



**O SIMBOLISMO VEGETAL NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DA METÁFORA DO JARDIM NO DOCUMENTÁRIO SEMENTES DO NOSSO QUINTAL**  
**THE VEGETABLE SYMBOLISM IN THE EDUCATION: A STUDY OF THE METAPHOR OF THE GARDEN IN THE DOCUMENTARY SEMENTES DO NOSSO QUINTAL**

**Rogério de Almeida<sup>1</sup>**  
Universidade de São Paulo

**Alberto Filipe Araújo<sup>2</sup>**  
Universidade do Minho

**RESUMO**

O objetivo deste artigo é de estudar a metáfora do jardim em *Sementes do nosso quintal*, um documentário que retrata as experiências formativas realizadas na Escola Te-arte. Adotaram-se, como perspectiva metodológica, a antropologia do imaginário (Durand) e a hermenêutica simbólica (Ricoeur). Os usos da metáfora hortícola, em conjugação com o simbolismo vegetal, quando aplicados na educação, não se resumem à busca de similitudes expressivas para traduzir conceitos, mas encarnam uma *pregnância simbólica* (Cassirer) capaz de renovar as interpretações acerca do fazer educativo.

**Palavras-chave:** Educação contemporânea. Simbolismo vegetal. Metáfora do jardim. Documentário.

**1 INTRODUÇÃO**

Se, na área da Educação, há uma questão filosófica que merece ser retomada – porque jamais foi satisfatoriamente esgotada – é a da formação. O problema pode ser expresso por meio de dois polos opostos e impossíveis: Nasceria a pessoa programada

<sup>1</sup> Prof. Doutor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP); Coordenador do Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura (GEIFEC) e, juntamente com Marcos Ferreira Santos, do Lab\_Arte (Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura); graduado em Letras (1997) e doutor em Educação (2005), ambos os títulos pela Universidade de São Paulo, Brasil. Este artigo apresenta resultados de pesquisa financiada pela FAPESP. E-mail: rogerioa@usp.br

<sup>2</sup> Prof. Catedrático da Universidade do Minho (Braga R Portugal), Universidade do Minho, Instituto de Educação, Campus de Gualtar (Braga R Portugal). Esta publicação teve o apoio financeiro da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia - Lisboa - Portugal) e do programa de financiamento POCH (Programa Operacional Capital Humano): financiamento participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - Lisboa - Portugal) (2015-2016). E-mail: afaraujo@ie.uminho.pt

para ser o que é ser impossível qualquer intervenção educativa? Seria a pessoa uma pedra bruta passível de ser lapidada para ser o que se desejar que ela seja? De um lado, tem-se o determinismo natural, em que tudo já foi geneticamente dado; de outro, determinismo sociocultural, tudo é passível de ser aprendido, assimilado, incorporado, transformado.

Certamente dessa questão filosófica podem nascer – e nascem! – derivações políticas, como o racismo ou a meritocracia, dois pilares opostos desses determinismos: o primeiro a apontar um inatismo determinante na capacidade intelectual da criança e, posteriormente, do adulto, como se disseminou no final do Século XIX; o segundo, atualmente vigente, que acredita no esforço pessoal como via única de ascensão social, crescimento profissional, obtenção de títulos e cargos, expressões que não consideram a formação um caminho interior, mas reflexo da posição ocupada no jogo social.

Neste artigo, não trataremos precisamente dessas implicações políticas, mas recuaremos à raiz da questão, numa visada filosófica, em conjunção com a antropologia do imaginário (DURAND, 1997) e a hermenêutica simbólica (RICOEUR, 1976, 1994, 2005), para investigar, em primeiro lugar, a metáfora do jardim (e outras imagens homólogas do simbolismo vegetal) aplicada à Educação e, posteriormente, suas derivações e implicações na formação infantil, de acordo com as realizações da educadora Therezita Pagani, documentada no filme *Sementes do Nosso Quintal* (2012), de Fernanda Heinz, eleito pelo público como o melhor documentário do 36º Festival de Cinema de São Paulo.

## 2 NATUREZA E CULTURA NA FORMAÇÃO HUMANA

No último capítulo do célebre romance *Dom Casmurro*, Bento Santiago, a título de justificativa, argumenta a favor da tese que procurou defender, ao longo de sua obra, de que a “[...] Capitu da Praia da Glória já estava dentro da de Mata-cavalos [...]” (ASSIS, 1998, p. 116), isto é, a Capitu adulta já estava em germen na Capitu criança, razão pela qual o narrador dedica tanto tempo de suas memórias à infância. A alternativa seria “algum caso incidente” que mudasse uma na outra, opção que Bentinho refuta, pois, para ele, está claro que a Capitu adulta estava já na Capitu criança “como a fruta dentro da casca” (ASSIS, 1998, p. 116).

