METÁFORA: UM CAMINHO PSICOPEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO¹

Anita Lilian Zuppo Abed, 2004

Anita Lilian Zuppo Abed - Mestre em Psicologia (Universidade São Marcos, SP); Psicóloga (USP) e Psicopedagoga (PUC-SP); Docente em cursos de Pós-graduação em Psicopedagogia em várias universidades; Psicopedagoga da Mind Lab Brasil.

A Educação configura-se, na atualidade, como um grande desafio. Vivemos tempos de profundas e aceleradas transformações mundiais, que implicam no nascimento de novas necessidades sociais e, em consequência, em mudanças no papel da escola, que deve preparar a criança para a sua inserção nessa sociedade em movimento. Historicamente, a Psicopedagogia começou a se constituir na segunda metade do século 20, a partir das necessidades que brotavam no processo de transformação social e da limitação das ciências da época, especialmente a Psicologia e a Pedagogia, em responder à crescente demanda do fracasso escolar.

Diante da nova realidade social, também nas ciências, e especialmente nas ciências humanas, movimentos de transformação se fazem presentes: o paradigma científico da pós-modernidade vem questionando o modelo da chamada Ciência Moderna, único considerado válido durante muito tempo. O nascimento da Ciência Moderna, no final da Idade Média, relacionou-se com a ruptura da rígida organização feudal da sociedade medieval, em que o saber estava instalado no divino. A Verdade de Deus, representada pela Igreja, era absoluta e incontestável (lembremo-nos da Inquisição), de modo que o movimento científico nasceu imbuído da necessidade de garantir verdades absolutas e de ser, também, incontestável. Nos últimos séculos, a sociedade ocidental viveu o apogeu da dominação da cultura européia, justificada pela sua Ciência. O século 20, talvez o mais veloz em transformações já vividas pelo Homem, assistiu ao ápice das conquistas científico-tecnológicas – conquistas que podem salvar a humanidade de tantos males, mas que também podem destruí-la com suas armas super poderosas.

Os avanços tecnológicos dos meios de comunicação e de transporte diminuíram as dimensões do planeta, colocando a diversidade humana em contato. As concepções de neutralidade científica, de universo ordenado e imutável, de verdade única e de supremacia da razão, pilares da Ciência Moderna, segundo Morin (2000a), não se sustentam diante da velocidade das transformações sociais, da pluralidade da produção cultural humana, do reconhecimento da condição histórica do Homem. A crítica pós-moderna ao reducionismo da Ciência Moderna se faz presente em vários âmbitos do discurso acadêmico, na filosofia e também nas artes, em busca de novas possibilidades de construções teóricas e culturais. No paradigma pós-moderno da complexidade, pensa-se sempre num interjogo de fatores que nunca podem ser compreendidos descontextualizados, uma vez que *são constituídos* nesse inter-jogo, simultaneamente formam e são formados nele, em processos incessantemente dinâmicos, históricos, inacabados.

¹ Artigo publicado originalmente na **Revista Construção Psicopedagógica**. Instituto Sedes Sapientiae. São Paulo, ano XII, n° 9, 2004.

A Psicopedagogia define-se como uma área do conhecimento que busca abarcar as contribuições das várias áreas do saber humano para compreender, resgatando a sua complexidade, o processo ensino-aprendizagem. Objetivando articular os múltiplos aspectos envolvidos nesse processo – afetivos, cognitivos, didáticos, sociais, linguísticos, culturais, antropológicos, fisiológicos... – a Psicopedagogia delineia um novo olhar, sustentado pelo paradigma da pós-modernidade.

Ao integrar as contribuições teóricas advindas dos vários campos das ciências em torno do processo de aprendizagem humana, a Psicopedagogia ‘cria’ uma forma peculiar de olhar este processo. O olhar psicopedagógico se reveste de uma preocupação em resgatar o interjogo dinâmico e complexo de aspectos envolvidos na situação de aprendizagem: a particularidade dos indivíduos que ali comparecem (o aprendiz e o ensinante); a relação que se estabelece entre eles e entre eles e o objeto de conhecimento; as estruturas sociais às quais eles fazem parte (família, escola, sociedade) (Abed, 1996, p. 11).

