%	25 5%
Avós	-	-	0	7 3%	5 2%	12 2%
Avô	6 3%	17 5%	23 4%	6 2%	4 2%	10 2%
Avó	11 5%	12 4%	23 4%	12 5%	5 2%	17 3%
Tios	12 6%	3 0,9%	13 2%	10 4%	2 0,9%	12 2%
Tio	10 5%	8 2%	18 3%	2 0,8%	4 2%	6 1%
Tia	3 1%	15 5%	18 3%	4 2%	7 3%	11 2%
Primos	47 23%	2 0,6%	49 9%	10 4%	6 2%	16 3%
Primo	17 8%	4 1%	21 4%	5 2%	-	5 1%
Prima	1 0,5%	47 14%	48 9%	3 1%	3 1%	6 1%
Sobrinho/a	-	16 5%	16 3%	2 0,8%	7 3%	9 2%
Madrinha	-	2 0,6%	2 0,4%	1 0,4%	-	1 0,2%
Amigos	8 4%	7 2%	15 3%	25 10%	16 7%	31 7%
Amigo	1 0,5%	-	-	30 12%	10 4%	40 8%
Amiga	-	2 0,6%	2 0,4%	-	16 7%	16 3%
Amigas	-	2 0,6%	2 0,4%	-	18 8%	18 4%
<b>Total</b>	<b>205</b>	<b>339</b>	<b>541</b>	<b>257</b>	<b>232</b>	<b>486</b>

*Categorias encontradas para "Atributos de Personagens"*

<b>Categorias</b>	<b>Grup. cig</b> ♂	<b>Grup.cig</b> ♀	<b>Grup. não cig.</b> ♂	<b>Grup. não cig</b> ♀
<b>Adulto que cuida/presta cuidados</b>	10	23	3	7
<b>Adulto que gera prazer/bem estar na interacção</b>	6	7	22	25
<b>Adulto que intimida/ameaçador</b>	12	5	9	7
Total	28	35	32	39
<b>Adulto que sente dificuldades/económicas</b>	1	1	-	-
<b>Adulto que sente dificuldades ler/escrever</b>	1	2	-	-
Total	2	3	-	-
<b>Adulto detentor do poder/regras sociais(sentido simbólico)</b>	3	4	-	-
<b>Adulto que introduz regras sociais/comportamentais</b>	2	35	16	12
Total	5	39	16	12
<b>Adulto detentor de saber/ funcional</b>	9	5	3	2
<b>Adulto detentor de um saber formal</b>	4	2	7	9
Total	13	7	10	11
<b>Referência a figura fraterna por atributo afectivo</b>	1	-	6	10
Total	51	82	66	72

*Categorias encontradas para “ Referência a Grupo de pares “*

Categorias		Grup. cigano ♂	Grupo cigano ♀	Grup. não cig ♂	Grup. não cig. ♀
<b>Espaço estruturado</b>	Casa, escola, A.TL, festas, passeios/saídas estruturadas.	6	28	44	66
<b>Espaço não estruturado</b>	Rua, espaços abertos( sem a presença ou, planificação do adulto).	87	18	3	7
<b>Total</b>		93	25	47	73

*Categorias encontradas para " Afectos negativos/ representação de acontecimentos(coisa mais triste))"*

<b>Categorias</b>	<b>Grup.cig. ♂</b>	<b>Gru. cig. ♀</b>	<b>Total</b>	<b>Grup. não cig.♂</b>	<b>Grup. não cig.♀</b>	<b>Total</b>
<b>Representação Geral de Acont</b>	Protocolos: 2, 4, 5, 7, 8	Protocolos: 3,	6	Protocolos: 2,	Protocolos: 8	2
<b>Repres. Espífica de Acont.</b>	1, 3, 6, 9	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9	12	1, 3, 4, 7, 8	1, 2, 3, 4, 6,	10
<b>Não elícita</b>	10	-	1	2, 5, 9	5, 7, 9, 10	7
<b>Total</b>	10	9	19	9	10	19

Categorias encontradas para "Afectos negativos( coisa mais triste que aconteceu na tua vida"

