

## NARRATIVAS FANTÁSTICAS: RELATOS DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DO PROFESSOR

*LUCÍLIA VALENTE\**

*ANA PAULA MACEDO\*\**

*JUDITE ZAMITH CRUZ\*\*\**

### CESE DE EXPRESSÕES ARTÍSTICAS INTEGRADAS: LINHAS DE ACÇÃO

Desde 1993 que está a decorrer na Universidade do Minho o Curso de Estudos Especializados (CESE) em Expressões Artísticas Integradas e mais recentemente (1996) também no Instituto Piaget - Almada dirigido essencialmente a professores do 1º ciclo e educadores de infância, e também animadores sociais e socio-culturais.

Enquanto equipa de trabalho, o pequeno grupo de docentes do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho no início do projecto partiu em busca de uma interdisciplinidade que passou por dar aulas em conjunto, enquadrado por uma discussão em torno da operacionalização de projectos integrados das várias formas de expressão. Da fruição da reflexão, das suas diferenças, durante e após o trabalho constituído, ocorreram momentos de harmonia e choque, presentes em quaisquer acontecimentos críticos de vida relacional, ou decorrentes de uma experiência criativa.

---

\* *Professora auxiliar da Univ. de Évora, Departamento de Estudos Teatrais.*

\*\* *Professora de Educação Plástica no Instituto Piaget.*

\*\*\**Professora Auxiliar da Univ. do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Departamento de Ciências da Educação da Criança.*

Por conseguinte, para o projectar de um curso inovador, contribuirão sempre distintas estruturas prévias, ou seja, quadros de referência, competências (comportamentais, cognitivas, socio-afectivas) e conhecimentos do *eu* dos outros e do mundo, com vista à execução prática.

Podemos hoje dizer que o CESE do Instituto de Estudos da Criança (IEC), com um ramo em Expressões Artísticas Integradas pretende, pelo seu *traço integrador*, constituir uma ponte sempre instável entre a educação e as artes, entre o *ser e o saber* (Zamith-Cruz & Macedo, 1996).

Noutro âmbito de análise do Curso em questão, pensa-se, por distinção didáctica, que a transformação pessoal operada por via educacional, implica *saber-fazer* (competências, domínio de técnicas artísticas), *saber-pensar* (conhecimentos formais) e *saber-ser* (conhecimento tácito e reflexivo, durante e após a acção/interacção educativa).

Na equipa docente existe consenso de que as informações que se dão sobre o conhecimento (ou o *vivido*) só são compreendidas e advêm "significativas", quando lhes damos interpretações, duplamente integradas do saber, em um todo hermenêutico<sup>1</sup>. Somos professores com opções epistémicas e teóricas.

## 1. Introdução aos problemas do nosso tempo

*Desconstrução* é talvez a palavra mais inovadora da Modernidade. Com o ensejo de "construir" e "destruir", quer o *sujeito* quer o "texto", é possível reconstituir, interminavelmente, o conhecimento e a experiência, sem a antiga aspiração ao fechamento (do conhecimento e da experiência).

Em termos gerais, a aspiração ao "conhecimento absoluto" (Kant, Hegel) cedeu terreno a um conhecimento "integrado" e aberto à experiência interdisciplinar (Antunes, Zamith-Cruz, Barão da Cunha & Melo, 1996). Nesta perspectiva da Pós-Modernidade que defendemos - um pensamento *frágil*<sup>2</sup> -, entende-se que as aquisições de competências dos professores são passíveis de virem a ser encaradas sob um prisma pedagógico formativo, ainda que mais intencionalizado (Mosher & Sprinthall, 1970) e *mais estético*, com a progressiva maleabilização de modos e métodos de ensino. Esta é uma via de desenvolvimento socio-cultural, capacidade criativa e de auto-conhecimento, dando-se por tal facto ênfase à experiência relacional e à reflexão.

Nesta Comunicação acentuam-se os alicerces teóricos, situados na Psicologia do Desenvolvimento e Social (construtivista e narrativa), na Pedagogia e nas Artes.

