



DO BRINCAR E DA SUA POSSIBILIDADE: NARRAÇÕES DE LUGARES DE INFÂNCIA

Judite ZAMITH-CRUZ¹

Universidade do Minho -Portugal

RESUMO

A imaginação permeia toda a experiência social e *pode* ser desenvolvida na escola. Com energia, empenho, fantasia e crítica é possível co-criar momentos de fascínio estético em Educação de Adultos, a partir de recordações inolvidáveis de infância.

Segundo estratégias de visualização criativa e textos escritos por futuros educadores de infância, em Cursos em Educação de Infância, foram construídos guiões e analisadas narrativas, fundamentadas na Psicologia Narrativa (v. Bruner) e contextualizadas em lugares de fruição.

Na actualidade, desfrutar do tempo de escola como se tratando duma *viagem dissociativa* (com retorno) no *aqui-e-agora*, arrebatando-a do esquecimento e flexibilizando-nos, constituiu uma forma utilizada em Programas Psicológicos dirigidos ao bem estar e conhecimento para *ser* (Zamith-Cruz, 1998; Zamith-Cruz & Pires-Antunes, 1999, no prelo).

Desenvolveu-se o auto-conhecimento nos estudantes e compreendeu-se melhor o seu conhecimento tácito/cultural, de lugares de aprendizagem e desenvolvimento.

Saliente-se que as histórias que contamos acerca do conhecimento e da existência não podem ser testadas como hipóteses, porque as pessoas não são muito predizíveis, o mundo não é plenamente cognoscível e os fenómenos são irreplicáveis, segundo condições controláveis. Em alternativa aos paradigmas tradicionais, a linguagem permite-nos partilhar e viabilizar discursos, enraizados na acção e numa epistemologia da prática profissional.

INTRODUÇÃO

Brincar é talvez mais necessário do que a existência de locais funcionais, com baloiços e cavalinhos, mas também aprendemos e somos influenciados pelo envolvimento circundante.

1. Judite Zamith-Cruz. Professora Auxiliar. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança. Email: Juditezc@iec.uminho.pt.

A imaginação também permeia a experiência física e social, podendo ser desenvolvida na escola. Com energia e muito empenho é possível co-criar momentos de fascínio estético (Zamith-Cruz, 1996a), nomeadamente em Educação de Adultos, a partir de recordações inolvidáveis de criança.

Nesse sentido, intentou-se explorar a imaginação guiada/visualização criativa e a auto-conscientização, decorrente de escrita e análise crítica de *configurações* de vivências do passado e de pessoas queridas, por quem se nutrem sentimentos deveras fortes.

Dessa experiência formativa, geradora de reflexão/*insights* sobre a própria infância, foram trabalhadas formas potenciais de acção/interacção com crianças.

Seguiram-se estratégias de “visualização criativa” (Gawain, 1978, 1991; Houston, 1991; Globerman, 1987; Day, 1994), com jovens a frequentar Cursos em Educação de Infância portugueses, que contaram e escreveram relatos sobre brincadeiras/jogos da infância, imaginados como lugares de possibilidade, de jogo e ilusão.

A brincadeira transformou-se, ainda, em *possibilidade* (Csikszentmihalyi, 1981, ps. 332-340), ou seja, constituiu-se num manancial de realizações humanas, para múltiplas actividades (escrever, pintar, contar histórias...), em ausência de situações de controlo.

Pense-se que não se tem tanto favorecido aos adultos o “interesse” em brincar (Terr, 1999), quanto se discute o tempo de lazer, ou a sua exigência para uma infância feliz.

Erik Erikson (1977) foi um psicanalista a recordar essa questão, pouco antes de morrer. Ele ainda acreditava que as brincadeiras tenderiam a desaparecer com a *caminhada dos anos*. Assim, muito poucos adultos adquiriam a *qualidade madura* para se predisporem a brincar, ainda que, a escutar Sigmund Freud, eles afrontassem um sem número de tensões culturais, pelo trabalho e amor (Freud, 1930).

