

O CALEIDOSCÓPIO DAS IMAGENS HORTÍCOLAS NA OBRA DE CÉLESTIN FREINET

ALBERTO FILIPE ARAÚJO

Universidade do Minho

Prelúdio

Nesta conferência, propomo-nos, na primeira parte, falar da presença das metáforas hortícolas, que também podem ser símbolos pregnantes, nalguns textos de Freinet (1896-1966) e ver até que ponto essas metáforas são inseparáveis da sua proposta educacional. Na segunda parte, com base nas ilustrações recolhidas da obra de Freinet, discutiremos se as metáforas agrícolas recenseadas reenviam, ou não, para um simbolismo vegetal com implicações míticas.

A modos de aviso de navegação, gostaríamos de realçar que nesta conferência não tratamos da presença de metáforas ligadas à luz e à claridade no pensamento do autor, mas tal não significa que elas, por si só, não merecessem um estudo detalhado, aliás já começado por Nanine Charbonnel (1997: 59-70) e por Daniel Hameline (1986: 159-163).

1. As imagens hortícolas na obra de Freinet

Do ponto de vista ideo-pedagógico, os escritos de Freinet têm suscitado um vivo interesse no seio da comunidade das Ciências da Educação, como, aliás, os trabalhos de Georges Piaton (1974), Liliane Maury (1988), Louis Legrand (1993), Henri Peyronie (1994 e 1999), Patrick Boumard (1996), entre muitos outros, o atestam. Porém, a dimensão metafórica e mítico-simbólica da sua obra tem permanecido na penumbra,

ainda que os trabalhos, a solo e em conjunto, do par Hameline (1986) — Charbonnel (1994) se possam considerar excepção.

Freinet defende que “a vida prepara-se pela vida” (1994 (T. 2): 119) e que a “escola do futuro”, considerada como uma “*escola pela vida, para a vida, pelo trabalho!*” (1994 (T. 1): 322), deve rejeitar a “escola tradicional”, pois esta “*não prepara mais para a vida, não serve mais a vida; residindo aí a sua definitiva e radical condenação*” (1994 (T.2): 14). Não é, pois, muito surpreendente encontrar na sua obra imagens ligadas à vida, de que as metáforas hortícolas são um bom exemplo. A entrada no reino metafórico é feito através das “invariantes pedagógicas”¹, nomeadamente pela primeira, que nos diz que “A criança possui a mesma natureza que o adulto” (1994 (T. 2): 387 e Debarbieux, 1994: 42-45): os princípios que orientam a vida do adulto e da criança são os mesmos, a natureza também é a mesma, a diferença reside apenas no grau. Por outras palavras, a criança age, reage, vive como o adulto, ainda que o faça de acordo com a sua natureza orgânica e com a sua experiência de vida, isto é, segundo os seus ritmos naturais de crescimento. A este respeito, Freinet não se cansa de chamar a atenção para o “*incomensurável potencial de vida*” (1994 (T. 2): 387) de que a criança dispõe. Mas nada melhor do que ouvir o próprio autor dos *Dits de Mathieu* (1959) para dispormos de um retrato da criança:

A criança não é, na sua origem, nem um ser passivo, nem uma marioneta, nem uma cera mole extraordinariamente dócil entre as mãos de pais que teriam a pretensão de a formar e da re-criar. Desde o seu nascimento, a criança é um ser rico do seu potencial de vida e que deve, para crescer e cumprir o seu destino, satisfazer a sua imperiosa necessidade de vitalidade (1994 (T. 1): 349).

Com o objectivo de melhor dar a ver como a criança possui a “*mesma natureza que o adulto*”, Freinet utiliza a “metáfora hortícola”, porquanto a pedagogia devia olhar e ocupar-se da criança à semelhança daquilo que a horticultura faz relativamente às plantas. A criança aparece, então, como uma “*árvore que ainda não acabou o seu crescimento, mas que se alimenta, cresce e se defende exactamente como a árvore adulta*” (1994 (T. 2): 387). Porém, para que tal aconteça é necessário que o educador se torne um “bom jardineiro”. Assim como este cuida das suas plantas para que elas possam florir e dar os seus frutos, o educador aguarda pacientemente que a criança, à semelhança da planta, se desenvolva, cresça e amadureça no meio que aquele previamente lhe criou:

O aprendiz do jardineiro orgulhava-se dos seus melões que cresciam vigorosos e luxuriantes, em cavidades pouco profundas e dispostos em linha regulares que ele

alimentaria copiosamente de água e de estrume. (...) Quantos pais, quantos pedagogos praticam como o aprendiz de jardineiro! E acumulam ao alcance da criança a alimentação prestes a ser ingerida: manuais abundantes e ricos, explicações e lições concentradas, deveres cuidadosamente racionalizados para evitar aos jovens rebentos todos os esforços inúteis (1994 (T. 2): 188).

Assim, como o “jardineiro esclarecido” deve possuir o necessário “savoir-faire” para saber escolher as boas sementes e prepará-las para que elas dêem num futuro bons frutos, também o educador, à sua semelhança, tem que lidar com a infância como se ela fosse uma semente delicada e, por isso, ajudá-la a construir por si mesma a sua personalidade nas melhores condições possíveis que passam necessariamente por um “meio”, um “material” e uma “técnica” susceptíveis de ajudar a sua formação de acordo com as suas aptidões, gostos e necessidades:

É já na sua semente, ou na planta nascente que o jardineiro esclarecido cuida e prepara o fruto que nascerá. Se o fruto está doente, é sinal que a árvore que o produziu está ela mesmo sofrendo e degenerando. Não é o fruto que é preciso tratar, mas a vida que o produziu. O fruto é o resultado da terra onde ele radica, além da raiz, do ar e da folha. São eles que se têm que melhorar se se quer enriquecer e assegurar a colheita (1994 (T.2): 108).

Assim, o que se espera do educador é que ele siga o exemplo do “jardineiro esclarecido” ou, então, do “bom jardineiro”, e, por conseguinte, seja capaz de tratar da criança como se ela fosse uma semente, mais tarde uma planta e um dia uma árvore com os seus frutos e flores. Do mesmo modo que o jardineiro tem que se preocupar com a terra que acolheu a semente, também o educador se deve preocupar com a qualidade da vida do educando (1994 (T. 1): 333-339). Se a semente deve absorver muito lentamente o húmus da terra para se fortalecer e crescer, da mesma maneira o educando, para amadurecer, deve absorver paulatinamente os conhecimentos da “escola da vida” (1994 (T. 2): 108) e da “escola do trabalho” enquanto “escola do futuro”: *“Deixai a criança tactear, esticar os seus tentáculos, experimentar e cavar, investigar e comparar, manusear livros e fichas, mergulhar a sua curiosidade nas profundezas caprichosas do conhecimento, na busca, por vezes árdua, da comida que lhe é substancial”* (1994 (T. 2): 188). Se o jardineiro deve criar condições favoráveis para que as raízes da planta possam espalhar-se livremente numa terra humedecida e liberta de obstáculos, o mesmo é válido para o educador que deverá proporcionar às crianças um espaço libertador, pois ela, à semelhança do adulto, não *“gosta de ser autoritariamente obrigada”* (1994 (T. 2): 391-392). Neste contexto, o educador-jardineiro assemelha-se ao apicultor com

as suas abelhas, porque a criança, quando se encontra empenhada neste trabalho, requer uma atitude calma por parte do educador: “*nada de gestos bruscos que despertem as reacções de defesa*”, pois o que a criança precisa é de “*confiança, bondade, ajuda e decisão*” (1994 (T. 2): 105).