Por sua vez, ao longo de experiências formativas ou existenciais dar-se-á lugar a uma construção possível e diferida (generalizada à educação da criança), em que se expõe, na presente comunicação, reflexivamente, o que "se faz" em psicopedagogia: desenvolvem-se procedimentos técnicos (artes) e pedagógicos (educação) e eliciam-se *sentidos* para experiências (psicologia).

## 2. CONCEPTUALIZAÇÃO GERAL DO CURSO

Nos últimos anos, temos vindo a assir à substituição de conceitos e teorias, de crenças e valores, nunca escala nunca antes alcançada, ou mesmo imaginada.

Em termos do CESE de Expressões Artísticas Integradas, a exemplo da mudança histórica que atravessamos, retomar-se-ão adiante, as seguintes vertentes programáticas:

1. Da experiência, em alternativa ao ensino;
2. Do desenvolvimento psicológico, em alternativa à aprendizagem comportamentalista;
3. Da integração das múltiplas expressões artísticas na sala de aula;
4. Da integração das "expressões" e da comunicação pública (e do controlo cognitivo);
5. Da integração da experiência na narrativa da experiência;
6. Das *hermenêuticas* da expressão, em alternativa à ausência de sentido, ou ao sentido único como "verdade";
7. Dos modelos construtivistas, abertos às realidades possíveis, em alternativa ao comportamentalismo determinista e ao cognitivismo, excessivamente racionalista;
8. Da integração do desenvolvimento do auto-conhecimento, em conjunção com a aquisição de competências formais e técnicas;

9. Das realidades múltiplas (e alternativas) para a educação e a vida, por distinção do "realismo concreto", externo e factual.

## 2.1. Da experiência

Quando se abandonam pressupostos de correspondência entre o conhecimento e a *realidade* e se atende à experiência, depois do *fulfilment* de John Dewey (1934), entende-se também esta como ligada à vida quotidiana, seja na escola, no trabalho ou na família.

Em educação poder-se-á sempre, por um tal itinerário *inovadora quanto antigo* de experiência (Montagne, M., 1993), dizer-se "vivi isto... ou vivi aquilo...", expressar-se um estado de arte, em que nos colocamos a liberdade e a competência de o comunicar. Por extensão, pode dizer-se que uma experiência é o que nós pensamos, lembramos, imaginamos, vemos, ouvimos, cheiramos, tocamos, saboreamos, sentimos... Segundo as perspectivas tanto de Jerome Bruner (1990) como de Carol Becker (1992), a experiência é a nossa "realidade psicológica".

Ainda que vivamos na experiência, pode também afirmar-se que as experiências não se podem repetir. Contudo, numa posição mais antiga e "regressiva", defendeu-se, desde Nietzsche e Freud que repetimos as experiências que tivemos.

Por razões de análise, distinguem-se geralmente as experiências formativas das experiências existenciais.

Assim, considera-se, por um lado, que uma experiência formativa resulta articulada em aquisições de competências comportamentais, cognitivas, socio-afectivas com conhecimentos acerca de um objecto de estudo. Por outro lado, uma experiência existencial é aquele tipo de experiência que pode "pôr-nos em questão", abalando as nossas coerências, em termos de identidade, valores, ou orientações face aos outros e ao mundo. São "aprendizagens vitais", nas quais nos colocamos numa atitude de busca, atendendo aos nossos quadros de referência, com vista a abeirarmo-nos mais das nossas antecipações para o futuro.

Pode salientar-se também que neste CESE, por uma via formativa, se atende a experiências formativas, com vista à realização de "produtos" (trabalhos dos estudantes, "obras"); por uma via experiencial, observam-se, predominantemente, processos socio-afectivos (para a sua concretização em "produto").

## 2.2. Do desenvolvimento humano

O modelo behaviorista de aprendizagem, rapidamente aplicado à educação desde os anos 30 nos Estados Unidos da América, tem vindo a ceder, nos últimos anos, face às mais recentes abordagens de desenvolvimento pós-estrutural e do adulto (Basseches, 1984; Broughton, 1984; Kitchner, 1983; Kegan, 1983; Riegel, 1973). Enquanto aquele paradigma psicológico situa a aprendizagem em aquisições de competências (*skills*), considera-se que o desenvolvimento humano se desenrola ao longo do tempo de vida, com reconhecida ênfase na experiência.

