

# METÁFORA, PÓS-MODERNIDADE E PSICOPEDAGOGIA<sup>1</sup>

Anita Lilian Zuppo Abed, 2005

## Resumo

Este trabalho discute a utilização intencional de recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem, a partir do paradigma da pós-modernidade. Relata pesquisa qualitativa realizada no primeiro ano do Ensino Médio (escola particular, SP) em que o professor de História utilizou o mito “Sonho de Ícaro” e a música “Tendo a lua” para estudar o nascimento da Idade Moderna. A análise se deu a partir de Morin, (pós-modernidade), Wallon (construção do conhecimento), Paul Ricoeur e Ted Cohen (metáfora), indicando que a utilização da metáfora configurou um espaço de discussão e de reflexão em sala de aula em que os alunos foram construindo articulações entre as suas experiências de vida, impressões e opiniões subjetivas e o conhecimento dos fatos históricos. Além disso, promoveu maior envolvimento dos alunos em sua participação nas aulas, apontando para uma possível função de suporte do recurso metafórico para o processo de retenção e de atribuição de sentido ao conteúdo estudado.

**Palavras-chave:** metáfora; pós-modernidade; processo ensino-aprendizagem; sala de aula; Paul Ricoeur, Ted Cohen

## METAPHOR, POST-MODERNITY AND PSYCHOPEDAGOGY

### Abstract

This work discusses the intentional utilization of metaphoric resources in the teaching-learning process, from paradigms of post-modernity. It presents qualitative research developed in a first year class (private high school, SP), where the history teacher used the myth “The dream of Icarus” and the song “Tendo a Lua” to study the birth of the Modern Age. The analysis was made on the basis of Morin (post-modernity), Wallon (construction of knowledge), Paul Ricoeur and Ted Cohen (metaphor). The analysis indicate that the use of metaphoric configurations gives space to discussion and reflection in the classroom, in which the pupils built articulations between their life experiences, their subjective impressions and opinions and the historical knowledge. Apart from this, there was a greater involvement of the students in class participation. This indicates a possible use of metaphorical resources for the process of retention and attribution of the meaning of the content studied.

**Key words:** metaphor; post-modernity; learning-teaching process; classroom; Paul Ricoeur, Ted Cohen

---

<sup>1</sup> Apresentado sobre forma de comunicação oral no II Congresso sobre Metáfora na Linguagem e no Pensamento. Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ. 2005. Publicado nos anais do evento, em CD.

O tema que este artigo se propõe a discutir remete a questões inerentes à sociedade em que vivemos, à cultura e à educação de nossos tempos, situados que estamos neste momento histórico de construção da Humanidade: Brasil, início do século XXI. Num plano “macro”, podemos pensar nas transformações paradigmáticas, sociais, econômicas e políticas que marcam esta passagem de milênios: globalização, pós-modernidade...

Este é um pano de fundo para a compreensão de um movimento que a raça humana, enquanto espécie, está vivendo, mas que nós, enquanto sujeitos, protagonizamos no nosso cotidiano, nas nossas vidas, no nosso “estar no mundo”. Imersos nas transformações “macro-estruturais”, globalizadas e universalizadas pelos avanços tecnológicos dos meios de comunicação e de transporte que aproximam velozmente a diversidade cultural humana a um “toque de dedo digital”, parece-me que cabe perguntar-se sobre o plano “micro”: o plano das relações sociais dos pequenos grupos de convivência de nosso dia-a-dia. Como estão se concretizando as transformações nas relações familiares? Nas relações interpessoais de trabalho? E nas relações que se estabelecem dentro da Escola?

A Educação configura-se, na atualidade, como um grande desafio. Esses tempos de profundas e aceleradas transformações mundiais 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. A escola deve garantir a manutenção do patrimônio conceitual já construído pela humanidade em sua trajetória histórica, ao mesmo tempo em que deve preparar as novas gerações para dar continuidade a essas construções, ampliando criativamente o saber humano em múltiplas direções, abarcando e integrando a riqueza e a diversidade da produção cultural humana. É na escola que devem ser cultivados os valores democráticos de igualdade de direitos, de respeito e tolerância mútuos no contato com as diferenças. É na escola de hoje que construímos o Homem de amanhã.