Segundo Kincheloe (1997), a escola da “Ciência Moderna” tinha como função transmitir, aos mais jovens, aquilo que já havia sido consagrado como conhecimento, “(...) em nome da neutralidade, uma visão particular do propósito educacional, que afirma que as escolas existem para transmitir cultura sem comentários” (Kincheloe, 1997, p. 21). Nesta mudança paradigmática que hoje vivemos, parece-me que a ação educacional deixa de ser apenas informativa e de objetivar a manutenção da organização social já existente. A sociedade pós-moderna clama por originalidade, flexibilidade e criatividade para enfrentar as novas situações e os novos desafios que vão se apresentando, a todo o momento, em uma sociedade em veloz transformação. Cabe à Educação resgatar o desenvolvimento do ser humano em toda a sua complexidade e diversidade, para que sejam ampliadas as suas possibilidades de criação de novos saberes e de novos caminhos. Cabe à Educação do terceiro milênio, segundo Morin, desenvolver o pensamento complexo, que

(...) não é absolutamente um pensamento que elimina a certeza pela incerteza, que elimina a separação pela inseparabilidade, que elimina a lógica para permitir todas as transgressões. A caminhada consiste, ao contrário, em fazer um ir e vir incessante entre as certezas e as incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. (...) Não se trata de opor um holismo global e vazio ao reducionismo mutilante; trata-se de ligar as partes à totalidade (Morin, 2000a, p. 212).

Para Morin (1999), o pensamento complexo resgata a duplicidade do pensamento e do conhecimento. Segundo o autor, os dois modos de pensamento humano, embora sejam antagônicos, devem ser dialeticamente complementares entre si: o pensamento “empírico/técnico/racional” e o pensamento “simbólico/mitológico/ mágico”.

O primeiro dissocia, analisa, busca o isolamento e o uso técnico-instrumental das coisas, a objetividade, as leis gerais, através de um forte controle lógico e do empírico exterior. Seu objetivo é a explicação. O segundo associa, relaciona, sintetiza, busca a dimensão humana, a subjetividade, a singularidade, através de um forte controle analógico (metafórico) e da vivência interior. Seu objetivo é a compreensão. Explicação e compreensão estão dialeticamente interligadas numa

relação complexa, ou seja, são simultaneamente complementares, concorrentes e antagônicas (Abed, 2002, p. 16).

O pensamento complexo da pós-modernidade traz, portanto, uma ruptura paradigmática que tem implicações não só nas ciências mas em vários âmbitos da sociedade atual, inclusive na Educação: a escola deve transformar-se em direção à complexidade do conhecimento, abrindo-se para ir além do já estabelecido. Se o conhecimento válido não se restringe mais ao “cientificamente consagrado como tal”, não cabe à escola apenas garantir que as novas gerações não percam o patrimônio conceitual já construído pela humanidade em sua trajetória histórica. É no espaço educacional que as novas ideias devem ser cultivadas, que devem ser formados cidadãos aptos a dar continuidade à construção do saber humano, ampliando-o em múltiplas e infinitas direções, abarcando a riqueza e a diversidade da produção cultural humana. É no espaço educacional que, na sociedade atual, os valores de igualdade de direitos, de justiça, de respeito pelas diferenças e de inclusão devem ser cultivados a partir de uma ação educativa democrática e igualitária. Pós-modernidade, portanto, não é apenas uma mudança paradigmática, mas política e ideológica.

A escola é um local privilegiado de encontro, de interlocução, de questionamento, de construção e transformação do conhecimento. Conhecimento não só nos livros, mas nas experiências de cada um. Encontro não só de saberes, mas principalmente de pessoas, nas suas diversidades e nas suas riquezas pessoais e culturais. Um contato amoroso entre seres que preenchem a vida (Abed, 2002, p. 23).

