

## **IMAGENS DE INFÂNCIA - UM ESTUDO DO IMAGINÁRIO EDUCACIONAL DE CÉLESTIN FREINET**

ALBERTO FILIPE ARAÚJO \*

### **RESUMO**

Se, por um lado, a teoria e a prática pedagógicas de Célestin Freinet (1896-1966), têm despertado a maior atenção por parte dos estudiosos e especialistas do movimento da «Educação Nova» (Peyronie, 1999), e suscitado os mais intensos debates e polémicas, por outro lado, a sua obra, do ponto de vista mítico-simbólico, não tem encontrado o eco que se esperaria. Assim, é pois nossa intenção contribuir, ainda que provisoriamente, para que essa lacuna se torne menos visível.

Com este objectivo delineado, dividiremos a nossa reflexão em duas partes: a primeira tratará de esboçar a concepção de Freinet sobre a Infância, enquanto que na segunda abordaremos os seus resultados mitanalíticos, isto é, procederemos a uma leitura mítico-simbólica do aparato ideológico exposto na primeira parte, a fim de detectarmos os seus traços mítico-simbólicos.

### **ABSTRACT**

In spite of the fact that the theory and pedagogical practice of Célestin Freinet (1896-1966) have raised major interest from researchers and experts of the New Era in Education movement and has been the centre of different analysis, from a mythical and symbolic point of view the existing discussion is not very relevant. In this sense, with this paper it is our intention to propose such a debate.

We wish to divide this paper in two parts. The first will be devoted to the discussion of Freinet's idea of childhood. In the second one we will approach the mythical results of this analysis and we will try to read the concept mythically and symbolically in order to devise important aspects.

---

\* Universidade do Minho.

## Abertura

Se, por um lado, a teoria e a prática pedagógica de Célestin Freinet (1896-1966) têm despertado a maior atenção por parte dos estudiosos e especialistas do movimento da «Educação Nova» (Peyronie, 1999) e suscitado os mais intensos debates e polémicas, por outro lado, a sua obra, do ponto de vista mítico-simbólico, não tem encontrado o eco que se esperaria. Assim, é pois nossa intenção contribuir, ainda que provisoriamente, para que essa lacuna se torne menos visível.

Como já o próprio título indica, o que estará aqui em jogo não é tanto apresentarmos uma monografia do educador dos *Dits de Mathieu* (1959), mas sim evocarmos o modo como ele pensava a Infância e quais as metáforas, símbolos e mitos que a sustentavam. Se é pacificamente aceite que o discurso educativo de Freinet se inscreve no movimento da chamada «Educação Nova» e é indissociável das metáforas agrícola e da luz, entre outras, (Maury, 1988; Legrand, 1993; Peyronie, 1994 e 1999; Hameline, 1986; Charbonnel, 1994), cremos já ser menos pacífico aceitar-se que a sua concepção de Infância esteja contaminada por Dioniso – o deus da vida húmida e do ritmo frenético.

Com este objectivo delineado, dividiremos a nossa reflexão em duas partes: a primeira tratará de esboçar a concepção de Freinet sobre a Infância, enquanto que na segunda abordaremos os seus resultados mitanalíticos, isto é, procederemos a uma leitura mítico-simbólica do aparato ideológico exposto na primeira parte, a fim de detectarmos os seus traços mítico-simbólicos.

### 1. Para uma composição de um retrato da Infância

Célestin Freinet encarava a educação como uma «obra de vida», ao contrário da «escola tradicional» que vê na educação uma «fórmula escolástica». Segundo este pensador, «a criança desenvolverá ao máximo a sua personalidade no seio de uma comunidade racional que ela serve e que a serve» (1994 (T. 2): 18). Deste modo, o autor sustenta que só uma «escola da vida» preparará dignamente o futuro da criança e trabalhará eficazmente em benefício de uma «sociedade harmoniosa e equilibrada» (1994 (T. 2): 18). Freinet, em ruptura com as ideias da «escola tradicional» e mesmo com outras da «escola nova», acaba, contudo, por retomar uma das orientações centrais da «Educação Nova», segundo a qual «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. A criança age, reage, vive como o adulto, ainda que o faça segundo ritmos diferentes devidos à

sua «fraqueza orgânica, à sua experiência e ao seu incomensurável potencial de vida» (1994 (T. 2): 387). A fim de melhor ilustrar a ideia de que a criança possui «a mesma natureza que o adulto», Freinet utiliza a «metáfora hortícola», o que não é uma novidade entre os pedagogos do movimento da «Educação Nova», para dizer que a criança é 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) e que o educador é 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. A par desta metáfora, o autor utiliza igualmente a da luz para exprimir que a criança se assemelha a uma pilha e não a um mero saco que se enche. Ao contrário da «criança saco», a «criança pilha» está receptiva a ser um instrumento, um meio para que a luz se faça nas mãos do «bom educador» e nas melhores condições possíveis (1994 (T. 2): 153 e 195-203 [Et la lumière fut]):

[A infância] é uma pilha generosamente carregada, de que os fios complexos, mas cuidadosamente instalados, não correm o risco de deixar perder a corrente, um circuito delicado e poderoso largamente distribuído que penetra até aos recantos mais secretos do organismo para lhe dar vitalidade e harmonia. Então, quando essas condições ideais estiverem preenchidas, basta-vos apoiar para fazer contacto. Antes que vós tenhais explicado, a criança já compreendeu. Se ela não compreendeu, é supérfluo de colocar pedra sobre pedra, de subir degrau a degrau. É melhor sem dúvida recarregar a pilha, verificar, reforçar e esticar as conexões. A luz, nesse momento, brotará soberana (1994 (T. 2): 153 e 195-203 [Et la lumière fut]).