Espaço de convívio social, de construção de conhecimento e de formação humana, a escola está repleta de linguagem. Mensagens são veiculadas o tempo todo, tanto no plano verbal como no não verbal. A linguagem, como vários autores já afirmaram, não é estática nem tampouco neutra: ela é histórica e social, simultaneamente produtora de cultura e reflexo da cultura que a produz. Cabe, portanto, pensar o papel da linguagem na construção dos sujeitos, na configuração de suas identidades pessoais que não se dissociam de suas identidades sociais.

Em minha dissertação de Mestrado, discorri sobre o espaço educacional configurado pela utilização de recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem, tendo como um dos eixos de análise a questão da mudança paradigmática da pós-modernidade. No presente artigo, estarei realizando um recorte da dissertação, focando as inter-relações entre a linguagem metafórica, a subjetividade e a construção do conhecimento que se evidenciaram na sala de aula.

A gênese dessa pesquisa remonta a inquietações epistemológicas que me acompanham desde a época da graduação, quando entrei em contato, pela primeira vez, com uma concepção de ciência diferente daquela vista no colégio como única: o modelo das ciências naturais, calcado no paradigma da modernidade.

Na atualidade, 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 do “encolhimento” do planeta, da velocidade das transformações sociais, da pluralidade da produção cultural humana, do reconhecimento da condição histórica do Homem.

O paradigma da complexidade, na pós-modernidade, concebe que os fenômenos não podem ser compreendidos descontextualizados, pois simultaneamente são produtos e produtores de um interjogo complexo de fatores, em incessantes processos dialéticos e históricos de construção e de reconstrução. “*O pensamento complexo é um pensamento que procura ao mesmo tempo distinguir (mas não disjuntar) e reunir*” (Morin, 2000a: 209), recompondo o tecido dinâmico constituído e constituinte de certezas com incertezas e de identidades com contradições. Assim, o pensamento complexo levaria à integração e à articulação das várias dimensões do saber humano, inclusive no que concerne à subjetividade e à singularidade da experiência de vida de cada um.

A pergunta que se coloca é: até que ponto a linguagem formal é capaz de capturar o sentido do pensamento complexo? Não seria necessária a mediação de um outro tipo de linguagem, que traduza os movimentos dialéticos, contraditórios e históricos de construção de sentidos? Não seria a linguagem metafórica uma resposta possível, já que é capaz de, simultaneamente, capturar pelas semelhanças e ampliar pelas diferenças? A utilização de recursos metafóricos, em sala de aula, organizaria situações de aprendizagem que favoreceriam o desenvolvimento desse tipo de pensamento no aprendiz? Seria a metáfora um recurso lingüístico facilitador na promoção da integração entre o conhecimento socialmente construído e os aspectos subjetivos dos aprendizes?

Com o objetivo de analisar a utilização intencional de recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem, realizei uma pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso, em uma escola particular de São Paulo, na disciplina de História. O professor Marcos vinha desenvolvendo, em suas aulas regulares, alguns projetos nos quais utilizava recursos metafóricos, ancorado no trabalho desenvolvido pelo “Núcleo Psicopedagógico Integração”, do qual faz parte, em que se busca configurar situações educacionais que permitam resgatar a complexidade dos fenômenos a partir da inserção das dimensões do imaginário e da subjetividade no processo de construção do conhecimento.

Essa pesquisa centrou a sua análise em quatro aulas ministradas em uma sala do 1º ano do Ensino Médio, em que se utilizou o mito “Sonho de Ícaro” e a música “Tendo a lua” (Herbet Vianna) para o estudo do nascimento da Idade Moderna. Os dados foram coletados através de filmagem das aulas, produções gráficas (desenhos e textos) realizadas pelos alunos e entrevistas semidirigidas com a direção da escola, o professor e os alunos. A análise se deu a partir de três eixos teóricos: o paradigma da pós-modernidade (Morin, Kincheloe e Abreu Jr.), a metáfora (Paul Ricoeur e Ted Cohen) e a concepção walloniana de psiquismo humano, de adolescência e de construção de conhecimento.

A concepção de desenvolvimento humano adotada condiz com o paradigma de complexidade da pós-modernidade. Henri Wallon embasou-se no materialismo dialético para pensar o desenvolvimento como marcado por relações paradoxais, ambíguas, descontínuas e complexas de um sujeito indissolúvelmente biológico e social, situado sempre entre as exigências do organismo e da sociedade. “... *sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar*” (Dantas, 1992: 36).