O simbolismo vegetal de sua comparação, mais do que mera metáfora, no sentido de uma imagem *similar* a um conceito, encerra todo um complexo de sentidos que não

se presta à facilidade das simplificações. A “fruta dentro da casca” não é uma mera alternativa figurada para tratar de uma mudança superficial que mantém o fundo inalterado, mas um símbolo que, em suas camadas de sentido, retoma o lento e gradativo desenvolvimento pelo qual passa a semente até se tornar fruta, isto é, estabelece uma tensão entre assimilação e impermeabilidade, entre mudança e imobilidade, entre devir e determinismo, em que os dois polos se conjugam, complementam-se e divergem.

Assim, o simbolismo machadiano nos recorda que a fruta se desenvolve em condições intrínsecas previamente dadas, embora necessite de circunstâncias propícias que as promovam. Assim, o fruto não se desenvolveria se já não estivesse “programado” naturalmente para se desenvolver, entretanto, necessita, a despeito de sua “natureza”, de outros meios para se realizar, como condições climáticas propícias, por exemplo, bem como estar livre de intercorrências, sejam de ordem climática, humana ou qualquer outra.

Assim, o fruto está implicado existencialmente em duas condições para se desenvolver: uma intrínseca e outra extrínseca, uma “natural” e outro “material”, uma dada em potencial, outra concretizada no curso de sua existência. No caso do romance de Machado de Assis, não se trata de afirmar que Capitu teria nascido já infiel, só à espera da oportunidade para trair, mas que reunia geneticamente as características que demonstrou em criança e em adulta, segundo o relato nada confiável de Bentinho. Por exemplo, a dissimulação – característica que o narrador não se cansou de salientar ao longo de sua narrativa – não seria um “traço” aprendido em algum momento de sua vida social, mas decorrente de uma tendência que encontrou, na sociedade carioca do final do Século XIX, o solo fértil para se desenvolver.

Na mesma lógica, o próprio Bento Santiago estaria “condenado” a ser o que é. No jogo dos mitos, seria Capitu Prometeu e Bentinho Epimeteu – ela, a que vê antes, a que antecipa, a primeira mulher, uma espécie de Eva corrompida; ele, o que vê tarde demais, depois que tudo já se deu de maneira irremediável, um Adão arrastado por uma paixão que, aos seus olhos, é injustificada porque inexplicável. No romance, a relação é, sem dúvida, assimétrica, porque, no jogo social, o poder está do seu lado, já que, como homem, é ele quem tem voz, quem narra, decide, julga e sentencia. O que sabemos de Capitu é sempre a partir dos olhos do Casmurro, de sua leitura, de sua perspectiva, de seu julgamento. Assim, se é verdade que Capitu “manipulou” e “dissimulou” o tempo todo, enganando a ele e a todos, o que lhe conferiria certo poder sobre ele – o mal

afamado poder da sedução feminina – é ele quem, efetivamente, usa das garantias que lhe foram socialmente conferidas para impor seu julgamento e suas decisões perante a mulher.

Tais considerações são importantes porque o que está em jogo é essa relação entre um dado genético determinado e as condições determinantes das circunstâncias sociais. Não seria essa questão fundamental para se compreenderem os processos formativos da Educação? E, como tal, não seria a metáfora vegetal, como a que aparece na simbologia do jardim, uma imagem poética capaz de localizar essa dupla condição humana de ser semente (destinada a se desenvolver) e de depender do jardineiro que zela por esse desenvolvimento?

Na perspectiva da Antropologia do Imaginário, Gilbert Durand (1997, p. 41) sintetizou essa questão no conceito de trajeto antropológico: “[...] a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladores e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social [...]”. Não há, nessa perspectiva, determinismo psicobiológico nem social. O imaginário aparece, pois, como resultado de um processo contínuo de relações entre a subjetividade e o entorno, sem primazia ou anterioridade causal de outro sobre o outro. No estudo das imagens, das metáforas e dos símbolos, pode-se partir tanto do psicofisiológico quanto do social, uma vez que o valor semântico das imagens, das metáforas e dos símbolos é sempre dinâmico, dependente do intercâmbio entre os polos da subjetividade e da objetividade.

Assim, o trajeto antropológico é como um círculo estabelecido entre o homem e o mundo, um circuito em que um polo alimenta o outro e é alimentado por ele. Esse circuito recursivo denega as concepções formativas que tratam a educação como um processo de preenchimento de vazio aos moldes aristotélicos, em que a intervenção educativa promove a passagem de um estado para outro, como do oco ao pleno, do baixo ao alto ou da ignorância ao saber (ARISTÓTELES, 2010).

