

ISSN: 1130-3743

DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20142616991>

## METÁFORA E EDUCAÇÃO. O PODER DA METÁFORA HORTÍCOLA NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE CÉLESTIN FREINET

*Metáfora y educación. El poder de la metáfora hortícola en el pensamiento educacional de Célestin Freinet*

*Metaphor and education. The power of the horticultural metaphor in the educational thought of Célestin Freinet*

*Métaphore et éducation. Le pouvoir de la métaphore horticole dans la pensée éducative de Célestin Freinet*

Alberto Filipe ARAÚJO

*Universidade do Minho. Instituto de Educação. Campus de Gualtar.  
4710-057 Braga, Portugal. afaraujo@ie.uminho.pt*

Fecha de recepción: marzo de 2014

Fecha de aceptación: junio de 2014

Biblid [(1130-3743) 26, 2-2014, 69-91]

### RESUMEN

El presente artículo intenta entender, en la línea de Daniel Hameline y de Nanine Charbonnel, el porqué de que en educación no se pueda escapar a la presencia y a la función que la metáfora desempeña en el interior, tanto de los textos, como de los discursos educacionales y pedagógicos. En este contexto, el autor del estudio presenta y trabaja la obra educacional de Célestin Freinet (1896-1966) influenciado por los estudios sobre la metáfora de Daniel Hameline, Nanine Charbonnel y de

Paul Ricoeur. Esto, con el objetivo de hacer entender la pertinencia de la metáfora hortícola en el espacio educacional pedagógico. También intenta reflexionar, en la línea de Paul Ricoeur, si la metáfora, más precisamente la metáfora hortícola, nos plantea la necesidad de una apertura al símbolo, que en el caso específico de la metáfora hortícola sería al simbolismo vegetal y, por consiguiente, habría que tener en cuenta cuáles son las consecuencias pedagógicas de esa metáfora y de la metáfora en sentido amplio.

*Palabras clave:* metáfora; educación; metáfora hortícola; Célestin Freinet.

#### SUMMARY

This article tries to understand, following Daniel Hameline and Nanine Charbonnel, why in education we cannot escape the presence and the function that metaphor plays inside the texts and the pedagogical and educational discourses. In this context, the author presents and analyses the educational works of Célestin Freinet (1896-1966) under the influence of the studies on metaphor by Danile Hameline, Nanine Charbonnel and Paul Ricoeur, having as an objective enhancing the relevancy of the horticultural metaphor in the pedagogical and educational dimension. The author also discusses, as does Paul Ricoeur, whether the metaphor, especially the horticultural metaphor, will nor postulate an opening to the symbol, and in this case of the horticultural metaphor, whether that opening would be to the vegetal symbol and, therefore, which are the pedagogical teachings of the horticultural metaphor, as well as of the metaphor in general.

*Key words:* metaphor; education; horticultural metaphor; Célestin Freinet.

#### SOMMAIRE

L'auteur dans cette étude essaie de comprendre, dans le sillage de Daniel Hameline et de Nanine Charbonnel, pourquoi dans le domaine de l'éducation on ne peut pas échapper à la présence et à la fonction que la métaphore joue à l'intérieur aussi bien des textes que des discours éducationnels et pédagogiques. Dans ce contexte, l'auteur présente et analyse l'œuvre éducationnelle de Célestin Freinet (1896-1966) avec l'intention de mieux donner à voir la pertinence de la métaphore horticole dans l'espace éducationnel et pédagogique. L'auteur se demande, influencé par l'œuvre de Paul Ricoeur, si la métaphore, notamment la métaphore horticole, ne postulerait par elle-même une ouverture au symbole qui dans le cas spécifique de la métaphore horticole serait déjà une ouverture au symbolisme végétal. A la suite de cette question, l'auteur tente d'appréhender la teneur, voire le message pédagogique de la métaphore horticole aussi bien que de la métaphore en général.

*Mots clés:* métaphore; éducation; métaphore horticole; Célestin Freinet.

Não é de todo indiferente que o aluno seja comparado a um recipiente que se enche ou a uma planta que cresce. [...] todo o dito sobre a educação situa-nos, ainda por muito tempo, nas margens incertas da Retórica, lá onde reina a metáfora, na ambiguidade das suas compulsões repetitivas e das suas impertinências criativas.

Daniel HAMELINE, 1981, 121 e 131.

Desde sempre, na verdade, dedicaram mais cuidado à cultura das flores e dos frutos do que à educação das crianças.

Édouard CLAPARÈDE, 1946, 71-72.

#### ABERTURA

O nosso olhar sobre a metáfora e a metáfora educacional centra-se, entre outras abordagens possíveis, na perspectiva de Daniel Hameline e de Nanine Charbonnel por ser aquela que, por um lado, apresenta uma maior consonância com o nosso pensamento e, por outro, por manifestar uma adequação produtiva no estudo da metáfora hortícola na obra de Célestin Freinet. Salientamos também que, do ponto de vista metodológico, seguimos as orientações gerais da hermenêutica ricoeuriana (s. d.) e durandiana (2000) por ser aquelas que melhor se ajustam melhor ao nosso objetivo que visa não só detetar, como compreender os sentidos metafóricos e simbólico patentes e latentes dos «ditos» de Freinet.

Quando se fala de educação, lembrando as palavras de Daniel e de Nanine Charbonnel, a metáfora nunca está longe quer do discurso pedagógico, quer dos textos educacionais. Por outras palavras, quando se examina de perto o discurso pedagógico e os textos educacionais, algo que naturalmente se impõe, e que é algo de perturbante porque excita a visão, é a «presença massiva da metáfora e da analogia» (Charbonnel, 1991, T. 1), 18; Aubusson, Harrisson, Ritchie, 2006, 1-9; Scheffler, 1970, 43-45).

Diga-se igualmente que as metáforas do pote da viagem, da descoberta (António Nóvoa por exemplo), do molde, do crescimento da escultura, da luz, hortícola, da navegação, do enchimento, da deslocação, do organismo/orgânica (Israel Scheffler, Daniel Hameline, Nanine Charbonnel, Gareth Morgan por exemplo) estão presentes no discurso sobre a educação e nos seus textos. A importância pedagógico-educacional deste leque variado de metáforas na educação não reside tanto nas suas dimensões expressiva ou cognitiva, mas muito particularmente na sua natureza praxeio-prescritiva que contempla não somente a injunção como aquilo que deve ser imitável. Neste sentido, Nanine Charbonnel, a propósito da Pedagogia do Bom Senso (Les dits de Mathieu), salienta.

Vê-se com muita clareza nesta obra aquilo que eu chamo de regime semântico «praxeológico» destas *similitudo* [no original em itálico]. Comparar aquilo que é o objeto do propósito de Freinet, quer dizer a criança, o pai, o professor, o ensino, a entidades do domínio hortícola, ou animal, ou artesanal, é para Freinet oferecer-se, oferecer aos seus leitores, modelos (ou anti-modelos) de ação. Estas *similitudo* [no original em itálico] são praxeológicas, senão mesmo com todo o rigor (se a palavra não fosse tão pesada) 'praxeoprescritivas': elas têm como objetivo [...] de ordenar expressamente uma prescrição, consistindo a imitar o modelo proposto (1994, 52-53).