De acordo com a temática de recordação de brincadeiras da infância, foram construídos guiões e analisadas narrativas escritas (Cortazzi, 1993; Riessman, 1993), fundamentadas na Grounded Theory (Strauss, 1978, 1987; Strauss & Corbin, 1990, 1994; Tesch, 1990; Zamith-Cruz, 1996a; 1997b) e na Psicologia Narrativa (Sarbin, 1986; Bruner, 1986, 1991; Polkinghorn, 1988; Russell, 1991; Gonçalves, 1994a, 1994b, 1995e, 1998).

1. ESTRATÉGIAS PSICOLÓGICAS DE VISUALIZAÇÃO CRIATIVA

A visualização é o uso consciente da imaginação aplicada ao quotidiano, com a intenção de desenvolver o auto-conhecimento, alcançar finalidades, superar obstáculos e melhorar o bem-estar psicológico.

Ao longo de 10 sessões, foi utilizado um processo estruturado (Day, 1994, ps. 3-12), em que os estudantes seguiram estratégias e técnicas psicológicas: (1) Facilitação; (2) Movimento Criativo; (3) Focalização de Atenção (Gendlin, 1981); (4) Visualização Criativa; (5) Narrativa pessoal (em alternativa a outras actividades possíveis); e (6) Partilha da Experiência.

A orientação de Facilitação (Day, 1994, ps. 17-21; Keopen, 1974, ps. 14-21) foi realizada com música rítmica e relaxamento, exercícios respiratórios, antes de ser ouvida música meló-

dica, com indução oral do abandono de tensões (exs.: “Abanar, abanar”, “Tensão e distensão”, “Ser uma árvore”).

O Movimento Criativo compreendeu a realização de estiramento e exercícios básicos de Yoga (ex.: “Ser uma cobra”, “...um gato”, “...um cão”...).

Na Visualização, central ao processo psicológico empreendido, enfatizaram-se actividades dirigidas/guiadas (ex.: “Seguindo um trilho”; “A árvore ‘professora’”), antes de ser realizado trabalho de arte, narrativo – escrita do *self* (ou dança, pintura, música, conto...), trazido à primeira pessoa e ao ‘aqui-e-agora’, na fase final de Partilha da Experiência.

A exemplo, “Seguindo um trilho” constituiu uma técnica induzida com voz calma e audível, com pausas, da seguinte maneira: “Vais ver à tua frente um caminho na natureza... qualquer caminho que tu desejes... amplo, estreito, sinuoso, a direito, por um rio ou no mar, numa floresta ou nas montanhas... como queiras... “.

Nessas condições planeadas e predisponentes, de acesso à própria infância, desenvolveram-se processos criativos e produtivos (com estratégias adequadas também a crianças), a auto-estima, a focalização e a concentração, a maestria, na medida em que se fornece um sentido estabilizador de consciencialização numa época de mudança acelerada.

Na actualidade, desfrutar do tempo de escola como se tratando dum passeio dissociativo (trazido ao *aqui-e-agora*, com retorno), arbatando-o o passado do esquecimento e flexibilizando-nos, constituiu uma forma utilizada em Programas Psicológicos dirigidos ao bem-estar e ao conhecimento do *ser* (Zamith-Cruz, 1998; Zamith-Cruz & Pires-Antunes, 1999, no prelo).

2. ANÁLISE NARRATIVA

Walter Benjamim (1936) reflectira já sobre o papel abandonado do contador de histórias, quando se iniciaram, nos anos 60, análises estruturalistas de narrativas (Barthes, Greimas, Bremond, Eco, Gritti, Morin, Metz, Todorov & Genette, 1966; Bal, 1987), sendo Bruner e van Dijk dos primeiros a debatê-lo em Psicologia.

Uma pessoa, no seu *habitat*, preenche, em conjunto, um âmbito de possibilidades incalculável de narrativas (Zamith-Cruz, 1997b), abertas ao contexto actual, a outras épocas e lugares, sabido que possuímos “estruturas narrativas” (Sarbin, 1986, p. 8), inerentes ao agir e pensar, imaginar e tomar decisões.