Tal concepção sobre forma e formação alicerçou a famosa metáfora da *tábula rasa*, como trabalhada por certa corrente filosófica, da qual Locke é representante. Para o filósofo inglês, não haveria ideias inatas, visto que o conhecimento seria gerado exclusivamente pela experiência. Na época em que se veiculou tal pensamento, as implicações políticas foram impactantes e controversas, uma vez que invalidavam, por exemplo, os pressupostos da hereditariedade monárquica ou da escravidão. Entretanto, as pesquisas genéticas, cognitivas e neurais mais recentes inviabilizam a sustentação de tal tese, desacreditam as correntes que creem na metáfora da criança como uma página

em branco sobre a qual a cultura, por meio da educação, escreveria seu destino (PINKER, 2003).

Ressalte-se, porém, que não é só a metáfora da tábula rasa que deve ser revista, mas também a forte imagem do bom selvagem, como a desenhou Rousseau (1987), que ainda impregna os estudos da Educação. Em busca de argumentos para explicar a origem das desigualdades, o filósofo francês convoca o pressuposto de um homem em puro estado de natureza. Tal homem livre, bom e feliz não dependia de outro homem, por essa razão, imperava a igualdade. No entanto, a partir do momento em que passou a depender da ajuda de outros para sobreviver, desapareceu a igualdade e sobrevieram a propriedade, a escravidão e a miséria.

Novamente, sem querer questionar a importância dos desdobramentos políticos de tal pensamento, é difícil sustentar hoje a defesa de um humano em estado de natureza. Como bem pontua Clifford Geertz (2008), o homem em estado de natureza seria como uma besta insana, incapaz de sobreviver, já que a caracterização da evolução humana é dada pela interdependência da natureza e da cultura. Edgar Morin (1973) estudou essa questão em seu *Paradigma Perdido*, sustentando justamente a recursividade entre os polos da natureza e da cultura, por entender que as transformações genéticas que conduziram ao aumento do cérebro possibilitaram a irrupção da cultura, a qual, por sua vez, contribuiu para novas formas de o homem se relacionar com seu entorno. De modo geral, não se trata de negar a dimensão natural do homem, como um polo contrário ao cultural, mas de reconhecer a recursividade e a interdependência dos dois polos, que agem em concomitância.

Por fim, é preciso acrescentar, ainda, outra concepção a ser contemporaneamente desconstruída, que é a dualidade entre mente e corpo, como aparece, por exemplo, no pensamento de Descartes. Gilbert Ryle (*apud* PINKER, 2003) utiliza ironicamente uma imagem que qualifica bem esse pensamento: o “fantasma na máquina”. De maneira sintética, tal pensamento se caracteriza por defender a ideia de que há duas naturezas no homem: um corpo natural e perecível, animado por um espírito eterno, que não conhece a morte e segue seu funcionamento mesmo sem o corpo, pois não ocupa o mesmo *espaço*. Tal perspectiva é defendida por Descartes (1996) no final da quinta parte de seu *Discurso ao método*: os animais não teriam a mesma natureza que nós, pois nossa alma seria de uma natureza inteiramente independente do corpo, não sujeita a morrer com ele. Essas metáforas – a tábula rasa, o bom selvagem e o fantasma na máquina – atuaram em conjunto, insuflando vida no pensamento filosófico ocidental, com mais ou menos

força, com mais ou menos resistência, até o Século XX, quando começaram a ser desacreditadas.

De acordo com Steven Pinker (2003), as culturas humanas resultariam de processos conduzidos pelos circuitos neurais responsáveis pela aprendizagem. Assim, o organismo, em interação com os estímulos do meio, poderia mudar seu comportamento. Nessa concepção, os circuitos neurais fundamentam o comportamento das pessoas e possibilitam que se tornem membros competentes da cultura. As concepções de Steven Pinker (2003) são parcialmente convergentes com as da antropologia do imaginário e do trajeto antropológico (DURAND, 1997), ao compreender que há um dado natural, inato, no humano, que é sua capacidade de produzir cultura e se adaptar a ela por meio da aprendizagem, que se processa por meio de estímulos do entorno ou de intimações do meio cósmico-social. Mas são apenas parcialmente convergentes, já que falta a elas o reconhecimento no humano de sua dimensão imaginária (DURAND, 1997), simbólica (CASSIRER, 1994), sagrada (ELIADE, 1994), devaneante (BACHELARD, 1988), *demens* (MORIN, 1973), *autopoietica* (MATURANA, 1999) e criativa (WUNENBURGER, 2002).

