



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Boto, Carlota

A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau

Educação e Pesquisa, vol. 36, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 207-225

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29813593002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau

Carlota Boto

Universidade de São Paulo



Resumo

O presente trabalho tem por propósito refletir sobre o pensamento pedagógico de Rousseau. Para isso, a análise centra-se na leitura da obra *Emílio ou da educação* publicada em 1762. O texto procura cotejar a leitura do *Emílio* com a análise de comentadores, de modo a proceder à revisão bibliográfica sobre o tema. A hipótese aqui defendida é a de que *Emílio* não é apenas um livro sobre educação. Rousseau enfatiza, no texto, sua preocupação quanto ao estabelecimento da caracterização do “ser” da criança. Nesse sentido, ele queria procurar, na infância de maneira geral, vestígios do homem em estado de natureza. Ao fazer isso, estabelece uma periodização da vida e do aprendizado. Denunciando o descaso de sua época relativamente à figura da criança, crítico do modelo educacional veiculado pelos colégios religiosos de seu tempo, Rousseau descreve a condição da criança, ao mesmo tempo em que inventa um menino imaginário, que deveria ser educado de acordo com os critérios da natureza. A educação do menino Emílio pode ser compreendida como um libelo contra o severo tratamento oferecido às crianças de verdade – tanto nas famílias quanto nos colégios. Segundo o filósofo, não se era capaz de “ver” a criança. Sendo assim, a escrita *Emílio* não tem a finalidade de estabelecer prescrições pedagógicas, pois Rousseau cria o menino apartado da sociedade. O objetivo ali era outro: o autor pretendia identificar na criança sua essência. A figura do Emílio era, assim, um método para operar o pensamento.

Palavras-chave

Educação – Emílio – Rousseau – Filosofia da educação – Iluminismo.

Correspondência:
Carlota Boto
Al. Franca, 260, apto 102
01422-000 – São Paulo – SP
E-mail: reiseboto@usp.br



The invention of the Émile as conjecture: methodological choice of Rousseau's writing

Carlota Boto

Universidade de São Paulo

Abstract

The present work aims at a reflection on Rousseau's pedagogical thinking. To such end, the analysis is centered on the reading of his Émile: or treatise on education published in 1762. The article seeks to contrast the Émile with the analyses of commentators, so as to proceed to a literature review on the subject. The hypothesis put forward here is that the Émile is more than just a book about education. Rousseau emphasizes in his text his concern with establishing a characterization of the child's "being". In this sense he was trying to find in childhood in general vestiges of the man in a state of Nature. In so doing, he establishes a periodization of life and of learning. Denouncing the neglect displayed by his epoch with regard to the child, and critical of the educational model propagated by the religious schools of that time, Rousseau describes the condition of the child, whilst inventing an imaginary boy that was supposed to be educated according to Nature's criteria. Émile's education can be understood as a libel against the harshness of the treatment dispensed to real children – both inside their families and at school. According to the philosopher people were incapable of "seeing" the child. Therefore, the writing of the Émile does not intend to establish pedagogical prescriptions, since Rousseau has the boy educated away from society. The objective here is a different one: the author wanted to identify in the child his essence. The figure of Émile is, thus, a method to operate the thought.

Keywords

Education – Émile – Rousseau – Philosophy of education – Enlightenment.



Contact:
Carlota Boto
Al. Franca, 260, apto 102
01422-000 – São Paulo – SP
E-mail: reiboto@usp.br



Não mostreis nunca à criança nada que ela não possa ver. Enquanto a humanidade quase lhe é estranha, não podendo elevá-la ao estado adulto, abaixai para ela o homem à condição de criança. (Rousseau, 1979, p. 197)

Em uma de suas cartas, Rousseau (2005b) disse que seus principais livros são o “primeiro discurso, aquele sobre a desigualdade e o tratado de educação, obras inseparáveis e que perfazem juntas um mesmo todo” (p. 25).

Como se deve ler o *Emílio*? Essa pergunta tem, ao longo dos tempos, atormentado os intérpretes. Seria o *Emílio* um tratado de educação ou de política? Para a maioria de seus comentadores, trata-se de um livro que enuncia a necessidade da época de renovar os parâmetros do ensino e da pedagogia. Para outros, trata-se de um trabalho eminentemente político. Nesse sentido, Yves Vargas (1995) advoga o seguinte:

Emílio ou da educação seria um livro de política natural e não de educação. Ele não se propõe a educar uma criança no seio da sociedade, mas a construir uma nova sociedade no âmbito do desenvolvimento de um homem. (p. 28)

Para Roque Spencer Maciel de Barros (1971), o objetivo do *Emílio* seria, sobretudo, moral. Sendo assim, a ética de Rousseau teria inspirado sua pedagogia e seu pensamento político. Ele compreende que:

[...] o objetivo do *Emílio* é precisamente o de formar o sábio. [...] sabedoria é moralidade, é autodomínio, é capacidade de ‘ouvir a voz da consciência no silêncio das paixões’. (p. 71)