Assemelhando-se a uma “pequena planta”, a criança faz parte da vida e esta, como diz Mathieu, só se prepara pela vida. A escola não deve ser, portanto, aquele jardim abandonado que “*não prepara mais para a vida*”, mas sim um jardim onde o jacto de água fresca borbulha entre as pedras (1994 (T.2): 115). Neste sentido, os “bons educadores” não devem seguir os “escolásticos” que se deixam “*hipnotizar por esses lagos caprichosos da observação, da memória, das teorias formais amontoadas na terra desolada da velha escolástica*” (1994 (T.2): 115), e que fazem da trilogia “estudar, copiar, repetir” (1994 (T. 2): 123) a sua varinha mágica. Por outras palavras, a “escola tradicional”, ao ser responsável por uma instrução passiva e formal, faz dos alunos “odres bem cheios”, impedindo-os assim de contactarem com as fontes da vida (o meio natural e o meio familiar) (1994 (T. 2): 396-397), como também os impede de terem “cabeças bem feitas e mãos destros”. Ou seja, a “escola tradicional”, com os seus métodos verbalistas que estiolam o apetite intelectual das crianças, não ajuda nem as crianças a construir a sua personalidade, nem a desenvolverem e a estimularem as suas faculdades criativas e activas. Por isso mesmo, é que Freinet propõe que o “bom educador” oponha à “blasfema pedagógica”, que é o “escolasticismo”, um novo ciclo educativo (1994 (T. 2): 177-78):

Eles [“os bons educadores”] restabeleceriam corajosamente o ciclo verdadeiro da educação que é: a escolha da semente, o cuidado particular na escolha do meio no qual o indivíduo prolongará, para sempre, as suas poderosas raízes, a assimilação pelo arbusto da riqueza deste meio. A cultura humana será, então, a flor esplêndida, uma promessa segura do fruto generoso que amanhã amadurecerá. Se os homens soubessem um dia cuidar da formação das suas crianças como o bom jardineiro pela riqueza do seu jardim, eles cessariam de seguir os escolásticos que produzem nas suas cavernas frutos envenenados que conduzem à morte tanto aqueles que os produziram, como aqueles que foram obrigados a comê-los (1994 (T. 2): 108).

Mas se é verdade que todo o jardim precisa de cuidados especiais, não é menos verdade que necessita também de uma fonte de onde brote uma água transparente e fresca (leia-se os interesses naturais da criança). É, portanto, de uma água propícia que o educador carece, caso pretenda criar um lago de água pura e cristalina (leia-se construir a personalidade do educando). Por isso, Freinet incita os educadores a procurarem fontes de água fresca, a procurarem “*em profundidade o jacto que borbulha entre as pedras*” e a acompanharem a corrente deixando-a “*correr generosamente*

sobre as cavidades rústicas” (1994 (T. 2): 115). Será pois na base destes conselhos, de cunho naturalístico (vegetativo ou aquático), que a “escola do trabalho”, como “escola do futuro” (1994 (T. 2): 19), deverá seguir se quiser formar, na base da pedagogia do “bom-senso” (1994 (T.2): 105), um sujeito “*suficientemente forte e harmoniosamente constituído*” (1994 (T. 1): 387). A este propósito, Freinet quando fala da necessidade do educador criar condições exteriores favoráveis para que a criança se desenvolva, de acordo com as leis específicas da sua formação, não hesita em compará-la quer a um grão de trigo, quer a uma árvore:

A criança nasce e cresce como o grão de trigo. Se o meio onde ela se encontra assegura os princípios essenciais à sua alimentação, nem muito diluídos, nem muito concentrados, numa atmosfera favorável, iluminada de viva luz e de afecção atenta, o jovem ser cresce também com a máxima vitalidade de que ele é capaz. Ele cumpre então o seu destino do momento que é de aumentar as suas células na harmonia orgânica e de abrir à vida. Mas se as suas necessidades orgânicas não são satisfeitas como o exige a sua natureza, o indivíduo inquieto e perturbado procura obstinadamente o meio de remediar às suas deficiências que lhe provocam um obscuro sofrimento. O seu corpo estiola-se, a sua inteligência retrai-se, mas até ao último sopro de vida persistirá este incessante esforço que o levará a realizar a ordem não formulada mas impetuosa do seu destino. Se o solo é muito duro e muito árido, o rebento do trigo alongará desmedidamente as suas raízes; ele enterrá-las-á obstinadamente, à procura de água e de matérias fertilizantes; ele tacteará, lutar, ensaiará ainda voltar atrás para sempre repartir, porque é para ele uma questão de vida ou de morte, e que pertence igualmente à sua essência crescer, prosperar para frutificar (1994 (T. 1): 334-335);

Nós compararemos o organismo humano à árvore que sai da terra, mais ou menos vigorosa porque mais ou menos bem enraizada e alimentada, e que crescerá tanto melhor se ela provém de uma boa semente, e que ela se encontre num solo que lhe convém porque ele a alimenta da sua seiva específica. Se ela emerge da terra nas melhores condições, ela organiza normalmente a sua vida segundo as leis da sua espécie. Se a luz lhe chega igualmente de todos os lados, se nenhuma árvore vizinha a incomoda com o seu contacto ou com a sua sombra, se nenhum muro impede a sua expansão, se nenhum acidente a mutila, ela cresce naturalmente, em largura e em altura, em equilíbrio sobre o seu tronco que vai endurecendo e ganhando espessura à medida que vai crescendo. Vocês vêem então que respira a vitalidade e a harmonia (1994 (T. 1): 416-417).

É pois este uso massivo da metáfora hortícola por parte de Freinet que nos autoriza a dizer, na companhia de Georges Piaton, que a sua filosofia está impregnada de naturalismo e de naturismo (1974: 201-205). O seu naturalismo concebe a natureza como “criadora e reparadora” (Freinet), tendo esta a função de servir de modelo para o crescimento e formação das crianças. Célestin Freinet procurava, através de uma higiene natural e de um ambiente natural, proporcionar aos educandos um equilíbrio simultaneamente fisiológico e psicológico. Deste modo, não admira que nos interroguemos sobre a utilização, voluntária ou involuntária², da metáfora

agrícola nos escritos de Freinet. E se essa utilização pretende só chamar a atenção dos educadores para a relação, diríamos mesmo simbiótica, existente entre a vida da planta (árvore, ou grão de trigo, pouco importa) e a vida da criança, e para a sua proposta pedagógica baseada em leis que se reclamam da tradição da psicologia vitalista (Boumard, 1996: 47-51; Piaton, 1974: 173-198): dizendo a primeira que “a vida é” (1994 (T. 1): 335-336), e a segunda que fala do “*sentido dinâmico da vida*” (1994 (T. 1): 339).

Também nos podemos perguntar se, pelo contrário, Freinet pretende, recorrendo abundantemente aos efeitos produzidos pela “metáfora agrícola” mediante a similitude e a comparação, ilustrar, numa forma de dar melhor a ver, o processo complexo formativo próprio do ser humano: “*Ora, não se trata somente de Freinet edificar uma psicologia humana sobre a imagem de uma psicologia vegetal, mas ainda, na realidade, a sua fisiologia vegetal não é outra coisa do que uma psicologia humana disfarçada*” (Charbonnel, 1994: 59). Uma psicologia humana, intimamente ligada a uma filosofia geral da vida, que para melhor falar dela e do modelo de homem que a enforma, não hesita em recorrer a exemplos retirados da vida vegetal. Este procedimento serve para melhor ilustrar, pela via da similitude ou comparativa, antropomorficamente a concepção de homem, e por extensão de criança, defendida por Freinet que é inseparável quer de uma definição de educação, quer de uma concepção de escola: se a educação “*é a adaptação ao meio da ascensão do indivíduo em direcção à eficiência do seu ser*” (1994 (T. 2): 345), já a concepção de escola é aquela que faz do trabalho a sua pedra-angular. A “*escola do trabalho*” é, por sua vez, encarada como uma espécie de “*estaleiro de obras*” em permanente actividade dinâmica e construtiva ou, então, como uma forja, de acordo com o velho adágio “*é forjando que nos tornamos ferreiros*” (1994 (T. 2): 173-174). Mas, como também sabemos, não há escola, por mais ideal que seja, sem crianças em liberdade e sem crianças que não saibam construir a sua personalidade mediante o trabalho, pois a criança, segundo Freinet, “*não possui necessidade natural do jogo; a sua necessidade é de trabalho, quer dizer a necessidade orgânica de usar o potencial de vida para uma actividade simultaneamente individual e social*” (1994 (T.1.): 157).

