

ESTUDOS

Linguísticos e Literários

Número 27/28, janeiro/dezembro de 2001



Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Reitor
Heonir Rocha

Instituto de Letras

Diretora
Evelina Hoisel
Vice-diretora
Therezinha Maria Mello Barreto

Apoio
fapesb 
Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado da Bahia
SEPLANTEC

O Corpo Editorial da revista Estudos Linguísticos e Literários interfere apenas nos aspectos técnicos de formatação dos artigos.

Estudos Linguísticos e Literários, n. 27-28, Salvador, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, janeiro-dezembro 2001, 388p.
20,0 x 29,0 cm.

1. Letras - Periódicos I. Movimento em Letras, Universidade Federal da Bahia.

CDU 8 (05)

ISSN 0102-5465

Resgatando narrativas

Célia Nunes Silva¹

Denise Chaves de Menezes Scheyerl²

Sílvia Maria Guerra Anastácio³

Universidade Federal da Bahia

Resumo

Conheça-se a fascinação de contar e ouvir histórias, como, também, o desejo de recriá-las. Pretende-se, enfatizar o papel das histórias na aquisição de uma segunda língua, pois, além de aprimorar o processo da escritura e contribuir para o enriquecimento do imaginário, construir histórias representa um dos instrumentos fundamentais para passar valores ao aprendiz, bem como levá-lo a expressar as próprias experiências de vida ou elaborar e reelaborar significados. Temáticas universais articuladas às narrativas analisadas podem incentivar o aprendiz a uma definição e até uma re-leitura da própria identidade.

Abstract

We are all fascinated by the art of telling stories, listening to them, as well as recreating such stories. It is our aim to emphasize these activities in second language acquisition, because apart from the fact that they help the learners to improve their writing, it is also an opportunity for them to deal with the imaginary domain; it is a useful way for the language teacher to pass values on to the learners, to make them work or re-work the meaning of their own discourse or to provide the pupils with a chance to express their private life experience. Universal themes associated with the analyzed texts can make people define or even re-define their own identity.

¹ Profª. Adjunta do Dep. de Neuropsiquiatria da FAMED/UFBA.

² Profª. Adjunta e Coordenadora do Núcleo de Extensão do ILUFBA.

³ Profª. Titular do Dep. de Germânicas do ILUFBA.

1 Introdução

A Linguística Aplicada tem privilegiado uma abordagem transdisciplinar, que encoraja a articulação dos mais diversos campos do saber, com vistas a enriquecer a sua base epistemológica. Este trabalho, que introduz conhecimentos e estratégias da psicologia, da sociologia e da análise do discurso ao ensino de inglês como segunda língua, sugere princípios e mecanismos úteis para serem aplicados em cursos que buscam implementar oficinas de escrita em sala de aula.

2 Abordando conceitos e experiências de vida

Marilene Grandesso conceitua narrativa como o relato que cada indivíduo tece em torno de sua vida. Na tentativa de dar um sentido à própria existência, ordenamos nossas experiências em seqüências temporais para obtermos um relato coerente sobre nós mesmos e sobre o mundo que nos rodeia. Assim, nossos sucessos e fracassos do passado, do presente, ou mesmo acontecimentos futuros previsíveis em nossa vida se encadeiam num relato ou numa autonarrativa. São eles que dão um sentido de continuidade à nossa existência e nos ajudam a ordenar o cotidiano; considerando que todos os relatos têm um começo (ponto de partida de uma história), um meio (o presente) e um fim (o futuro), a interpretação dos eventos atuais é determinada pelo passado e moldada pelo futuro (M. Grandesso, 2000:199).

Os cientistas sociais têm se interessado em pesquisar o modo como as pessoas organizam as suas experiências, o que fazem com elas e como lhes atribuem um significado. Observam que a ordenação dessas vivências se reflete no discurso de cada um através do uso de símbolos e metáforas, que indicam maneiras particulares de encarar o mundo; as analogias que fazemos estão em sintonia com os nossos mapas mentais, e as preferências que temos por certas analogias são determinadas por fatores diversos, quer de natureza ideológica, quer por influência das práticas culturais dominantes (White & Epston, 1993:26).