O paradigma da pós-modernidade sustenta-se na concepção de complexidade. A palavra *complexus* significa, originalmente, “aquilo que é tecido junto”. Vem à minha mente a imagem de uma costureira, a cerzir os rasgos do “tecido dos fenômenos” que haviam sido cindidos pela Ciência Moderna, recompondo sua constituição, reintegrando as múltiplas facetas da compreensão humana: o pensamento e a emoção, o abstrato e o concreto, o conhecimento vivencial e o formal, o lúdico e o sério, a ciência e a arte, o discurso e a ação... “O pensamento complexo é um pensamento que procura ao mesmo tempo distinguir (mas não disjuntar) e reunir” (Morin, 2000a, p. 209). Não se trata de negar a ordem e a lógica formal, mas de resgatar o tecido dinâmico constituído e constituinte de certezas com incertezas, de identidades com contradições, apreendidas através do raciocínio lógico formal integrado a outras formas de se processar conhecimento. Que outras formas? A linguagem imagética, a linguagem corporal, a linguagem poética... A linguagem metafórica.

A metáfora é uma figura de linguagem em que há uma transposição de sentidos – do literal para o figurado – a partir do estabelecimento de uma relação de semelhança. Nesta transposição, instaura-se uma aproximação, um encurtamento do espaço lógico entre dois campos semânticos diferentes, criando-se uma inovação semântica. A metaforização é, portanto, um ato de criação de novos sentidos semânticos a partir da aproximação metafórica entre o literal e o figurado.

“(....) a percepção do semelhante no dessemelhante inaugura, faz criar um sentido que é instituído no ato mesmo da nomeação metafórica. Esta é a força da metáfora: dizer o indizível. Para apreender o indizível, a metáfora o recria, lhe dá contorno e forma, nomeia, franqueia o intervalo entre imagem e palavra, traz à tona experiências que estavam mudas” (Abed, 2002, p. 56).

Segundo Langer (1989), a metáfora permite apreender o indizível, aquilo que não é possível nomear pela linguagem comum. Na linguagem literal, os objetos ausentes a que ela se refere são representados simbolicamente; já no discurso metafórico, a linguagem “presentifica” a textura emocional do mundo, ou seja, “traz à presença”, corporifica, dá contornos, de forma expressiva, para a tonalidade afetiva das experiências, aquelas sensações e sentimentos que não conseguimos colocar em palavras.

Também para Ricoeur (1992, 2000), a metáfora tem uma função imagética, de colocar frente aos olhos, de fazer o discurso tomar uma forma, corporificando uma mensagem. Historicamente, a metáfora foi vista ora como ornamento, com valor apenas estético, ora como um modelo explicativo, cuja principal função é veicular ideias. Paul Ricoeur propõe uma análise muito interessante que integra, dialeticamente, três aspectos da metaforização: a cognição, a imaginação e o sentimento. Ao mesmo tempo em que a metáfora veicula uma mensagem (função cognitiva), provoca cadeias de imagens carregadas de sentidos afetivos.

De forma expressa, esse autor propõe uma teoria que pretende ultrapassar a dicotomia entre “fornecer informação” e “provocar cadeias de imagens e sentimentos”: o funcionamento do sentido metafórico envolve, de maneira interligada, todos esses aspectos. Ele se refere à “função semântica da imaginação e do sentimento”, ou seja, à existência inerente de significados tanto nas imagens como nos sentimentos (Abed, 2002, p. 60).

Através de uma metáfora, não fazemos afirmações mas “tangenciamos sentidos”. Ao contrário da linguagem literal, em que uma proposição é afirmada ou negada, na linguagem metafórica há um convite à polissemia. “O ‘é’ metafórico significa a um só tempo ‘não é’ e ‘é como’” (Ricoeur, 2000, p. 14). Aproximando significados pelas semelhanças ao mesmo tempo em que abre infinitas possibilidades pelas dessemelhanças, emissor e ouvinte podem “recheiar” a metáfora de múltiplas interpretações, carregadas de imagens e repletas de sentimentos.