Em termos de abordagem psicológica do desenvolvimento humano sabemos também que é possível conceber o desenvolvimento como dinâmico (Leal, 1993), isto é, sujeito a um processo de mudança.

Entretanto, em várias áreas científicas e literárias, as perspectivas pós-estruturalistas e construtivistas enfatizaram as novas possibilidades abertas, a partir da teorização da "crise do sujeito" e da concepção de que a realidade é construída, para que se venha a realçar que o indivíduo não é independente do seu objecto de estudo.

De forma mais restrita, com as perspectivas estruturais acerca do desenvolvimento humano colocaram-se também, com pertinência, orientações nem progressivas nem contínuas, por abandono das concepções de "estádios", comuns em perspectivas funcionais e lineares de Freud a Piaget, ou de Kolberg a Selman.

O desenvolvimento humano *repousa* de forma instável e em alternativa às "equilibrações" fixistas, numa perspectiva mais integradora, na medida em que o «eu» seja considerado sempre em movimento perpétuo (e desenvolvimento), ainda assim com manutenção de coerência (Guidano, 1991, 1993). A congruência que sempre buscamos para a identidade social, implica o considerar-se a existência inevitável de "discrepâncias", ou desarmonias por relação ao *vivido*.

Saliente-se que dentro de uma abordagem estrutural do desenvolvimento (ao contrário das orientações funcionalistas), defende-se que repetimos em situações diferentes, mesmo para além da adolescência, emoções, pensamentos e comportamentos de outro "nível" de desenvolvimento.

### 2.3. Das expressões artísticas

As expressões artísticas, que se consideram como o ponto de ligação aos *currícula* do Ensino Infantil e Básico Inicial, são a expressão dramática e o movimento, a expressão plástica e audio-visual e a expressão musical, mas também a literatura ou a dança.

Pretensamente "livres" de *constrangimentos do programa* e realizadas por pessoas "espontâneas" e "autênticas, as expressões artísticas e a criatividade, que se lhes conotou, tiveram o seu auge, no modelo educativo, saído do movimento humanista, durante os anos 70.

Na actualidade, não se enfatiza tanto a "beleza", ou a qualidade "interior" de uma "obra" de artista, seja ela realizada por profissionais-artistas (que são professores, educadores, ou estudantes), quanto o serem quaisquer pessoas capazes de arriscar a realização de projectos, resultantes de um percurso dado, sempre sujeito a "improvisações", estímulos, acasos, "erros" e opções várias.

Nos tempos actuais, existe consenso entre "ambientalistas" de que nós podemos desenvolver as nossas competências criativas, tal como intentamos desenvolver competências cognitivas, ou outros "talentos" (genéticos e adquiridos).

### 2.4. Conceito de integração

Pelo conceito operativo de "integração", segue-se a perspectiva de "formação" pela ênfase de C. Gattegno (1979; citado por Ch. Josso, 1987) em que "nos formamos quando integramos conscientemente nas nossas actividades, aprendizagens, descobertas e significados, efectuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade connosco próprios, ou com a 'mãe natureza'".

#### 2.4.1. Das expressões artísticas integradas

Reflectir em um trabalho de equipa, orientado para os processos, para além do produto final (ainda que este seja significativo e motivo de exposição pública), é o pressuposto da constituição dum grupo de professores, no CESE de Expressões Artísticas Integradas, coeso e capaz de ousar uma orientação interdisciplinar.

Parece evidente também que as expressões são meios para a criação de motivação em outras áreas educativas e fins artísticos, por si mesmos exemplares

em educação, para o sucesso educativo.

#### 2.4.2. Da integração das expressões e da comunicação pública

Neste curso, entende-se que à "expressão" se deva aliar a reflexão, o texto escrito, a significação, ou seja, para além duma apresentação pública (num momento *performativo*), a intenção de comunicar com os outros. A exemplo da literatura, um texto "conduz primordialmente à significação e à comunicação, ainda que se pretenda expressivo" (Aguiar e Silva, 1967).