### 3 A METÁFORA DO JARDIM NA EDUCAÇÃO

A metáfora é considerada, aqui, não apenas por sua pertinência semântica, mas também por sua inflexão simbólica, numa perspectiva hermenêutica, como presente em Paul Ricoeur (1976, 1994, 2005) e Jean-Jacques Wunenburger (2002). De maneira sintética, a metáfora expressa-se no entrelaçamento do sentido literal (denotação) com o figurativo (conotação), na relação com a semântica da frase, de modo a se apresentar como um fenômeno de predicação, e não, de denominação. Assim, a metáfora é o resultado da tensão entre dois termos, tensão não traduzível, porque criadora de sentido inovador. A metáfora não existe por si, mas por meio da interpretação. “[...] é uma criação instantânea, uma inovação semântica ainda não estabelecida pela linguagem e que só existe por causa de uma atribuição habitual ou um predicado inesperado [...]”<sup>3</sup> (RICOEUR, 1976, p. 51-52). Uma de suas funções essenciais é de “[...] fazer aparecer o pensamento [...]” (HAMELINE, 1981, p. 130-131), atribuir uma figuração ao pensamento que se diz na linguagem. Como realçou Chaïm Perelman (1988, p. 138), “[...] o pensamento filosófico, não podendo ser verificado empiricamente, desenvolve-se

---

<sup>3</sup> Todas as traduções de referências escritas em outra língua, como nesse caso, foram feitas por nós.

numa argumentação que visa fazer admitir certas analogias e metáforas como elemento central de uma visão de mundo [...].”

Como todos os “ditos” educativos se dizem na e pela linguagem e pretendem sempre pensar sobre a “coisa” educativa, as metáforas em educação são uma constante no pensamento educacional (SCHEFFLER, 2003, p. 73-88; HAMELINE, 1986; CHARBONNEL, 1991, 1991a, 1993). No caso dos autores do Movimento da Educação Nova, como Édouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1960), Pierre Bovet (1878-1965), Célestin Freinet, entre outros, a metáfora do jardim, bem como o vocabulário próprio da horticultura, comparecem em abundância para tratar do crescimento e do desenvolvimento infantil (uma cultura da criança), em oposição às metáforas da modelagem, da mobília, do alimento e do recipiente utilizadas pela escola tradicional (SNYDERS, 1975, p. 13-54).

As metáforas tomadas de empréstimo do imaginário vegetal estabelecem uma comparação entre o ciclo educacional-cultural da criança e o ciclo naturalista da planta, a começar pelo lançamento da semente na terra, previamente preparada, até o gradual crescimento da planta que, à semelhança da criança, também se tornará flor ou mesmo árvore em toda a sua plenitude. Observa-se, nessa linha, que a pedagogia utiliza a metáfora hortícola como uma espécie de verdade elementar: “[...] Nós sabemos que a metáfora hortícola regressou, quase como uma obsessão, no início do Século XX, junto daqueles que preconizam a educação nova [...]” (HAMELINE, 2000, p. 49).

Édouard Claparède (1946, p. 71), por exemplo, escreveu que “[...] é uma verdade que parece elementar [...]” que a “[...] pedagogia deva repousar sobre o conhecimento da criança como a horticultura repousa sobre o conhecimento das plantas [...]”. Desse modo, os autores da Educação Nova, para termos uma referência, usam a metáfora agrícola em seus textos para defender que se deve respeitar o crescimento natural da criança tal como o jardineiro o faz relativamente às plantas (HAMELINE, 1986, p. 183). E assim como ele, que sabe escolher as sementes, também o educador tem que lidar com a infância como se ela fosse uma semente delicada e, por isso, ajudar a criança a construir, por si mesma, 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 (FREINET, 1994, T. 2, p. 108).

É, de certa forma, o que encontramos no documentário *Sementes do nosso quintal*, que consegue, sem se filiar a uma tradição pedagógica específica ou historicamente

localizável, valer-se das metáforas agrícolas para organizar seu próprio espaço como um jardim, com as crianças ao centro, recebendo todos os cuidados para que cresçam fortes, sensíveis e felizes.

O educador deve preocupar-se com as boas condições de vida do educando, do mesmo modo que o jardineiro se preocupa com a terra que acolheu a semente (FREINET, 1994, T. 1, p. 333-339), pois o desenvolvimento da criança depende do entorno, da escola e da sociedade. Assim, o uso das metáforas que Freinet faz para tratar da educação remete à sua concepção de psicologia humana como, aliás, o observa Nanine Charbonnel (1994, p. 59): “[...] 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 [...]”. 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.