Face ao exposto, claro que não podemos deixar de estabelecer uma analogia entre os fios complexos da pilha com as raízes da planta tornada criança pelo educador. Este, na qualidade de «bom jardineiro», deveria tratar das condições de vida da criança (leia-se das raízes da planta, mais tarde uma árvore, que desse bons frutos e flores) para que esta vá amadurecendo, à medida que absorve os conhecimentos da «escola da vida» (1994 (T. 2): 108) e da «escola do trabalho». Pensamos que o educador, à semelhança do apicultor com as suas abelhas, deve, no contacto e na relação com as crianças, ser calmo. «Nada de gestos bruscos que despertem as reacções de defesa: confiança, bondade, ajuda e decisão» (1994 (T. 2): 105), afirma Freinet. Deve igualmente esforçar-se por ser um «bom jardineiro», ou seja, deve aprender a formar os seus educandos, à semelhança do cuidado que o «bom jardineiro» dispensa às suas flores e frutos:

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 têm de ser melhorados, caso se queira enriquecer e assegurar a colheita» (1994 (T.2): 108).

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 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», ou seja, a «escola tradicional», com os seus métodos (1994 (T. 2): 396-397) que estiolam o apetite intelectual das crianças, a construção da sua personalidade e as suas faculdades criativas e activas, além de as impedir de contactar com as fontes da vida (o meio natural e o meio familiar). Por isso, Freinet propõe que o «bom educador» oponha à «blasfema pedagógica», que é o «escolasticismo», um novo ciclo educativo:

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 daqueles que os produziram, como daqueles 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 que 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 construir um lago de água pura e cristalina (leia-se a personalidade do educando): «*Acabamos por nos deixar hipnotizar por esses lagos caprichosos da observação, da memória, das teorias formais amontoadas na terra desolada da velha escolástica. (...) Prospectemos as nossas fontes; procuremos em profundidade o jacto que borbulha entre as pedras; acompanhemos a corrente e deixemo-la correr generosamente sobre as cavidades rústicas*» (1994 (T. 2): 115).

Percebe-se bem que, na óptica de Freinet, o educador não deve ceder à tentação de se tornar um «alimentador» («nourrisseur»), à semelhança dos criadores de gado que alimentam o seu gado, a fim de que este engorde 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 as melhores condições para 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*»<sup>1</sup> (1994 (T. 2): 139). É por isso mesmo que Freinet aconselha aqueles(as) que realmente pretendem seguir ou, melhor, entrar no «reino encantado da pedagogia» a tornarem-se de novo crianças, a fim de melhor perceberem as necessidades e as potencialidades das próprias crianças. Por outras palavras, importa que os «novos educadores»<sup>2</sup> visem a «*formação na criança do homem do futuro*» (1994 (T. 2): 413), exactamente como a jovem planta que encerra em si todas as potencialidades, desde que devidamente cuidada, para se vir a tornar uma árvore adulta. Aconselha-os a reviverem a Infância conjuntamente com os seus alunos, pois só assim é que os educadores, como «bons jardineiros», poderão «*compreender as diferenças possíveis nascidas de meios tão diversos e do trágico dos acontecimentos que afectam tão cruelmente a criança contemporânea*» (1994 (T. 2): 121)<sup>3</sup>. De acordo com Freinet, compete, pois, aos educadores não só escolherem e prepararem o «meio», mas também saberem seleccionar a boa «semente», o que pressupõe obviamente uma competência apurada e dedicada: «*É já na sua semente, ou na planta nascente que o jardineiro esclarecido cuida e prepara o fruto que nascerá*» (1994 (T.2): 108). Se assim o fizerem, estão a contribuir para que a

---

<sup>1</sup> A obra de Freinet, sobretudo *Les Dits de Mathieu e L'Éducation du Travail*, é pródiga em conselhos quer aos educadores actuais, quer aos futuros, vejamos, por exemplo, «*La vie monte toujours!*» (1994 (T. 2): 112) e «*Donner soif à l'enfant*» (1994 (T. 2): 114-115). Por outro, a problemática do «conselho» inscreve-se no regime semântico praxeológico («praxéologique») ou praxio-prescritivo («praxéo-prescriptif») estudado por Nanine Charbonnel: este conceito significa que se ordena expressamente qualquer coisa a propósito de uma praxis (1999: 35 e 1991). Também relativamente à importância que a noção de «conselho» assume na obra de Freinet, fundamentalmente nos *Dits de Mathieu*, sublinhamos as palavras de Charbonnel: «*nous sommes dès le début (...) dans l'univers du conseil et de la déontologie (pour ne employer les mots de morale, immédiatement perçu comme moralisme, ni d'éthique, qui ne convient pas ici). Non: conviennent mieux les notions de conseil (ce que, reprenant à Erasme son personnage de Boulèphore: M. Porte-conseil, M. Conseiller, j'appelle le boulèphorique) et de déontologie: le que dois-je faire professionnel. C'est exactement à cela qu'il s'agit dans tout ce livre. Le titre même du dit propose une invitation: 'Aller en profondeur'*» (1999: 55).

<sup>2</sup> A este respeito, Freinet insiste na necessidade de que os novos educadores se preocupem fundamentalmente em ajudar à formação de «*têtes bien faites et mains expertes plutôt qu'outres bien pleines*» (1994 (T. 2): 19).