Por sua vez, as competências expressivo-comunicativas constituem-se enquanto lugares de poder, na oralidade e escrita académica, evidenciadas por Kuhn (1962) e Foucault (1979, 1980) para argumentarem, precisamente com efeitos persuasivos, contra o *positivismo* e a Modernidade.

#### 2.4.3. Da integração da experiência na narrativa da experiência em educação

A Psicologia Narrativa (Sarbin, 1986, Bruner, 1986, 1990; Lakoff, 1987, Mahoney, 1991; Polkinghorn, 1988; Russell, 1991; Gonçalves, 1994, 1995) é uma orientação psicológica que apela, em primeiro lugar, ao "dito de opinião", ao conhecimento emocional, sensível e *dos sentidos*. Também é uma forma de evidenciar, hoje, o espírito crítico duma forma "socialmente aceitável" (Cortazzi, 1993).

Essa é uma abordagem psicológica, que enfatiza a estrutura cognitiva e a natureza do conhecimento emocional, inconsciente, ou tácito (Polanyi, 1967; Mahoney, 1991), segundo um modelo de desenvolvimento psicológico dinâmico e estrutural.

Quando se acentua a estrutura cognitiva, concebe-se que é pela construção múltipla da "realidade" (Gonçalves, 1993, 1995), que se pode atender, conceptualmente, à natureza do conhecimento, segundo uma orientação holística e "inconsciente". Trata-se portanto de uma "cognição experiencial" (Gonçalves, 1994), entendida como o perspectivar a imagem holográfica<sup>3</sup> (Guidano, 1991). Um holograma apela sempre a uma multiplicidade de pontos de vista.

Da teoria à prática, compreendida esta como conduzindo à *narrativa* de "episódios holográficos", constitui-se-á igualmente um modo de viver. Viver torna-se então próximo de conhecer, por várias perspectivas e ao longo do tempo. Dito de outra maneira, o existir transforma o próprio modo de conhecer e o modo como se

accede ao conhecimento.

Ora, o que é apreensível duma experiência compreensível (podendo ou não vir a ser conhecida), ou interpretável de diferentes maneiras, implica modos de "contar histórias" sobre a vida e a escola. Por tal facto, até o tentar-se pôr o pé no "desconhecido" pode servir ao narrar duma "obra" (ex.: trabalho realizado ao longo das aulas), que pode ser "vida" (ex.: *Ser professor de crianças, Ser estudante universitário...*).

Ao intencionalizar uma experiência, interpretam-se invariavelmente *sentidos* para o "contar episódios, condutas e relatos de condutas; é um apercebimento que traz em conjunto factos mundanos e criações fantásticas" (Sarbin, 1986, pág. 9).

Acresce, que por referente na educação com intencionalidade e propósitos, por parte dos educadores reflexivos, a narrativa "orienta-se para a inclusão de razões e motivos dos actores/protagonistas para os seus actos, tanto como as causas para os acontecimentos de vida (Sarbin, 1986).

## 2.5. Das hermenêuticas da expressão

A hermenêutica foi designada como uma dimensão interpretativa, em uma procura do significado último dos textos bíblicos.

Nos anos 70, o sentido etimológico para a semiótica, ou o sentido oculto para a psicanálise (sentidos ditos "universais" e "arquétipos") constituíram-se em "verdades", para os seus defensores, certos e seguros de que detinham um conhecimento cifrado.

Actualmente, de forma mais ampla, as "hermenêutica" são entendidas como uma prática e teoria das compreensões e interpretações possíveis, relativamente ao saber e ao existir.

Quando se reconhecem "hermenêuticas" plurais, coloca-se ênfase, no mínimo, nos *sentidos* alternativos para o que se diz. Por exemplo, acerca de um pintor podem buscar-se vários significados para as suas *obras*. Nenhuma *obra* tem pois um significado único.

Por sua vez, quando se fale em "hermenêuticas da expressão", reacendem-se as leituras dos *sentidos* de um "produto estético", na asserção múltipla de sentido, significado, sentidos (sensibilidades), direcção e orientação.



## 2.6. Das abordagens construtivistas em educação

A educação para o futuro pode ter em conta as mudanças socio-políticas e culturais que atravessamos (Aronowitz & Giroux, 1991; citados por Kvale, 1992; Aronowitz & Giroux, 1985; citados por Lather, 1992), na medida em que a Pós-Modernidade afecta todos nós neste fim de século (Hayles, 1991; Richer, 1992), por esgotamento dos "ismos" e da sua lógica, incluindo o "pós-modernismo".