Um conceito consolidado como dissociado é, portanto, o de lugar: “não podemos estar em dois lugares ao mesmo tempo”. O próprio tempo é tido como linear, para a “linha da vida”, ainda que não exista colisão possível *entre duas caminhadas*. O “real” *não choca* com o sonho, com o exercitar de papéis pelo *self* (outros ‘eus’), com a criança que fomos.

Por sua vez, na vida, sabe-se que todas as histórias, que contamos acerca da aprendizagem, do conhecimento e da existência, não podem ser testadas como hipóteses, porque as pessoas não são muito predizíveis, o mundo não é plenamente cognoscível e os fenómenos são irreplicáveis, segundo condições controláveis.

Em alternativa aos paradigmas tradicionais, a linguagem permite-nos compartilhar e viabilizar discursos, enraizados na acção e numa epistemologia da prática profissional.

De acordo com outro pressuposto narrativo, narrar implica um processamento cognitivo e linguístico da experiência, em um modo armazenável na nossa “memória episódica”, auto-biográfica e concreta (Crittenden, 1995).

3. GROUNDED THEORY

Foi realizada uma análise fundamentada na *Grounded Theory*, para a escrita de recordações de episódios, que apreendem factos e ficções significativos, compreensíveis e recuperáveis.

Trata-se duma metodologia flexível de investigação, que concebe formas possíveis de procura e de “colocar perguntas”, com apelo à “sensibilidade teórica” do investigador (Strauss, 1989, ps. 151-154; Strauss & Corbin, 1990, ps. 75-95), a partir das posições fenomenológicas defendidas por Garfinkel (1967) e Glaser & Strauss (1967), para a construção de códigos/categorias a partir de textos.

Nesta metodologia, contrariamente ao modo de investigação positivista, a amostragem que se realiza, não é uma amostragem de pessoas, mas uma amostragem de conceitos (Rennie, Phillips & Quartaro, 1988), construídos *a posteriori*.

Para clarificar os processos sociais em estudo, pode afirmar-se também que nem esta investigação é um Estudo de Caso, porque esse método de estudo enfatiza um conjunto alargado de fontes de informação, técnicas de auto-registo, para além da presença da investigadora *in locu* (o que se verificou como formadora), nem é Etnográfica, na medida em que assenta, na sua resolução final, em interpretações assumidas pela autora.

A investigação em *Grounded Analysis* considera-se também diferente do Método Biográfico/*Life Stories*, ainda que dessas posições interpretativas mais holísticas se recolham alguns conceitos e possam empreender-se relatos biográficos extensos (Zamith-Cruz, 1996a).

A intenção de estudo e análise é construir teoria, por contraponto a “testar teoria”. Por “teoria” entendem-se as adaptações dos dados aos conceitos e destes a categorias, sendo estas sujeitas ao estabelecimento de relações entre si (conexões). Codificar é conceptualizar os dados em conceitos presentes nos textos analisados, para “construir teoria”/categorias (Strauss & Corbin, 1990, ps. 20 e 22).

Para dar relevo e interpretar/analisar fenómenos recorre-se a técnicas específicas com o objectivo de despertar, como se disse, a “sensibilidade teórica” do investigador.

Codificar é, portanto, utilizar procedimentos amplos, analíticos, por meio de modos de trabalho estruturado.

3.1. Codificação Aberta

Um dos procedimentos adequados é a “Codificação Aberta” (Strauss, 1987, p. 32; Strauss & Corbin, 1990, ps. 61-74), ou seja, *categorizar*, quebrar, examinar, comparar, conceptualizar os dados. Outros procedimentos, que não foram utilizados, atendendo ao tipo de dados (textos de estu-

dantes, limitados a uma actividade de visualização) são a “Codificação Axial” (Strauss, 1987, p. 32; Strauss & Corbin, ps. 96-115) e a “Codificação Selectiva” (Strauss, 1987, p. 33; Strauss & Corbin, 1990, ps. 116-142).