<sup>3</sup> Célestin Freinet sublinha a importância do pedagogo conservar e cultivar a memória da sua infância, pois é por ela que ele acederá aos problemas reais dos seus educandos: «*Et mon seul talent de pédagogue est peut-être d'avoir gardé une si totale empreinte de mes jeunes années que je sens, et que je comprends, en enfant, les enfants que j'éduque. Les problèmes qu'ils se posent et qui sont une si grave énigme pour les adultes, je me les pose encore moi-même avec les clairs souvenirs de mes huit ans, et c'est en adulte-enfant que je détecte, à travers les systèmes et les méthodes dont j'ai tant souffert, les erreurs d'une science qui a oublié et méconnu ses origines*» (1994 (T. 2): 120).

cultura humana seja uma «*flor esplêndida, uma promessa segura do fruto generoso que amanhã amadurecerá*» (1994 (T. 2): 108). Este amanhã, filho de um ambiente de crescimento e de cultura vegetais, anuncia a ideia de Freinet de formar na criança o «*homem do futuro*» (1994 (T. 2): 413), que povoará o «*mundo novo que está em vias de nascer*» (1994 (T. 2): 21). 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».

Mas todo o educador inscreve a sua acção no contexto de um programa educativo, sendo este, no caso de Freinet, dado pelo conjunto de trinta «invariantes» pedagógicas<sup>4</sup>. Porém, e antes de explicitarmos aquelas que, na sua formulação, fazem uma referência explícita à criança, é importante sublinhar, por um lado, que todas elas visam a «*formação na criança do homem do futuro*» (1994 (T. 2): 413) e, por outro, que o facto de não referirmos aqui as demais variantes não exclui a sua pertinência. Podemos pois salientar que:

- 1.<sup>a</sup> «*A criança possui a mesma natureza que o adulto*» (1994 (T. 2): 387 e Debarbieux, 1994: 42-45);
- 3.<sup>a</sup> «*O comportamento escolar de uma criança é função do seu estado fisiológico, orgânico e constitucional*» (1994 (T. 2): 389);
- 4.<sup>a</sup> «*Ninguém – a criança à semelhança do adulto – gosta de ser autoritariamente obrigado*» (1994 (T. 2): 391-392);
- 10.<sup>a</sup> «*Não é o jogo que é natural à criança, mas o trabalho*»<sup>5</sup> (1994 (T. 2): 398);

---

<sup>4</sup> Sobre este conceito, o autor salienta: «*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).

<sup>5</sup> Recordamos que esta invariante remete para a nossa 4.<sup>a</sup> ideia-força, não sendo nunca de mais sublinhar que Freinet coloca o «trabalho-jogo» funcional no centro da actividade infantil (1994 (T. 1): 231). Também aproveitamos esta nota para salientar que o autor, nessa mesma invariante (n.º 10), refere que «*Notre pédagogie est justement une pédagogie du travail. Notre originalité est d'avoir créé, expérimenté, diffusé des outils et des techniques de travail dont la pratique transforme profondément nos classes*» (1994 (T. 2): 398). Freinet a este propósito, num dos seus ditos de Mathieu – «*Le travail qui illumine*» (1994 (T. 2): 125-126), salienta: «*Dans le lot toujours croissant des activités qu'on vous offre, choisissez d'abord celles qui illuminent votre vie, celles qui donnent soif de croissance et de connaissances, celles qui font briller le soleil. Éditez un journal pour pratiquer la correspondance, recueillez et classez des documents, organisez l'expérience tâtonnée qui sera la première étape de la culture scientifique*» (p. 126). Porém, na

- 16.<sup>a</sup> «A criança não gosta de escutar uma lição *ex cathedra*» (1994 (T. 2): 402);
- 17.<sup>a</sup> «A criança não se fatiga executando um trabalho que se situa na linha da sua vida, que lhe é, por assim dizer, funcional» (1994 (T. 2): 403);
- 18.<sup>a</sup> «Ninguém, seja uma criança, seja um adulto, gosta de controlo e da sanção, que são sempre considerados como um atentado à sua dignidade, sobretudo quando eles são exercidos em público» (1994 (T. 2): 403-404);
- 21.<sup>a</sup> «A criança não gosta do trabalho de rebanho face ao qual o indivíduo deve vergar-se. Ela gosta do trabalho individual ou do trabalho de equipa no seio de uma comunidade cooperativa» (1994 (T. 2): 406);
- 28.<sup>a</sup> «Só se pode educar na dignidade. Respeitar as crianças, e estas devem respeitar os seus mestres, é uma das primeiras condições da renovação da escola» (1994 (T. 2): 411-412).