Segundo esse autor, as fases do desenvolvimento são simultaneamente constantes e relativas, pois estão ligadas tanto ao amadurecimento neurológico como às condições sócio-históricas. Embora seja possível distinguir diferentes etapas, o desenvolvimento não é concebido como uma evolução linear, mas como um processo complexo, descontínuo, repleto de conflitos, rupturas, retrocessos, encavalamentos e sobreposições. Nesse processo, é constante o movimento pendular, complementar e dialético, entre a constituição de si mesmo e a construção do real, entre a subjetivação e a objetivação, entre a individuação e a socialização. Os campos funcionais da motricidade, da afetividade e da inteligência constroem-se reciprocamente, num contínuo processo de diferenciação e integração.

Alguns momentos da vida são particularmente ricos em transformações, dentre eles a adolescência, marcada que é por intensas revoluções hormonais e profundas mudanças corporais e psíquicas. *“O adolescente está envolvido numa grande tarefa: escolher, definir e assumir seus próprios valores. Ele está imerso numa cultura que orienta suas escolhas, aponta os valores vigentes, organiza o uso dos objetos e as relações humanas. Imerso em um meio social, precisa dele se diferenciar, para nele se inserir”* (Abed, 2002: 44).

A escola é um meio privilegiado de interação para o adolescente. O professor, enquanto mediador do saber e representante das normas sociais, pode simultaneamente alimentar o jovem em sua sede de conhecimento e ajudá-lo a se autoconhecer e a se posicionar diante dos valores e dos modelos a que está exposto. Pode vir a ser, ele mesmo, um modelo de identificação para o adolescente, em sua busca de identidade e de autonomia. *“Cabe ao professor, a partir da sua própria conduta e da coerência entre o que faz e o que exige, criar o ambiente de respeito e valorização das diferentes manifestações, coordenando a discussão e ampliando as informações que possam dar sustentação às reflexões teóricas, integrando assim os movimentos de subjetivação e de objetivação na construção do conhecimento”* (Abed, 2002: 49).

Segundo Morin, o pensamento complexo resgata as interligações dialéticas entre a objetivação e a subjetivação do conhecimento, entre essas duas facetas do pensamento humano que são, ao mesmo tempo, antagônicas e complementares: a explicação e a compreensão. *“... enquanto a explicação introduz em todos os fenômenos as determinações, regras, mecanismos, estruturas de organização, a compreensão reconstitui-nos os seres, os indivíduos, os sujeitos vivos”* (Morin, 1999: 183). A explicação dissocia, analisa e busca a dimensão técnica e objetiva, movendo-se na esfera do abstrato e do lógico, enquanto que a compreensão associa, relaciona e busca a dimensão humana e subjetiva, movendo-se nas esferas do concreto e do analógico.

Analogia significa “ponto de semelhança entre coisas diferentes” (Dicionário Aurélio, p. 40). As relações analógicas são as bases da construção metafórica, que pode ser definida como a transferência de uma palavra ou expressão de um âmbito semântico para outro, fundamentada em uma relação de semelhança entre o sentido próprio e o figurado. A metaforização é um ato criativo, é uma inauguração de sentidos que mantém a tensão entre a semelhança e a dessemelhança.

A metáfora tem sido pensada de diferentes formas, em função das concepções epistemológicas de que se partiu. Na ciência moderna, foi negado qualquer valor à linguagem metafórica, se o objetivo fosse chegar ao conhecimento. Max Black (Sacks, 1992), na metade do século XX, questionou essa concepção, defendendo que o papel

essencial da metáfora é cognitivo: é um modelo que ajuda a explicar algo que ainda está indefinido, através de comparações. Nos anos 80, Susanne Langer (Rosenfeld, 1998) apontou o valor da metáfora para “dizer o indizível”, para expressar o que a palavra comum não alcança, para trazer à presença a tessitura emocional. Ted Cohen (1992) ampliou o valor da metáfora para o relacionamento humano, afirmando que o seu uso configura a instauração de uma comunidade, de um espaço compartilhado, de uma intimidade. Paul Ricoeur (1992) traz uma construção teórica que busca compreender as interações complexas entre as várias facetas do processo de metaforização: a cognição, o sentimento e a imaginação.