Em Codificação Aberta (Strauss & Corbin, 1990), as técnicas sugeridas para a realização de uma análise podem ser assim enunciadas: (1) “questionamento” (*ob. cit.*, ps. 77-81); (2) análise de palavras, frases, parágrafos (*ob. cit.*, ps. 81-84); (3) técnicas para o estabelecimento de comparações (*ob. cit.*, ps. 84-91).

No presente trabalho, o “questionamento” dos dados implicou o levantamento de questões gerais e de investigação acerca do grupo de estudo.

Nesse âmbito de trabalho, partiu-se, na primeira fase da investigação, de textos de participantes, que sempre viveram em zonas rurais do interior de Portugal, onde frequentaram o ensino local, com excepção, do Jardim de Infância.

Sabido que, em Portugal, há cerca de 20 anos, os Jardins de Infância se localizavam em núcleos urbanos, interessou apreender como os futuros Educadores de Infância brincaram e valorizam, hoje, as suas experiências de vida, não estruturadas em instituições educativas.

Os “Contextos de brincadeira” identificados equacionam-se, portanto, nas categorias “Recreios ideais”, “Casa de infância”, “Zona circundante de casa” (rua; perto do tanque; moinho; pátio; monte; quintal - tinha construído uma casa de bonecas...; ...costumávamos ir ao ribeiro, no fundo da quinta...; um pinhal; um coreto...), “Outro contexto familiar” (casa de avó, atelier de costura da minha tia), ou “Escola de Ensino Básico” (recreio; espaço exterior, onde não existiam espaços lúdicos - apenas havia um espaldar, para todas as idades; na minha escola não havia nem baloiços nem escorregas; ...tinha um ambiente natural em seu redor; ia para a escola primária brincar; ... na escola primária, os bons momentos que passava com os amigos...).

Na sala de aula da escola de Ensino Básico foi privilegiado o trabalho, em detrimento da ênfase no prazer e no brincar.

3.2. Construção de Categorias Centrais e de outras categorias

Na codificação de categorias de estudo, decorrente da Codificação Aberta, identificaram-se, com o desenrolar do processo, categorias saturadas, mais amplas - Códigos Centrais - e outras categorias e sub-categorias.

3.2.1. Categoria Central “Funções dos espaços de vida extra-escolar”

As funções descritas para os espaços de vida extra-escolar sintetizam-se em espaço lúdico (liberdade e movimento...), pedagógico/aprendizagem propriamente dita, para além do espaço poder ser zona de satisfação de necessidades (pequenas refeições).

3.2.2. Categoria Central “Jogos”

Os “Jogos” foram divididos em três categorias: “Jogos de mero exercício físico”, “Jogos de «faz-de-conta»” e “Jogos de regras”.

Não se registaram, em geral, recriações de jogos ou actividades incomuns, para uma infância passada em zonas rurais, como o jogo do “puxa burro” (cartão no chão com um buraco, onde era presa uma corda para puxar uma criança).

No que se refere à categoria “Jogos de mero exercício físico”, podem considerar-se nessa categoria correr, subir, descer, trepar, escalar, brincar à apanhada, ao bombardeiro («Olha o comboio que vai a passar... Quem quer entrar?»), andar de baloiço (.. com um pneu era sempre a rolar, por todo o recreio da escola), actividades em que a componente físico-motora é dominante.

É de salientar, que noutro contexto de formação (formação em exercício), quando se pediu a professores de Ensino Básico e Educadores de Infância, que enunciassem possíveis jogos para crianças, as orientações físicas foram as mais valorizadas, em situações não orientadas por si próprios, no recreio.

Entre os “Jogos de «faz-de-conta»”, foram identificados desempenhos de papel comuns: ...aos polícias e ladrões, ao Super-Homem, às armas, aos três pauzinhos... Quando brincávamos na casinha, disfarçávamo-nos, utilizando roupa que a nossa avó não usava....