As «invariantes» referidas constituem um projecto educativo e, conseqüentemente, uma concepção de escola que faz da criança, em consonância, aliás, com a filosofia da «Educação Nova», o seu «laboratório» (1994 (T. 2): 120). Esta mesma concepção defende que o novo modelo escolar deve ser

---

invariante anterior (n.º 9), (*Il nous faut motiver le travail* – 1994 (T. 2): 396), o autor fala de um trabalho vivo, fortemente motivado, adequado ao meio e às capacidades daquele que o executa, pois a criança, ao contrário do que muitos defendem, não possui uma «necessidade natural do jogo», mas somente tem uma «forte necessidade de trabalho»: «*si ma théorie est exacte, si le jeu n'est que l'exutoire d'une activité qui n'a pas trouvé à s'employer, on pourrait le considérer comme un succédané, un correctif et un complément du travail, et formuler que l'enfant joue lorsque le travail n'a pas suffi à épuiser toute son activité*» (1994 (T. 1): 151). O que acabámos de dizer é reforçado pela tese defendida por Freinet que diz que a necessidade do trabalho é anterior à do jogo: «*Il y a entre nos conceptions de travail et de jeu une sorte de question de préséance. S'il est admis, (...), que c'est le travail qui est la fonction essentielle, naturelle, répondant sans mise en scène, sans substitution, primitivement pour ainsi dire, aux besoins spécifiques des enfants, alors le jeu n'apparaîtra plus que comme une activité subsidiaire, mineure, qui ne mérite pas d'être hissée ainsi au premier plan du processus éducatif. Si l'on pense au contraire que c'est le jeu qui est essentiel; si l'on admet que le travail n'est pas une activité naturelle d'enfant, alors, bien sûr, on donnera au jeu une importance nouvelle, jusqu'à en faire le moteur de la vie. Pour moi, il n'y a aucun doute possible*». Neste contexto, o autor opõe o «jogo-trabalho» ao «trabalho-jogo» (1994 (T. 1): 161-175 e 251-262 – *L'éducation du travail*), dizendo que o primeiro «*ne serait donc qu'un palliatif instinctif à l'impuissance où l'enfant se trouve de satisfaire un besoin impérieux. À défaut du travail véritable, du travail-jeu, l'enfant organise un jeu-travail qui en a toutes les caractéristiques, avec en moins cependant cette spiritualité supérieure qui vient du sentiment de l'utilité social du travail, laquelle hausse l'individu à la dignité de son éminente condition*» (1994 (T. 1): 190).

uma fonte de vida, de acordo com um dos ditos de Mathieu: «*A vida prepara-se pela vida*» (1994 (T. 2): 119). Este dito, que encerra todo um programa pedagógico, opõe-se precisamente à «escola tradicional», como uma escola que «*não prepara mais para a vida, não serve mais a vida; residindo aí a sua definitiva e radical condenação*» (1994 (T. 2): 14). Através de uma pedagogia inovadora, que se reclama do «*bom-senso*» (1994 (T. 2): 105) e de um «*trabalho que ilumina*» (1994 (T. 2): 125), Freinet visa «formar na criança o homem de amanhã»: um homem mais instruído, mais equilibrado, mais responsável, mais autónomo e mais feliz. Porém, um homem com todos estes atributos é já um «homem completo», um «homem novo», ou, então, um «homem do futuro» de que já falámos anteriormente.

## 2. Do imaginário educacional de Célestin Freinet

O discurso educativo de Freinet, como acabámos de ver, inscreve-se predominantemente no plano da «metáfora agrícola», mas também encontramos no seu discurso a «metáfora da luz» estudada por Nanine Charbonnel (1997: 59-70) e por Daniel Hameline<sup>7</sup> (1986: 159-166):

O *schème* [sem termo correspondente em português] da luz, tal como ele é entendido pelo discurso progressista da educação durante o

---

<sup>6</sup> Sublinhamos a importância que assume para Freinet comparar o seu modelo de escola a um «estaleiro de obras» em permanente actividade dinâmica e construtiva: «*Et l'enfant rêve la nuit de son chantier et attend avec impatience le jour nouveau pour recommencer*» (1994 (T. 2): 170; 169-171); ou, então, a uma forja: «*É forjando que nos tornamos ferreiros*»: «*Ce vieux proverbe artisanal disait bien naguère la nécessité primordiale de mettre l'apprenti dans le bain du métier, l'enfant et l'adolescent dans le bain de la vie, pour qu'ils se forment, par l'expérience et la pratique souveraines, aux faits, aux gestes et au comportement qui orienteront et fixeront leur destinée. (...) Car ni la pensée, ni le sentiment, ni l'exigence sociale, ni la logique, ni l'art ne seront absents de ce chantier généreux où, en forgeant, se prépareront les forgerons conscients de l'avenir. Transformer, techniquement, l'École de la salive et de l'explication, en intelligent et souple chantier de travail, voilà la besogne urgente des éducateurs*» (1994 (T. 2): 173).

<sup>7</sup> Relativamente ao papel destas metáforas, evidenciadas e estudadas por Daniel Hameline (1982 e 1986) e Naninne Charbonnel (1982 e 1997), especialmente a metáfora agrícola, podemos sintetizá-lo do seguinte modo: «*L'éducation est effectivement une culture de l'enfant qui, à l'instar des autres vivants, végétaux ou animaux, porte en lui-même les ressources et les mécanismes moteurs de sa croissance et des acquisitions. La métaphore horticole est une constante de tous les courants pédagogiques qui ont opposé le lieu commun du vivant à faire (ou laisser) croître, au lieu commun du produit (mécanique, mais le plus souvent social) à façonner. (...) Mais, dans les textes produits par les modernistes de l'Education nouvelle, la métaphore horticole est tellement sollicitée comme emblème de la spontanéité, que, au sein d'une imagerie répétitive et largement idéalisée, un jardinier à la silhouette imprécise, usant d'outils vaguement évoqués, préside à ce miracle qu'est la croissance naturelle*» (Hameline, 1986: 182-183).



século XIX, é de início o *Fiat lux* do Génesis, laicizado para celebrar os benefícios da instrução pública. O Progresso – proclamado à exaustão – resultará da feliz conjugação da instrução e das forças motrizes. A primeira e as segundas têm em comum produzir a energia de onde a luz pode brotar, nas fábricas e nos espíritos, nos lares e nos corações (Hameline, 1986: 160).