Tom Andersen (1996:119) em *A linguagem não é inocente* refere-se ao filósofo alemão Martin Heidegger. Segundo Heidegger, o “estar-no-mundo” é uma bus-

ca constante de significados para que possamos conhecer a nós mesmos e interpretar o mundo. Essa compreensão influencia o modo como relatamos as nossas narrativas, como situamos o mundo e as pessoas dentro dele. Logo, o que vemos ou ouvimos está ligado ao que procuramos ver e ouvir; donde se conclui que só vemos e ouvimos o que queremos, bem como escolhemos também o que não ver e o que não ouvir.

Considerando, assim, que uma narrativa não pode abarcar toda a riqueza de uma experiência vivida, a sua estruturação tem de passar por um processo de seleção. É quando deixamos de lado fatos da experiência que não se encaixam aos relatos dominantes ou principais que construímos sobre nossa vida; por isso, os nossos relatos estão cheios de lacunas e vivemos sempre reescrevendo nossas histórias de vida a cada dia.

Pode-se concluir, então, que evoluir significa ser capaz de construir uma nova versão a partir da existente. Sendo o processo evolutivo semelhante ao da re-escritura, as pessoas estão sempre entrando nos próprios relatos e apoderando-se deles para fazer os ajustes necessários. Marilene Grandesso (2000:200) sugere que "as narrativas não são estáticas, mas abertas para uma reconstrução transformadora"; por isso, nossas histórias de vida podem ser sempre recontadas.

De fato, damos sentido à nossa vida e às nossas relações quando temos a oportunidade de relatar a nossa experiência, e é interagindo com o outro na representação desses relatos que modelamos a própria vida e as relações interpessoais (Omer, 1997:46). Uma história relatada pode parecer, então, problemática se a sua representação enfatizar principalmente aspectos inúteis, insatisfatórios e fechados da existência, deixando de fora toda uma vasta gama de experiências vividas; ou, ainda, se a representação for contraditória. Teremos, nesse impasse, uma representação insuficiente, indevida (White & Epston, 1993:31), e o resultado será um relato injusto, irreal, distorcido da realidade.

Quando isso acontece, ficamos encurralados por nossos próprios relatos. A reiteração inútil de determinadas assertivas fortalece a incorporação de certos rótulos, de certos estigmas, que passamos a vestir como uma camisa-de-força e a nos considerar em uma situação aparentemente sem saída.

É necessário buscar, então, uma nova identificação ou novos discursos alternativos, que nos permitam enxergar significados inusitados para a nossa existência; para romper esse círculo vicioso, procuramos novas possibilidades e outras leituras de mundo mais otimistas, mais desejáveis. É quando apostamos numa história de vida com um final mais aberto.

Em termos práticos, como trilhar esses novos caminhos? White e Epston sugerem que cada um analise sob que condições os problemas estariam se perpetuando, e como esta ou aquela dificuldade afeta a sua vida, as suas relações. Propõem a externalização do problema como um mecanismo útil para as pessoas se distanciarem das suas descrições "saturadas", pois no momento em que falam sobre si próprias terão mais chance de mudar o rumo de seus enunciados repetitivos. Ao externalizarem os problemas, deverão procurar indícios em sua vida de como uma

possível representação distorcida pode estar influenciando-a negativamente. Tal externalização, portanto, ajuda a interromper a leitura habitual que cada um faz de seus relatos, indicando novos ângulos para que o indivíduo possa intervir em sua vida.

Ora, se levarmos em conta que, muitas vezes, a história que contamos sobre e para nós mesmos, chamada de relato dominante de nossa vida, deixa de fora grande parte das experiências de cada um, percebemos a necessidade de re-montar estas histórias, integrando relatos não inclusos anteriormente, os quais Goffman denominou de "acontecimentos extraordinários" (Goffman, 1961; apud White & Epston, 1993).

Tais relatos incluem sucessos, bem como sentimentos, intenções, ações e pensamentos positivos que o indivíduo, em geral, tende a não enxergar quando está preso a uma visão "saturada do problema". Comporta-se então como um disco quebrado, repetindo muitas vezes afirmações que não ajudam ninguém a superar as próprias dificuldades, ao invés de privilegiar acontecimentos extraordinários ou singulares, capazes de contradizer um padrão negativo que lhe bloqueia o crescimento.