Neste contexto, o educador não deve ceder à tentação de se tornar um “*alimentador*” (“*nourrisseur*”), à semelhança dos criadores de gado que alimentam o seu gado com o único objectivo de o engordar rapidamente. Como se sabe, o “*educador alimentador*” só se preocupa em alimentar os seus educandos de conhecimentos até à congestão e à náusea, em detrimento de lhes proporcionar sínteses atractivas e ricas de conhecimentos servidas em condições favoráveis, a fim que eles possam escolher livremente aquilo de que mais necessidade têm: “*Garanti às vossas crianças o seu apetite*”

natural. Deixai-as escolher a sua alimentação no meio rico e generoso que vós lhes preparais: Vós sereis educadores” (1994 (T. 2): 139). É por isso mesmo, que Freinet aconselha aqueles (as) que realmente pretendem tornar-se educadores a romperem, por um lado, com o reinado do verbalismo, com as *“lições, as explicações, as interrogações que se praticam efectivamente com tanta autoridade e eficiência que acaba por se perder o contacto com aqueles que as escutam”* (1994 (T. 2): 388) e, por outro, a olharem para os seus educandos com olhos de “homem e de criança”, a fim de melhor perceberem as necessidades e as potencialidades das próprias crianças. Com esta mudança de perspectiva, Freinet procura que procura é que a sua “escola do trabalho” seja *“uma escola do século XX para o homem do século XX”* (1994 (T. 2): 20), pois só uma escola deste género está apta a fazer da criança o “homem do futuro” (1994 (T. 2): 413). Este “homem do futuro” (um “homem novo”) é formado por uma pedagogia e por uma “escola da vida e do trabalho” que anseia preparar para a vida e servir a vida, ou não fosse ela moldada e orientada pelas imagens de uma horticultura, em ordem a instituir uma “sociedade nova e popular” ao serviço da criança do “povo real”. O que Célestin Freinet procura instaurar, com a sua pedagogia naturalista, é um novo amanhã pleno de *“equilíbrio e de harmonia ao serviço da vida (...) e de esplendor de um destino benéfico”* (1994 (T. 2): 21), anunciador de um *“mundo novo que está em vias de nascer”* (1994 (T. 2): 21).

2. Da metáfora hortícola ao simbolismo vegetal

Nesta segunda parte, mais do que discutir as teses de Daniel Hameline e de Nanine Charbonnel sobre a sua concepção de metáfora (Hameline, 1986: 117-139; Charbonnel, 1991 (T. 2): 95-177, 1999: 32-61), importará sobretudo saber se o papel desempenhado pela metáfora agrícola no discurso educativo se se limita, tão-somente, a “comparar para fazer agir” ou, se pelo contrário, ela funcionará como uma espécie de rampa de lançamento para o mundo do simbolismo vegetal com as implicações míticas que dele decorrem. Numa palavra, achamos não ser possível, como sustenta o par Hameline-Charbonnel, abstrair a semântica luxuriante própria das metáforas hortícolas, pelo menos aquelas utilizadas por Freinet, do simbolismo vegetal com os ricos significados que lhes estão subjacentes.

Vejamos, ainda que brevemente, o que pensam os autores citados sobre o papel desempenhado pela metáfora agrícola no discurso educativo (Hameline & Charbonnel, 1982). Em primeiro lugar, importa desde já salientar que ambos colocam a metáfora agrícola sob o signo do “ver como” da similitude (Charbonnel, 1993 (T. 3): 99-106) ou, então, do “é como...” da

similitude³ (Hameline, 1986: 135-139). Por outras palavras, a metáfora agrícola aparece do lado da similitude, porquanto compara entidades heterogêneas e pertencentes a géneros ontológicos diferentes, como é exemplo a comparação que Freinet faz entre a criança e um grão de trigo (1994 (T. 1): 334). A metáfora hortícola, tal como a entende Hameline, serve de “medium” para exprimir a analogia, a similitude entre o crescimento natural da planta e o crescimento da criança:

A metáfora é assim proposta para celebrar o milagre da infância, desde logo que este se desenrola naturalmente. Encarregam-na de ‘dar a ver’ o pequeno ser que se desenvolve por si-próprio, segundo um plano que ele traz consigo e que não lhe poderia ser ditado do exterior, à semelhança da planta em torno da qual o bom jardineiro pedagogo se contenta preparar e cuidar o terreno (2000: 49).

Pelo seu lado, Charbonnel salienta que a metáfora hortícola na obra de Freinet se inscreve predominantemente⁴ no regime semântico *praxeológico* (“praxéologique”) ou *praxeoprescritivo* (“praxéoprescriptif”). Esta modalidade de regime tem como objectivo ordenar ou prescrever expressamente qualquer coisa a propósito de uma praxis ou, então, ordenar que determinado modelo seja seguido ou imitado (1991 (T.2): 128-177). Como exemplo de metáforas hortícolas que se inscrevem neste regime, e presentes nos *Dits de Mathieu*, basta referir os seguintes ditos: “La vie monte toujours!” (1994 (T. 2): 112), “Donner soif à l’enfant” (1994 (T. 2): 114-115) e “Aller en Profondeur” (1994 (T. 2): 188). Nestes ditos é visível o apelo à imitação de um modelo proposto ou de uma prescrição, revestindo esses mesmos ditos a forma de uma injunção. Esta aparece normalmente sob a forma de um convite, seguido de um conselho que se quer justo porque acertado:

nós somos desde o princípio [refere-se à obra *Les dits de Mathieu*] inseridos no universo do conselho e da deontologia (para não empregar as palavras de moral, imediatamente entendidas como moralismo, nem de ética que, aliás, não convêm aqui). Não: convêm melhor as noções de conselho (retomando de Erasmo o seu personagem de *Boulè-Phore*: Senhor que Transporta-Conselho, Senhor Conselheiro, eu chamo o *boulefórico* [‘bouléphorique’]) e de deontologia: aquilo que eu devo fazer profissionalmente. É exactamente nisto que se trata neste livro (Charbonnel, 1994: 54; 1991 (T.2): 82-88; 1999: 35).

Se aceitamos, por um lado, a pertinência dos trabalhos de Daniel Hameline e de Nanine Charbonnel sobre o papel desempenhado pela metáfora agrícola no discurso educativo⁵, por outro lado achamos que o estudo conduzido por Hameline sobre a relação metáfora-símbolo (1986:

132-135) precisa de ser completado e aprofundado pela tese de Paul Ricoeur sobre essa mesma relação. É a razão pela qual achamos pertinente evocar o contributo de Ricoeur, deve-se ao facto de nos parecer que Hameline, apesar do seu esforço de pensar o símbolo *a solo* e na sua relação com a metáfora, não se ter apercebido que o simbolismo, ainda que o seu vocabulário se preste a “*extrema confusão*” (1986: 130), dá que pensar. É verdade que ele faz o esforço de se distanciar da definição de símbolo proposta por Michel Le Guern (1973: 39), definição aliás que se quer rigorosamente semântica, para admitir que a simbólica, pela sua pregnância e plasticidade, extravasa o campo linguístico que lhe é assinalado por Le Guern:

E ela [a simbólica] ultrapassa evidentemente uma semântica ordenada à única desmontagem do sentido nos mecanismos da linguagem. (...) Esta simbólica oferece a dupla característica de ser largamente atestada no nosso património cultural, mesmo no fundo antropológico comum de todas as culturas, mas também de convir singularmente à situação presente, tal como nós somos conduzidos a imaginá-la (1986: 131).

Mas Hameline, mesmo admitindo que a simbólica pode ser pensada num outro quadro que não do mero campo semântico da linguagem, não deixa, contudo, de colocar o símbolo na penumbra da metáfora, sobretudo quando afirma que esta é o triunfo da similitude (1986: 135-139). Assim, se admitimos que os contributos de Daniel Hameline (1986) e de Nanine Charbonnel nos ajudam a identificar as metáforas nos textos educativos e a recensá-las sob regimes semânticos (expressivo, *praxeológico*, cognitivo), como o reclama Charbonnel (1991: 128-177), achamos que a sua teoria da metáfora aplicada à educação não exaure a riqueza polissémica e plurívoca do simbolismo vegetal com as implicações míticas subjacentes. Aquilo que realmente queremos dizer é que as metáforas hortícolas, nomeadamente aquelas que se referem à árvore e ao grão de trigo, sofrem como uma espécie de curto-circuito semântico, quando pretendem comunicar com outras dimensões da vida, sejam elas poéticas, cósmicas ou oníricas (e por extensão existenciais).

Esse curto-circuito deve-se, a nosso ver, à impossibilidade que Hameline e Charbonnel tiveram em perceber que “*há mais no símbolo do que na metáfora. A metáfora é o procedimento linguístico – forma bizarra de predicação – dentro do qual se deposita o poder simbólico*” (Ricoeur, 1987: 81). O que Ricoeur pretende dizer com estas palavras, é que é a metáfora, enquanto superfície linguística do símbolo, que permite aceder à dimensão não-semântica do símbolo enquanto espelho da experiência humana. É verdade que a concepção de metáfora de Hameline-Charbonnel

compreende a forma da metáfora enquanto “*figura do discurso focalizado sobre uma palavra*” e o sentido da metáfora enquanto “*instauração de uma nova pertinência semântica*” (Ricoeur, 1975: 10), porém, e para nós é capital, tende a esquecer a essência da metaforização, ou seja, a actividade poética da linguagem⁶.