A Infância aparece aos seus olhos como uma «pilha generosamente carregada [de onde] a luz brotará soberana» (1994 (T. 2): 153) para que o «bom educador» possa dizer «E a luz fez-se»: «O educador não é um fabricante de correntes, mas um sementeiro de alimentos e de claridade» (1994 (T.2): 201 e 195-203). A corrente gerada pelo circuito de fios complexos «penetra até aos recantos mais secretos do organismo para lhe dar vitalidade e harmonia» (1994 (T. 2): 153), qualidades estas – vitalidade e harmonia – indispensáveis à vida da Infância anunciadora de um «mundo novo». Miticamente o símbolo primário da luz ou, se se preferir, a imagem arquetípica da luz<sup>8</sup> (Biedermann, 1996: 376-379 e Chevalier & Gheerbrant, 1997: 584-589) aparece como um atributo quer de Zeus, quer de Apolo: Zeus é o deus do céu luminoso e brilhante, portador do relâmpago e do raio – lembramos que Zeus provém da raiz que significa brilhar<sup>9</sup>; enquanto que Apolo é encarado como um deus solar e, conseqüentemente, da luz, simbolizando a suprema

---

<sup>8</sup> Importa, desde já, estabelecer a diferença entre *arquetipo* e *imagem arquetípica* (*símbolo arquetípico* ou *primário*). É, pois, esta última que constitui a narrativa mítica e que dá conta da natureza arquetipal do *Inconsciente Colectivo* e não o inverso. É de notar igualmente que os *arquetipos* hesitam na linha divisória entre o *bios* e o *psíquico* (*logos*). Daí a importância das *imagens arquetípicas* (*símbolos arquetípicos* ou *primários*), pois são elas que estabelecem a ponte entre o património genético da humanidade (os *arquetipos genótipos* do *inconsciente específico* – Durand) e o património sócio-cultural propriamente dito (os *arquetipos fenótipos* do *inconsciente sócio-cultural* – Durand). Deste modo, abre-se uma porta para a fundamentação biológica (Portmann) e neurobiológica (Damásio-Goleman) da teoria arquetipal de Jung. A distinção entre *arquetipo* e *imagem arquetípica* (*símbolo arquetípico* ou *primário*) parece-nos fundamental, porquanto são as *imagens arquetípicas*, presentes nas narrativas míticas, que nos dão conta da natureza do *arquetipo* e não o contrário. Por outras palavras, é o mito que permite aceder ao mundo arquetipal, conferindo uma lógica coerente mais ao menos racionalizada a um conjunto de *imagens arquetípicas* (*símbolos arquetípicos* ou *primários*). Deste modo, estamos, pois, de acordo com Charles Baudouin, quando este salienta que embora possa parecer lógico definir o mito mediante o *arquetipo*, visto que ele é a sua manifestação vital, o facto é que, sendo o *arquetipo* um elemento inconsciente, só é possível atingi-lo através das suas manifestações.

<sup>9</sup> Sobre a infância de Zeus e seus atributos, consultem-se, entre outros, os seguintes autores: K. Ziegler (1924: 564-702); Pierre Grimal (1986: 477-480); Jean Chevalier & Gheerbrant (1997: 1036-1038); Marcel Detienne (1981b: 554); Charles [Karl] Kerényi (1952: 92-95), (1974: 89-99); W.K.C. Guthrie (1956: 49-82); Mircea Eliade (1996: 263-266); Louis Séchan (1963: 2224-2226); Pierre Lévêque & Louis Séchan, (1990: 77-98); Homère (1951: 223) e Jean Humbert (1951: 222).

espiritualização, o equilíbrio e a harmonia, além da ascensão humana em direcção ao céu luminoso<sup>10</sup>.

A metáfora hortícola, que serve de *medium* para exprimir a analogia, a similitude entre o crescimento natural da planta e o crescimento da criança, abre-nos a porta à potência e à luminosidade do *símbolo primário da árvore* que Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, no seu *Dicionário de Símbolos*, descrevem do seguinte modo:

Símbolo da vida, em perpétua evolução, em ascensão para o céu, ele evoca todo o simbolismo da verticalidade: assim a árvore de Leonardo da Vinci. Por outro lado, ele serve também para simbolizar o carácter cíclico da evolução cósmica: morte e regeneração; as árvores frondosas evocam sobretudo um ciclo, elas que se despojam e florescem cada ano de folhas (Chevalier & Gheerbrant, 1997: 62).

Agora que falamos explicitamente do *símbolo primário da árvore*, é o momento de realçarmos a sua ligação com Dioniso, pois este para além de ser conhecido como o «deus da vinha e da hera», é igualmente conhecido como o «deus da árvore», nomeadamente do pinheiro e da figueira, e também como o «deus que habita a árvore»: «*Este deus das árvores encarnava toda a vida vegetal; ele era simultaneamente a criança, o esposo, depois de novo a criança da Terra, porque só ela engendra todos os seres, os alimenta, e depois recebe novamente nela o gérmen fecundo*» (Guthrie, 1956: 78-79). Esta relação mítico-simbólica é, do ponto de vista da Psicologia de Profundidades, confirmada, pois é o próprio Jung que nos diz:

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. (...)