Nessa pesquisa, analisei com profundidade esse espaço em sala de aula, criado a partir do uso de recursos metafóricos associados à estruturação de caminhos para se chegar ao conhecimento dos fatos históricos em questão, transversalizados pela possibilidade, permitida pelo professor, do adolescente reconhecer-se a si mesmo espelhado pelo mito, pela música e pelo estudo da História.

### **O desenvolvimento do projeto “Sonho de Ícaro”**

Na primeira aula do projeto, o professor contou, para a classe, o mito do “Sonho de Ícaro”, promovendo em seguida um espaço para debates, enfatizando as relações existentes entre as experiências de vida dos alunos e as personagens e fatos mitológicos narrados.

Ícaro era filho de Dédalo, o grande arquiteto grego que construíra o Labirinto, a pedido do rei Minos, para aprisionar o Minotauro. Quando Teseu, um inimigo de Minos, saiu vivo do Labirinto após matar o monstro, o rei culpou Dédalo e condenou-o a viver, junto com seu filho, dentro do Labirinto. Após meses presos no Labirinto, Ícaro contou ao pai o seu grande sonho de voar. Dédalo teve a idéia de construir asas feitas com as penas caídas das aves que sempre sobrevoavam o Labirinto, amarradas com linhas e cera que Ícaro trouxera escondidas em suas vestes. Antes de alçarem vôo, Dédalo alertou ao filho que deveriam voar numa altura média: nem muito baixo, para que o mar não estragasse as asas, nem muito alto, para que o sol não derretesse a cera.

Nesse momento, o professor interrompeu a narrativa para perguntar aos alunos o que eles achavam que acontecera. Eles logo imaginaram que Ícaro “*exagerou*”, “*se empolgou*”, antecipando o final da história. O professor confirmou: Ícaro aproximou-se do sol, na empolgação de estar realizando o sonho. A cera derreteu, ele caiu no mar e morreu. Seu pai não pôde salvá-lo, pois morreria também: ele voou até um lugar seguro, onde viveu em liberdade. As penas que caíam ao mar transformavam-se em ilhas, as “Ilhas Icárias”, que fazem parte do complexo de ilhas que forma a Grécia.

O tema básico de discussão levantado pelos alunos, nesta aula: até onde se deve lutar pela realização de um sonho. Ocorreu uma acalorada discussão entre os adeptos da idéia de que vale a pena morrer pela realização de um sonho e os contrários a essa idéia, que defendiam a necessidade de cautela, de se lidar com os limites impostos pela realidade. Na segunda metade da aula, foi solicitada aos alunos, em duplas, a produção de uma imagem que expressasse o sentido do mito para eles.

Na aula seguinte, os alunos foram convidados a mostrarem e comentarem suas produções. A partir do desenho de uma balança em que se equilibram “sonho” e “limite” (intitulado pela autora como “A vida é um equilíbrio”), a discussão do dia anterior foi retomada: se Ícaro tinha ou não razão no que fez. Partindo de uma colocação feita por um aluno (“o poder subiu à cabeça de Ícaro”), o professor direcionou a discussão para a questão do poder. Os alunos começaram a refletir sobre o poder ilimitado, o abuso de poder, o poder do dinheiro, o materialismo... Mas será que foi sempre assim? Na Idade Média, no Feudalismo, já havia questões de poder? – perguntou o professor. Os alunos responderam que, naquela época, as pessoas brigavam pela terra... como atualmente, “só que hoje o poder é dinheiro e fama”. O professor interrompeu a discussão, dizendo que voltariam mais tarde a isso. Ouviram, então, a música “Tendo a Lua”, com a letra em mãos:

*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: o papel da História enquanto fonte de ensinamento para o Homem construir seu futuro (a partir da primeira e última estrofes); as analogias existentes entre o mito de Ícaro e a vida de Galileu, representante da passagem da Idade Média para a Idade Moderna (segunda e terceira estrofes).

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, nomeadas e sistematizadas pelo professor, a partir dos elementos presentes nos textos produzidos e lidos pelos alunos: o cientificismo, o materialismo e o racionalismo.