A metáfora hortícola, ainda que realçando a semelhança entre o ciclo de crescimento da criança e o ciclo de crescimento natural da planta, esquece, quanto a nós, a dimensão não-semântica do símbolo que a árvore também é. Por outras palavras, mesmo se a metáfora é para os autores referidos um fenómeno discursivo que repousa sobre uma lógica de similitude e de uma aproximação entre realidades heterogéneas, ao acentuar o lado retórico, a noção de metáfora parece esquecer a dimensão hermenêutica da metáfora⁷ e, conseqüentemente, a “*pregnância simbólica*” do símbolo primário da árvore⁸ enquanto “*imagem arquetipal*” ou “*imagem matricial*” da psique e do “*trajecto antropológico*” (Gilbert Durand) das diversas tradições culturais da humanidade. Deste modo, se queremos apreender as facetas “*arborescentes*” do símbolo primário da árvore, temos que aceitar que a metáfora tem o poder de “*metamorfosear*” a realidade física de dado género de árvore. Esta “*re-descrição*” provoca, por sua vez, um deslocamento epistemológico entre uma linguística formalista e uma linguística de cunho hermenêutico que nos permite mergulhar no registo propriamente simbólico. É, pois, uma linguística deste género que valoriza uma operação de “*aproximação*” das significações, atribuindo à imagem uma preeminência genética e simbólica, fazendo com que ela se torne símbolo autêntico (ou primário) porque possuidora de densidade cósmica, onírica e poética (1976: 17-21).

Nesta perspectiva, a imagem, tornada símbolo primário, da árvore, enraizada na linguagem⁹ e guiada por uma semântica de profundidades, abre-se “*fisiologicamente*” às dimensões cósmica, psíquica e poético da expressividade simbólica¹⁰. São estas dimensões que, no dizer de Paul Ricoeur, se encontram presentes em todo o símbolo autêntico ou primário e, como tal, não podem não deixar de comunicar entre si: “*não há três formas incomunicáveis de símbolos; a estrutura da imagem poética é também a do sonho quando este extrai fragmentos do nosso passado e uma profecia do nosso futuro e a das hierofanias que tornam manifesto o sagrado no céu e as águas, a vegetação e as pedras*” (1976: 21). Considerando a tríplice faceta que a noção de símbolo comporta, não será, pois, impertinente afirmar que o símbolo primário da árvore, situada no cruzamento dos imaginários individual e colectivo, de todos eles dá conta:

a árvore representa – e isso de uma maneira seja ritual e concreta, seja mítica e cosmológica, e ainda puramente simbólica – o *Cosmos vivente*, regenerando-se incessantemente. A vida inesgotável aparece como um equivalente da imortalidade, a árvore-Cosmos pode, deste modo, tornar-se a um outro nível, a árvore da ‘Vida-sem-morte’. A mesma vida inesgotável que é na ontologia arcaica a tradução da ideia da *realidade absoluta*, a árvore torna-se, assim, o símbolo desta realidade (‘o centro do mundo’) (Eliade, 1968: 231).

O símbolo da árvore ultrapassa, então, os meros procedimentos do “dar a ver” e do “ver como” para nos convidar a entrar no mundo das ressonâncias, da potência e da numinosidade próprias da sua natureza simbólica: a árvore é símbolo da vida em permanente evolução e de ascensão para o céu; representa a vida do cosmos que se regenera ininterruptamente; evoca o simbolismo da verticalidade; serve também para simbolizar o carácter cíclico da evolução cósmica: morte-regeneração; estabelece a comunicação entre os três níveis cósmicos (o subterrâneo (ctónico), o terrestre e o celestial); possui uma relação estreita com o homem, entre outras significações possíveis (Cirlot, 1981: 77-81 e Chevalier & Gheerbrant, 1997: 62-68).

No tocante a esta última significação, e visto que ela revela um interesse acrescido para o nosso tema, gostaríamos de realçar, com Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, que a “*árvore da vida pode, na sua origem, ser considerada como uma imagem do andrógino inicial*” (1997: 66). Assinalamos igualmente que esta ideia já tinha sido explorada e desenvolvida por Mircea Eliade no seu *Traité d’Histoire des Religions*, porquanto nela o autor sublinha a relação contínua que existe entre a vida vegetal – considerada fonte de via imperecível – e a vida humana:

O facto que uma raça descenda de uma espécie vegetal pressupõe que a fonte da vida se encontra concentrada nesse vegetal; portanto, que a modalidade humana se encontra ali no estado virtual, sob a forma de germes e de sementes. (...) A fonte da realidade e da vida, identificada com uma árvore, não projectou uma única vez a sua força criadora para dar nascimento ao antepassado mítico, ela continua a criar incessantemente cada homem em particular (1968: 257).

Na mesma direcção vai a Psicologia de Profundidades pela voz de Jung, que nos faz saber que

A figura humana escondida no tronco mostra a identidade da árvore com o homem, encontrando-se, além disso, relativamente à árvore na mesma situação que a criança se encontra em relação à sua mãe. (...) Assim o ser nascido da árvore encontra-se caracterizado não somente como um ser natural, mas também como homem

primordial saindo do solo. (...) Segundo as ideias mais antigas, os homens saem das árvores ou das plantas. A árvore é de qualquer modo uma metamorfose do homem sendo um dado adquirido que, por um lado, ela provém do homem primordial e que, por outro lado, ela torna-se homem (1995: 407-520)¹¹.

Tendo em conta a similitude entre a imagem do crescimento natural da árvore e a do desenvolvimento infantil, podemos salientar que na simbólica o simbolizante reenvia para um simbolizado, que, por sua vez, reenvia para uma cadeia de significações intelectuais e espirituais indirectas, de acordo com diferentes níveis hierárquicos: tal árvore plantada liga-se ao nascimento de uma criança (nível da metáfora *tout court*), que simboliza por si o desenvolvimento e a formação desta criança à semelhança da planta (nível da metáfora agrícola), que pelo seu crescimento e formação faz pensar no mistério da vida e da morte (árvore como símbolo da vida, da fecundidade inesgotável da realidade absoluta), no sagrado bio-cósmico (árvore imagem do Cosmos), na regeneração da Terra (a árvore como símbolo da ressurreição da vegetação primaveril e da “regeneração” anual), no centro do mundo (a árvore como centro do mundo, eixo do mundo, e suporte do universo), no homem primordial, novo ou regenerado (laços místicos entre as árvores e os homens e como receptáculo das almas dos antepassados) e mesmo no paraíso, entre outras significações possíveis (nível da pregnância simbólica).

Vemos, assim, que todo o símbolo autêntico, Ricoeur diria primário, não pode deixar de reenviar para um feixe plurívoco de significados, com tonalidades diversas, pois podem ir da dimensão cósmica, passando pela onírica, até à poética: a actividade simbólica, contrariamente ao jogo metafórico¹², “*permanece fundamentalmente assintótica, tangencial, ela desvela outros horizontes, invisíveis à primeira vista, mas sem que nós possamos encontrá-los, quer dizer sem que possamos dominar o espaço do sentido*” (Wunenburger, 1997: 210-211).

De acordo com o exposto, lembrando o estudo de Ricoeur sobre a relação metáfora-símbolo (1987: 57-81), vemos que é possível perspectivar a metáfora agrícola sob o signo do simbolismo vegetal. Esta mudança de perspectiva, permite-nos, assim, melhor compreender que o pensamento educacional de Freinet, que consagra a metáfora agrícola para melhor “dar a ver” a similitude entre a vida vegetal e a vida humana (Eliade, 1968: 259-261), não se esgota no jogo metafórico tal como Hameline o trata (1986: 117-172). Como vimos, as metáforas agrícolas, utilizadas por Freinet, ao abrirem o caminho para o simbolismo vegetal, não deixam também de consagrar o substracto filosófico do pensamento do seu criador que está, como sabemos, contaminado pelo naturalismo e pelos princípios da higiene natural:

Se Freinet utiliza e parece mesmo abusar de comparações agrícolas ou, mais genericamente, naturalistas é que, fundamentalmente, ele crê nas virtudes de uma natureza pouco transviada, onde o homem, próximo da flora e da fauna, vive ao ritmo das estações, inserido numa dinâmica cósmica de que ele é parte integrante e de que ele deve respeitar o curso e as regras se ele a quiser transcender (Piaton, 1974: 202).