Por último, e a fim de melhor compreender o lugar e a função da metáfora no pensamento sobre a educação, parafraseando aqui um título de Daniel Hameline, particularmente a função da metáfora hortícola na obra educacional de Célestin Freinet, dividiremos o nosso estudo em três partes: na primeira parte ocupar-nos-emos «Da metáfora à metáfora hortícola e a sua importância na educação»; na segunda parte falaremos do «poder da metáfora hortícola na obra educacional de Célestin Freinet», na terceira, e última, parte trataremos, na base da presença metafórica no pensamento de Freinet, e «Dos ensinamentos pedagógicos da metáfora». Neste contexto, interessa realçar que, lembrando a influência que a metáfora do jardim de Eliseu que Rousseau fala na sua *Júlia ou a Nova Heloísa* (2006, 409-411) possa ter tido em Freinet, que o uso da metáfora hortícola usado, voluntária ou involuntariamente, por Célestin Freinet além de indicar que a sua filosofia está impregnada de naturismo e de naturalismo, aponta, para algo muito querido ao ideário da educação Nova, para uma conceção de educação baseada no crescimento natural da criança à semelhança da planta em que o professor/jardineiro fosse auxiliando e alimentando dos necessários nutrientes, escolares e educacionais, a criança a fim que ela se pudesse desenvolver robusta e em boa forma: «Existe uma evidente semelhança entre a criança que cresce e a planta que também cresce, entre o jardineiro e o professor. A eles, interessa-lhes ajudar o organismo a crescer, e cuidar do seu bem-estar proporcionando as condições ótimas para que atuem as leis da natureza» (1970, 45-46).

## 1. DA METÁFORA À METÁFORA HORTÍCOLA E A SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

A riqueza hermenêutica do papel da metáfora nas Ciências da Educação e afins é tida em conta por diversos autores, entre outros, e que a tratam sob diferentes perspectivas (Aubusson, Harrison e Ritchie, 2006; Scheffler, 1970, 43-57; Low, 2010, 212-231; Ricoeur, 1997; Eco, 1988; Johnson, 1981; Blumenberg, 2003; Beardsley, 1972, 284-289; Ortony, 1993; Morgan, 2006, 74-79, 327-344).

Aos nomes citados, nós acrescentamos os de Daniel Hameline e de Nanine Charbonnel pelas razões atrás mencionadas e é na sua linha que nós tomaremos a noção de metáfora na sua aceção mais semântica e não meramente como aquela figura de sentido da retórica que consiste em designar uma coisa pelo nome de outra que se lhe assemelha. A metáfora na educação tende a ultrapassar manifestamente

a sua dimensão retórica (Reboul, 1994) para se situar mais ao nível de uma semântica mais profunda, ultrapassando, por conseguinte, quer a metáfora como um fenómeno linguístico, quer como um fenómeno do discurso (Gibbs, 2010; Ritchie, Aubusson e Harrison, 2006, 189-20; Black, 1962). Neste sentido, as metáforas educacionais, como, aliás, salienta Scheffler, ajudam a refletir e a organizar o pensamento e a prática social referente à educação, «mas não se veem obrigadas a submeter-se a processos de verificação experimental, nem são úteis quando se trata de formular predicacões» (1970, 49).

A este respeito, Daniel Hameline lembra também, no final da sua obra *L'Éducation, ses images et son propos*, que a metáfora, enquanto movimento entre o «verdadeiro» e o «não-verdadeiro» no interior da semelhança, «anima e consome a linguagem da educação» (1986, 206). Ou seja, em educação não se pode praticamente escapar à «presença constante de comparações imageadas [*imagées* no original]» diz-nos Charbonnel (1991 [T. 1], 18), o que obrigou a autora a criar uma espécie de tipologia hermenêutica de três regimes semânticos, o expressivo, o *praxeológico* e o cognitivo (1991 [T. 2], 128-177), com o objetivo de identificar e recensear as metáforas nos textos e discursos educativos.

### 1.1. Da metáfora

Tanto Nanine Charbonnel como Daniel Hameline defendem que o uso da metáfora aumenta a expressividade do «dizer» da coisa educativa, embora aquilo que prevaleça seja aquela abordagem que privilegia o «uso “quase-lógico” supletivo da demonstração» (Charbonnel, 1983, 157). A prática da metáfora é, desde logo, constituinte da atividade retórica: «uma modalidade da argumentação presente num discurso» (Hameline e Charbonnel, 1982, 5). A metáfora da educação insere-se no discurso oral e nas estruturas da língua e, como tal, carece, segundo Hameline, de uma análise do discurso que tenha em conta as suas especificidades por mais bizarras que possam ser ou parecer. Importa pois perceber o funcionamento da expressão metafórica no seio do discurso educacional oral ou escrito tendo em conta a natureza própria da metáfora. Nunca é demais sublinhar que a dificuldade de se trabalhar com a metáfora no interior dos textos educacionais é que ela, embora tradicionalmente seja considerada como uma comparação implícita, na realidade, do ponto de vista semântico, ela não o é «visto que os elementos de comparação desta última lhe faltam...» (Hameline, 1986, 118), e aqui encontramos aquilo que o próprio Hameline designa por metáfora *in absentia* (1986, 125). Daqui resulta a dificuldade de identificar, analisar e mesmo catalogar a presença da metáfora nos vários tipos de discurso educacional (Reboul, 1984, 15-54), tanto mais que ela é muitas vezes confundida com outras noções «vizinhas» ou que lhe são «aparentadas», a saber: a analogia, a comparação e o símbolo (Hameline, 1986, 123).

O jogo metafórico consiste em captar a atenção pela realização de um desvio, aquilo designado por Paul Ricoeur de «atribuição predicativa impertinente» (designada também de incompatibilidade semântica) que é própria da metáfora e que

«consiste em dar a ver as coisas mostrando outras que, e em certo modo, lhes são análogas» (Ricoeur, 1982, 5). A noção de desvio é crucial, nas palavras de Hameline, porque é graças a ele que se opera a substituição do sentido original e que se dá, por conseguinte, uma inovação predicativa impertinente no seio da frase ou do texto. Assim, o par desvio – especificidade dá conta da natureza da metáfora marcada pela ideia de transporte que significa a capacidade que a metáfora tem «de dar figura a todo o discurso» (Hameline, 1981, 123), daí o pensamento figurativo fazer dela a sua pedra-angular porque «fundamental», «estruturante» e «primordial». Retomando a ideia da crença que a analogia é a marca fundamental, porque pertence à «ordem do ser» e não do simples ornamento, da metáfora cruzamo-nos com a metáfora arquetípica do «fundamento» ou do «fundamental» (Hameline, 1981, 123) que corre o risco de, nos «ditos» (*propos* no original) sobre a educação, não passar de uma figura de retórica denominada de catacrese, ou seja, um tipo de metáfora lexicalizado, ou seja, na terminologia de Paul Ricoeur uma metáfora «morta» («os pés de uma mesa», «as asas de um moinho», «a cavalo sobre um muro» por exemplo).