Detectam-se hoje as *pistas da ruína moderna* por profundas alterações nas pedagogias e nas psicologias, nas literaturas e nas ciências, nas artes e nas humanidades (Kvale, 1992), posto que as aspirações ao "Homem novo", para a sua "emancipação", claudicaram de forma definitiva, *descentrado* que foi o «eu» em um sem número de "redes de relações" simbólicas/reais (com mediadores humanos ausentes e recursos técnicos sofisticados).

Em termos sociais, podemos portanto dizer que a nossa época de mudanças nos abre enormes possibilidades ontológicas de repôr o "sentir", depois da *apoteose do significado* dos anos 70 (na corrente da psicanálise ou da semiologia) e da posterior *banalização do sentir, pós-modernista*.

Na actualidade, não há, pois, mensagens que nos cheguem somente com um significado. Não há uma cópia fiel do *texto do artista*. Pensar, pintar, escrever, falar ou fazer (ou "não fazer nada"), não é mais também expressar o nosso "mundo interior", mas fazer uso da coordenação dos nossos significados com os dos outros e para os outros.

É como se, com a queda do muro de Berlim, tivessem vassilado os referentes e os significados, mas também as vanguardas, as esperanças e as utopias<sup>4</sup>. O desaparecimento da própria ênfase no "Progresso" do século XX veio a ser atribuído, por quem observou as mudanças desde a 2ª Guerra Mundial, às consequências nefastas de pujantes invenções e descobertas científicas.

Consequentemente, não poderemos tornar-mo-nos em educação mais *baços*, banais, *cabisbaixos*, medíocres ou quiméricos, porque teremos sempre todo um manancial de recursos psicológicos e heterogeneidades humanas, *paródias* e ironias *naturais*, para "avançarmos", como disse Walter Benjamim, "em um sentido do que não se vê". 32

Recentemente, tornou-se viável, nomeadamente por atenção a uma perspectiva de desenvolvimento construtivista, em uma abordagem psicológica

narrativa, a construção alternativa de significados múltiplos, para as experiências efémeras e contextualizadas no quotidiano e em educação.

As abordagens construtivistas pressupõem também a ultrapassagem da concepção *realista*, *interna* e *mentalista* de "representação", por ênfase na superação do dualismo que esse conceito intelectual (cognitivo-social) implica.

### **2.7. Da aquisição de competências formais e do desenvolvimento do auto-conhecimento**

O conhecimento é tradicionalmente dito como "uma área que está ligada à aquisição e aplicação de conhecimentos e de competências formais" (Fontana, 1990).

Por sua vez, o auto-conhecimento implica o conhecimento de si e dos outros, sendo de carácter relacional e dinâmico.

A aquisição de competências formais e o desenvolvimento do auto-conhecimento são também entendidos como processos paralelos, em que quanto mais a pessoa adquire conhecimentos e competências do meio físico e social, mais ela se encontra predisposta a se auto-conhecer.

### **2.8. Das realidades múltiplas**

*Ser* é considerado como tudo o que há, sejam objectos, ideias, pessoas ou Deus.

Por sua vez, historicamente, o termo de *realidade* tem conotado uma existência transcendental, independente e absoluta. Em filosofia, a ontologia é o estudo da natureza última da realidade. A Ontologia é, literalmente, o estudo do *Ser*. Por conseguinte, o *ser* é tudo. Tal como Sartre (1943) o descreveu circularmente, "Ser é tudo o que é".

## **3. DISCUSSÃO FINAL**

A cerca de 1000 dias do novo século, a família, a escola e o trabalho vão mudar. Depois da aposta no *self* psicológico, a partir dos anos 70, o «eu» caminha já desesperadamente para *fugir à solidão*, em que a «diferença» incorreu.

Depois do século XX, em que duramente se impôs a igualdade humana, vemo-nos hoje conquistados, não por uma «vanguarda», mas pelo apelo ao *outro* e às relações humanas.