Por detrás (referimo-nos à dimensão arqueológica do símbolo), ou pela frente (referimo-nos à dimensão teleológica do símbolo)¹³ pouco importa, da metáfora agrícola emerge a riqueza luxuriante do simbolismo vegetal. Deste simbolismo, faz igualmente parte, além da árvore, o trigo e recordamos a metáfora agrícola em que Freinet compara a criança com o grão de trigo (1994 (T. 1): 334-335). Para todas as civilizações que o conheceram, o trigo sempre representou o ciclo místico da morte e da ressurreição por analogia com o ciclo da sua colheita (adormecido durante inverno para re-nascer aquando da primavera): *“O trigo simboliza o DOM DA VIDA, que é um dom dos Deuses, a alimentação essencial e primordial”* (Chevalier & Gheerbrant, 1997: 129 [128-129]; Biedemann, 1996: 83-84). Se o ciclo morte-renascimento, que caracteriza trigo, nos faz pensar no deus Dioniso¹⁴ como o “deus que vem” (Otto, 1969: 86-92; Frank, 1989-1990), como o deus “duas vezes nascido” (1969: 72; Eliade, 1996: 373)¹⁵ e também como aquele deus que morre e ressuscita (o episódio da sua descida aos Infernos comparada a uma morte seguida de ressurreição e o mito do desmembramento da criança Dioniso-Zageus: Eliade, 1996: 382-386; Jeanmaire, 1991: 378-390), também nos faz pensar que ele é o *“deus de toda a vegetação arborescente e do princípio húmido indispensável à sua renovação eterna”* (Lévêque & Séchan, 1990: 289; Eliade, 1996: 373-374; Otto, 1969: 152-168; Jeanmaire, 1991: 12-18, 22-35). Embora as plantas preferidas de Dioniso sejam sobretudo a hera e a vinha, também, na qualidade de “deus da árvore” e do “deus que habita a árvore”, o pinheiro e a figueira estão sob a sua protecção, sem esquecer igualmente as flores primaveris e mesmo o grão de trigo. Porém, sem a água e a humidade não seria possível ao reino vegetal sobreviver e, como tal, não é pois de admirar que o “elemento húmido” seja um dos atributos específicos do deus da vinha: *“Dioniso era evidentemente muito mais que o deus do vinho; ele reinava sobre o elemento húmido que engendra a vida”* (Guthrie, 1956: 186; Otto, 1969: 169-179).

Dioniso representa, como muito bem notou Karl Kerényi, a *“imagem arquetipal da vida indestrutível”*¹⁶ (1996), dada a relação íntima que mantinha, por um lado, com o meio aquático e com todas as suas modalidades, como, por exemplo, o sangue ou o esperma (Eliade, 1968: 165-167, 176-177) e, por outro, com o reino animal, na medida em que

muitas vezes ele aparecia, na qualidade de deus “multiforme”, sob a forma de um touro selvagem, de um leão ardente ou de um dragão com várias cabeças (Otto, 1969: 117). E se Dioniso aparece como o “deus da vegetação”, como o “deus da árvore” e como o “deus da vida”, não será pois legítimo, à luz das considerações que fizemos sobre o simbolismo vegetal, nomeadamente sobre a relação homem-planta-árvore (Eliade, 1968: 259-261), considerar o “andrógino inicial”, o “antepassado mítico” ou, muito simplesmente, o homem na sua condição de mortal-imortal sob o charme dionisíaco? Deste modo, não será uma heresia afirmar que o universo educativo-naturalista de Freinet possa adquirir um sentido vital e cósmico à luz da trilogia árvore-homem-Dioniso. Tanto mais que a maioria da sua obra é um hino à vida, como aliás o seu *Essai de Psychologie Sensible* (1950) o atesta: “Nós, diz Freinet, não iremos procurar os fundamentos da nossa psicologia nos livros – a não ser, talvez, nos pensamentos dos grandes sábios – mas na vida. (...). A vida não é um estado, mas um tornar-se. É este tornar-se que deve animar a nossa psicologia para influenciar e dirigir a pedagogia” (1994, (Tr.): 333 e 339).

Esta trilogia, para além desta confiança na vida, ao mesmo tempo que ilumina e aprofunda a “metáfora agrícola”, vinculada ao crescimento e à cultura vegetais (Hameline-Charbonnel), permite-nos compreender melhor a dimensão mítico-simbólica do discurso educativo de Freinet. Esta faz do símbolo primário da árvore, do deus Dioniso (o deus da vegetação e da vida) e da imagem arquetípica do homem primordial (leia-se também Andrógino) os seus principais ingredientes. A imagem arquetípica, para uns, símbolo primário para outros, da árvore e o símbolo do trigo associam-se congenitamente à imagem arquetípica do *anthropos*, e não temos dúvidas em afirmar que se trata de uma ligação naturalmente “abençoada” por Dioniso. O agora afirmado significa também que, ao nível antropológico, o modelo de homem e, por extensão, a criança gerada pelos educadores da “Educação Nova” (Bloch, 1973; Nóvoa, 1995: 25-41), seja inseparável do tema do “homem novo” ou “regenerado” (Araújo, 1997) e que, ao nível educativo, a sua *Bildung* esteja, daqui em diante, sob o signo de Dioniso e, claro está, também dos seus atributos.

Para terminarmos, gostaríamos de perguntar a Célestin Freinet se alguma vez ele teria já suspeitado que o jardim do seu discurso educativo, ornamentado de “metáforas agrícolas”, desde a árvore ao grão de trigo, pudesse alguma vez esconder as profundezas do humano e a sua ancestral experiência¹⁷, assim como despertar o “deus que vem”, que é outra forma de denominarmos a Dioniso. Este, ao que parece, voltou a despertar das profundezas aquáticas e a apoderar-se do lugar do texto enquanto “zöe”¹⁸, ou seja, tornou o discurso educativo possessivo de vida infinita e de energia desmedida porque fora de controlo.

Notas

- 1 Célestin Freinet refere-se a este conceito do seguinte modo: *“La définition de l’INVARIANT est contenue dans le mot lui-même. C’est tout ce qui ne varie pas et ne peut pas varier, sous n’importe quelle latitude, chez n’importe quel peuple. L’INVARIANT constitue la base la plus solide. Il évite bien des déceptions et des erreurs”* (1994 (T. 2): 386).
- 2 A este respeito, salientamos que o “halo” mítico-simbólico, com as suas figuras ora luminosas ora sombrias, moldou o discurso educativo da “Educação Nova”, e correlativamente as ideias pedagógicas de Freinet, sem que disso os seus autores se dessem realmente conta. Se, por um lado, eles usaram massivamente a metáfora hortícola, e em menor grau a metáfora da luz, para operarem *“post tenebras, lux ...”*, isso não quer dizer que se tenham realmente apercebido do seu alcance semântico. Ou, então, nem mesmo admitiam que nos seus escritos o jogo metafórico naturalista pudesse desempenhar um papel outro que o mero efeito estilístico ou retórico como, aliás, sublinha Hameline: *“le caractère propre de la métaphore, c’est que ceux qui en usent la veulent non métaphorique. C’est une vérité fondatrice que la comparaison a charge de professer”* (1986: 182).
- 3 Sobre a natureza desta similitude, Hameline diz o seguinte: *“É também a similitude que dá aos desvios pelos outros campos de sentido qualquer coisa como uma respeitabilidade no discurso. Respeitabilidade do tom, porque a similitude é mais séria que a metáfora que, para ser conseguida, deve demonstrar-se surpreendente. Respeitabilidade do discurso: a similitude garante, a esse desvio pelo campo semântico estranho à educação, a legitimidade de uma comparação que ao oferecer as suas razões já se está a mostrar razoável. A passagem de um a outro não é indevida, visto que um fala bem do outro”* (1986: 139).
- 4 Dizemos predominantemente, porquanto Charbonnel nos chama a atenção que Freinet, no seu trabalho intitulado *Essai de Psychologie Sensible* (1950), passa do regime semântico praxeológico para o regime semântico que se pretende cognitivo (1994: 55-59).
- 5 Sobre o papel das metáforas agrícolas no discurso educativo, consulte-se, por exemplo, Nanine Charbonnel, (1994: 51-59); Daniel Hameline & Nanine Charbonnel (1982), Daniel Hameline (1986: 182-186; 2000: 49). No tocante à metáfora agrícola, leia-se a seguinte passagem de Hameline: *“A educação é efectivamente uma cultura da criança que, à semelhança de outros seres vivos, vegetais ou animais, traz em si-mesmo as fontes e os mecanismos motores do seu crescimento e das aquisições. A metáfora hortícola é uma constante de todas as correntes pedagógicas que opuseram o lugar-comum do vivente a fazer (ou deixar) crescer, ao lugar-comum do produto (mecânico, mas mais frequentemente social) à modelagem. (...) Mas, nos textos produzidos pelos modernistas da educação nova, a metáfora hortícola é de tal modo solicitada como emblema da espontaneidade, que, no seio de uma imagerie [no original] repetitiva e amplamente idealizada, um jardineiro de silhueta difusa, usando utensílios vagamente evocados,*

preside ao milagre que é o crescimento natural" (1986: 182-183). Quanto à importância da metáfora na educação, leia-se Olivier Reboul (1984); Daniel Hameline, (1986) e Nanine Charbonnel, (1991-1993).