A metáfora procura, na economia da argumentação discursiva, produzir efeitos persuasivos, senão mesmo, no limite, abalar ou contribuir para o aprofundamento das convicções do interlocutor ou do leitor. A metáfora «dá lugar a uma verdadeira invenção retórica, esta procura de efeitos de convicção, de persuasão ou de adesão inscreve sempre a manifestação de um tema metafórico numa peripécia argumentativa em que a metáfora se modaliza *in situ* e provoca causa comum e efeito comum com toda a figuração do discurso» (Hameline e Charbonnel, 1982, 5). Assim sendo, compreende-se que Daniel Hameline afirme que os «ditos» sobre a educação não possam escapar ao charme metáfora dado que eles, por seu intermédio, visam persuadir todos aqueles que ouvem, ou leem, os «ditos» sobre educação. Estes «ditos» procuram, moldados pela metáfora, suscitar uma adesão, mais ou menos declarada, a esses mesmos «ditos» senão mesmo às teses por eles veiculadas. E o modo de bem persuadir, que implica sempre um trabalho de persuasão (Hameline, 1981, 128-129), passa pela teatralização (Hameline, 1981, 130), senão mesmo por uma certa dramatização, uma espécie de *mise en scène*, para melhor convencer ou atrair o outro para a nossa argumentação sobre determinado tema educativo ou pedagógico. A este respeito não é despendiosa a observação de Nanine Charbonnel que diz que a metáfora, ainda que aparentemente exprima um juízo de valor sobre esta ou aquela relação, ela apalavra, toca admiravelmente a afetividade (*pathos*) do leitor: «Tudo ver sob a ótica da qualidade afetiva, mas tudo encobrir sob um apelo à Natureza, aos animais ou aos objetos, tal é talvez o genial e terrível contributo do “raciocínio metafórico”» (Charbonnel, 1983, 158).

Aprofundando o conceito de metáfora na direção da sua pertinência como categoria heurística na leitura e análise dos textos educacionais constatamos que Charbonnel começa por distinguir gramaticalmente «metáfora» como ausência do termo de comparação («tu és o meu leão fiel e generoso») e a «comparação» propriamente dita em que o comparante aparece («tu és como um leão») para, num

segundo momento, achar fundamental distinguir entre a *comparatio* («comparação entre entidades homogêneas: ela é bela como a sua irmã») e a *similitudo* («comparação entre entidades heterogêneas: ela é bela como uma rosa [ela é bela como um sol]»). A autora atribui uma importância crucial à *similitudo* também designada de «comparação imageada». Segundo ela, a *similitudo* tanto podem ser ilustradas por uma simples frase, «a criança é uma planta» que corresponde à metáfora propriamente dita, ou por várias frases designada por «metáfora encadeada [*filée* no original]», ou mesmo estender-se num texto autónomo que a fábula, a parábola e o apólogo são exemplos. Num dos seus estudos, intitulado *Métaphore et Philosophie Moderne* (Charbonnel, 1999, 32-61), Nanine Charbonnel resume a sua posição sobre a metáfora em duas teses, a saber:

- 1.<sup>a</sup> tese. A metáfora não é um fenómeno linguístico, mas um fenómeno discursivo. É um fenómeno de pensamento: «Brevemente, recusamos absolutamente confundir a metáfora, figura do discurso, figura de pensamento, e a catacrese não-figura» (1999, 33);
- 2.<sup>a</sup> tese. Só há metafórização quando há um «relacionamento entre realidades heterogêneas». O que significa, portanto, que só há metáfora quando há uma semelhança que une entidades heterogêneas pertencendo a géneros ontológicos diferentes: Aquiles é um leão, uma mulher é um rouxinol, uma cidade e um navio, Deus e um pastor são os exemplos avançados (1999, 33).

Se complementarmos esta abordagem da metáfora com a abordagem de Daniel Hameline ficaremos certamente melhor situados para perceber as teses de Charbonnel desenvolvidas nos seus três volumes de *La Tâche Aveugle* (1991-1993), especialmente a pertinência dos regimes semânticos por si desenvolvidos que classificam os enunciados metafóricos conforme eles são expressivos, cognitivos ou prescritivos. Assim, uma das características importantes na teoria da metáfora que Hameline destaca é a noção de «analogia» que implica as noções de semelhança e de afinidade. Também se pode falar do sentido clássico de analogia – a de proporcionalidade: A é a B aquilo que C é a D. À noção de «analogia» é preciso acrescentar a noção de «comparação» que faz parte da definição clássica de metáfora: «uma comparação resumida, uma comparação em que se faz a elipse dos “elementos da comparação”». Na base desta definição, Daniel Hameline, retoma os quatro níveis ensaiados por Olivier Reboul: a comparação; o *similé*; a metáfora *in praesentia* e a metáfora *in absentia* (Hameline, 1986, 124-127; Reboul, 1984, 129-130, 1994, 129-130, 189-192). Daniel Hameline, da sua parte, propõe denominar o primeiro nível do metafórico de Reboul de «similitude» em vez de «comparação verdadeira»:

O denominador comum a estes quatro níveis do metafórico é, portanto, que uma comparação, no sentido da *similitudo*, efetua-se cada menos «no espírito» [...]. E esta comparação coloca como própria condição da sua validade simultaneamente a distinção do comparado e do comparante, a tensão mantida do seu desvio semântico, e numa proporção e por um ângulo de vista determinados, a sua substituição

potencial em nome de qualquer coisa que lhe é comum, desde logo o seu parentesco. [...] Salientamos aqui que o *metafórico* define-se, não pelo único acréscimo da expressão, não pela única evasão do campo do pensamento pelo reforço das imagens, mas como um mecanismo do próprio pensamento: o «é como...» analógico, esta hermenêutica do pobre (Hameline, 1986, 126-127).

Reconfortados pela abordagem da metáfora na perspectiva de Nanine Charbonnel e de Daniel Hameline podemos agora perceber melhor os regimes semânticos, nomeadamente o praxeoprescritivo que é aquele que mais nos interessa para o nosso estudo dado que ele visa perceber a natureza da metáfora hortícola na obra educacional de Freinet. Assim, tem que se atender a mais duas teses propostas por Charbonnel:

- 3.<sup>a</sup> tese. Todo o enunciado metafórico deve ser considerado segundo o seu regime semântico:
- a) regime semântico expressivo (exprime um dado sentimento e atribui também um valor a uma situação determinada): «Quando Romeu diz a Julieta “és o sol dos meus dias” [e é bom ou mau]» (Charbonnel, 1999, 34-35);
  - b) regime semântico cognitivo (exprime conhecimento da realidade, compreender o ser): «Quando Niels Bohr dizia do núcleo do átomo, em volta do qual giravam os eletrões “é o sol dos eletrões” [e isso é verdadeiro, – ou falso]» (Charbonnel, 1999, 34-35).

A autora salienta que o mecanismo do enunciado metafórico é o mesmo em ambos os casos e que se encontra na base de todo o enunciado metafórico: ele consiste em identificar (ou a relacionar, aproximar) duas entidades que não são do mesmo género provocando, por conseguinte, uma dissimetria porque ao comparar-se duas entidades que não são do mesmo género está-se a fazer da «entidade comparante o portador por excelência de um traço semântico não ontologicamente constituinte» (Charbonnel, 1999, 34);

- 4.<sup>a</sup> tese. Além dos regimes semânticos assinalados anteriormente (o expressivo e o cognitivo), há também o regime semântico praxeológico ou praxeoprescritivo que é aquele regime que ordena expressamente, prescreve, impõe qualquer coisa a respeito de uma praxis. Os enunciados classificados neste regime «não se contentam de veicular um ato de linguagem de expressividade. Eles fazem outra coisa: pelo apelo a um comparante (sempre heterogéneo) e valorizado (como no regime semântico expressivo) eles ordenam ao leitor, ao interlocutor, qualquer coisa que devem fazer, na praxis extralinguística. Dizer: “A criança é uma planta que tem necessidade de muito sol” (Michelet) é ordenar expressamente ao pai de dar afeto à criança» (Charbonnel, 1999, 35). Uma das características maiores deste regime é que «Aquilo que caracteriza o comparante no regime



semântico praxeológico, é que ele é encarado não somente como semelhante, mas como imitável» (1999, 54 – o itálico é da própria autora).