Categorias		Grup. cig.	Grup. cig.	Total	Grup. Não cig.	Grup. não cig.	Total
		♂	♀		♂	♀	
<b>Não elicita</b>		1 10%	-	1 5%	3 33%	4 40%	7 37%
<b>Acontecimentos não referenciados ao próprio</b>	<i>Prisão de familiares, acidentes de familiares; doenças; brigas; morte/lutos</i>	5 50%	7 78%	12 63%	2 22%	2 20%	4 21%
<b>Total</b>		6	7	13	5	6	11
<b>Acontecimentos referenciados ao próprio</b>	<i>Ficar doente; vivência geradora de medo/ ansiedade; ameaça de separação( amigos, familiares e outros adultos significativos)</i>	4 40%	2 22%	6 32%	4 44%	4 %	8 42%
<b>Total</b>		10	9	19	9	10	19

Categorias encontradas para " Afectos positivos/ representação de acontecimentos(..." coisa mais engraçada").

<b>Categorias</b>	<b>Grup. cig</b> ♂.	<b>Grup, cig.</b> ♀	<b>Total</b>	<b>Grup. não</b> <b>cig</b> ♂	<b>Grup. não</b> <b>cig</b> ♀.	<b>Total</b>
<b>Representação geral de Acont.</b>	Protocolos: 1, 4, 5, 8, 10	Protocolos: 4, 6, 7, 8, 9	10	Protocolos: -	Protocolos: 3, 7	2
<b>Representação Específica de Acont.</b>	2, 3, 6, 7, 9	1, 2, 3, 5	9	1,2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,	1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10	17
<b>Total</b>	10	9	19	9	10	19

Categorias encontradas para " Coisa mais engraçada que aconteceu na tua vida"..  
 ”

Categorias		Grup.cig.	Grup.cig	Total	Grup.	Grup.	Total
		♂	♀.		não cig.	não cig	
					♂	♀	
<b>Dimensão lúdica/ contexto de pares</b>	<i>Brincar;jogar á bola;andar de bicicleta, patins, ir à piscina</i>	10 63%	-	10 43%	-	-	-
<b>Dimensão lúdica centrada em vivências familiares.</b>	<i>Bailar; cantar; andar a cavalo com( tio/s e primo/s; ir à praia; ir ao circo; viajar; ajudar fig.paternas em actividades/prazer; passear;</i>	2 13%	3 30%	5 22%	-	-	-
<b>Celebração de Rituais/ Festividades.</b>	<i>Nascimento; Natal; casamento;</i>	3 19%	5 50%	8 35%	-	-	-
<b>Acontecimentos cómicos/ humorísticos.</b>	<i>Fazer "chichi"; cair; pregar partidas; arranjar "namorada; fazer disparates/cómicos; acontecimentos inesperados"</i>	1 6%	1 10%	-	6... 67%	6 60%	12 67%
<b>Receber prendas.</b>		-	1 10%	-	1 11%	1 10%	2 11%
<b>Conhecer/ experimentar algo novo</b>	<i>Conhecer lugares; amigos; experimentar vivências pela 1ª vez(e.g., andar de avião)</i>	-	-	-	1 11%	3 30%	4 22%

Categorias encontradas para "Afectos referenciados ao espaço escolar/ 1ª vez que foi à escola".

Categorias	Grupo cigano	Grupo cigano	Frequências	Grupo não cigano	Grupo não cigano	Frequências
Verbaliza afectos negativos(aflição/medo/vergonha/timidez)	19 33%	18 33%	37 33%	0	8 17%	8 8%
Procura primos apoio/segurança	9 16%	3 5%	12 11%	0	0	0
Referencia alguém que vivenciou mesmos afectos ameaçadores	5 9%	8 15%	14 12%	0	0	0
Faz referência à mãe no 1º confronto com escola	2 3%	3 5%	5 4%	4 6%	4 8%	8 8%
Faz referência a outros familiares	1 2%	1 2%	2 2%	2 3%	1 2%	3 3%
Professor dinamiza jogos/actividades informais	0	0	0	8 13%	1 2%	9 9%
Professor introduz actividades formais	5 9%	2 4%	7 6%	0	0	0
Expectativas goradas face à escola	5 9%	5 9%	10 9% %	0	0	0
Não mobiliza qualquer evocação	2 3%	0	2 2%	1 2%	0	1
Reencontra/brinca com amigos	1 2%	3 5%	4 4%	12 19%	14 29%	22 21%
Conhece novos amigos	0	0	0	9 14%	12 25%	20 19%
Professor o principal Personagem(1)	3 5%	9 16%	12 11%	6 9%	0	6 6%
Sente-se apoiada/aceite por amigos	0	3 5%	3 3%	0	0	0
Verbaliza afectos positivos(gostei/foi engraçado)	2 3%	0	2 2%	11 17%	6 13%	17 16%
Descreve ansiedade/nervosismo antecipatório	0	0	0	9 14%	2 4%	10 10%
Faz alusão a pistas contextuais(visão/audição)	3 5%	0	3 3%	2 3%	0	2 2%
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>55</b>	<b>113</b>	<b>64</b>	<b>48</b>	<b>106</b>

(1)- nesta categoria englobamos os seguintes conteúdos: professor apresenta-se; apresenta colegas; familiariza com espaço escolar; dá atenção/apoio.