---

<sup>10</sup> Sobre os atributos e a figura de Apolo na constelação mitológica, vejam-se, entre outros, os seguintes autores: Jean Humbert (1951: 165-171); Homère (1951:79-101 e 102); Pierre Lévêque & Louis Séchan (1990: 204-210); Jeannie Carlier (1981: 50-55); Pierre Grimal (1986: 40-44); Hans Biedermann (1996: 41); Mircea Eliade (1996: 280-283); Louis Séchan (1963: 2205-2209); W.K.C. Guthrie (1956: 90-104 e 206-228); Walter Otto (1993: 79-98), (1995: 105-114); Charles [Karl] Kerényi (1952:132-142), (1953: 35-50), (1974: 72-79); Marcel Detienne (1988: 175-234); Jean Chevalier & Gheerbrant (1997: 57-58) e W. H. Roscher (1884-1890: cols. 422-449); HIRSCH, Charles & DAVY, Marie-Madeleine (1997). *L'Arbre*. Paris: Philippe Lebaud.

<sup>11</sup> Sobre a importância e a complexidade deste deus e dos seu culto, vejam-se os seguintes autores: Walter F. Otto (1969) e (1995: 94 e 119-123); Jean Humbert (1951: 165-171); Homère (1951: 172-175 e 176); 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) e (1996); Hans Biedermann (1996: 197-198); Marcel Detienne (1981<sup>a</sup>: 300-305), (1986); Pierre Grimal (1986: 126-128); Jean Chevalier & Gheerbrant (1997: 357-358); F. A. Voigt (1884-1890: 1029-1089) e H. W. Stoll (1884-1890: 1123-1140).

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) <sup>12</sup>.

A trilogia árvore-homem-Dioniso revela-se, a nosso ver, pertinente para melhor compreendermos o universo mítico-educativo de Célestin Freinet. A referida trilogia, ao mesmo tempo que ilumina e aprofunda a «metáfora agrícola» vinculada ao crescimento e à cultura vegetais (Hameline-Charbonnel), também obriga inevitavelmente a repensar a relação metáfora-símbolo na direcção proposta por Paul Ricoeur (1987: 57-81) e Jean-Jacques Wunenburger (1997: 206-211), e não naquela defendida por Daniel Hameline (1986: 132-135); a hermenêutica simbólica, associando mítico-simbolicamente o *símbolo primário da árvore* a Dioniso (o deus da vegetação) e ao homem primordial, evidencia que o discurso dos autores/actores da «Educação Nova» mergulha, por intermédio da metáfora hortícola, as suas raízes no caudal mitogénico que faz do *símbolo da árvore*, do deus *Dioniso* e da *imagem arquetípica do homem primordial* (leia-se também *Andrógino*) os seus principais ingredientes. Isso significa que, ao nível antropológico, a criança gerada pelos educadores da «Educação Nova» é inseparável do tema do «homem novo» ou «regenerado» (Araújo, 1997) e que, ao nível educativo, a sua *Bildung* está, daqui em diante, sob o signo de Dioniso e, claro está, também dos seus atributos. Finalmente, o «halo» mítico-simbólico, com as suas figuras ora luminosas, ora sombrias, moldou o discurso educativo da «Educação Nova» sem que disso os seus autores se dessem realmente conta (Hameline, 1986: 182). Assim, se, por um lado, usaram prevalentemente a metáfora hortícola, e em menor grau a metáfora da luz, a fim de operarem «post tenebras lux ...», isto é, tornar o discurso educativo luminoso, o que significa mais racional; também, por outro lado, o seu uso gerou, contrariamente às suas intenções, «*post tenebras, sombra(s) ...*», dado que Dioniso, o

---

<sup>12</sup> Sobre a relação simbólica entre a árvore e a criança ou o homem, veja-se 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 e 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 e 60) e 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» (1984a: 396).

«deus que vem» (Otto, 1969: 86-92), voltou a despertar e a apoderar-se do lugar do texto enquanto «bios». Por outras palavras, o regresso do deus da «vida indestrutível» (Karl Kerényi) tornou o discurso educativo possesso de vida e de energia desmedida, porque fora de um controlo racionalmente desejável.

A *imagem arquetípica*, para uns, *simbolismo primário* para outros, da árvore associa-se congenitamente à *imagem arquetípica do anthropos*. É uma ligação naturalmente «abençoada» por Dioniso, enquanto divindade da natureza vegetal (Otto, 1969: 161-168), e, por isso, inseparável do «elemento húmido» (1969:169-179). Embora as plantas preferidas de Dioniso sejam predominantemente a hera e a vinha, também, na qualidade de «deus da árvore» e de «deus que habita a árvore», o pinheiro e a figueira estão sob a sua protecção porque ambos evocam o «elemento húmido». Este elemento é necessário ao crescimento de todas as plantas, simbolizando estas «*a manifestação da energia nas suas formas diversas, como a decomposição do espectro solar em cores variadas*» (Chevalier & Gheerbrant, 1997: 764) e, acrescentamos nós, a própria vida vegetal com as suas metamorfoses tão apreciadas por Freinet.