Pense-se que vivemos um tempo espantoso de ruptura histórica, para não se poder negar a existência da educação e da psicologia, divulgadas pelas tecnologias de informação: as redes de transmissão de dados, as tecnologias interactivas, os micro-computadores pessoais, as auto-estradas da informação, as pesquisas através da *Internet*...

Talvez as pessoas entendam até mesmo melhor a ciência psicológica e a narrativa educacional, a partir das suas histórias de vida, *diferidas* na televisão e nos jornais do que ouvindo-nos falar.

Teremos a força e a audácia, de a educação que defendemos ser intencionalizada em termos de experiência significativa (Weinstein & Alschuler, 1985), artística, integrada em outros saberes, como a narrativa, segundo interpretações múltiplas para o «eu», os outros e o mundo.

## NOTAS

- (1) A hermenêutica é aqui entendida como uma prática e teoria das compreensões e interpretações possíveis para o saber.
- (2) O pensamento é dito *frágil* (Vattimo, 1989), por alternativa ao pensamento absoluto (Kant e Hegel).
- (3) Um holograma é um registo fotográfico produzido por um objecto, que permite a reconstituição da sua imagem original. Foi descoberto por Gabor em 1948 e é conhecido pelo processo técnico de obtenção de imagens a 3 dimensões. Por acomodação ocular, se o observador mover a cabeça, ao observar a imagem reconstituída, observará mudança na perspectiva da imagem.
- (4) Ver a "Conferência Internacional" realizada em Cascais, de 6 a 28 de Maio de 1995, sob o lema da "Utopia", que se vai repetir em 1997.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR E SILVA, V.M. (1967). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 8ª ed., 1991.
- ANTUNES, C., ZAMITH-CRUZ, J., BARÃO DA CUNHA, C. & MELO, Mª C. (1996). Comunicação apresentada no "Encontro Itinerários para as expressões artísticas: Que intervenções?". U.M. - Instituto de Estudos da Criança.
- BASSECHES, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwoud, N.J.: Ablex.
- BECKER, C.S. (1992). *Living and relating: An introduction to phenomenology*. London: Sage Publications. Becker, C. (1992)
- BROUGHTON, J.M. (1984). "The stage beyond Piaget". In M. Common, F. Richards & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations*. N.Y.; Praeger.
- BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- CORTAZZI, M. (1993). *Narrative analysis*. London: The Falmer Press.
- DEWEY, J. (1934). *Art as experience*. N.Y.: Minton, Balach, and Co..
- FONTANA, D. (1990). "Knowing about being". *Changes*, 5, 2, 344 347.
- FOUCAULT, M. (1979). *Discipline and Punish*. N.Y.: Vintage Books.
- FOUCAULT, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*, ed. and trans. C. Gordon. N.Y.: Pantheon.
- GEERTZ, C. (1983). *Local Knowledge*. N.Y.: Basic Books.
- GONÇALVES, O. (1993). "Narrativa e psicoterapia". Seminário realizado no Colégio Universitário de Altos Estudos. Porto, 27 de Fevereiro de 1993.
- GONÇALVES, O. (1994). "Constructivismo y cognitivismo". Comunicação

apresentada em Mesa Redonda no IV Congresso Internacional sobre Constructivismo em Psicoterapia. Buenos Aires, 5 de Julio de 1994.

GONÇALVES, O. (1995). "A narrativa na psicoterapia cognitiva". Sessão de formação em "Escola de Verão: Novas Técnicas de Psicoterapia Cognitiva". Seminário organizado por UCAE - Colégio Universitário de Altos Estudos e Universidade do Minho - Departamento de Psicologia. 5 de Julho de 1995.

GUIDANO, V. (1991). *The self in process: Towards a post rationalist therapy*. N.Y.: Guilford.

GUIDANO, V. (1993). "Construtivismo e psicoterapia". Seminário realizado no Colégio Universitário de Altos Estudos. Porto, 19 de Junho de 1993.

HAYLES, N.K. (Ed.) (1991). *Caos and order: Complex dynamics in literature and science*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

HAYLES, N.K. (1991). "Introduction: Complex dynamics in literature and science". In N.K. Hayles, (Ed.). *Caos and order: Complex dynamics in literature and science*, (pps. 1-33). Chicago & London: The University of Chicago Press.