Do conjunto das teses agora apresentadas, Nanine Charbonnel conclui que uma parte significativa, ou importante, dos enunciados metafóricos deve ser lida, desde a Antiguidade, numa perspectiva prescritiva: «quer dizer que o fazer-como-se da *similitudo* tenha uma carga não somente axiológica, como no regime semântico expressivo, mas do dever-ser (quer dizer não somente de reconhecimento de valores, mas antes de incitação de modo que eles se realizem)» (Charbonnel, 1999, 53). Ao dizer isto, a autora reconhece que os retóricos e os filósofos classificam os enunciados metafóricos (ciência e poesia) sob os regimes semânticos expressivo e cognitivo, desprezando os enunciados que indiciam «uma injunção um conselho, uma incitação a *seguir um modelo*» (Charbonnel, 1999, 53).

A quarta tese defendida por Charbonnel, que no ponto seguinte será objeto de reflexão, permite-nos compreender melhor a pertinência que o regime semântico praxeológico assume na análise dos textos educacionais, e nosso caso particular dos de Célestin Freinet, bem como a amplitude que a metáfora hortícola assume nessa categoria de textos, deixando-se inclusive subsumir por esse mesmo regime.

## 1.2. Da metáfora hortícola e o regime semântico praxeológico-prescritivo

Difícilmente podemos abordar os textos educacionais e pedagógicos do movimento da Educação Nova sem «tropeçarmos» em metáforas, desde as horticolas (que subsumem o crescimento ou a cultura vegetal) até às da luz, passando pelas náuticas, pelas da viagem que implica o percurso-deslocação, da modelagem, do enchimento-alimentação, entre outras, que utilizadas mais ou menos voluntariamente, e no limite involuntariamente, para melhor dar a ver, para melhor ilustrar, quase que sensitivamente, quase que oticamente, a relação simbiótica e simbólica entre a educação como cultura da criança e ao simbolismo vegetal, nomeadamente o ciclo naturalista que começa com o lançamento da semente, já numa terra previamente preparada, até ao gradual crescimento da planta que, à semelhança da criança, também ela um dia se tornará numa flor ou mesmo numa árvore adulta.

Nesta linha percebe-se que a pedagogia faça da metáfora hortícola uma espécie de verdade elementar, algo que *va de soi*, ou seja, que se impõe naturalmente aos olhos daqueles que escrevem ou que falam sobre a coisa educativa: «Nós sabemos que a metáfora hortícola regressou, quase como uma obsessão, no início do século XX, junto daqueles que preconizam a nova educação» (Hameline, 2000, 49). Ou então, para parafrasear aqui um dos títulos de António Nóvoa (pensamos na obra *Evidentemente*, 2005), algo que pela sua natureza lhes é tão próximo que se torna demasiado evidente. Não admira assim que Édouard Claparède, na sua obra intitulada *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1905), tenha escrito que «é uma verdade que parece elementar» que a «pedagogia deve repousar sobre o conhecimento da criança como a horticultura repousa sobre o conhecimento das

plantas» (Claparède, 1946, 71). Estas palavras sintetizam, a nosso ver, o postulado do «primado do biológico» que caracteriza a «revolução copernicana» que a Educação Nova representou no seio da tradição educativa ocidental ao fazer do adágio latino *Discat a puero magister* – que o mestre aprenda com o seu aluno – um dos seus principais *leitmotiv*.

A este respeito, nós discutimos num estudo anterior não só o lugar da metáfora hortícola na educação, como também defendemos que o uso da metáfora quer nos textos, quer nas práticas discursivas dos educadores e pedagogos não se deveria limitar tão-somente a uma abordagem de tipo logico-retórico, senão mesmo do mero «comparar para fazer agir»; mas, antes pelo contrário, mostramos, na linha da tese de Paul Ricoeur, que a metáfora funciona como uma espécie de rampa de lançamento para o mundo do simbolismo vegetal com as implicações míticas que dele decorrem (Ricoeur, 2004, 169-194). Por outras palavras, deixamos bem claro que há mais para lá da metáfora e esse «mais» identifica-se com o simbolismo vegetal bem estudado, por exemplo, por Mircea Eliade e com os mitos a ele associados.

Presentemente é nossa intenção evidenciar o papel importante da metáfora hortícola no discurso educativo e nos textos dos educadores e pedagogos da Educação Nova, muito particularmente de Célestin Freinet. Assim, vejamos, ainda que brevemente, o que pensam os autores citados sobre o papel desempenhado pela metáfora hortícola no discurso educativo em geral seja ele oral ou escrito (Hameline e Charbonnel, 1982). Em primeiro lugar, importa desde já salientar que ambos põem a metáfora hortícola sob o signo do «ver como» da similitude (Charbonnel, 1993 [T. 3], 99-106) ou, então, do «é como...» da similitude (Hameline, 1986, 135-139). Por outras palavras, a metáfora hortícola 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 (Freinet, 1994 [T. 1], 334). A metáfora hortícola, tal como a entende Daniel Hameline, serve de um meio pertinente para exprimir a analogia, a similitude entre o crescimento natural da planta e o crescimento da criança, entre «os elementos do comparado (o ensino) e do comparante (o alimento da planta)» (Charbonnel, 1994, 54):

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*, este crescimento que Jules Payot recomenda de aguardar com uma paciência infatigável, «como o jardineiro em presença de uma planta que se desenvolve» (Hameline, 1986, 182-183).

Pelo seu lado, Charbonnel salienta que a metáfora hortícola na obra de Freinet inscreve-se predominantemente no regime semântico *praxeológico* (*praxéologique*) ou *praxeoprescritivo* (*praxéo-prescriptif*). Esta modalidade de regime tem

como objetivo ordenar ou prescrever expressamente qualquer coisa a propósito de uma *praxis* ou, então, ordenar que determinado modelo seja seguido ou imitado (Charbonnel, 1991 [T. 2], 128-177). A autora salienta que quando Freinet compara a criança, o pai, o mestre-escola, o ensino aos objetos, seres vegetais do domínio agrícola, animal, ou artesanal ele pretende oferecer-se a si e aos seus leitores modelos, mesmo anti-modelos, de ação (Charbonnel, 1994, 53).

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* [*boulèphorique*]) e de deontologia: aquilo que eu devo fazer profissionalmente. É exatamente nisto que se trata neste livro (Charbonnel, 1994, 54; 1991 [T. 2], 82-88; 1999, 35).

Nas passagens da obra educacional de Freinet, onde ele utiliza, voluntária ou involuntariamente, a metáfora hortícola, nomeadamente nos *Les dits de Mathieu* (1949) onde se lê *Aller en Profendeur* (Freinet, 1994 [T. 2], 188), percebe-se desde o início que estamos mergulhados no universo do conselho e da deontologia, além das observações experimentadas: «E da observação experimentada nasce a injunção, o bom conselho» (1994, 54). Aquilo que acentua o efeito do *boulefórico* e da injunção é a similitude que torna os «ditos» convincentes em que os vários tipos de frutos, de plantas, de flores são tantas vezes descritos antropomorficamente.

O que Nanine Charbonnel defende é que as comparações da obra de Freinet não se confinam de modo algum ao seu papel expressivo, ainda que Freinet no seu *Essai de psychologie sensible* (1960) se verifique já uma orientação para o regime semântico cognitivo. Ela, pelo contrário, defende que as comparações encontradas mediadas pelo mecanismo da similitude cabem no regime semântico atrás já designado de praxeológico por que ele «é portador de injunção para a ação» (Charbonnel, 1994, 55). Quando se trata do regime cognitivo abandona-se a similitude que governa o regime semântico praxeológico, a favor da *comparatio* onde o «como» desempenha sempre uma função significativa (Charbonnel, 1994, 55-59).