Dois estudantes nomearam a organização de circos e/ou teatros (... entre as crianças, onde fazíamos e imitávamos peças de teatro). Uma das jovens contou como teve uma “amiga imaginária”, a Gina.

Os “Jogos de regras” identificados são igualmente tradicionais: ...ao rou-rou, ao elástico, ao esconde-esconde, ao lencinho, à escondidinha, à patela, à corda, à macaca... No Clubes de Brincadeira, só entrava lá quem tivesse a senha, que estava combinada.

Foram nomeadas canções, somente de folclore popular nortenho (ex.: Malhão, Malhão).

Consideraram-se duas sub-categorias de “Jogos”, “Jogos de menina” e “Jogos de rapaz”, considerado que os estereótipos sociais não foram observados, parcialmente. Poderia ser frequente, as meninas brincarem “como” meninos: Lembro-me de quando era criança - existiam mesas no recreio da escola e eu estava sempre a subir para as mesas, talvez por ser um pouco “maria-razap”. Uma jovem recordou brincar ao arco, outra ao peão, enquanto um rapaz lembra ainda o seu primeiro carro com rolamentos - com quatro tábuas, alguns pregos e rolamentos tirados dos aros dos pneus dos camiões velhos, fizemos a nossa primeira carroça. Pegávamos numa carrinha de carregar mato (que tinha duas rodas), amarrámo-la com uma corda à bicicleta e era sempre a andar, pois um ia a pedalar e os outro cinco iam em cima da carrinha.

Todavia, com mais frequência, as estudantes lembraram “jogos de menina”: ...nós recreávamos a realidade como por exemplo, “às casinhas”, em que nós éramos as personagens, vestíamos e tirávamos sapatos... Brincávamos, também, com as bonecas, recreando essa mesma realidade.

Nunca foi referida a brincadeira com qualquer adulto significativo, cuidador e educador.

3.2.2.1. Categoria “Outras Actividades Possíveis”

Outras orientações lúdicas eleitas e valorizadas por poucos foram os “Passeios” (andar a passear livremente por entre as árvores, poder respirar ar puro, mexer na madeira, saltar na relva, rebo-

lar...), a “Caça de animais” (pássaros, girinos e rãs) , a “Observação de Seres Vivos” (cães, galinhas, cisnes, pombas, peixes, o cavalo do meu vizinho...), a “Apanha de fruta” (uvas verdes, pêras, maçãs, amoras, *pútegas*, groselhas e *canas-frechas*), o “Cultivo de Plantas” (arranjo de canteiros) e os “Banhos” (de mangueira, no rio...), restritas às funções extra-escolares de “asneira”, movimento e liberdade.

Somente uma vez foi citado o trabalho agrícola (apanha de trigo), entendido como brincadeira.

3.2.3. Categoria Central “Utilização de Objectos/Materiais com múltiplas finalidades”

No Código “Utilização de Objectos com múltiplas finalidades”, colocaram-se recursos materiais, provenientes da natureza, construídos e/ou reutilizados, sendo apontados meios como uma mesa, tábua, pedra, tijolo, pneu, ganchos de arame, carrinho de linhas e paus, a casca velha de eucalipto...

Nos exemplos dos futuros professores, estes não tiveram brinquedos: Em casa imitávamos esses espaços lúdicos... ; num pedaço de tábua, esfregava banha de porco, num dos lados; depois, colocava-me em cima, do lado que não tinha banha de porco e a tábua deslizava sobre o cimento; ...“brincar ao arco”, feito de pneu de carro...; ...de um pneu, fazíamos um carro..; nos eucaliptos, brincávamos tanto que até nos fartávamos - rasgávamos uma casca muito seca, mas que estava ainda resistente e fazíamos que estávamos a andar de baloço, pois não tínhamos meios económicos para arranjar um em condições...; fazíamos casas nas árvores e formávamos clubes de brincadeira...

Era tudo improvisado com paus ou pedras existentes no monte.