Outro aspecto importante é que o uso metafórico que faz Freinet não se limita a comparar, por meio do mecanismo da *similitude*, o pedagogo com o “bom jardineiro”, mas usa a *comparatio* para persuadir que a criança e o organismo humano, assim como o grão de trigo e a árvore, pertencem ao mundo da natureza. Trata-se de algo importante, porque procura estabelecer uma psicologia (que tem a ver com as leis do comportamento) que visa lançar as bases científicas de uma pedagogia inovadora. Podemos afirmar que as raízes da metáfora agrícola encontram-se no plano do simbolismo vegetal com os seus ritos de renovação. Assim, o uso da metáfora, tanto nos textos quanto nas práticas discursivas dos educadores e dos pedagogos, não se deveria limitar a uma abordagem de tipo semântico que faz da *similitude* (HAMELINE, 1986, p. 124-127, 129-139; CHARBONNEL, 1999, p. 33) sua pedra angular, senão mesmo do mero “[...] comparar para fazer agir [...]” (CHARBONNEL, 1999, p. 35, 53-59). Mas, antes, pode servir, como nos ensinou Paul Ricoeur (1976, p. 45-69), como uma espécie de farol para nos conduzir em direção a um substrato mais fundo, mais abaixo, mais radical, que é domínio umbroso e multívoco do símbolo (RICOEUR, 1976, p. 57-63) e, particularmente, do simbolismo vegetal, como estudado, por exemplo, por Mircea Eliade (1994, p. 335-41; ARAÚJO, 2004, p. 177-191). Isso significa que o poder metafórico, à semelhança de um riacho, não só vai desaguar em um rio subterrâneo designado símbolo como é sintoma dele também.



Assim, acreditamos que a metáfora do jardim pode ser uma porta aberta para o simbolismo vegetal, desde que seja “viva” no sentido que Paul Ricoeur (1976, p. 46-53) lhe atribui, ou seja, quando essa metáfora produz uma inovação semântica inesperada ou inabitual, como pode, igualmente, ser prometedora do ponto de vista do simbolismo vegetal: “[...] Através da vegetação, é a vida inteira, é a natureza que se regenera por múltiplos ritmos, que é ‘honrada’, promovida, solicitada. As forças vegetativas são uma epifania da vida cósmica [...]” (ELIADE, 1994, p. 404). Nesse contexto, aceitando a tese de Paul Ricoeur (1976, p. 63-69), de que há uma relação osmótica entre metáfora (superfície linguística do símbolo) e símbolo (fenômeno bidimensional, em que a face semântica se refere à não semântica), acreditamos que a metáfora do jardim encarna “[...] a *realidade* que se faz vida, que cria sem se exaurir, que se regenera manifestando-se em formas sem número, sem nunca se esgotar [...]” (ELIADE, 1994, p. 403).

#### 4 A METÁFORA NO DOCUMENTÁRIO *SEMENTES DO NOSSO QUINTAL*

*Sementes do Nosso Quintal* é um documentário sobre o cotidiano da Te-arte, uma escola de educação infantil fundada pela educadora Therezita Pagani, na década de 70, e situada no Bairro do Butantã, na cidade de São Paulo - Brasil. Fernanda Heinz, a diretora do filme, que fora aluna da escola, retornou ao *jardim* de sua infância para retratar os processos formativos que diferenciam essa escola das demais.

A Te-arte tem se tornado objeto de estudos acadêmicos, devido à sua particularidade na educação infantil - de respeitar a criança e fazer com que tenha uma experiência escolar mais próxima de uma partilha comunitária, em que, sem evitar as angústias próprias dessa fase, investe-se na alegria da descoberta e da brincadeira. Tal peculiaridade tem chamado a atenção de educadores, como atestam os trabalhos de Dulcília Buitoni (2006), Elni Willms (2013) e Marcos Ferreira Santos (2014).

No caso do documentário, temos um olhar, ao mesmo tempo, estético, próprio da arte cinematográfica, mas também um registro educacional, que serve de inspiração e referência metodológica – se assim se quiser – para todos os educadores interessados na *arte* ou na *filosofia* da Educação, preocupados com sua dimensão *estética* e *reflexiva* (em vez de prática e teórica). Assim, logo no início do filme, fica clara a relação entre o título e as *atividades* realizadas pelas crianças na escola. Atividades não é propriamente um termo adequado; melhor diríamos se nos referíssemos às *brincadeiras* das crianças.