## 2. O PODER DA METÁFORA HORTÍCOLA NA OBRA EDUCACIONAL DE CÉLESTIN FREINET

Chegados aqui, estamos em melhores condições para compreender o uso da «metáfora hortícola» por parte de Freinet. Esse uso destina-se a melhor revelar a evolução e a formação da criança, além de pretender mostrar que ela possui a «mesma natureza que o adulto». A criança aparece então como uma «árvore que

ainda não acabou o seu crescimento, mas que se alimenta, cresce e se defende exatamente como a árvore adulta» (Freinet, 1994 [T. 2], 387).

Na linha da grande maioria dos atores do movimento da Educação Nova, o autor utiliza a «metáfora hortícola» para melhor «celebrar o milagre da infância» (Daniel Hameline): «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» (Hameline, 2000, 49).

Para Célestin Freinet, a pedagogia devia olhar e ocupar-se da criança, à semelhança daquilo que a horticultura faz relativamente às plantas, ou seja, apela-se que o educador se torne ele próprio 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 (Freinet, 1994 [T. 2], 188).

Do mesmo modo, como o «jardineiro esclarecido» deve possuir o necessário *savoir-faire* para escolher as boas sementes e prepará-las para que elas deem 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» suscetíveis 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 (Freinet, 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. À semelhança do jardineiro, que tem que se preocupar com a terra que acolheu a semente, também o educador se deve

preocupar com a qualidade da vida do educando (Freinet, 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» (Freinet, 1994 [T. 2], 108) e da «escola do trabalho» enquanto «escola do futuro»: «Deixai a criança tatear, 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» (Freinet, 1994 [T. 2], 188). Depreende-se pois daqui que o educador, tal como o jardineiro, deva criar condições favoráveis para que as crianças (e também as plantas), se possam desenvolver livremente, porquanto elas, à semelhança dos adultos, não gostam de ser autoritariamente obrigadas (Freinet, 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 reações de defesa», pois o que a criança precisa é de «confiança, bondade, ajuda e decisão» (Freinet, 1994 [T. 2], 105).

A criança, da mesma maneira que uma «pequena planta» faz parte da vida e esta, como diz Mathieu, só se prepara pela vida:

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 afeição 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 magro, o rebento do trigo alongará desmedidamente as suas raízes; ele enterrá-las obstinadamente, à procura de água e de matérias fertilizantes; ele tateará, lutará, 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 (Freinet, 1994 [T. 1], 334-335).

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 (Freinet, 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» (Freinet, 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) (Freinet, 1994 [T. 2], 396-397), como também os impede de terem «cabeças bem-feitas e mãos destras». Ou seja, a «escola tradicional», com os seus métodos verbalistas que estiolam o apetite intelectual das crianças, não ajuda nem as crianças a construírem a sua personalidade, nem a desenvolverem e a estimularem as suas faculdades criativas e ativas. Por isso mesmo, é que Freinet propõe que o «bom educador» oponha à «blasfema pedagógica», que é o «escolasticismo» (Freinet, 1994 [T. 2], 177-78), um novo ciclo educativo:

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. 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 seria, então, a flor esplêndida, uma promessa segura do fruto generoso que amanhã amadurecerá (Freinet, 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» (Freinet, 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» (Freinet, 1994 [T. 2], 19), deverá seguir se quiser formar, na base da pedagogia do «bom senso» (Freinet, 1994 [T. 2], 105), um sujeito «suficientemente forte e harmoniosamente constituído» (Freinet, 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.

Se o indivíduo fosse suficientemente forte e harmoniosamente constituído, se as condições exteriores fossem no máximo favoráveis, ele cresceria normalmente segundo a sua natureza e as leis específicas da sua formação. Ele seria como uma árvore que cresce num lugar benéfico, regularmente exposta ao sol, bem alimentada, ao abrigo dos grandes ventos, e que ergue o seu tronco, expõe os seus ramos e galhos segundo a distribuição que lhe é própria, numa harmonia que é normalmente perfeita. Se o tronco se inclina, se certos ramos crescem mais ativamente que outros, se há uma inflexão numa certa direção, é sinal que uma irregularidade aconteceu no processo de crescimento e que a árvore soube responder aos

efeitos do obstáculo segundo as suas possibilidades funcionais (Freinet, 1994 [T. 1], 387):

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 veem então que respira a vitalidade e a harmonia (Freinet, 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 involuntária, da metáfora hortícola 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» (Freinet, 1994 [T. 1], 335-336), e a segunda que fala do «sentido dinâmico da vida» (Freinet, 1994 [T. 1], 339).

Também nos podemos perguntar se, pelo contrário, Freinet pretende, recorrendo abundantemente aos efeitos produzidos pela «metáfora hortícola» 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 conceção de homem, e por extensão de criança, defendida por Freinet que é inseparável quer de uma definição de educação, quer de uma conceção de escola: se a educação «é a adaptação ao meio da ascensão do indivíduo em direção à eficiência do seu ser» (Freinet, 1994 [T. 2], 345), já a conceção 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 atividade dinâmica e construtiva ou, então, como uma forja, de acordo com o velho adágio «é forjando que nos tornamos ferreiros» (Freinet, 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 atividade simultaneamente individual e social» (1994 [T. 1], 157).

### 3. DOS ENSINAMENTOS PEDAGÓGICOS DA METÁFORA

A metáfora hortícola tem o dom heurístico de nos transportar, de nos fazer percorrer, através de um desvio semântico (Hameline, 1981, 122), desde o sentido figurado, passando pelo questionamento do sentido da formação humana (*Bildung*, Gennari, 2006, 1262-1264), até àquilo que Hameline designou de «crença “fundamental”, “estruturante”, “originária”»: «se qualquer coisa é transportável de uma palavra a outra, se o aluno é, num sentido, uma planta que cresce, é que entre o aluno e a planta existe uma *analogia* que não é de modo algum da ordem da ornamentação do discurso, mas antes da ordem do ser» (Hameline, 1981, 123). Esta citação conduz-nos de imediato ao primeiro período da epígrafe que diz «Não é de todo indiferente que o aluno seja comparado a um recipiente que se enche ou a uma planta que cresce» (Hameline, 1981, 121). Não é na verdade de todo indiferente porquanto ambas as metáforas pedagógicas conduzem a concepções bem diferentes quer de aluno, quer de professor: a primeira, lembrando aqui Montaigne e Paulo Freire, aponta na direção das «cabeças cheias» e da «educação bancária» (Escola Tradicional no seu sentido mais geral), a segunda, também lembrando aqui os autores citados, aponta já na direção das «cabeças bem-feitas» e da «educação problematizadora» (Escola Nova).