Por isso, é preciso encorajar o outro a refletir em que circunstâncias ocorreu determinado acontecimento extraordinário, quando ele, então, teria se saído tão bem do problema: "Como será que pude resistir à influência do problema naquela ocasião?", perguntar-se-á a si próprio. Além disso, pode-se, ainda, estimular o outro a re-descrever a sua história, privilegiando um comportamento adequado que tenha demonstrado perante uma situação específica; tal incidente o levará, talvez, a redefinir a auto-imagem, a auto-estima: "Se consegui resistir àquela dificuldade naquele momento, o que ficou evidente a meu respeito?"; "O que essa atitude evidencia a meu favor e o que atesta sobre mim como pessoa?". Assim, a partir de tais constatações positivas, que nesse momento parecem saltar aos olhos como exceções cheias de esperança dentro daquele padrão negativo dominante, novas possibilidades ou re-leituras de vida irão se instaurar (White & Epston, 1993:33).

Mas é preciso ter em mente que a construção de uma narrativa inusitada requer um compromisso ativo por parte do próprio indivíduo na reorganização de suas experiências, na recombinação de seus relatos anteriores. É nesse momento, então, que os acontecimentos extraordinários se revestem de novos significados e servem de pilares para possíveis histórias alternativas, que podem ser eternamente re-contadas e certamente ajudarão cada um a viver melhor.

3 Articulando valores e narrativas nas oficinas de escrita

De que maneira introduzir esses conhecimentos em nossa oficina de escrita em Língua Inglesa e com que objetivo faríamos uma abordagem que pretendesse trabalhar com narrativas de vida ou auto-relatos? Como dosar esse tipo de proposta dentro de um curso de idiomas, considerando que as nossas salas de aula não pretendem ser espaços de trabalho terapêutico?

A proposta atenderia a uma preocupação de passar valores aos nossos alunos, enquanto imersos num programa de aprendizagem de uma segunda língua. Portanto, acreditamos que esses alunos só teriam a lucrar se pudessem, em um determinado segmento do programa, fazer uma análise do próprio discurso e dar-se conta de como a sua narrativa de vida expressa crenças e valores particulares; não apenas particulares, mas também coletivos, no momento em que cada indivíduo faz parte de uma cultura e está em contato, também, com aspectos culturais da língua alvo.

3.1 Trabalhando com múltiplas versões e identificando estilos explicativos

Trabalhar com alunos numa oficina de criação de textos é lidar com diferentes formas de re-escrita, ora usando códigos que forneçam pistas a esses alunos para se autocorrigirem; ora encorajando um aluno a tecer comentários e também a ouvir críticas de seus pares, de modo que uns possam ajudar os outros a re-escrever os seus textos; finalmente, ora usando *inputs*, tarefas e atividades diversas, que motivem à escrita e à re-escrita, até que as versões atinjam um nível satisfatório. A depender do que for negociado entre professor e aluno, em geral, tende-se a encorajar o aprendiz a observar a organização do texto, pontuação, coerência e coesão, ortografia, aspectos lexicais e sintáticos, bem como a relevância do tema abordado.

Embora estes sejam, em via de regra, itens observados durante o curso, a intenção é dedicar um segmento do programa (média de 6 h/aula) para desenvolver um tipo de trabalho diferente. Nesta etapa, especificamente, os critérios acima só serão marcados e observados se os tipos de erros cometidos pelo aluno impedirem-no de transmitir a sua mensagem com clareza. Mas o professor, na correção dos trabalhos escritos que os alunos produzirão ao final do segmento, voltará a sua atenção para um outro foco: para o tipo de relato dominante do aluno; para o modo como encara as dificuldades com que se depara na vida e para a maneira como este vê o mundo, quer de forma otimista ou pessimista; e, ainda, para as crenças e valores de seu aprendiz. Todas estas informações se desprenderão da análise de seu discurso, de sua linguagem, em suma, do estilo explicativo de cada um, no momento em que o aprendiz faz os seus relatos de vida. O estilo explicativo é o modo como o indivíduo encara e explica os seus fracassos; e o que pensa sobre as causas de suas adversidades tem a ver com a forma como explica seus infortúnios, como ele se enxerga no mundo, quer como uma pessoa forte e possuidora de méritos (o otimista) ou um inútil, desqualificado, perdedor (o pessimista).

Para termos uma idéia do estilo explicativo de cada um, todos respondem a um teste desenvolvido pelo psicólogo americano Martin Seligman, Ph.D. em estudos comportamentais no campo motivacional. Através desse teste de múltipla escolha, publicado como um encarte impresso, que acompanha o livro/CD *Learned optimism*, os alunos são capazes de identificar o próprio estilo explicativo, mostrando-se receptivos à atividade, que lhes desperta a atenção e a curiosidade. É o

primeiro passo para começarem a identificar algumas “armadilhas” do próprio discurso, das narrativas que revelam as crenças e atitudes de cada um frente à vida, que muitas vezes lhes bloqueiam o caminho do sucesso.