De fato, o *olhar* da câmera adentra um imenso quintal, um espaço de terra, plantas, gramas e árvores, um *cantinho* de natureza em meio ao cinza da cidade. As “sementes” do título não reforçam a já rota e esgarçada imagem da criança como um sementinha, reproduzida à exaustão, principalmente para se referir ao caráter *frágil* da criança e para assinalar uma *potencialidade* que, por não ter sido ainda desenvolvida, torná-la-ia *incapaz* de fazer escolhas e de agir. A semente não é ainda flor, planta ou fruto, mas a criança já é uma pessoa. Nesse sentido, as *sementes* do quintal, como metáfora, proliferam-se em mais de um sentido, como só acontece com as *metáforas vivas*, para retomarmos o conceito de Paul Ricoeur (2005), em que nos deparamos com a *pregnância simbólica* das imagens (CASSIRER, 1994). Desse modo, as sementes não são só as crianças em desenvolvimento, mas também os sonhos, as sombras, as canções, as esperanças, os projetos, a angústia diante do tempo que passa, a alegria das descobertas, a partilha das solidões e das saudades, as experiências vividas, que só valem por terem sido vividas e que se enterram profundamente no peito de cada um para germinar como um novo saber. Como metáfora vegetal, as sementes nos aproximam da simbologia da árvore, no sentido utilizado, por exemplo, por Célestin Freinet (1994, T. 2, p. 387), para quem a criança é como uma “árvore que ainda não acabou o seu crescimento, mas que se alimenta, cresce e se defende exatamente como a árvore adulta”, relação simbólica que estabelece uma mesma natureza para a criança e o adulto.

Retornando ao filme, somos inseridos, como já dissemos, no cotidiano das atividades, das brincadeiras das crianças. A câmera está à altura dos seus olhos, e vemos o *mundo* microcósmico do quintal como se também fôssemos crianças, caminhando curiosamente pelo jardim, explorando os espaços, olhando para todos os lados, até nos deparar com um grupo de pequenos alimentando as galinhas, brincando na areia, subindo na árvore ou participando de uma oficina de música ou marcenaria. À semelhança do poeta da natureza, Alberto Caeiro, heterônimo mestre de Fernando Pessoa (2001, p. 26), o filme quer que sintamos “[...] o pasmo essencial que tem uma criança se, ao nascer, reparasse que nascera deveras [...]”. Como o poeta, quer que vejamos “[...] a eterna novidade do mundo [...]”, quer que recuperemos a saúde do *olhar*, pois o “[...] mundo foi feito para o olharmos [...]”, e não, para o reduzirmos a conceitos, como frequentemente predomina no espaço escolar, excessivamente preocupado com o saber intelectual em detrimento dos outros.

Metodologicamente, é necessário recorrermos aos poetas, às imagens e às metáforas, porquanto não é o símbolo ou a imagem figurada uma alternativa para os conceitos e as explicações lógicas e/ou científicas, mas um modo de expressão que, hermeneuticamente, não encontra outra linguagem para expressar sua compreensão. Desse modo, o uso da metáfora do jardim, tanto para o pensamento dos educadores da Educação Nova quanto para o documentário de Fernanda Heinz, é fundamental para a profusão de sentidos e sensações, isto é, para a dimensão estética do conhecimento.

Dito isso, fica fácil compreender o que norteia a película, já que o documentário não se intromete na realidade filmada para explicá-la ou forjar uma narrativa artificial em nome ou defesa de alguma corrente pedagógica. Sua preocupação é de acompanhar as *errâncias* das crianças, o modo como viajam poeticamente pelo espaço, como vagam pelo quintal, seus interesses, temores, descobertas, não porque se faça qualquer tipo de apologia a uma pedagogia espontaneísta ou a consinta. Não se trata de deixar as crianças largadas à própria sorte, mas de acompanhá-las em suas experiências, de valorizar justamente não o que acontece, mas *o que nos acontece*, para nos lembrarmos da ponderação de Larrosa (2014). De fato, a experiência não é, como nas experimentações científicas em que se preveem os resultados por meio do controle das variáveis, controlável, mas a irrupção de evento diferencial e significativo no seio da repetição e da indiferença. Por isso, há saberes que não se ensinam, que não podem ser explicados ou demonstrados, porque necessitam da experiência para se constituírem como saber. Esse saber da experiência, entretanto, pode ser proporcionado, desde que se respeitem o tempo e o espaço da criança, para que possa *viver* suas experiências.

É o que ocorre na Te-arte, onde há sempre um educador por perto, mas que não impõe uma tarefa para a criança, as atividades ocorrem simultaneamente, e as crianças escolhem onde querem estar e o que querem fazer, de acordo com as atividades oferecidas. Desse modo, seus interesses são renovados no exercício da liberdade por meio da experiência da escolha.

Um dos pontos cruciais do filme é a interação entre Therezita Pagani e os pais, pois a educadora não se exime de defender as crianças, mesmo que, para isso, tenha que contrariar os desejos dos pais. É o que ocorre com a mãe de Olívia, quando Therezita lhe pergunta, devido ao modo como tratava sua filha, se ela ainda a queria como um “bebê”. A mãe chora enquanto Olívia lhe estende a mão. Significativo também é o momento em que Mariá recebe a *pasta* com o material para iniciar seu letramento. Por meio de sequências entrecortadas, acompanhamos seu desejo de fazer parte da *hora da*

*letrinha*, uma atividade dedicada aos que já estão se alfabetizando e simbolizada pela pasta que guarda as lições. Recebê-la significa atravessar um limiar. Trata-se de um rito de passagem, de uma iniciação - Mariá cresceu, está crescendo, já não é mais a mesma.