Se compararmos um aluno a um recipiente estamos a lidar com uma metáfora «morta», ou seja, lexicalizada, uma catacrese no sentido técnico do termo. Este tipo de metáfora apela imaginariamente ao processo de trasfega de um recipiente para outro e vice-versa, no entanto «Não se transmite, ou não pode transmitir-se um pensamento como se trasfega um líquido de um vaso cheio para um vaso vazio» (Hameline, 1981: 124). Esta é uma metáfora em si nem é boa, nem má, o uso que os pedagogos dela fazem é que pode, na verdade, revelar-se mais ou menos nociva. Ela encontra-se muito presente no imaginário pedagógico e educacional: uns pedagogos veem nela um limite que não podem ou não devem transgredir, enquanto outros servem-se dela para legitimar e reconfortar a sua prática pedagógica (Reboul, 2001, 40-75, 99-117, 134-161). Assim, convém lembrar que toda a relação de ensino pressupõe transmissão de conhecimentos (Reboul, 2001, 73-74, 160-161, 175-176), e esta ora de forma mais assumida, ou menos assumida, apela a metáfora do recipiente: «No entanto, a metáfora do aluno-recetáculo desloca-se



para a metáfora do recipiente que, por metonímia, metamorfoseia o professor em despejador» (Hameline, 1981, 124). Por sua vez, esta metáfora apela à metáfora alimentar ou bancária cujo esquema poderia assim ser sintetizado: ingestão/depósito; digestão/acomodação/assimilação/armazenamento; rejeição/levantamento. Hameline diz-nos que no uso pedagógico comum da metáfora alimentar «aquilo que promove o recipiente em “recetor”, em ator da receção, significa na verdade que ele “destrói” para assimilar...» (Hameline, 1981, 125). As estas metáforas, podemos também acrescentar aquelas ligadas ao mobilar, ao preencher, ao amontoar, ao comprimir que traduzem a ideia que o professor «mobila», «amontoa», «preenche», «comprime» o espírito do aluno de conhecimentos leia-se conteúdos programáticos e mais uma vez encontramos aqui o dito de Montaigne e a «educação bancária» de Paulo Freire.

Neste contexto, as metáforas alimentar (ingestão-digestão-evacuação), bancária (depositário-recetor-depósito-depositante) e a do mobilar (gaveta-móvel-armário-casa vazios-amontoados-cheios-preenchidos-enchidos-mobilados) colocam o acento quer no recipiente, quer no par conteúdo-continente (Hameline, 1981, 126-127, 150-155). Esta orientação metafórica é posta em causa com o advento da Educação Nova em que os seus autores, contrapondo massivamente a metáfora hortícola como uma espécie de antídoto às metáforas que faziam do aluno um mero depositário-recetor, denunciavam radicalmente a receção passiva dos conhecimentos por parte do aluno, a onnipotência do professor e a total subordinação do ensino aos conteúdos programáticos.

Assim, deparamo-nos aqui com duas conceções diferentes quer de escola, quer do ato de instruir uma, sustentada na e pela metáfora hortícola tratada em pontos anteriores, que aponta na direção da necessidade de se formar uma «cabeça bem-feita»/«educação problematizadora»/«escola ativa» (filosofia do movimento da Educação Nova, Bloch, 1973), outra pelas metáforas alimentar, bancária e do mobilar que privilegiam antes a formação de «cabeças bem-cheias»/«educação bancária»/«escola passiva»: a primeira encara o espírito como algo, à semelhança de uma planta, tem o seu ciclo natural de crescimento em que o educador, à semelhança do jardineiro, necessita de cuidar pacientemente ao longo do seu crescimento (Hameline, 1986, 183; Freinet, 1994, T. 2, 107-108), já a segunda, encarando o espírito como um recipiente vazio que é necessário encher, olha para o espírito dos alunos como um espaço vazio que se torna indispensável *pre-encher* com um conjunto-fluxo de conhecimentos vindo do exterior, ou seja, de um emissor qualificado:

A educação é efetivamente 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 (Hameline, 1986, 182).

Importa, nesta última parte, refletir sobre aquilo que a heurística da metáfora em educação nos pode ensinar para além de já sabermos que «Não é de todo indiferente que o aluno seja comparado a um recipiente que se enche ou a uma planta que cresce» (Hameline, 1981, 121). Deste modo, deparamo-nos com a segunda parte da nossa epígrafe que diz, e permitimo-nos lembrar, que «todo o dito sobre a educação situa-nos, ainda por muito tempo, nas margens incertas da Retórica, lá onde reina a metáfora, na ambiguidade das suas compulsões repetitivas e das suas impertinências criativas» (Hameline, 1986, 131). Assim, podemos, na linha de Daniel Hameline, dizer que uma das funções essenciais é de «Fazer aparecer o pensamento» (1981, 130-131), quer dizer que a metáfora deve atribuir uma figuração ao pensamento que se diz na linguagem. Como a pedagogia seja da ordem do plausível, ainda que muitos teóricos e práticos das Ciências da Educação estejam, ingenuamente uns, arrogantemente outros, convencidos que ela seja da ordem do verdadeiro, carece da metáfora para se dar a ver, a convencer e agir ou fazer agir:

Na realidade, no dito sobre a educação, o efeito da metáfora está ao serviço do projeto de fazer partilhar uma convicção, de incitar à ação, de legitimar uma prática ou de desqualificar uma outra. Ele é em si da ordem do *pedagógico*. O «como...» intervém para melhor fazer compreender, ao título da ilustração frequentemente pesada e conveniente. Conveniente na forma que ela adquire: os instrumentos da comparação são muito visíveis; conveniente pela pertinência perspicaz da *imagerie* [no original] conforme às expectativas (Hameline, 1986, 136).

Mas de que metáfora estamos falando? A resposta é que trata da metáfora *in absentia* que é aquela que, recorrendo à «similitude», melhor se encontra preparada para exprimir os «ditos» em educação, aquela que está mais bem preparada para tornar a eloquência pedagógica, ou a eloquência dos «ditos» sobre a educação, um sucesso quer ao nível da «exposição declarativa de ideias de evidência convencional», quer de «incitação parenética aos sentimentos que não o são menos» (Hameline, 1986, 139). A «similitude» oferece ao discurso pedagógico, senão mesmo educacional, respeitabilidade e legitimidade que é algo que ele muito carece pelo facto, e já atrás o dissemos, dele pertencer ao domínio do plausível, acrescentando agora da retórica e da argumentação (Perelman, 1988, 1989; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1992; Reboul, 1994, Hameline, 1986, 166-172), e não à ordem do cientificamente comprovado e experimentalizado para pena de muitos que, em nome de uma «evidência» (Nóvoa, 2005, 14) mais do que discutível, reclamam para as Ciências da Educação um estatuto de cientificidade, esquecendo a dimensão retórica e ideologizada do discurso pedagógico.

Não podemos deixar então de salientar que a «similitude» é a característica privilegiada que marca o ritmo e a respeitabilidade da eloquência pedagógica, mesmo da eloquência dos «ditos» educacionais, assim como dos textos que falam de e sobre educação:

É também a *similitude* que dá aos desvios para os outros campos de sentido qualquer coisa como uma *respeitabilidade* no discurso. Respeitabilidade do tom, porque a similitude é mais séria do que a metáfora que, para ter sucesso, deve mostrar-se surpreendente. Respeitabilidade do dito: a similitude garante a esse desvio pelo campo semântico estranho à educação, a legitimidade de uma comparação que oferece as suas razões e se mostra desse modo razoável. O empréstimo não é incongruente, e um fala bem do outro (Hameline, 1986, 139).