## **Os elementos de aproximação: Ícaro e Idade Moderna**

Na dissertação, iniciei a análise pela exploração da natureza metafórica do recurso utilizado, discorrendo, em seguida, sobre as funções – afetivas, cognitivas e imaginativas – do uso da metáfora no processo ensino-aprendizagem, bem como sobre a função de *marca* para o registro do conhecimento. Finalmente, refleti sobre a metáfora como um recurso facilitador para uma melhor compreensão, apropriação, ampliação e contextualização do saber, tendo em vista a concepção de pensamento complexo.

A escolha do mito do “sonho de Ícaro” não foi aleatória. A intencionalidade dos recursos utilizados, dos procedimentos e comandos levados adiante pelo professor, ancora-se, inicialmente, no reconhecimento dos pontos de semelhança entre o mito e o fato histórico a ser estudado, para que a conexão metafórica se dê. Embora seja necessária uma certa clareza, por parte do professor, das relações metafóricas entre o recurso escolhido e o objeto do conhecimento com que se quer trabalhar, também é importante estar aberto ao surgimento de novas relações, pois a metáfora é polissêmica, aberta a múltiplos sentidos.

No caso apresentado, 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 pensado como a Inquisição, que impunha limites e castigava aqueles que “voavam”.

### **A metáfora, o conhecimento e a subjetividade**

Também o adolescente está vivendo um período de transformações em sua vida, sonhando e buscando novas configurações, para si mesmo e para o “mundo”. Muitas vezes é Ícaro, correndo atrás do sonho sem se dar conta dos perigos. O espaço de discussão, instigado e proporcionado pelo professor, permitiu aos alunos estabelecerem esta ponte triangular entre eles próprios, suas vivências e anseios, o mito de Ícaro e a luta daqueles que fizeram parte do processo de inauguração da Idade Moderna. A sala de aula transformou-se em um espaço íntimo de convivência, em que questões metafísicas puderam ser colocadas e debatidas por todos. Mas além de serem discutidas, no plano da subjetividade e da singularidade da experiência de cada um, essas questões puderam ser associadas ao conteúdo programático que se estava estudando, aos fatos históricos que fazem parte do arcabouço teórico da humanidade.

Para estarem juntos nessa jornada, também ao professor cabe “aceitar o convite”, entrar em sintonia com os alunos, penetrar em suas falas, em seu universo, colocar-se como ser-no-mundo, estabelecer conexões entre o conhecimento e a sua própria subjetividade. Exige uma disponibilidade interna, por parte do professor, para que contatos verdadeiramente pessoais possam ser estabelecidos. O seu próprio vôo permanece como um convite ao vôo do aluno.

Assim, a utilização do recurso metafórico configura uma ponte entre o mito e o conteúdo histórico, mas não só. Realiza-se um convite para que o aluno estabeleça relações metafóricas entre os fatos e personagens mitológicos e a sua própria experiência de vida – suas emoções, suas inquietações, seus sonhos. O espaço criado também é, então, um espaço de subjetividade. Mas espaço protegido, em que as pessoas não precisam expor a sua intimidade: através do mito, pode-se falar de si mesmo “sem citar nomes”; a discussão gira em torno de Ícaro e de seus sonhos e não de João ou Maria.

Ao mesmo tempo em que a metáfora permite um afastamento que protege, funciona como uma tela em que os alunos visualizam e colocam os seus conteúdos pessoais. Permite ao professor, também por intermédio de metáforas, dar uma palavra ao aluno em relação àquilo que ele expressou. Principalmente quando surgem conteúdos ligados a dores, esta proteção é especialmente importante. Ao ficar em torno da metáfora, não se entra na singularidade da experiência do aluno, nos significados específicos para cada um.

A metáfora torna-se uma “arma” que permite ficar distanciado da dor e das explosões emotivas, ao mesmo tempo em que torna possível que apareçam. Não entrando no detalhe da experiência subjetiva, fica mais fácil fazer a ponte para o conteúdo.

Assim, estruturam-se ligações entre a metáfora, a subjetividade e o conteúdo de História. Segundo Ricoeur (1992), a metáfora tem, entre outras, uma função figurativa, ou seja, uma função de produzir cadeias de imagens que trazem uma dimensão sensorial / emocional / vivencial aos conceitos trabalhados. Ela convida ao vôo de imaginação, ao mesmo tempo em que configura contornos concretos para a compreensão de conceitos abstratos, como por exemplo “antropocentrismo” ou “cientificismo”. No caso estudado, a História pôde ser não somente conhecida, enquanto fatos, mas percebida a partir de uma imersão imaginativa, de uma perspectiva “de dentro”. A afetividade e a inteligência, a subjetividade e a objetividade, o conhecimento de si e o conhecimento da realidade... processos dialéticos que foram vividos de forma intensa e integrada, permitida pela singular configuração do espaço educacional estruturado pelo recurso metafórico.