No caso das turmas com um nível de inglês mais baixo, cada um recebe as perguntas por escrito para marcar sempre a opção mais adequada ao seu modo de ser. Contudo, em grupos mais avançados as perguntas são respondidas como uma atividade de *listening*, na tentativa de integrar a habilidade da escrita às demais. Depois do *listening*, os alunos recebem um *handout* com as perguntas e respostas, para checarem o entendimento do mesmo, de modo a não prejudicar os resultados aferidos.

O teste se compõe de 50 perguntas curtas e é rapidamente respondido. A título de amostragem, seguem algumas perguntas como ilustração:

You forget your wife's (boyfriend's/girlfriend's) birthday.

- A. I'm not good at remembering birthdays.
- B. I was preoccupied with other things.

You prepared a special meal for a friend and he/she barely touched the food.

- A. I'm not a good cook.
- B. I made the meal in a rush.

You buy your wife (boyfriend/girlfriend) a gift and he/she doesn't like it.

- A. I don't put enough thought into things like that.
- B. She/he has very strange tastes.

You do exceptionally well in a job interview.

- A. I felt extremely confident during the interview.
- B. I interview well.

You tell a joke and everybody laughs.

- A. The joke was funny.
- B. My timing was perfect.

You've been feeling run-down lately.

- A. I never get a chance to relax.
- B. I was exceptionally busy this week.

Your boss gives you too little time to finish a project, but you get it finished anyway.

- A. I'm good at my job.
- B. I'm an efficient person.

(Seligman, 1991:8 p.)

Como se pode observar, o teste aponta para três eixos de análise: permanência/permanence, abrangência/generalization, personalização/personalization.

O pessimista tende a sentir-se fraco, inútil e costuma ver a dificuldade como permanente, duradoura; assim, não adianta lutar e remar contra a maré (“You never speak to me”). O otimista é o contrário: encara o infortúnio como algo transitório, traduzido no teste em termos de *às vezes* ou equivalente (“You haven't talked to me lately”). Contudo, em se tratando de acontecimentos auspiciosos, os otimistas vêem-

nos como permanentes ("I'm a very lucky person"), os pessimistas como passageiros, temporários ("Today is my lucky day").

Já a abrangência vai contrapor o específico ao universal. Quem dá uma explicação universal para seus infortúnios geralmente desiste de tudo quando tem um problema; tende a ver tudo como uma catástrofe, a contaminar tudo com a sua desesperança ("Todos os professores são injustos"); o otimista, ao contrário, é o inverso e acredita que os maus acontecimentos têm uma causa específica ("O professor Carlos é injusto"). No que diz respeito aos bons acontecimentos, dá-se o inverso: o pessimista usa de um estilo explicativo que encara algo bom como pontual, específico ("Sou bom em matemática"); enquanto o otimista, que é o "cavaleiro da esperança", vê algo bom como universal, geral ("Sou bom").

Finalmente, o eixo da personalização, em que o pessimista tem baixa auto-estima e assume a culpa de tudo ("Perdi. Não sou bom jogador de pôquer"), enquanto o otimista tem uma auto-estima mais elevada e não fica se culpando de tudo, mas põe a culpa nos outros, nas circunstâncias ("Não tenho sorte no pôquer"). Mas quando se trata de algo bom, acontece novamente o inverso: o pessimista não toma a si o sucesso ("Foi habilidade de meus colegas"), enquanto o otimista assume o sucesso da empreitada ("Foi habilidade minha").

Ao fim do teste, os alunos verificam os seus resultados e identificam em que tiveram melhores e piores escores, discutindo essas avaliações. Para verificar se entenderam como identificar no discurso as categorias permanência, abrangência e personalização, a fim de lidar com alternativas mais positivas para a própria vida, segue-se uma atividade retirada do livro *Handing over* de Jane Revell e Susan Norman, que parece estar em harmonia com a linha de pesquisa do estudo apresentado em *Learned optimism*. Os alunos podem trabalhar com a atividade individualmente ou em pares e devem combinar duas colunas contendo diferentes assertivas: a primeira, contendo "rótulos limitadores", a segunda, "alternativas libertadoras". Seguem-se algumas opções sugeridas como *follow up*.