JOSSO, CH. (1987). "Da formação do sujeito... ao sujeito da formação". In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.). "O método (auto)biográfico e a formação". Lisboa: Ministério da Saúde. *Cadernos de formação*, nº 1, Março de 1988, págs. 37-50.

KEGAN, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

KITCHNER, K.S. (1983). "Cognition, metacognition and epistemic cognition". *Human development*, 26, 222-232.

KVALE, S. (1992). (Ed.), *Psychology and postmodernism*. Inquiries

KVALE, S. (1992). "Introduction: From the archaeology of the psyche to the architecture of cultural landscapes". In S. Kvale (1992). (Ed.), *Psychology and postmodernism*. Inquiries in social construction. London: Sage.

KVALE, S. (1992). "Postmodern psychology: A contradiction in terms?". In S. Kvale, (Ed.) *Psychology and postmodernism*. Inquiries in social construction. London: Sage.

KUHN, T.S. (1962). *The structures of scientific revolutions*. Second Edition, Enlarged. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.

LAKOFF, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

LATHER, P. (1992). "Postmodernism and the human sciences". In S. Kwale, (Ed.) *Psychology and postmodernism*. Inquiries in social construction. London: Sage.

LEAL, R.M. (1993). *Contributos da psicologia do desenvolvimento*. Comunicação apresentada ao 5º Seminário "A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros agentes educativos". Universidade de Évora, Setembro de 1993.

MAHONEY, M.J. (1991). *Human Change Processes: The scientific foundations of Psychotherapy*. N.Y.: Basic Books.

McEWAN, H. & EGAN, K. (1995). *Narrative in teaching, learning and research*. N.Y.: Teachers College Press.

MONTAGNE, M. (1993). "Da experiência". In *Revista Crítica de Ciências Sociais. Sociologia do quotidiano*, nº 37, Junho, 1993, págs. 11-32.

MOSHER, R.L. & SPRINTHALL, N.A. (1970). "Psychological education in secondary schools: A program to promote individual and human development". *American psychologist*, Vol. 25, nº 10., pps. 911-924.

POLANYI, M. (1967). *The tacit dimensions*, N.Y.: Doubleday.

POLKINGHORN, D.E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, N.Y.: Suny Press.

POLKINGHORN, D.E. (1992). "Postmodern epistemology of practice". In S. Kwale, (Ed.) *Psychology and postmodernism*. Inquiries in social construction. London: Sage.

RICHER, P. (1992). "An introduction to deconstructionist psychology". In S. Kwale, (Ed.) *Psychology and postmodernism*. Inquiries in social construction. London: Sage.

RIEGEL, K.F. (1973). "Dialectical operations: The final period of cognitive development". *Human Development*, 16, 371-381.

RUSSELL, R.L. (1991). "Introduction. Narrative, cognitive representation, and

change: New directions in cognitive theory and therapy". *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 5, 239-240.

RUSSELL, R.L. (1991). "Narrative in views of humanity, science and action: lessons for cognitive therapy". *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 5, 241-256.

SARBIN, T.R. (1986). *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*. N.Y.: Praeger special studies.

SARBIN, T.R. (1986). "Narrative as a root metaphor for psychology". In T.R. Sarbin (1986). *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*. N.Y.: Praeger special studies.

SARTRE, J.P. (1943). *L'Être et le néant: Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard. Bibliothèque des idées. Col. Tel., 1979.

VATTIMO, G. (1989). *La società trasparente*. Sem cid./Garzanti Editore (trad. port. "A sociedade transparente". Lisboa: Relógio d'Água, 1992).

WEINSTEIN, G. & ALSCHULER, A. (1985). "Educating and counselling for self-knowledge development". *Journal of counseling and development*, 64, 19-25.

ZAMITH-CRUZ, J. (1996). "Trajectórias criativas: O desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia narrativa". Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação. Universidade do Minho.

ZAMITH-CRUZ, J. & MACEDO, A.P. (1996). "Itinerários criativos em educação: Da experiência formativa à narrativa existencial", in Actas do "II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia". Universidade do Minho.