***Sentir**, no sentido emocional da palavra, é tornar **nosso** o que foi colocado a distância pelo pensamento em sua fase de objetivação. (...) A sua função é de apagar a distância entre o “conhecedor” e o “conhecido” sem cancelar a estrutura cognitiva do pensamento e a distância intencional que isso implica. O sentimento não é contrário ao pensamento. É o pensamento que é legitimado como nosso (Ricoeur, 1992, p. 157).*

Segundo Cohen (1992), a principal função da metáfora não diz respeito nem ao cognitivo nem ao estético, mas às relações humanas: “O criador e o apreciador de uma metáfora aproximam-se de forma singela” (Cohen, 1992, p. 13). O uso de uma metáfora inaugura uma comunidade de pessoas, que passam a compartilhar de um mesmo espaço íntimo de sentidos e intenções. Ao receber uma metáfora, o ouvinte deve imaginar que aproximações foram criadas pelo falante, com que objetivos, o que ele quis dizer. Assim, o uso de uma metáfora circunscreve um espaço compartilhado de relações humanas, espaço de cumplicidade, de intimidade. Então eu me pergunto: nesta nova escola pós-moderna, onde os saberes devem ser construídos/reconstruídos de forma criativa e crítica, não seria imprescindível a presença desse espaço especial em sala de aula? Será que o uso de recursos metafóricos em sala de aula contribuiria para a criação de um espaço de intimidade entre o professor, os alunos e o conhecimento, aproximando-os de forma singular? A utilização de metáforas poderia promover

o desenvolvimento do pensamento complexo, integrando cognição, afetividade e imaginação, transitando entre arte e ciência, entre o vivencial e o abstrato, entre o conhecimento já estabelecido e aquele a ser criado?

Essas perguntas nortearam a pesquisa que realizei em minha Dissertação de Mestrado, que teve como objeto de estudo o desenrolar da aplicação de um projeto psicopedagógico em uma sala de aula do 1º ano do Ensino Médio, na disciplina de História, em uma escola particular da cidade de São Paulo. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso, ancorada nos pressupostos da vertente crítico-dialética, tomando-se como referência o esquema paradigmático proposto por Gamboa (1987). Os dados foram coletados através da filmagem integral das quatro aulas do projeto, desenhos e textos produzidos pelos alunos durante as aulas e entrevistas semi-estruturadas com o professor, os alunos e a coordenação da escola. A análise foi desenvolvida a partir de três eixos teóricos: a pós-modernidade e a compreensão da metáfora, segundo os autores apresentados neste artigo, e o desenvolvimento humano na perspectiva de Henri Wallon.

No projeto estudado, o professor utilizou o mito “Sonho de Ícaro” e a música “Tendo a Lua”, de Herbert Vianna, para introduzir o estudo do nascimento da Idade Moderna, embasado na abordagem psicopedagógica desenvolvida pelo Núcleo Psicopedagógico Integração. Coordenado pela Professora Doutora Eloísa Quadros Fagali, o “Integração” desenvolve pesquisas e presta assessoria em Psicopedagogia Institucional. Com o intuito de integrar, no processo ensino-aprendizagem, cognição-afetividade, arte-ciência, pensar-fazer-sentir-imaginar, este Núcleo parte das contribuições teóricas de autores como Jung, Piaget, Wallon, Winnicott, Pichon Rivière, entre outros, para estruturar uma práxis educacional psicopedagógica que objetiva configurar situações de aprendizagem que mobilizem o pensamento complexo acima apresentado.

Na primeira aula do projeto, o professor contou o mito à classe, promovendo uma reflexão sobre as relações existentes entre as personagens e os acontecimentos narrados e as experiências de vida dos alunos. Resumidamente, este mito grego conta a história de Ícaro, filho do arquiteto Dédalo, construtor do Labirinto onde o rei Minos aprisionara o Minotauro, e de seu grande sonho: voar! Quando Teseu conseguiu matar o Minotauro e sair vivo do Labirinto, o rei culpou Dédalo e o condenou, juntamente com Ícaro, a viver aprisionado no Labirinto. A partir do sonho do filho, Dédalo construiu asas feitas com cera e penas de aves, para que pudessem fugir. Antes de alçarem vôo, Dédalo aconselhou o filho a voar a uma altura média: nem muito baixo, para que o mar não estragasse as penas, nem muito alto, para que o sol não derretesse a cera. Entretanto, Ícaro estava tão empolgado em realizar o sonho que não se conteve: voou bem alto, a cera derreteu e ele morreu. Os alunos discutiram acaloradamente, nesta aula, até onde se deve lutar pela realização de um sonho; alguns defenderam a ideia de que vale a pena morrer pelo sonho, outros a necessidade de cautela, de se lidar com os limites impostos pela realidade. Em seguida, foi solicitado aos alunos, em duplas, que produzissem uma imagem que traduzisse o sentido do mito para eles.