## A modos de conclusão

Achamos que aquilo que se revelou mais interessante no nosso estudo foi o facto de termos partido das ideias-força do pensamento de Freinet, que podem ser sintetizadas pela expressão «*A educação não é uma fórmula de escola, mas uma obra de vida*», para extrairmos um retrato mítico-simbólico da Infância. Este retrato moldado, do ponto de vista ideológico, pela «lição da vida», deixa-se, do ponto de vista mítico-simbólico, moldar pelas metáforas da luz e agrícola e pelo mito de Dioniso. Outros antes de nós, e pensamos no par Hameline-Charbonnel, já tinham evidenciado o importante papel que as metáforas referidas desempenham na obra de Freinet; no entanto, cremos ter sido, até à data, os únicos a detectar o halo mítico de Dioniso que espreitava por detrás das muitas metáforas agrícolas que povoam os seus textos. Este contributo só é possível caso se aceite a tese ricoeuriana, que partilhamos, que diz que a metáfora é a janela do símbolo (Ricoeur, 1987: 57-81): a árvore é o *símbolo primário* aberto ao mito dionisiaco.

## BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, Alberto Filipe (1997b). *O «Homem Novo» no Discurso Pedagógico de João de Barros. Ensaio de Mitandlise e de Mitocrítica em Educação*. Braga: UM/IEP/CEEP.
- AUDET, Marc (1996). La pédagogie Freinet. In GAUTHIER, Clermont & 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, Apollon, pp. 41; Dionysos, pp. 197-198 e Lumière, pp. 376-379.
- BLOCH, Marc-André (1973 – 3<sup>e</sup> éd.). *Philosophie de l'Éducation Nouvelle*. Paris: PUF.
- CARLIER, Jeannie (1981). Apollon. In Bonnefoy, Yves (sous la dir. de). *Dictionnaire des Mythologies (A-J)*. Paris: Flammarion, pp.50-55.
- CHARBONNEL, Nanine (1991). L'important c'est d'être propre. In *La Tâche aveugle (vol. II)*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- CHARBONNEL, Nanine (1997). La Métaphore de la Lumière dans le Discours sur L'Éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2), 59-70.
- 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.
- CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain (1997 [1969] ~ sous la dir. de). *Dictionnaire des Symboles. Mythes, Rêves, Coutumes, Gestes, Formes, Figures, Couleurs, Nombres*. Paris: Robert Laffont/Jupiter [Hermès, pp. 499-500; Apollon, pp. 57-58; Artémis, pp. 77-78; Dionysos, pp. 357-358; Zeus, pp. 1036-1038; Arbre, pp. 62-68; Lumière, pp. 584-589 e Plante, p. 764].
- COUSINET, Roger (1978 – 4<sup>e</sup> éd.). *A educação nova*. Trad. de M. Emília Ferros Moura. Lisboa: Moraes Editores.
- 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 (1981a). Dionysos. In BONNEFOY, Yves (sous la dir. de). *Dictionnaire des Mythologie (A-J)*. Paris: Flammarion, pp. 300-305.
- DETIENNE, Marcel (1981b). Zeus. In BONNEFOY, Yves (sous la dir. de). *Dictionnaire des Mythologie (K-Z)*. Paris: Flammarion, p. 554.
- DETIENNE, Marcel (1986). *Dionysos à ciel ouvert*. Paris: Hachette (Coll. Textes du XX<sup>e</sup> Siècle).
- DETIENNE, Marcel (1988). *Apollon le couteau à la main: une approche expérimentale du polythéisme grec*. Paris: Gallimard.
- HIRSCH, Charles et DAVY, Marie-Madeleine (1997). *L'Arbre*. Paris: Philippe Lebaut.
- DURAND, Gilbert (1979b). *Figures Mythiques et Visages de L'Oeuvre*. Paris: Berg International.
- DURAND, Gilbert (1984a – 10<sup>e</sup> éd.). *Les Structures Anthropologiques de L'Imaginaire*. Paris: Dunod.

- DURAND, Gilbert (1994). *L'Imaginaire. Essai sur les Sciences et la Philosophie de l'Image*. Paris: Hatier.
- DURAND, Gilbert (1996a). *Introduction à la Mythologie, Mythes et sociétés*. Paris: Albin Michel.
- DURAND, Gilbert (1996b). Pas à Pas Mythocritique. In CHAUVIN, Danièle (Textes réunis). *Champs de l'Imaginaire*. Grenoble: Ellug, pp. 239-242.
- ELIADE, Mircea (1996). *Histoire des croyances et des idées religieuses/ I. De l'âge de la pierre aux mystères d'Eleusis*. Paris: Payot.
- FREINET, Célestin (1994: tomes I et II). *Œuvres Pédagogiques*. Paris: Du Seuil.
- GAL, Roger (1976 – 3<sup>e</sup> éd.). Signification historique de l'Éducation nouvelle. In MIALARET, Gaston (Publié sous la dir. de). *Éducation nouvelle et monde moderne*. Paris: PUF, pp. 23-43.
- GAUTHIER, Clermont (1996). De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle. In GAUTHIER, Clermont et TAEDIF, Maurice (sous la dir. de). *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur, pp. 131-155.
- GILBERT, Roger (1983 – 4.<sup>e</sup> ed.). *As Ideias Actuais em Pedagogia*. Trad. de Ruth Delgado. Lisboa: Moraes Editores.
- GRIMAL, Pierre (1986 – 8<sup>e</sup> éd.). *Dictionnaire de la Mythologie Grecque et Romaine*. Paris: PUF, Apollon, pp. 40-43; Dionysos, pp. 126-128 e Zeus, pp. 477-480.
- GUTHRIE, W. K. C. (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.
- HELMCHEN, Jürgen et all. (1995). *L'Éducation Nouvelle et les Enjeux de son Histoire (Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau: L'éducation nouvelle, au-delà de l'histoire hagiographique ou polémique, Genève, avril 1992)*. Bern: Peter Lang.
- 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 [Hymnes a Apollon (I), (II)]. In HOMÈRE. *Hymnes*. Paris: Les Belles Lettres, pp. 61-78.
- HUMBERT, Jean (1951). Notice [Hymnes a Dionysos (I), (II)]. In HOMÈRE. *Hymnes*. Paris: Les Belles Lettres, pp. 165-171.
- HUMBERT, Jean (1951). Notice [Hymne a Zeus]. In HOMÈRE. *Hymnes*. Paris: Les Belles Lettres, pp. 221-222.
- JEANMAIRE, Henri (1991 [1951]). *Dionysos. Histoire du culte de Bacchus*. Paris: Payot.
- JUNG, Carl Gustav (1974 [1942 – ed. orig.]). Contribution a la Psychologie de L'Archétype de L'Enfant. In JUNG, Carl Gustav & KERÉNYI, Charles. *Introduction a L'Essence de la Mythologie*. Trad. par H. E. Del Medico. Paris: Payot [PBP], pp. 105-144.