A ampliação da visão de si mesmo e do conhecimento das coisas é facilitada pela característica de polissemia, inerente à metáfora. Ela comporta a referência simultânea de múltiplos sentidos e interpretações, uma vez que não se fecha numa definição, mas tangencia sentidos através do transporte pela semelhança. Sugerindo o trânsito entre campos semânticos diferentes, oferece tanto o “contorno” (uma imagem que delinea) como a “ampliação” (que vai além dos contornos) do conceito e permite dançar entre o “entender” e o “compreender”, entre o “definir” (pelas semelhanças) e o “estender” (pelas diferenças). Ao recheiar o conhecimento de referências emocionais, colabora também na sua apropriação, pois “...*sentir, no sentido emocional da palavra, é tornar **nosso** o que foi colocado a distância pelo pensamento em sua fase de objetivação*” (Ricoeur, 1992: 157 – grifos no original).

Embora não tenha sido foco da pesquisa, os dados apontaram, também, para uma possível função da metáfora como suporte mnemônico para os conceitos. Os alunos entrevistados afirmaram que “... *ajuda a memorizar e a pensar, porque marca, a gente não esquece mais*” (Abed, 2002:93).

A análise da utilização intencional, pelo professor, de recursos metafóricos em sala de aula apontou para o seu valor como instrumento facilitador para a construção do “conhecimento complexo” de que nos fala Morin, articulando os pontos de vista da cognição,

da afetividade e da imaginação. A utilização da linguagem metafórica promoveu um espaço democrático em que valores, experiências pessoais, sentimentos e idéias puderam ser discutidos de forma integrada na construção do conhecimento histórico e do autoconhecimento, evidenciando o papel da comunicação na constituição do sujeito que se dá, como nos aponta Wallon, em movimentos interligados de subjetivação e de objetivação, de individuação e socialização.

### **Para encerrar, uma metáfora...**

Em matemática, um triângulo é definido por três pontos não lineares; três pontos não lineares também determinam um plano... Isso nos remete a uma metáfora matemática, que norteou a análise que realizei em minha dissertação. Vejo muitas formações triangulares, definindo planos...

a construção do conhecimento / a linguagem formal / a linguagem metafórica...  
o professor / o adolescente / o objeto do conhecimento...  
o objeto do conhecimento / a afetividade / a inteligência...  
adolescer / diferenciar / integrar...  
e tantos outros...

A imagem que se forma em mim é de múltiplos e infindáveis planos estendendo-se ao infinito, em constante movimento (como protetores de tela de computador), criando infinitas possibilidades de combinações.

Uma metáfora visual para o pensamento complexo.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABED, Anita **Recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade São Marcos, 2002.

\_\_\_\_\_. Uma proposta educacional em torno da transdisciplinaridade. In: FAGALI, Eloísa Q. (org) **Múltiplas faces do aprender – novos paradigmas da pós-modernidade** (2ª edição revisada). São Paulo: Ed. Unidas, 2001.

ABREU Jr, Laerthe. **Conhecimento transdisciplinar**: o cenário epistemológico da complexidade. Piracicaba, SP: Unimed, 1996.

COHEN, Ted. A Metáfora e o Cultivo da Intimidade. In: SACKS, (org.). **Da Metáfora**. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

FAGALI, Eloísa Q. (org) **Múltiplas faces do aprender** – novos paradigmas da pós-modernidade. (2ª edição revisada). São Paulo: Ed. Unidas, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. SP: Nova Fronteira, 1995.

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa, Instituto Piaget, 1990.

\_\_\_\_\_. **O Método 3: O Conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_ & LE MOIGNE. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000b.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

RICOEUR, Paul. O Processo Metafórico como Cognição, Imaginação e Sentimento. In: SACKS, (org.). **Da Metáfora**. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

ROSENFELD, Helena Kon. **Palavra pescando não-palavra**: a metáfora na interpretação psicanalítica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SACKS, (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.

\_\_\_\_\_. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Editora Manole, 1989.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.