Students match the "limiting labels" with the "liberating alternatives". Ask higher level students to invent alternatives before they see the suggestions. Or students do the task as a communication gap exercise, where one student has the labels and the other has the alternatives.

Pairs volunteer to check answers aloud for the whole class, emphasizing the stress on the words in bold in the liberating alternatives.

As an optional follow up, ask students to notice every time they label themselves in this way and to explore ways of loosening these labels.

They work individually or in small groups to write some of their own limiting statements and also think of helpful alternatives, deciding which word(s) to stress in the challenge. Students take in turns to read out a statement. They invite other group members to suggest more liberating alternatives and compare these with their own ideas. Remind them that the aim is to be helpful to the person making the limiting statement, not simply to challenge them.

LIMITING LABELS

1. I'm a failure.
2. I'm no good at Maths.
3. I'm terribly slow.
4. My pronunciation is bad.
5. I can't draw.
6. I'm so stupid.
7. I hate poetry.
8. I'm not a singer.

LIBERATING ALTERNATIVES

- A. I haven't produced a masterpiece but some of my pictures are quite good.
- B. I didn't enjoy that poem. I wonder if there are other poems I might enjoy more?
- C. I don't have to be a professional singer in order to enjoy singing.
- D. I didn't do that very well, but I'm good at lots of other things.
- E. I've made one or two mistakes. That's all part of the learning process.
- F. I'm doing this slowly and carefully. I'll get quicker with practice.
- G. I didn't understand that concept, so I didn't do the exercise very well. I can get help and work on it.
- H. I need to work on it, but I do pronounce some things very well.
(Revell, 1999:139).

Portanto, na atividade sugerida, o aluno primeiro é solicitado a ponderar sobre assertivas que expressam esperança/desesperança, com base nos critérios de abrangência (1/d — trata-se de alguém que se considera, inicialmente, um fracasso, mas que depois admite que, apesar de não ter sido bem-sucedido em determinado assunto, é bom numa série de outras coisas); permanência (3/f — no caso, alguém que é lento numa determinada atividade, mas que com o tempo e com a prática espera tornar-se mais rápido e ágil); e personalização (6/e — trata-se de alguém que se considera um idiota, mas que depois, pensando bem, admite que, apesar de ter cometido alguns erros, reconhece que tudo faz parte do processo de aprendizagem).

O professor propõe uma discussão sobre maneiras de mudar o pessimismo para o otimismo. Que técnicas e estratégias são sugeridas pelo psicólogo americano Seligman? Segundo ele, é importante observar como os ACCs (adversidade, convicção, conseqüência) (/ABC model — adversity, belief, consequence) operam na vida de cada um. Poderíamos ilustrar com o caso de um aluno que:

Tira uma nota baixa (A).

Se pensar: "Sou um mau aluno e sempre faço tudo errado" (C).

Vai se sentir perturbado/a, paralisado/a, desanimado/a (C).

Logo, a explicação que ele/ela deu foi pessoal, abrangente e permanente. Quer dizer, uma situação sem saída, que causa depressão pelo fato do/a aluno/a catastrofizar o problema.

Que técnicas poderíamos usar para combater esses e outros pensamentos negativos?

É importante não se culpar, não generalizar o problema, nem vê-lo como algo permanente, definitivo. Convém recorrer à contestação/disputation e à energização/energization. O modelo ampliado será: ACCCE (adversidade, convicção, consequência, contestação, energização) (/ABCDE model — adversity, belief, consequence, dispute, energization).

Qual a possível contestação para poder enfrentar o problema?

O/a aluno/a poderia pensar: "Estou exagerando. E se fui mal nesta prova, pode ser que eu não vá mal na próxima. Não é o fim do mundo" (é importante não catastrofizar). "Afinal, foi só uma prova" (raciocínio não abrangente). "Gostaria de ter tirado uma nota melhor, mas minhas notas não são tão ruins assim. Na outra prova até tirei nota boa" (convém apontar provas ou acontecimentos extraordinários ou exceções que quebrem o círculo vicioso ou padrão com uma visão satirada do problema). "Não sou burro/a" (o problema não é personalizado ou interiorizado, mas passa a ser exteriorizado, denotando uma melhoria da auto-estima do/a aluno/a). "Além disso, estou trabalhando demais, agora. No semestre que vem, vou organizar minha vida melhor" (o problema é visto como passageiro).