*Categorias encontradas para “ Afectos referenciados ao espaço escolar”*

*Afectos positivos*

<b>Categorias</b>	<b>Grupo cigano</b>	<b>Grupo cigano</b>	<b>Frequências</b>	<b>Grupo não cigano</b>	<b>Grupo não cigano</b>	<b>Frequências</b>
Actividades informais com carácter lúdico	13 87%	7 64%	20 77%	2 15%	1 7%	3 10%
Actividades formais/aprendizagens escolares	1 7%	0	1 4%	5 38%	3 20%	8 28%
Conhecer/arranjar amigos	0	1 9%	1 4%	3 23%	6 40%	9 31%
Conhecer/interagir com professora	0	2 18%	2 8%	0	3 20%	3 10%
Obter sucesso escolar	1 7%	0	1 4%	3 23%	3 20%	6 21%
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	<b>26</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>29</b>

*Afectos negativos*

<b>Categorias</b>	<b>Grupo cigano</b>	<b>Grupo cigano</b>	<b>Frequências</b>	<b>Grupo não cigano</b>	<b>Grupo não cigano</b>	<b>Frequências</b>
Insucesso/dificuldades escolares	1 7%	0	1 5%	1 9%	2 18%	3 14%
Ser gozado/agredido	1 7%	1 13%	2 9%	4 36%	0	4 18%
Sentimento de exclusão e penalização (sentidos como injustos)	5 33%	0	5 23%	0	1 9%	1 5%
Afectos negativos referenciados à professora	2 13%	0	2 9%	3 27%	1 9%	4 18%
Não elicitada	1 7%	3 38%	4 18%	0	0	0
Acidentes físicos	1 7%	2 25%	3 14%	1 9%	5 45%	6 27%
Perdas/separação de colegas	0	0	0	1 9%	2 18%	3 14%
Medo	0	2 25%	2 9%	1 9%	0	1 5%
Envolver-se em agressões	3 20%	0	3 14%	0	0	0
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>22</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>22</b>

*Categorias encontradas para tipo de representação utilizada em “ Afectos positivos referenciados a espaço escolar.”*

<b>Categorias</b>	<b>Grup. cig. ♂</b>	<b>Grup. cig. ♀</b>	<b>Total</b>	<b>Grup. Não cig. ♂</b>	<b>Grup. não cig. ♀</b>	<b>Total</b>
<b>Repres. Geral de Acont.</b>	Protocolos: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9	Protocolos: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9	16	Protocolos: 2, 6, 7, 8, 9	Protocolos 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10	13
<b>Repres. Específica de Acont.</b>	10, 6	3	3	1, 3, 4, 5,	5, 6	6
<b>Total</b>	10	9	19	9	10	19

*Categorias encontradas para tipo de Representação utilizada para "Afectos negativos referenciados ao espaço escolar".*

<b>Categorias</b>	<b>Grup. cig. ♂</b>	<b>Grup. cig. ♀</b>	<b>Total</b>	<b>Grup. não cig. ♂</b>	<b>Grup. não cig. ♀</b>	<b>Total</b>
<b>Repres. Geral de Acontecimentos</b>	Protocolos: 1, 3, 5, 9, 7,	Protocolos: 1, 7	7	Protocolos: 1, 2, 5, 6, 7,	Protocolos: 2, 5, 8, 10	9
<b>Repres. Específica de Acontecimentos</b>	2, 4, 6, 10,	2, 4, 8, 9	8	3, 4, 8, 9	1, 3, 4, 6, 7, 9	10
<b>Total</b>	9	6	15	9	10	19

Nota: Duas crianças do Grupo cigano/ feminino não fazem evocações.