- 6 Paul Ricoeur no seu prefácio à sua *La métaphore vive* (1975), oferece-nos a seguinte definição de metáfora: «*la métaphore est le processus rhétorique par lequel le discours libère le pouvoir que certaines fictions comportent de redécrire la réalité. En liant de cette manière fiction et redescription, nous restituons sa plénitude de sens à la découverte d'Aristote dans la Poétique, à savoir que la poïésis du langage de la connexion entre muthos et mimésis. De cette conjonction entre fiction et redescription nous concluons que le 'lieu' de la métaphore, son lieu le plus intime et le plus ultime, n'est ni le nom, ni la phrase, ni même le discours, mais la copule du verbe être. Le 'est' métaphorique signifie à la fois 'n'est pas' et 'est comme'*» (1975: 11).
- 7 Quanto à problemática da metáfora, leia-se Paul Ricoeur, (1975 e 1987), Jean-Jacques Wunenburger, (1997), Nanine Charbonnel, (1991 e 1999) e Daniel Hameline (1986).
- 8 O conceito de "símbolo primário" que aqui utilizamos pertence a Ricoeur e é sinónimo de símbolo autêntico e este só o é se contemplar as dimensões cósmica, onírica/psíquica e poética: "*Il est très remarquable qu'en deçà de toute théologie et de toute spéculation, en deçà même de toute élaboration mythique, nous rencontrons encore des symboles; ces symboles élémentaires sont le langage insubstituable du domaine d'expérience que nous appellerons, pour faire bref, l'expérience de l'aveu'; (...) J'ai appelé symboles primaires ce langage élémentaire [c'est toujours à partir d'un signifiant de premier degré, emprunté à l'expérience de la nature – le contact, l'orientation de l'homme dans l'espace – que se constitue le symbole du mal] pour le distinguer des symboles mythiques, qui sont beaucoup plus articulés, comportent la dimension du récit, avec des personnages, des lieux et des temps fabuleux, et racontent le Commencement et la Fin de cette expérience dont les symboles primaires sont l'aveu*" (1999: 285). Porém, já antes, mais precisamente na sua obra *Finitude et Culpabilité. II. La Symbolique du Mal* (1960), Ricoeur escreveu: "*j'entendrai toujours par symbole, en un sens beaucoup plus primitif, les significations analogiques spontanément et immédiatement donnant de sens ; ainsi la souillure analogue de la tache, le péché analogue de la déviation, la culpabilité analogue de la charge; ces symboles sont au même niveau que, par exemple, le sens de l'eau comme menace et comme rénovation dans le déluge et dans le baptême et finalement que les hiérophanies les plus primitives. En ce sens, le symbole est plus radical que le mythe. Je tiendrai le mythe pour une espèce de symbole, comme un symbole développé en forme de récit, et articulé dans un temps et un espace non coordonnables à ceux de l'histoire et de la géographie selon la méthode critique; par exemple l'exil est un symbole primaire de l'aliénation humaine, mais l'histoire de l'expulsion d'Adam et d'Ève du paradis est un récit mythique de second degré mettant en jeu des personnages, des lieux, un temps, des épisodes fabuleux; l'exil est un symbole primaire et non un mythe, parce que c'est un événement historique rendu*

analogiquement signifiant de l'aliénation humaine; mais la même aliénation se suscite une histoire fantastique, l'exil de l'Eden, qui en tant qu'histoire arrivée in illo tempore est mythe; on verra que cette épaisseur du récit est essentielle au mythe" (1976: 24-25).

- 9 Defendemos que não pode haver simbolismo sem linguagem porquanto é por seu intermédio que nós atingimos a auréola simbólica mais arcaica: *«dirons-nous alors que le symbole par son aspect cosmique est antérieur, voire étranger au langage? Non point; être symbole pour ces réalités c'est recueillir dans un nœud de présence une masse d'intentions significatives qui, avant de donner à penser, donnent à parler; la manifestation symbolique comme chose est une matrice de significations symboliques comme paroles. (...) Nous donc qui connaissons seulement des symboles parlés, et même uniquement des symboles du soi, nous ne devons jamais oublier que ces symboles, qui nous paraîtront primaires par rapport aux formations élaborées et intellectualisées de la conscience de soi, sont déjà en voie de se couper des racines cosmiques du symbolisme; (...) Or le symbole est déjà dans l'élément de la parole; nous avons assez dit qu'il arrache le sentiment et la peur même au silence et à la confusion; il donne un langage à l'aveu, à la confession; par lui l'homme, de part en part, reste langage: Ce n'est pas le plus important: il où un homme rêve et délire, un autre homme se lève qui interprète; ce qui était déjà discours, même incohérent, rentre dans le discours cohérent par l'herméneutique»* (1976: 18 e 325-326).
- 10 Na esteira de Ricoeur, o símbolo *«est le mouvement du sens primaire qui nous fait participer au sens latent et ainsi nous assimile au symbolisé sans que nous puissions dominer intellectuellement la similitude. C'est en ce sens que le symbole est donnant; il est donnant parce qu'il est une intentionnalité primaire qui donne analogiquement le sens second»* (1976: 22-23; 1995: 16-29, 47-66 e 516-575; 1999: 284-292). Para uma visão das várias teses sobre o símbolo, consulte-se a obra de Jean-Jacques Wunenburger intitulada *Philosophie des images*, pp. 206-211.
- 11 Sobre a relação mítico-simbólica entre a árvore e a vida humana, veja-se, por exemplo, Carl Gustav Jung: *“Ainsi, à la naissance d'un enfant, on plante un arbre dont le destin est identique à celui de l'individu auquel il est rattaché”* (1995: 424 (n.28); Charles Hirsch & Marie-Madeleine Davy: *“Le végétal est lié à l'homme pour toute la durée de l'existence. La mort même ne brise pas les attaches et l'arbre donne une impulsion à la vie de l'au-delà. (...) C'est dès lors un arbre enraciné dans un passé encore là, culminant dans un futur déjà là, et dont le temps ordinaire, celui des horloges, mais calciné, putréfié, dissous, enfin distillé, devient la sève, le breuvage de l'authentique immortalité”* (1997: 18 et 60); veja-se também Gilbert Durand: *“Rien n'est donc plus fraternel et flatteur au destin spirituel ou temporel de l'homme que de se comparer à un arbre séculaire, contre lequel le temps n'a pas de prise, avec lequel le devenir est complice de la majesté des frondaisons et de la beauté des floraisons”* (1984: 396).
- 12 No que se refere ao “jogo metafórico”, Daniel Hameline & Nanine Charbonnel escrevem o seguinte: *“Il est donc indispensable de rappeler ici, avec Ch. Perelman (1977), que la*

pratique de la métaphore est d'abord une composante de l'activité rhétorique, une modalité de l'argumentation à l'œuvre dans un discours. Le jeu métaphorique s'inscrit dans la recherche, intuitive ou délibérée, 'amateur' ou 'professionnelle', d'effets d'influence destinés à entraîner la conviction, par ce détour qui consiste à donner à voir des choses en en montrant d'autres qui, d'une certaine façon, en sont les analogues. Ce jeu métaphorique n'est pas véritablement exploré par un inventaire des thèmes de l'imaginaire et leur traitement singulier" (1982: 5).