Por fim, embora Hameline saliente que o «é como...» analógico constitua uma «hermenêutica do pobre» (1986, 127) e que o «triunfo da similitude» seja modesto (Hameline, 1986, 135-139), o autor, em detrimento do símbolo e da sua hermenêutica que lhe é própria (1986, 129-135), opta claramente pela metáfora, ou seja, pelo «triunfo da similitude»: «No metafórico da educação –e isto não tem nada de surpreendente–, é o *doceat* [comover] que se sobrepõe» (Hameline, 1986, 138). No entanto, não podemos deixar de estranhar que Hameline embora reconheça, a propósito da «condição itinerante» dos homens, a capacidade heurística do símbolo e da sua pregnância que tenha abandonado essa via a favor daquilo que ele mesmo designa pela «hermenêutica do pobre». O autor reconhece mesmo que o exemplo dado transborda a semântica inerente ao sentido próprio dos mecanismos da linguagem, postulando já um outro nível semântico mais profundo e consequentemente enraizado na linguagem do mito:

Dizer da condição educativa pela condição itinerante, é inscrevê-la numa narrativa que é já por si simbólica: a vida humana é aí lida como um itinerário. Esta simbólica oferece o duplo caráter de ser largamente atestada no nosso património cultural, mesmo no fundo antropológico comum a todas as culturas, mas também de convir singularmente à situação presente, tal como nós a somos conduzidos a imaginá-la. Dizer o destino dos homens utilizando a *imagerie* [no original] do percurso do itinerário, da viagem, é retomar as imagens que a linguagem do mito amplamente utilizou em numerosas culturas, bem como a linguagem da vida espiritual ou moral, seja ela cristã ou pagã, ocidental ou oriental (Hameline, 1986, 131).

A simbólica da imagem usada, a «condição itinerante» do homem, e compará-la à «condição educativa» é realmente rica de implicações mítico-simbólicas que devem, aliás, ser exploradas em estudo ulterior. É uma simbólica que, enraizada no imaginário humano modelado pelas «estruturas antropológicas» (Gilbert Durand) e pelas grandes «imagens arquetípicas» (Jung), toca no âmago mais profundo de todo aquele que educa porquanto convoca a força mítica e arquetípica que habita e circula no transfundo da alma humana: «o mais velho gesto do mundo» que é aquele homem que faz com o desconhecido, tornando-se seu próximo, o mesmo caminho-percurso-itinerário, por vezes mesmo desviando-se do seu próprio caminho original: «Ela [a simbólica] substitui às imagens hierárquicas e fixistas de uma educação confiante dela própria, a do companheirismo em que o essencial da relação humana reside na troca recíproca e a precaridade dos papéis: quem se engana pode um dia socorrer; quem socorre pode, amanhã, perder-se» (Hameline, 1986, 132).

Como nos ensinou Paul Ricoeur, entendemos que o poder metafórico, à semelhança de um riacho, não só vai desaguar a um rio subterrâneo designado símbolo como é também dele sintoma. Daniel Hameline, quanto a nós, esqueceu que há mais no símbolo do que na metáfora porque o símbolo transporta em si um excesso de se significação que convoca naturalmente uma semântica profunda: a onírica, a poética e a cósmica (Ricoeur, 1987, 57-81). Mas se há mais no símbolo do que na metáfora, enquanto comparação que «oferece as suas razões e se mostra desse modo razoável» (Hameline, 1986, 139), podemos então afirmar, com Hameline, que do lado da metáfora

Aceita-se que um aluno não é nem uma planta, nem um frasco, nem uma plasticina, nem um explorador, nem um arquiteto, nem um pássaro-raptor, nem um carro de corrida, nem um guaxinim. Mas *compará-lo* a uma planta, a um frasco, a uma plasticina, etc., e mesmo a um guaxinim permite *dizer qualquer coisa* que se pode controlar e que não é uma simples brincadeira nem um mero efeito de estilo (Hameline, 1986, 139).

do lado do símbolo podemos dizer, na companhia de Ricoeur, que

Há mais na metáfora do que no símbolo, no sentido de que ela traz à linguagem a semântica implícita do símbolo [...]. Mas 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. [...] As metáforas são precisamente a superfície linguística dos símbolos e devem o seu poder de relacionar a superfície semântica com a superfície pré-semântica nas profundidades da experiência humana (Ricoeur, 1987, 80-81).

E a ser assim, a «condição itinerante» dos homens convoca «um dos mais velhos gestos do mundo», e ao fazê-lo deixa já as margens seguras da metáfora para navegar no rio caudaloso da semântica luxuriante do símbolo. E se o símbolo, como nos ensinou Paul Ricoeur (1988, 479-488; Reboul, 1992, 200-201), «dá que pensar» na poética, na psicanálise e na história das religiões também não dá menos que pensar nas «ditas» Ciências da Educação, particularmente na pedagogia, sociologia da educação e organização e administração escolar e filosofia da educação. Nesta última, coube a Olivier Reboul ter sido o primeiro a dar-se conta que «Uma educação sem símbolos face a símbolos sem educação» (1992, 217-219) contém já em si todo um programa hermenêutico-pedagógico prometededor que urge ser levado a sério pela complexa razão que a Natividade ilustra aquilo que pode ser uma educação pelo símbolo, ou seja, graças às qualidades deste passa-se «dos valores sociais aos valores humanos» (1992, 217). E esta passagem à compreensão dos valores universais da humanidade, aqueles característicos da paideia grega (Jaeger, s. d., 3-18), faz do símbolo um «grande meio de ensino» (1992, 201) que visa libertar em cada homem aquilo que o «impede de ser ele próprio, de realizar-se conforme o seu “génio” singular» (Reboul, 1990, 22), estando, por conseguinte, justificado o seu lugar na reflexão filosófico-educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, A. F. (2004) *Educação e Imaginário. Da Criança Mítica às Imagens da Infância*. Maia, Instituto Superior da Maia.
- ARAÚJO, A. F. (2010) Quando o imaginário se diz educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91 (n.º 229), 679-705.
- AUBUSSON, P. J.; HARRISSON, A. G. e RITCHIE, S. M. (eds.) *Metaphor and Analogy in Science Education*. Dordrecht, Springer.
- AUBUSSON, P. J.; HARRISSON, A. G. e RITCHIE, S. M. (2006) Metaphor and Analogy, in AUBUSSON, P. J.; HARRISSON, A. G. e RITCHIE, S. M. (eds.) *Metaphor and Analogy in Science Education*. Dordrecht, Springer, 1-9.
- AVANZINI, G. (1992) *Introduction aux sciences de l'éducation*. Toulouse, Privat.
- AVANZINI, G. (2006) Ciências da Educação, in CARVALHO, A. D. de (coord.) *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto, Porto Editora, 50-52.
- BEARDSLEY, M. (1972) Metaphor, en EDWARDS, P. (ed.) *The Encyclopedia of Philosophy*. New York, Macmillan, vol. 5, 284-289.
- BLACK, M. (1962) *Models and metaphors: studies in language and philosophy*. Ithaca. New York, Cornell University Press.
- BLOCH, M.-A. (1973) *Philosophie de l'éducation nouvelle* (3.ª éd.). Paris, PUF.
- BLUMENBERG, H. (2003) *Paradigmas para una Metaforología*. Trad. de Jorge Pérez de Tudela Velasco. Madrid: Trotta.
- BOUMARD, P. (1996) *Célestin Freinet*. Paris, PUF.
- CARVALHO, A. D. de (2002) *Epistemologia das Ciências da Educação* (4.ª ed.). Porto, Edições Afrontamento.
- CEIA, C., s. v. «Ideograma», en CEIA, C. (coord.) *E-Dicionário de Termos Literários*, consultado el 14 de junio de 2013.  
<http://www.fesh.unl.pt/edtl/verbetes/1/ideograma.htm>.
- CHARBONNEL, N. (1983) Apport des herméneutiques du texte à l'étude du discours sur l'éducation: la place de la métaphore, en *Sciences Anthropro-Sociales. Sciences de l'Éducation. Actes-Colloque National (Paris-INA-16/18 Septembre)*. Paris, Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation, 156-159.
- CHARBONNEL, N. (1988) *Pour une critique de la raison éducative*. Berne, Peter Lang.
- CHARBONNEL, N. (1991) Les Aventures de la Métaphore, in *La Tâche aveugle* (vol. I). Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg.
- CHARBONNEL, N. (1991) L'important c'est d'être propre, in *La Tâche aveugle* (vol. II). Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg.
- CHARBONNEL, N. (1993) Philosophie du Modèle, in *La Tâche aveugle* (vol. III). Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg.
- CHARBONNEL, N. (1994) Freinet ou une Pensée de la Similitude, in CLANCHÉ, P.; DEBARBIEUX É. e TESTANIÈRE J. (dirs.) *La Pédagogie Freinet. Mises à Jour et Perspectives*. Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 51-59.
- CHARBONNEL, N. (1999) Métaphore et Philosophie Moderne, in CHARBONNEL N. e KLEIBER, G. (dirs.) *La métaphore entre philosophie et rhétorique*. Paris, PUF, 32-61.
- CLAPARÈDE, É. (1946) *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Expérimentale. I. Le développement mental*. Édit posthume. Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- DURAND, G. (1996) *Champs de l'imaginaire*. Textes réunis para Danièle Chauvin. Grenoble, ELLUG.