Na aula seguinte, os alunos foram convidados a mostrar e comentar suas produções. A partir do desenho de uma balança, a discussão do dia anterior foi retomada. Partindo de uma observação feita por um aluno (“o poder subiu à cabeça de Ícaro”), o professor lançou uma questão sobre o poder na Idade Média, dizendo que voltariam mais tarde a esse assunto. Ouviram, então, a música “Tendo a Lua”, com a letra em mãos:

TENDO A LUA (Herbert Vianna)

*Eu hoje joguei tanta coisa fora
 Eu vi o meu passado passar por mim
 Cartas e fotografias, gente que foi embora
 A casa fica bem melhor assim*

*O céu de Ícaro tem mais poesia que o de Galileu
 E lendo os teus bilhetes eu penso no que fiz
 Querendo ver o mais distante sem saber
 voar desprezando as asas que você me deu*

*Tendo a lua aquela gravidade
 Aonde o homem flutua
 Merecia a visita não de militares
 Mas de bailarinos como você e eu*

*Eu hoje joguei tanta coisa fora
 E lendo os teus bilhetes eu penso no que fiz
 Cartas e fotografias, gente que foi embora
 A casa fica bem melhor assim*

Um novo espaço de debates foi promovido. Os temas levantados pelos alunos foram: o papel da História como fonte de ensinamento para o homem construir seu futuro; as analogias existentes entre o mito de Ícaro e a vida de Galileu, tomado como um representante da então nascente Idade Moderna.

Na terceira aula, retomaram e detalharam as relações entre o mito de Ícaro e o início da Idade Moderna, aprofundando-se na reflexão sobre as transformações ocorridas na passagem de uma época para a outra. Na segunda metade da aula, os alunos dedicaram-se à elaboração de um texto, em duplas, sobre as relações entre “O sonho de Ícaro”, a música “Tendo a Lua”, a vida de Galileu e a passagem da sociedade medieval para a moderna. Na quarta e última aula do projeto, as principais características da Idade Moderna foram levantadas e sistematizadas pelo professor, a partir dos elementos presentes nos textos produzidos e lidos pelos alunos: o cientificismo, o materialismo e o racionalismo.

A análise realizada na Dissertação teve início pela exploração da natureza metafórica do recurso utilizado: podemos relacionar o Labirinto com a estrutura “aprisionante” da Idade Média (a sociedade feudal, sem mobilidade social, em que as explicações teológicas – o poder da Igreja – garantem a sua manutenção, o seu “fechamento sem saída”); o “sonho de voar” relaciona-se ao processo histórico de passagem para a Idade Moderna, em que o conhecimento científico, localizado agora no Homem (simbolizado, na música, por Galileu), passa a ser valorizado e uma nova ordem social começa a se instaurar; finalmente, o sol que queima as asas pode ser relacionado com a Inquisição, que impunha limites e castigava aqueles que “voavam”.

Em seguida, discorri sobre as funções – afetivas, cognitivas e imaginativas – do uso da metáfora no processo ensino-aprendizagem. Ao promover um espaço, mediado pela utilização do mito e da música, em que os alunos foram incentivados a estabelecer relações com suas vivências e sonhos pessoais, o professor possibilitou que ocorressem conexões significativas entre o conteúdo histórico que estava sendo estudado e a subjetividade dos alunos,

aproximando fantasia e reflexão, afetividade e inteligência, autoconhecimento e conhecimento do mundo.

A sala de aula transformou-se, como nos aponta Cohen (1992), num espaço íntimo de convivência, onde tanto os alunos como o professor podiam expressar suas opiniões através do mito: ao mesmo tempo em que Ícaro servia de “tela” mobilizadora, chamando os alunos para se expor, servia também como “proteção” – falava-se sobre Ícaro, não sobre si mesmo.

Para o adolescente que está vivendo um turbilhão de transformações, à procura de sua identidade, em movimentos dialéticos de oposição e de identificação, parece-me especialmente importante a construção de um “espaço especial”, em que o professor possa colocar-se no lugar, apontado por Wallon, de adulto eleito como modelo de identificação, alimentando as suas necessidades de reflexão e de questionamentos, ajudando-os a se tornarem autônomos e críticos (Abed, 2002, p. 85).