- 13 Permittimo-nos chamar a atenção do leitor para a “dialéctica arqueologia-teleologia” que levanta uma hermenêutica dos símbolos, pelo menos tal como a pensa Paul Ricoeur. As dimensões arqueológica (hermenêutica psicanalítica: a psicanálise de Freud) e teleológica (hermenêutica fenomenológica: a fenomenologia hegeliana) estão sempre presentes nos símbolos autênticos ou primários: *“La dialectique de l'archéologie et de la téléologie est le sol philosophique véritable sur lequel peut être comprise la complémentarité des herméneutiques irréductibles et opposées, appliquée aux formations mythico-poétiques de la culture. (...) Les deux herméneutiques tournées l'une vers la résurgence de significations archaïques appartenant à l'enfance de l'humanité et de l'individu, l'autre vers l'émergence de figures anticipatrices de notre aventure spirituelle, ne font que déployer dans des directions opposées les amorces de sens contenues dans le langage riche et plein d'énigmes que les hommes ont tout à la fois inventé et reçu pour dire leur angoisse et leur espérance. Il faudrait dire alors que les mêmes symboles sont porteurs de deux vecteurs: d'un côté, ils répètent notre enfance, en tous les sens, chronologique et non chronologique, de cette enfance. De l'autre ils explorent notre vie adulte (...); mais ces deux fonctions ne sont plus du tout extérieures l'une à l'autre; elles constituent la surdétermination des symboles authentiques; c'est en plongeant dans notre enfance et en la faisant revivre sur le mode onirique qu'ils représentent la projection de nos possibilités propres sur le registre de l'imaginaire. Ces symboles authentiques sont véritablement régressifs-progressifs; par la réminiscence, l'anticipation; par l'archaïsme, la prophétie” (1995: 482 e 518-519; 481-515 e 516-575; 1999: 311-329).*
- 14 Sobre a importância e a complexidade deste deus e dos seu culto, vejamos os seguintes autores: Homère (1951: 172-175 e 176); Jean Humbert (1951: 165-171); Maria Daraki (1985); Louis Séchan (1963: 2220-2221); Pierre Lévêque & Louis Séchan (1990: 285-310); Mircea Eliade (1996: 371-387); W. K. C. Guthrie (1956: 166-205); Henri Jeanmaire (1991); Charles [Karl] Kerényi (1952: 252-256; 1974: 99-104; 1996); Marcel Detienne (1981: 300-305); Pierre Grimal (1986: 126-128); F. A. Voigt (1884-1890: 1029-1089); H. W. Stoll (1884-1890: 1123-1140) e Walter F. Otto (1969; 1995: 94 e 119-123): *“Toute l'antiquité a célébré Dionysos comme le dispensateur du vin. Mais on le connaissait aussi comme le forcené dont la présence transforme les hommes en possédés et les porte à la sauvagerie et même à la cruauté sanguinaire. Il était le familier et le compagnon des esprits des morts. De mystérieuses dédicaces le nommaient leur maître. Au service du dieu appartenait aussi la représentation dramatique qui a enrichi le monde d'un miracle de l'esprit. De lui témoignant également les fleurs du printemps;*

le lierre, le pin, le figuier, lui étaient chers; mais bien au-dessus de tous ces bienfaits dans le royaume de la nature végétale se tenait le don béni mille fois autant du cep de vigne. Dionysos était le dieu de l'ivresse la plus bienheureuse et de l'amour le plus extatique. Mais il était aussi le dieu persécuté, le dieu souffrant et le dieu mourant, et tous ceux qu'il aimait devaient partager avec lui ce destin tragique. (...) Qui est Dionysos ? Le dieu de l'extase et de la terreur, de la sauvagerie et de la délivrance la plus bénie, le dieu fou dont l'apparition provoque le délire des hommes, annonce déjà, dans sa conception et dans sa naissance, le caractère énigmatique et contradictoire de son être" (Otto, 1969: 55-71) e "*Dioniso é o deus da aparição, do olhar povoado de espíritos que provoca o desequilíbrio: o seu símbolo é a máscara que, em todos os povos, significa a aparição directa dos espíritos misteriosos. Ele próprio é venerado como máscara. A sua visão corta a respiração, faz perder o sentido [e provavelmente os sentidos], altera os limites da existência bem ordenada. A loucura apodera-se dos homens, a loucura bem-aventurada, que mergulha em inexprimíveis arrebatamentos, que liberta do peso da terra, a loucura que dança e que canta, mas também a loucura sombria, desintegradora e mortal. (...) Dioniso significa o mundo da pura maravilha, a superabundância luxuriante de todo o crescimento, a força encantadora da vinha que faz da alma humana uma maravilha e que a une ao infinito. E ele é o mundo do feminino originário, mas num outro sentido, mais original que o da Afrodite. (...) Mas a vida superabundante no reino dionisíaco coexiste com a morte. Sim, o segredo do seu charme sem nome é a infinita profundidade da vida casada com a morte. (...) Dioniso é o mestre dos vivos e dos mortos"* (Otto, 1995: 121-122).

- 15 Para outros, como Reynal Sorel, Dioniso nasceu "três vezes", visto que o autor refere que o terceiro nascimento se refere à ressurreição de Dioniso depois de ter sido desmembrado pelos titãs ("mito do desmembramento da criança Dioniso-Zagreus"): "*Dionysos est 'trois fois né': une fois de la mort, une autre de la vie et une troisième de l'immortalité dépecée. (...) Né de la mort ('immortel né d'une mortelle') et de la vie (par Zeus), Dionysos connaîtra selon la tradition orphique une troisième naissance, cette fois antérieure à l'apparition des hommes et signe d'un renouvellement du divin dans sa totalité"* (2000: 94-95).
- 16 A propósito desta expressão, que é aliás o sub-título da obra que Karl Kerényi escreveu sobre Dioniso, no prefácio escrito para a edição anglo-americanano autor disse o seguinte: "*From the Mycenaean Age onward this was assuredly not the case in all religion, but only in that oldest stratum which was dominated by the archetypal image of that particular element: indestructible life. (...) Life presupposes heredity and so possesses the seed of temporal infinity. The seed is present even if nothing springs from it. Thus, we are justified in speaking of 'indestructible life', in finding its archetypal image in the monuments of religion, and in pointing to its value for religious man as a historical experience (...). For in myth and image, in visionary experience and ritual representation, they [os gregos] possessed a complete expression of the essence of Dionysos"* (1996: xxvii-xxviii). Note-se que a frase "*a complete expression of the*

- essence of Dionysos*” podia perfeitamente ser completada do seguinte modo: “*a complete expression of indestructible life, the essence of Dionysos*”.
- 17 Sobre o a natureza ou o fundo desta “ancestral experiência” que muito tem a ver com a experiência dionisíaca, veja-se, por exemplo, Eliade, 1996: 379-382: “*Rarement un dieu [refere-se a Dioniso] surgit à l’époque historique chargé d’un héritage aussi archaïque: rites comportant masques thériomorphes, phallophorie, sparagmos, omophagie, anthropophagie, mania, enthousismos*” (1996: 380).
- 18 Este termo significa “vida infinita” em grego por contraposição a *bios* que significa “vida finita”. Como por aqui se vê, os gregos possuem duas palavras para designarem o termo vida: *zoë* e *bios*: “*Zoë does not admit of the experience of its own destruction: it is experienced without end, as infinite life. Herein it differs from all other experiences that come to us in bios, in finite life. This difference between life as zoë and life as bios can find a religious or a philosophical expression*” (1996: xxxvi, *Finite and Infinite Life in the Greek Language*, pp. xxxi-xxxvii).

Referências

- ARAÚJO, Alberto Filipe (1997). *O “Homem Novo” no Discurso Pedagógico de João de Barros. Ensaio de Mitanálise e de Mitocrítica em Educação*. Braga: UM/IEP/CEEP.
- ARAÚJO, Alberto Filipe (2001). L’Image et le Symbolisme de l’Arbre dans la Pensée Pédagogique Républicaine Portugaise (1910-1926). In CHEMAIN-DEGRANGE, Arlette (sous la dir. de). *Eclipses et surgissements de constellations mythiques. Littératures et contexte culturel – champ francophone (Actes du Colloque de Nice, 22-24 mars de 2001)*. Nice: Université de Nice-Sophia Antipolis, pp. 333-345.
- AUDET, Marc (1996). La pédagogie Freinet. In GAUTHIER, Clermont et TARDIF, Maurice (sous la dir. de). *La Pédagogie. Théories et pratiques de l’Antiquité à nos jours*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur, pp. 177-190.
- BIEDERMANN, Hans (1996 - Édition française établie sous la dir. de Michel Cazenave). *Encyclopédie des Symboles*. Trad. par Françoise Périgant et al.. Paris: La Pochothèque-Le Livre de Poche.
- BLOCH, Marc-André (1973). *Philosophie de l’Éducation Nouvelle*, 3è éd.. Paris: PUF.
- BOUMARD, Patrick (1996). *Célestin Freinet*. Paris: PUF.
- CHARBONNEL, Nanine (1991). L’important c’est d’être propre. In *La Tâche aveugle (T. 2)*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- CHARBONNEL, Nanine (1994). Freinet ou une Pensée de la Similitude. In CLANCHÉ, P., DEBARBIEUX, É, TESTANIÈRE, J. (sous la dir. de). *La Pédagogie Freinet. Mises à Jour et Perspectives*. Bordeaux. Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 51-59.