Como síntese, é possível afirmar que o documentário *Sementes do nosso quintal*, de Fernanda Heinz, dá vida nova à metáfora da semente no seio da Educação e renova-a em sua *pregnância* simbólica, indicando possibilidades contemporâneas de rompermos a visão tecnológico-cientificizante que predomina na Educação. Nesse sentido, é lapidar a avaliação do contributo promovido pelo documentário e pela Te-arte:

[...] A experiência da Te-arte não nos interessa como algo a ser reproduzido, pois seu caráter efetivo está na especificidade da escola, de seus alunos, da comunidade atendida, dos educadores ali formados e formadores, e do caráter único de Therezita. O que nos interessa na experiência da Te-arte são os *princípios* que norteiam a experiência. [...] Talvez, inspirados pelos princípios praticados na Te-arte, magistralmente captados pela lente respeitosa do filme, possamos enfrentar as realidades vividas em nossos cotidianos, opondo-lhes aquilo que é mais precioso de nossas formações como educadores: nossas utopias e nossos sonhos (FERREIRA SANTOS, 2014, p. 100-101).

Em diálogo estreito com essa reflexão, podemos convocar as considerações do educador Rubem Alves sobre o ofício do professor e sua relação com a metáfora que vimos perseguindo ao longo deste artigo:

[...] O que está no início, o jardim ou o jardineiro? É o segundo. Havendo um jardineiro, cedo ou tarde, um jardim aparecerá. Mas um jardim sem jardineiro, cedo ou tarde, desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro. O que faz um povo são os pensamentos que o compõem (ALVES, 1998, p. 3).

Inspirado por essas considerações, podemos concluir que, na Educação, a metáfora do jardim não é um mero recurso retórico, mas a busca precisa por uma *poética* que traduza o ato de educar. Distante dos manuais técnico-burocráticos que transformam o professor no profissional da *explicitação de conceitos*, tentar aproximá-lo do jardineiro é lembrar que, para se fazer um jardim, é preciso *arte* (seja na acepção de uma *téchné* ou de uma *poiesis*) e *emoção* (a *pathos* de quem pratica a jardinagem).

Essa perspectiva nos conduz a uma espécie de

[...] *mythopoiesis* (como a arte ou a capacidade de criar mitos), onde o simbolismo vegetal e os deuses gregos que o encarnam, Deméter, Dionísio e Artémis, sem falar já das três modalidades de instituição simbólica do jardim (o “Éden bíblico”, o “jardim de Alcino” descrito

na *Odisseia* de Homero e os “jardins suspensos da Babilônia”) vêm modelar o imaginário do jardineiro-educador ou, se preferirem, do educador-jardineiro sempre aberto a uma utopia e mesmo a uma ucronia (JUNOD, 2011, p. 25-41)! Um jardim, lembrando de novo o jardim de Eliseu de *Júlia ou a Nova Heloísa* de Rousseau, com os seus aromas, uma verdura animada e viva, uma frescura revigorante, cores variadas, cânticos de pássaros e um murmúrio de água corrente, não pode deixar de incitar o imaginário e o simbolismo vegetal que o caracteriza: o jardineiro no seu jardim, inebriado pelos aromas que dele destilam, perde quer a noção de lugar (utopia), quer a noção de tempo (ucronia): um lugar solitariamente encantador que não desperta somente os sentidos como a imaginação (ARAÚJO, 2014, p. 99).

Não se trata, portanto, de uma novidade educacional reivindicar um professor com sensibilidade, arte e emoção de jardineiro, mas de propor a redescoberta das potencialidades simbolizadas pela metáfora do jardim, revivida pela Te-arte e documentada em *Sementes do nosso quintal*.

#### ABSTRACT

The aim of this paper is to study the garden's metaphor in the documentary *Sementes do nosso quintal*, that reflects formative experiences made in the Te-arte school. As a methodological perspective it was adopted the anthropology of imaginary (Durand) and Symbolic Hermeneutic (Ricoeur). The uses of the horticultural metaphor, in conjunction with vegetable symbolism, when applied in education, are not limited to search the significant similarities to translate concepts, but expressed a *symbolic pregnancy* (Cassirer) able to renew the interpretations about the educative act.