A construção desse espaço de intimidade mobilizou a troca de informações sobre o mito, a música e a Idade Moderna. O constante ir e vir entre o mito de Ícaro, a história de Galileu, as vivências pessoais dos alunos e o conteúdo programático do nascimento da Idade Moderna foi configurando possibilidades de criações imagéticas que “recheassem” o processo de construção dos conceitos em questão. Estamos diante, então, de um duplo convite: a constituição de um espaço de trocas de experiências subjetivas e de troca de informações e conhecimentos. O duplo convite realizado pela metaforização contempla a relação dialética existente, segundo Wallon (1975, 1979), entre a construção da pessoa e a construção do conhecimento, entre afetividade e inteligência. Como nos aponta Ricoeur (1992), ao provocar cadeias de imagens carregadas de sentimentos, os recursos metafóricos favoreceram esta ponte entre emoção/afetividade e inteligência/construção do conhecimento.

Quando expuseram as suas opiniões sobre a utilização do mito e da música, os alunos me indicaram uma função para a metaforização, que estou denominando de “marca de referência” para o registro do conhecimento. Disseram eles: “(...) ajuda a memorizar e a pensar, porque marca, a gente não esquece mais” (Abed, 2002, p. 93). Além disso, a utilização de um recurso polissêmico como a metáfora colaborou para a ampliação do conhecimento, uma vez que diferentes pontos de vista puderam ser expressos, discutidos e respeitados, criando-se um espaço de releituras, de reorganizações, de múltiplos olhares para os fatos históricos, características fundamentais do pensamento complexo.

Desta forma, a pesquisa apontou o valor da metáfora como um possível caminho psicopedagógico para a construção da “humanidade do futuro”, por meio da configuração de um espaço educacional democrático, engajado, criativo, reflexivo e crítico. A análise da utilização intencional dos recursos metafóricos ressaltou o seu valor como instrumento facilitador para uma compreensão “complexa” do objeto do conhecimento, em que a articulação entre a construção do conhecimento histórico pretendido e as elaborações ligadas às impressões e opiniões subjetivas dos alunos foram provocadas e promovidas. Alimentada pelas contribuições de Paul Ricoeur, foi possível conceber o conhecimento construído através da metáfora, articulando os pontos de vista da cognição, na esquematização de um novo conhecimento, da imaginação, na atribuição de imagens para esse conhecimento, e do sentimento, na dimensão de sua posse pessoal... Não será esse, afinal, o principal objetivo da Educação?

BIBLIOGRAFIA

- ABED, Anita L. Z. **Recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso.** (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Universidade São Marcos, 2002.
- ABED, Anita L. Z. **O jogo de regras na Psicopedagogia clínica: explorando suas possibilidades de uso.** Monografia. São Paulo: PUC, 1996.
- COHEN, Ted. A Metáfora e o Cultivo da Intimidade. In: SACKS, (org.). **Da Metáfora.** São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.** São Paulo: Nova Fronteira, 1995.
- GAMBOA, Sílvio S. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas.** (Tese de doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1987.
- KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.
- LANGER, Susanne. **Filosofia em nova chave.** São Paulo: Perspectiva, 1989.
- MORIN, Edgar. **O Método 3. O Conhecimento do conhecimento.** Porto Alegre: Sulina, 1999.
- MORIN, Edgar & LE MOIGNE. **A inteligência da complexidade.** São Paulo: Peirópolis, 2000a.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000 b.
- RICOEUR, Paul. O Processo Metafórico como Cognição, Imaginação e Sentimento. In: SACKS, (org.). **Da Metáfora.** São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.
- RICOEUR, Paul. **A metáfora viva.** São Paulo: Loyola, 2000.
- ROSENFELD, Helena Kon. **Palavra pescando não-palavra: a metáfora na interpretação psicanalítica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- SACKS, Sheldon (org.). **Da Metáfora.** São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.
- WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1975.
- _____. **Do acto ao pensamento.** Lisboa: Moraes Editores, 1979.