- CHARBONNEL, Nanine (1999). Métaphore et Philosophie Moderne. In CHARBONNEL, Nanine & KLEIBER, Georges (sous la dir. de). *La métaphore entre philosophie et rhétorique*. Paris: PUF, pp. 32-61.
- CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain (1997). *Dictionnaire des Symboles*, 19^e réimp.. Paris: Robert Laffont/Jupiter.
- CIRLOT, Juan Eduardo (1981). *Diccionario de Símbolos*, 4a ed.. Barcelona: Labor [Arbol, pp. 77-81 e Plantas, p. 367].
- DARAKI, Maria (1985). *Dionysos*. Paris: Arthaud.
- DEBARBIEUX, Eric (1999). Freinet dans L'Histoire Lente. In CLANCHÉ, P., DEBARBIEUX, É, TESTANIÈRE, J. (sous la dir. de). *La Pédagogie Freinet. Mises à Jour et Perspectives*. Bordeaux. Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 42-49.
- DETIENNE, Marcel (1981). Dionysos. In Bonnefoy, Yves (sous la dir. de). *Dictionnaire des mythologies et des religions des sociétés traditionnelles et du monde antique (A-J)*. Paris: Flammarion, pp. 300-305.
- DURAND, Gilbert (1984). *Les Structures Anthropologiques de L'Imaginaire*, 10^e éd.. Paris: Dunod.
- ELIADE, Mircea (1968). *Traité d'Histoire des Religions*. Paris: Payot.
- ELIADE, Mircea (1996 [1976]). *Histoire des croyances et des idées religieuses/I. De l'âge de la pierre aux mystères d'Eleusis*. Paris: Payot.
- FRANK, Manfred (1989). *Le Dieu à Venir (Leçons I et II)*. Traduit de l'allemand par Florence Vatan et Veronika von Schenck. Arles: Actes du Sud.
- FRANK, Manfred (1990). *Le Dieu à Venir (Leçons IX, X e XI)*. Traduit de l'allemand par Florence Vatan et Veronika von Schenck. Arles: Actes du Sud.
- FREINET, Célestin (1994). *Œuvres Pédagogiques*. Tomes 1/2. Paris: Du Seuil.
- GRIMAL, Pierre (1986). *Dictionnaire de la Mythologie Grecque et Romaine*, 8^e éd.. Paris: PUF.
- GUTHRIE, William Keith Chambers (1956). *Les Grecs et Leurs Dieux*. Trad. de l'anglais par S. M. Guillemin. Paris: Payot.
- HAMELINE, Daniel & CHARBONNEL, Nanine (1982). *L'Éducation et ses Métaphores. Recueil Thématique. Fascicule 1 — Croissance et Culture Vegetables*. Genève: Université de Genève.
- HAMELINE, Daniel (1986). *L'Éducation, ses Images et son Propos*. Paris. Éditions ESF.
- HAMELINE, Daniel (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- HAMELINE, Daniel et al. (1995). *L'école active. Textes fondateurs*. Paris: PUF.
- HIRSCH, Charles et DAVY, Marie-Madeleine (1997). *L'Arbre*. Paris: Philippe Lebaut.

- HOMÈRE (1951). *Hymnes*. Texte établi et traduit par Jean Humbert. Paris. Les Belles Lettres.
- HUMBERT, Jean (1951). Notice. Homère. *Hymnes*. Texte établi et traduit par Jean Humbert. Paris. Les Belles Lettres, pp. 165-171 [Hymnes a Dionysos (I), (II)].
- JEANMAIRE, Henri (1991 [1951]). *Dionysos. Histoire du Culte de Bacchus*. Paris: Payot.
- JUNG, Carl Gustav (1995). *Les Racines de la Conscience, Études sur L'Archétype*. Trad. de Yves le Lay, Paris: Buchet/Chastel (Coll. «Le Livre de Poche/références »).
- KERÉNYI, Charles (1952 [1951 - ed. orig.]). *La Mythologie des Grecques. Histoires des Dieux et de L'Humanité*. Trad. de Henriette de Roguin. Paris: Payot.
- KERÉNYI, Carl (1996 [1969 - ed. orig.]). *Dionysos. Archetypal Image of Indestructible Life*. Translated by Ralph Manheim. Princeton-New Jersey: Princeton University Press.
- LEGRAND, Louis (1994). Célestin Freinet (1896-1966). In *Penseurs de l'éducation (Vol. 1 - Perspectives, vol. XXIII, n° 1-2, 1993 (85-86))*. Paris: Éditions Unesco, pp. 407-423 [Referências bibliográficas de e sobre a obra de Freinet, pp. 422-423].
- LE GUERN, Michel (1973). *Sémantique de la métaphore et e la métonymie*. Paris: Larousse.
- LÉVÊQUE, Pierre & SÉCHAN, Louis (1990). *Les Grandes Divinités de la Grèce*, 2è version. Paris: Armand Colin.
- MALANDAIN, Claude (1999). Freinet et L'Éducation Nouvelle. In CLANCHÉ, P., DEBARBIEUX, É, TESTANIÈRE, J. (Sous la dir. de). *La Pédagogie Freinet. Mises à Jour et Perspectives*. Bordeaux. Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 336-341.
- MAURY, Liliane (1988). *Freinet et la pédagogie*. Paris: PUF (Coll. Philosophies).
- NUNES, António (2001). *Freinet. Actualidade Pedagógica de uma Obra*. Porto: Asa (Col. Práticas Pedagógicas).
- NÓVOA, António (1995). Uma Educação que se diz Nova. In CANDEIAS, António; NÓVOA, António & FIGUEIRA, Manuel Henrique (1995). *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa, pp. 25-41.
- OTTO, Walter F. (1969 [1933]). *Dionysos. Le Mythe et le Culte*. Trad. par Patrick Lévy. Paris: Mercure de France.
- PEYRONIE, Henri (1994). Célestin Freinet. In HOUSSAYE, Jean (sous la dir. de). *Quinze Pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris: Armand Colin, pp. 212-226 [Contém bibliografia de e sobre o autor, p. 226].
- PEYRONIE, Henri (1999). *Célestin Freinet. Pédagogie et émancipation*. Paris: Hachette/éducation (coll. «Portaits d'Éducateurs»).
- PIATON, Georges (1974). *La Pensée Pédagogique de Célestin Freinet*. Toulouse: Privat.
- REBOUL, Olivier (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris: PUF.
- RICOEUR, Paul (1975). *La métaphore vive*. Paris: Du Seuil.

- RICOEUR, Paul (1976 [1960]). *Finitude et Culpabilité: II La Symbolique du Mal*. Paris: Aubier.
- RICOEUR, Paul (1987). Metáfora e Símbolo. In *Teoria da Interpretação*. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, pp. 57-81.
- RICOEUR, Paul (1995 [1965]). *De l'interprétation. Essai sur Freud*. Paris: Du Seuil (Coll. Essais).
- RICOEUR, Paul (1999 [1969]). *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*. Paris: édit. Du Seuil.
- SÉCHAN, Louis (1963 [1950]). Mythologie et Religion. In Bailly, A.. *Dictionnaire Grec-Français*, 26^e éd.. Paris: Hachette, pp. 2220-2221 (Dionysos).
- SOREL, Reynal (2000). *Critique de la raison mythologique. Fragments de discursivité mythique: Hésiode, Orphée, Éleusis*. Paris: PUF.
- STOLL, H. W. (1884-1890). Der jugendliche Dionysos. In ROSCHER W. H. (Hrgb. von). *Ausführliches Lexicon der Griechischen und Römischen Mythologie (1-1)*. Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner, cols. 1123-1140.
- VOIGT, F. A. (1884-1890). Dionysos. In Roscher W. H. (Hrgb. Von). *Ausführliches Lexicon der Griechischen und Römischen Mythologie (1 - 1)*. Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner, cols. 1029-1089.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques (1997). *La Philosophie des images*. Paris: PUF.