Qual a implicação ou o resultado desta contestação? O/A aluno/a se sente melhor, não desiste do curso, assume uma visão mais otimista da situação adversa, identifica motivos e novas alternativas; enfim, procura esclarecer quais as causas do problema e detalhar tudo o que pode fazer para mudar a situação. Portanto, se a convicção for verdadeira, planeja uma intervenção para mudar o rumo dos acontecimentos, e a utilidade dessa contestação é que a pessoa fica energizada, mais forte para ir à luta. Se, no entanto, for infundada, se for uma distorção, aprende a descatastrofizar o problema, a dialogar consigo mesma para contestar as acusações com todas as armas ou provas que tiver que contradigam a acusação. Na verdade, é importante monitorar o próprio pensamento, porque sentimos aquilo que pensamos e é o que sentimos que nos leva a agir. Logo, a cadeia é pensamento>sentimento>ação.

Alguns desses pensamentos incluem crenças distorcidas, que, como foram impressas em nossa mente ainda na infância, pela influência de pessoas significativas da nossa vida, não as questionamos no momento da aprendizagem, e, assim, as automatizamos facilmente. Tomamos, então, essas crenças como verdades absolutas vida afora, mesmo quando já adultos, porém temos a capacidade de discernir e contestar o absurdo dos bloqueios, há muito cristalizados em nós. Mas como essa autocrítica, que seria tão desejável e corretiva, por vezes não acontece, continuamos repetindo para nós mesmos pensamentos distorcidos; essas crenças geram sentimentos e ações inadequados, que entram nossos relacionamentos e realizações. Esses pensamentos distorcidos precisam ser, portanto, urgentemente contestados, para que não gerem tanto mal-estar em nossa vida.

Caberia ao professor, consciente desses entraves, implementar discussões e a utilização de estratégias que levem o aluno a contestar suas crenças pessimistas.

Após se auto-avaliar através do teste proposto por Dr. Seligman, cada um poderá compartilhar com os colegas algumas de suas limitações, mencionando momentos em que costuma se desqualificar. O aluno será encorajado a escrever sobre situações adversas que tenha passado e pensar como poderá daqui para frente se autocorriger, substituindo narrativas negativas por alternativas mais positivas. Como atividade de escrita da semana, cada aluno manterá um diário e selecionará pelo menos uma situação adversa para exercitar a estratégia da contestação. Ao receber os registros de casos narrados pelos alunos, o professor concentrará o foco de sua atenção na análise do discurso de cada um, especificamente no seu poder de argumentação.

Keep a diary following the ABCDE Model for a week. To do so, turn on your internal dialogue and tune in with the way you react to adversity. Pay attention to your inner voices. Then select a specific situation and say how you have dealt with it.

4 Considerações finais

Se tomarmos por base as palavras do filósofo Wittgenstein de que o mundo de cada um é o mundo da sua linguagem, tomamos consciência da responsabilidade de que temos frente ao nosso discurso, ao modo como o construímos no dia-a-dia. Portanto, se cada um é o que pensa ser, cada indivíduo precisa, então, tomar as rédeas de sua vida, de seu discurso para, na medida do possível, procurar administrar os seus sucessos e insucessos. Para tirar proveito de cada adversidade ao vê-la como um desafio a ser vencido com força de vontade e esperança, não como uma catástrofe insolúvel que leve ao desamparo.

Como educadores que somos, não devemos perder a oportunidade de informar, mas também ajudar a formar os nossos alunos, passando-lhes valores, questionando as suas crenças e seus mitos. Enfim, tomando-os mais críticos, responsáveis pelo próprio destino, melhor equipados para monitorar o seu discurso e, assim, superar as suas limitações, contestando vozes dissonantes em seu sistema de crenças.

Referências bibliográficas:

- ANDERSEN, Tom. 1996. Language is not innocent. In: F. W. Kaslow (ed.) *Handbook of relational diagnosis and dysfunctional family patterns*. (119-125) New York: John Wiley & Sons, Inc.
- GRANDESSO, M. A. 2000. *Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- OMER, H. 1997. *Intervenções críticas em psicoterapia. Do impasse ao início da mudança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- REVELL, Jane e NORMAN, Susan. 1999. *Handing over*. London: Saïlivo Press.
- SELIGMAN, Martin. 1991. *Learned optimism*. (Cd read by the author). Canada: Simon & Schuster Audio.
- WHITE, M e EPSTON, D. 1995. *Medias narrativas para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.