No entanto, foram apontados objectos lúdicos, vulgarmente encontrados em parques infantis: baloços, escorregas, uma espécie de túnel, traves, algo para as crianças andarem penduradas, umas escadas para subirem e descerem e uma espécie de parede com buracos.

A maioria dos jovens não frequentou Jardins de Infância, inexistentes nas suas regiões - ...embora eu nunca tenha usufruído de um jardim de infância, sempre adorei os brinquedos, que eles possuíam e que eu avistava, ao longe, por detrás das grades.

DISCUSSÃO FINAL

O que ainda não fizemos e o que ainda não conhecemos tem influência no nosso futuro como profissionais de educação.

Procurando fazer sentido da profissão de educador, tornando os alunos mais conscientes de si próprios num mundo em mudança, as actividades propostas conduziram à realização de escrita de recordações associadas a imaginação guiada/visualização criativa prévia mas, também, progressivamente, ampliando a possibilidade de ser o próprio formando a estabelecer a ligação entre fantasia e trabalho de arte (desenho/pintura individual ou a dois, modelagem, relato de experiência, poesia, diário com imagens, movimento e música, criação dum álbum de fotografias...).

Saliente-se que o alívio de tensões, a focalização de energia e relaxamento de meditação antecederam, sempre, os procedimentos de visualização, actividade criativa, comunicação verbal e partilha.

Com a investigação em escrita criativa - relato de brincadeiras de infância -, segundo a teoria e a metodologia *Grounded Theory*, desenvolveu-se o auto-conhecimento nos estudantes, para além de se ter compreendido melhor o seu conhecimento tácito/cultural, de lugares de possibilidade extintos em centros urbanos.

Os textos de jovens adultos oriundos de zonas interiores de Portugal não nos surpreendem por se ligarem, preferencialmente, às suas próprias infâncias, onde encontraram praticamente sempre um reduto de felicidade: Adorei a minha infância... Vejo que as crianças – hoje – não são felizes como fui e dá-me uma grande tristeza e um aperto no coração e pergunto-me «o que será das crianças de amanhã?».

Pode considerar-se que a grande metáfora - “moral da história” – de muitos relatos passa pela identificação de condição de pobreza vivida e de felicidade: Apesar da escola ser numa aldeia e os materiais didáticos serem muito escassos, nós, as crianças, vivíamos felizes.

As crianças “de amanhã” serão inevitavelmente diferentes, ainda que os estudantes se coloquem na posição de ter vivido num mundo harmonioso, simples, ou com espaços verdes e ar puro.

Nos seus registos escritos, tomaram como imperativo dar aos espaços extra-escolares funções pedagógicas estritas, o que não ocorreu como intenção ou sugestão verbal da formadora.

Os “Recreios ideais” foram enriquecidos com recursos materiais (...que eu um dia gostaria de construir num jardim de infância) ou recheados de imaginação “posta a mexer” (... divertimento era - no tempo da minha infância - a imaginação da criança).

REFERÊNCIAS:

- Bal, M. (1987). *Teoría de la narrativa: Una introducción a la narratología*. Madrid: Catedra, 2º Ed. (s/d).
- Barthes, R., Greimas, A.J., Bremond, C., Eco, U., Gritti, J., Morin, V., Metz, Ch., Todorov, T., Genette, G. (1966). *L'Analyse Structurale du récit*. Paris: Seuil (trad. bras. “Análise da estrutura narrativa”, Petrópolis: Vozes, 1971. 4ª ed. 1976).
- Benjamim, W. (1936). *Der erzähler* (Trad. port. “O narrador”, in “Walter Benjamim: Sobre arte, técnica, linguagem e política”. Introdução de T.W. Adorno. Lisboa: Relógio d'Água. 1992).
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press (trad. esp. “Realidad mental y mundos posibles”. Barcelona: Gedisa, 1988).
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press (trad. esp. “Actos de significado: Mas allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza, 1991).
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. London: The Falmer Press
- Crittenden, P. (1995). “Attachment and psychopathology”. Seminário organizado por UCAE - Colégio Universitário de Altos estudos e APPORT - Associação Portuguesa de Psicólogos. Lisboa, 28 de Novembro de 1995.