**Keywords:** Contemporary education. Vegetable symbolism. Metaphor of the garden. Documentary.

#### REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Folha de São Paulo*, 27 de maio, 1998.
- ARAÚJO, A. F. *Educação e imaginário: da criança mítica às imagens da infância*. Maia: Instituto Superior da Maia, 2004.
- ARAÚJO, Alberto Filipe. E se a educação for um trabalho de jardinagem e de jardineiros? O poder da metáfora hortícola na obra educacional de Célestin Freinet. In: Pires, H.; Mora, T.; Azevedo, A. F. & Bandeira, M. S. *Jardins, Jardineiros e Jardinagem*. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 2014, p. 88 -102.
- ARISTÓTELES. *Sobre a alma*. Obras Completas de Aristóteles, Volume III, Tomo I. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2010.
- ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. São Paulo: Ática, 1998.
- BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

- BUITONI, Dulcilia Schoeder. *De volta ao quintal mágico: a educação infantil na Te-arte*. São Paulo: Editora Agora, 2006.
- CASSIRER, E. *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CHARBONNEL, N. Les aventures de la métaphore. In: *La Tâche aveugle (vol. I)*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1991. p.310p.
- \_\_\_\_\_. L'important c'est d'être propre. In: *La Tâche aveugle (vol. II)*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1991a. p.280p.
- \_\_\_\_\_. Philosophie du Modèle. In: *La Tâche aveugle (vol. III)*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1993. p.246p.
- \_\_\_\_\_. Freinet ou une Pensée de la Similitude. In: P. Clanché; Éd. Debarbieux & J. Testanière (Eds.) *La Pédagogie Freinet. Mises à Jour et Perspectives*. Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 1994, p. 51-59.
- \_\_\_\_\_. Métaphore et Philosophie Moderne. In: N. Charbonnel & G. Kleiber (Ed.) *La métaphore entre philosophie et rhétorique*. Paris: PUF, 1999, p. 32-61.
- CLAPARÈDE, Éd. *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Expérimentale. V.1: Le développement mental*. Édit posthume. Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1946. p.244p.
- DESCARTES, René. *Discurso do método*. Trad. de Bento Prado Jr. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- DURAND, Gilbert. *Estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ELIADE, M. *Tratado de História das Religiões*. Trad. de Natália Nunes e Fernando Tomaz. 2ª ed. Porto: Asa, 1994.
- FERREIRA SANTOS, M. Um quintal e muitas sementes: a educadora Therezita Pagani no cinema de Fernanda Heinz. In: Rogério de Almeida e Marcos Ferreira Santos (Orgs.). *O cinema e as possibilidades do real*. São Paulo: Képos, 2014. p.71-104.
- FREINET, C. *Oeuvres pédagogiques. Tomes I et II*. Édition établie par Madeleine Freinet. Paris: Éditions du Seuil, 1994.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- HAMELINE D. *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris: ESF éditeur, 2000.
- HAMELINE D. *L'éducation, ses images et son propos*. Paris: Éditions ESF, 1986.
- HAMELINE, D. Place et fonction de la métaphore dans la pensée sur l'éducation ou éloge de la rhétorique. *Éducation et Recherche*, 3, 1981, p. 121-132.
- JUNOD, Philippe. De l'utopie à l'uchronie. Pour une Archéologie de l'Imaginaire Jardinier in Pigeau, Kackie & Barbe, Jean-Paul (Sous la dir. de). *Histoires de jardins. Lieux et Imaginaire*, Paris PUF, 2001, p. 25-41.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

- MONTAIGNE, Michel de. *A educação das crianças*. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MORIN, Edgar. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Lisboa, Europa-América, 1973.
- PERELMAN, Ch. *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation* (2 éd.). Paris: J. Vrin, 1988.
- PESSOA, Fernando (2001). *Poesia / Alberto Caeiro*. São Paulo, Companhia das Letras.
- PINKER, Steven. *La Tabla Rasa: la negacion moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós, 2003.
- RICOEUR, P. *Interpretation Theory: discourse and the surplus of meaning*. For Worth, Texas: the Texas Christian University Press, 1976.
- RICOEUR, P. *The rule of metaphor: multi-disciplinary of the creation of meaning in language*. Translated by Rober Czerny *et all*. London: Routledge, 1994.
- RICOEUR, P. *A metáfora viva*. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2005.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem das desigualdades entre os homens*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- SCHEFFLER, I. *Le langage de l'éducation*. Trad. de Michel Le Du. Paris: Klincksieck, 2003.
- SNYDERS, G. *Pédagogie progressiste. Education traditionnelle et éducation nouvelle*. Paris: PUF, 1975.
- WILLMS, Elni Elisa. *Escrevivendo: uma fenomenologia roseana do brincar*. São Paulo: FEUSP, tese de doutoramento, 2013.
- WUNENBURGER, J.-J. *La vie des images*. Grenoble: PUG, 2002.