- 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 Grecs. Histoires des Dieux et de L'Humanité*. Trad. de Henriette de Roguin. Paris: Payot.
- KERÉNYI, Karl (1953 [1941]). *Apollon. Studien über antike Religion und Humanität*. Düsseldorf: Eugen Diederchs Verlag.
- KERÉNYI, Charles (1974 [1942- ed. orig.]). De L'Origine et du Fondement de la Mythologie. In JUNG, Carl Gustav & KERÉNYI, Charles. *Introduction a L'Essence de la Mythologie*. Trad. par H. E. Del Medico. Paris: Payot [PBP], pp. 11-41.
- KERÉNYI, Charles (1974 [1942- ed. orig.]). L'Enfant Divin. In JUNG, Carl Gustav & KERÉNYI, Charles. *Introduction a L'Essence de la Mythologie*. Trad. par H. E. Del Medico. Paris: Payot [PBP], pp. 43-104.
- KERÉNYI, Karl (1992 [1969 - ed. orig.]). Uma Imagem Mitológica da menina: Ártemis. In HILLMAN, James (Org.). *Encarando os Deuses*. Trad. de Cláudio Giordano. S. Paulo: Cultrix/Pensamento, p. 55-62. [*Mythologisches Mädchenbildnis* (1953) e *A Mythological Image of Girlhood* (1969)]
- KERÉNYI, Karl (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. I - Perspectives, vol. XXIII, n.º 1-2, 1993 (85-86))*. Paris: Éditions Unesco, pp. 407-423 [Referências bibliográficas de e sobre a obra de Freinet, pp. 422-423].
- LÈVÊQUE, Pierre & SÉCHAN, Louis (1990). *Les Grandes Divinités de la Grèce*. 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).
- MÉDICL, Angéla (1976). *A Educação Nova*. Trad. de Natércia Barros. Porto: Rés (Col. Substância).
- MIALARET, Gaston (1976 - 3<sup>e</sup> éd.). Problèmes actuels de l'Éducation nouvelle. In MIALARET, Gaston (Publié sous la dir. de). *Education nouvelle et monde moderne*. Paris: PUF, pp. 11-21.
- OTTO, Walter F. (1969 [1933]). *Dionysos. Le Mythe et le Culte*. Trad. par Patrick Lévy. Paris: Mercure de France.
- OTTO, Walter F. (1993 [1929 - ed. orig.]). *Les dieux de la Grèce. La figure du divin au miroir de l'esprit grec*. Trad. de l'allemand par Claude-Nicolas Grimbert et Armel Morgant. Paris: Payot.
- 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. «Portraits D'Éducateurs»).
- RICOEUR, Paul (1987). Metáfora e Símbolo. In *Teoria da Interpretação*. Trad. de Artur Morão. Lisboa: edições 70, pp. 57-81.

- ROSCHER, W. H. (1884-1890). Apollon. In ROSCHER, W. H. (Hrsgb. von). *Ausführliches Lexicon der Griechischen und Römischen Mythologie (1-I)*. Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner, cols. 422-449 (Especialmente, IX. Apollon als Ideal der männlichen jugend, cols. 442-443 e X. Symbole und Attribute, cols 443-444).
- SÉCHAN, Louis (1963 [1950] – 26<sup>e</sup> éd.). *Mythologie et Religion*. In BAILLY, A. *Dictionnaire Grec-Français*. Paris: Hachette, Apollon, pp. 2205-2209, Dionysos, pp. 2220-2221 e Zeus, pp. 2224-2226.
- SNYDERS, Georges (1975). *Pédagogie progressiste. Éducation traditionnelle et éducation nouvelle*. Paris: PUF.
- STOLL, H. W. (1884-1890). Der jugendliche Dionysos. In ROSCHER, W. H. (Hrsgb. von). *Ausführliches Lexicon der Griechischen und Römischen Mythologie (1-I)*. Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner, cols. 1123-1140.
- ULMANN, Jacques (1982). *La Pensée Éducative Contemporaine*. Paris: J. Vrin.
- VOIGT, F. A. (1884-1890). Dionysos. In ROSCHER, W. H. (Hrsgb. von). *Ausführliches Lexicon der Griechischen und Römischen Mythologie (1-I)*. Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner, cols. 1029-1089.
- ZIEGLER, K. (1924). Zeus. In ROSCHER, W. H. (Hrsgb. von). *Ausführliches Lexicon der Griechischen und Römischen Mythologie (6)*. Leipzig: Verlag und Druck von B. G. Teubner, cols. 564-702.