- DURAND, G. (2000) *Introduction à la Mythodologie. Mythes et Sociétés*. Paris, Le Livre de Poche/Albin Michel.
- ECO, U. (1988) *Sémiotique et philosophie du langage*, traduit de l'italien par Myriem Bouhazer. Paris, PUF.
- ELIADE, M. (1977) *Tratado de História das Religiões*. Trad de Natália Nunes e Fernando Tomaz. Lisboa, edições Cosmos.
- FOGELIN, R. J. (1994) Metaphors, Similes and Similarity, in HINTIKKA, J. (ed.) *Aspects of Metaphor*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 23-29.
- FREINET, C. (1994) *Oeuvres Pédagogiques*. Tomes 1/2. Paris, Du Seuil.
- FREIRE, P. (2003) *Pedagogia do Oprimido* (36.ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GARAGALZA, L. (2004) Hermenéutica Simbólica, in ORTIZ-OSÉS A. y LANCEROS P. (dirs.) *Diccionario de Hermenéutica* (4.ª ed. revisada y ampliada). Bilbao, Universidad de Deusto, 197-200.
- GENNARI, M. (2006) Bildung, in MELCHIORRE, V. (ed.) *Enciclopedia filosofica*. Vol. II. Milano, Bompiani, 1262-1264.
- GIBBS, Jr. R. W. (ed.) (2010) *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HAMELINE, D. (1981) Place et fonction de la métaphore dans la pensée sur l'éducation ou éloge de la rhétorique. *Éducation et Recherche*, 3, 121-132.
- HAMELINE, D. (1986) *L'Éducation, Ses Images et Son Propos*. Paris, Éditions ESF.
- HAMELINE, D. (2000) *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Issy-les-Moulineaux, ESF.
- HAMELINE, D. e CHARBONNEL, N. (1982-1983) *L'éducation et ses métaphores, recueil thématique*. Genève, Centrale des photocopiés de l'Université de Genève. [Fascicule 1: Croissance et Culture Végétales, 1982; Fascicule 2: Déplacement, 1983; Fascicule 3: Remplissage et nourrissage, 1983].
- JAEGER, W. (s. d.). *Paideia: a formação do homem grego*. Trad. de Arthur M. Parreira. Lisboa, Editorial Aster.
- JOHNSON, M. (ed.) (1981) *Philosophical Perspectives on Metaphor*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- LARROSA BONDÍA, J. (1997) Ciencias de la Educación, en *Filosofía de la Educación Hoy. Diccionario filosófico-pedagógico*. Madrid, Dykinson, 96-99.
- LIMA, L. (2006) Concepções de Escola: para uma hermenéutica organizacional, in LIMA, L. (org.) *Compreender a escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto, Asa, 15-69.
- LOW, G. (2010) Metaphor and education, in GIBBS, Jr. R. W. (ed.) *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge, Cambridge University Press, 212-231.
- MAURY, L. (1988) *Freinet et la pédagogie*. Paris, PUF.
- MONTAIGNE, M. de (2005) Da educação das crianças, in *A Educação das Crianças*. Trad. de Rosemary Costhek Abílio. S. Paulo, Martins Fontes, 31-122.
- MORGAN, G. (2006) *Imagens da Organização*. Trad. de Cecília Whitaker Bergamini e de Roberto Coda. São Paulo, Editora Atlas S. A.
- MORIN, E. (1999) *La Tête Bien Faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris, Éditions du Seuil.
- NÓVOA, A. (2005) *E vid ente mente. Histórias da Educação* (2.ª ed.). Porto, Asa.
- ORTONY, A. (ed.) (1993) *Metaphor and Thought* (Second Edition). Cambridge, Cambridge University Press.

- PERELMAN, Ch. (1988) *L'empire rhétorique*. Rhétorique et argumentation (2.<sup>é</sup> éd.) Paris, J. Vrin.
- PERELMAN, Ch. (1989) *Rhétoriques*. Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- PERELMAN, Ch. e OLBRECHTS-TYTEKA, L. (1992) *Traité de L'Argumentation. La Nouvelle Rhétorique*. Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- PIATON, G. (1974) *La Pensée Pédagogique de Célestin Freinet*. Toulouse, Privat.
- REBOUL, O. (1984) *Le langage de l'éducation*. Paris, PUF.
- REBOUL, O. (1990) *La Philosophie de L'Éducation*. Paris, PUF.
- REBOUL, O. (1992) *Les valeurs de l'éducation*. Paris, PUF.
- REBOUL, O. (1994) *Introduction à la rhétorique* (2.<sup>é</sup> édition). Paris, PUF.
- REBOUL, O. (2001) *Qu'est-ce qu'apprendre ?* (9.<sup>é</sup> édition) Paris, PUF.
- REPUSSEAU, J. (1972) *Homo docens*. Paris, Armand Colin.
- RICCEUR, P. (1987) *Teoria da Interpretação*. Trad. de Artur Morão. Lisboa, edições 70.
- RICCEUR, P. (s. d.) *Do Texto à Acção. Ensaios de Hermenêutica II*. Trad. de Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto, rés.
- RICCEUR, P. (1997) *La métaphore vive*. Paris, éditions du Seuil.
- RICCEUR, P. (1988) *Philosophie de la volonté. II-Finitude et culpabilité*. Paris, Aubier.
- RITCHIE, S. M.; AUBUSSON, P. J. e HARRISSON, A. G. (2006) *Metaphorically Thinking*, in AUBUSSON, P. J.; HARRISSON, A. G. e RITCHIE, S. M. (eds.) *Metaphor and Analogy in Science Education*. Dordrecht, Springer, 189-195.
- ROBERTSON, E. (2009) *The Epistemic Aims of Education*, in SIEGEL, Harvey (ed.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. New York, Oxford University Press, 11-34.
- ROUSSEAU, J.-J. (1999 [1762]) *Émile ou de l'éducation*. Paris, Classiques Garnier.
- ROUSSEAU, J.-J. (2006) *Júlia ou a Nova Heloísa* (2.<sup>a</sup> ed.). Trad. de Fúlvia M. L. Moretto, São Paulo, Hucitec.
- SCHEFFLER, I. (1970) *El lenguaje de la educación*. Trad. de Marcelo Pérez Rivas. Buenos Aires, Editorial «El Ateneo».