*Categorias encontradas para” Juízo Avaliativo sobre Processo de aprendizagem”*

<b>Categorias</b>	<b>Grup. cig. ♂</b>	<b>Grup. cig. ♀</b>	<b>Total</b>	<b>Grup.não cig. ♂</b>	<b>Grup.não cig. ♀</b>	<b>Total</b>
Dificuldades na aquisição dos mecanismos da Leitura/Escrita	6 20%	13 31%	19 26%	1 3%	2 4%	3 4%
Dificuldades na área da Matemática	3 10%	3 7%	6 8%	4 11%	3 7%	7 8%
Não evoca dificuldades	-	-	-	1 3%	3 7%	4 5%
Dificuldades em áreas curriculares diversas	1 3%	2 5%	3 4%	3 8%	2 4%	5 6%
Ler/escrever – instrumentos de projecção num Projecto pessoal de vida	6 20%	6 14%	12 17%	3 8%	10 22%	13 16%
Matemática enquanto instrumento de projecção num Projecto pessoal de vida	2 7%	2 5%	4 5%	5 14%	-	5 6%
Leitura/escrita instrumento de resolução de problemas eaquisição mais significativa	7 23%	12 29%	19 26%	10 27%	16 35%	26 31%
Matemática como aquisição mais significativa	4 13%	2 5%	6 8%	6 16%	4 9%	10 12%
Outras áreas curriculares como aquisições mais significativas	2 7%	2 5%	4 5%	4 11%	6 13%	10 12%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>42</b>	<b>73</b>	<b>37</b>	<b>46</b>	<b>83</b>

*Categorias encontradas para "Atividades/ Vivências*

Categorias		Grup.cig. ♂		Grup.cig. ♀		Frequência		Grup.não cig. ♂		Grup.não cig. ♀		Frequência	
<b>Atividades funcionais/participação ou desempenho.</b>	Vendas, apanha do tomate, arrumar a casa, cuidar de irmãos/sobrinhos; ir às compras	35	23%	26	26%	61	24%	4	2%	1	0.9%	5	2%
<b>Vivências lúdicas/lazer com figuras parentais</b>	Cinema, circo, praia, passear, viajar, jogar, conversar, ir ao café	30	19%	16	16%	46	18%	56	33%	34	29%	90	32%
<b>Vivências lúdicas/lazer com irmãos</b>	Praia, viajar, brincar, jogar	5	3%	5	5%	10	4%	19	11%	18	16%	37	13%
<b>Brincar com primo/a(s)</b>	Jogar às cartas, andar de bicicleta,	24	16%	17	17%	41	16%	3	2%	3	3%	6	2%
<b>Brincar com amigo/a(s)</b>		3	2%	7	7%	10	4%	26	15%	20	17%	46	16%
<b>Brincar sem referenciar alguém</b>	Com bonecas, costurar, andar de skate, patins, Play Station, computador	4	3%	6	6%	10	4%	6	4%	12	10%	18	6%
<b>Evocação de vivências festivas</b>	Natal, Páscoa, casamentos, baptizados, Carnaval, "pândegas"	38	25%	14	14%	52	21%	1	0.6%	-		1	0.3%
<b>Jogar à bola</b>		4	3%	-		4	2%	5	3%	1	0.9%	6	2%
<b>Praticar desporto</b>		8	5%	1	1%	9	4%	28	17%	16	14%	44	15%
<b>Ler/escrever/jogar computador</b>	Histórias, escrever para jornal escolar,	-		2	2%	2	0.8%	10	6%	7	6%	17	6%
<b>Ver televisão</b>		3	2%	3	3%	6	2%	11	7%	4	3%	15	5%
<b>Total</b>		154		97		251		169		116		285	

*Categorias encontradas para "Rituais sociais"*

<b>Categorias</b>	<b>Grup. cig</b> ♂	<b>Grup. cig.</b> ♀	<b>Total</b>	<b>Grup. não cig</b> ♂.	<b>Grup. não cig.</b> ♀	<b>Total</b>
<b>Casamentos</b>	14	10	24			
<b>Baptizados</b>	3	1	4			
<b>Luto</b>	2	2	4			
<b>Brígas</b>	7	5	12			
<b>Pândegas</b>	9	6	15			
<b>Natal</b>	2	4	6			
<b>Páscoa</b>	2	-	2			
<b>S. Martinho</b>	1	1	2			
<b>Carnaval</b>	3	5	8			
<b>Crenças/tradições</b>	6	30	36			
<b>Total</b>						