- Csikszentmihalyi, M. (1981). "Leisure and socialization". *Social Forces*, nº 60, 1981, ps. 332-340.
- Day, J. (1994). *Creative visualization with children: A practical guide*. Brisbane: Element Books.
- Erikson, E.. (1977). *Toys and reasons: Stages in the ritualisation of experience*. N.Y.: W.W.Norton.
- Freud, S. (1930). Civilization and its discontents. In J. Strachey (trad. ingl.) *The standard edition of the complete Psychological Works of Sigmund Freud*, vol. 10. London: Hogarth Press, 1955.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Gawain, S. (1978). *Creative visualization*. London: New World Library.
- Gawain, S. (1991). *Meditations*. London: New World Library.
- Gendlin, E. (1981). *Focusing*. N.Y.: Bantam Books.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- Glouberman, D. (1987). *Life choices and life changes through imagework*. London: Mandala.
- Gonçalves, O. (1994a). "From epistemological truth to existential meaning in cognitive narrative psychotherapy". *Journal of Constructivist Psychology*, 7, 107-118.
- Gonçalves, O. (1994b). "Cognitive narrative psychotherapy: The hermeneutic construction of alternatives meanings". *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 8, 105-126.
- Gonçalves, O. (1995e). "Psicoterapia cognitiva narrativa". *Revista de Psicoterapia* (Barcelona), 7, 101-112.
- Gonçalves, O. (1998). "Psicologia e narrativa: Implicações para uma ciência e prática de autoria". In R. Ferreira & C. Abreu (1998) (orgs.). *Psicoterapia e construtivismo* (cap. 8). Porto Alegre: Art med.
- Houston, J. (1982). *The possible human*. Los Angeles: J.P. Tarcher.
- Keopen, A.S. (1974). "Relaxation training for children". *Elementary School Guidance and Counseling*, October, 1974, pp. 14-21.
- Polkinghorn, D.E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, N.Y.: Suny Press.
- Rennie, D.L., Phillips, J.R. Quartaro, G.K. (1988). "Grounded theory: A promising approach to conceptualization in psychology?". *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 1988, 29:2, pps. 139-150.
- Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis*. London: Sage. Qualitative Research Methods Series.
- Russell, R.L. (1991). (Guest Ed.). Special Issues, *Journal of cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*. (1991). Narrative. Vol. 5. Number 4. Winter, 1991. U.S.A.: Springer Publishing Company.
- Sarbin, T.R. (1986). *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*. N.Y.: Praeger special studies.

- Strauss, A. (1978). *Negotiations*. San Francisco: CA.: Josssey-Bass.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). "Grounded theory methodology: An overview", in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, págs. 273-283.
- Terr, L. (1999). *Beyond love and work*. N.Y.: Scribner.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types & software tools*. Bristol: The Falmer Press.
- Zamith-Cruz, J. (1996a). *Trajectórias criativas: O desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia narrativa*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Zamith-Cruz, J. (1997b). "Grounded theory: Elogio da diferença em investigação". Actas de *Avaliação psicológica: Formas e contextos*. Vol. V, pp. 75-84. (Simpósio "Formas construtivistas de avaliação psicológica", em "V Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos" e "III Mostra de Provas Psicológicas em Portugal" - Campus de Gualtar - Universidade do Minho, 4 e 5 de Dezembro de 1997).
- Zamith-Cruz, J. (1998b). "Sobredotação e criatividade: Formação psicopedagógica de professores", Actas do *IV Congresso Galáico-Português de Psicopedagogia* (pp. 104-108). Universidade do Minho, Braga, em 24-26 de Setembro.
- Zamith-Cruz, J. & Pires-Antunes, C. (1999, no prelo). "Se eu fosse uma galinha com uma estrela no bico, ou dissociação criativa em drama" (*Workshop*). IX Colóquio Diversidade e Diferenciação em Pedagogia, realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, de 18 a 20 de Novembro de 1999.