É possível, todavia, ler o *Emílio* como um ensaio, cujo principal objeto é a busca de compreensão do “ser” da criança – de sua essência. O presente trabalho tem por propósito refletir sobre o pensamento pedagógico do Rousseau,

escritor da obra *Emílio ou da educação* publicada em 1762. A hipótese aqui defendida é a de que *Emílio* não é apenas um livro sobre educação. Rousseau procura, no *Emílio*, compreender a própria acepção de criança. Nesse sentido, ele queria procurar, na infância de maneira geral, vestígios do homem em estado de natureza. Ao fazer isso, estabelece periodização da vida e do aprendizado. Denunciando o des-caso de sua época relativamente à figura da criança, crítico do modelo educacional veiculado pelos colégios religiosos de seu tempo, Rousseau descreve a condição da criança, ao mesmo tempo em que inventa um menino imaginário, que deveria ser educado de acordo com os critérios da natureza. A educação do menino *Emílio* pode ser compreendida como um libelo contra o severo tratamento oferecido às crianças de verdade – tanto nas famílias quanto nos colégios. Segundo o filósofo, não se era capaz de “ver” a criança.

Para Rousseau, há no interior da infância algo que lhe será específico – diferente do adulto. Maurice Cranston (1991) – acerca do tema – demonstra como Rousseau opera para dividir a vida do pupilo *Emílio* em diferentes períodos: “cada um correspondendo aos estágios da evolução da raça humana tal como ele teria traçado no *Discurso sobre a desigualdade*” (p. 176).

Revisitar as ideias pedagógicas de Rousseau do *Emílio* requererá, sob qualquer hipótese, refletir sobre a concepção dele acerca do estado de natureza, já que a constituição da criança é análoga ao mesmo conceito. Os atributos da criança são, para o autor, aqueles supostamente constitutivos do homem no estado de natureza. Cranston (1991) compreende que Rousseau deseja estabelecer paralelo entre a bondade natural do estado de natureza e a pureza original da criança, embora “não haja moralidade em suas ações; governada pelo amor de si, que ainda não se transformou em amor-próprio” (p. 176).

Como bem ilustra Maria das Graças de Souza (2001), “o pacto situa-se num registro normativo, fora do tempo histórico” (p. 91). De acordo com a hipótese aqui desenvolvida, a





infância e a juventude de seu aluno inventado – assim como sua tese sobre o estado de natureza e também como a suposição do pacto social – será uma conjectura necessária para compreender o ser da criança e, ao fazer isso, será também capaz de olhar para a condição humana de um modo diferente.

Cabe, para tanto, lembrar que o estado de natureza é uma construção lógica, que opera claramente nas conjecturas rousseauianas. Como diz Victor Goldschmidt (1983), a produção teórica sobre o direito natural não supõe recurso à história. O postulado da existência de um direito da natureza é uma exigência lógica e não de um dado histórico, factual. Pode-se ainda constatar uma “tendência de Rousseau a diluir os limites entre o que convencionamos chamar realidade e o que consideramos ficção” (Prado, 2007, p. 141). Cassirer (2003) diz que Rousseau não está sozinho nisso:

[...] conhecimento histórico não interessa aos teóricos do Estado-contrato. O problema deles é analítico e não histórico. Eles compreendem o termo ‘origem’ num sentido lógico e não cronológico. O que eles procuram não é o começo, mas o ‘princípio do Estado – sua *raison d’être*. (p. 207)

A educação do *Emílio* também pode ser lida assim. Não se trata de apregoar uma forma de ensinar ou um método para educar. Trata-se de arquitetar uma narrativa para dar a ver a constituição dos “primeiros princípios” da infância – “para compreendermos uma coisa devemos começar por definir a sua natureza e essência” (Cassirer, 2003, p. 207), a partir de conjecturas.

Nesse sentido, o *Emílio* trairia seu título: seria um tratado sobre a infância – mais do que “da educação”. Rousseau ali mostrava outra face da criança – aquela que, segundo ele, sua época não sabia ver. Ao inventar seu *Emílio*, ele criaria mais uma dentre suas categorias operatórias.

O autor pretende conferir universalidade à representação da figura infantil. A criança, no relato rousseauiano, é um ser constituído por

uma única e invariável estrutura interna, por natureza – ou seja, por definição. Não há circunscrição histórica ou geográfica que possa alterar a perspectiva. A criança relatada por Rousseau é compreendida como um dado imanente, que pode ser compreendido de antemão como se fosse uma essência. Retirar a criança da história foi, também, para o autor do *Emílio*, um recurso estratégico para compreender as feições do homem de natureza (Barros, 1971) – ele também uma essência.

Como o homem em estado de natureza, a infância rousseauiana – descrita por fases da vida interpretadas à luz de características hipotéticas – será uma conjectura. Ou seja: o “menino *Emílio*” integra um relato lógico e explicativo do desenvolvimento das pessoas em seu primeiro quartel de vida. A infância tem etapas, articuladas umas às outras, cada uma com características peculiares: “após uma idade pré-razional, uma idade da razão sensível e, finalmente, a idade da razão intelectual” (p. 38). Nesse sentido, parece a Rousseau fundamental compreender as formas de ser criança em cada uma dessas etapas constitutivas da vida. Seu propósito não é “ensinar à criança muitas coisas e sim não deixar entrar em seu cérebro senão ideias justas e claras. Que não saiba nada, pouco me importa, conquanto que não se engane” (Rousseau, 1979, p. 179). O relato da trajetória de *Emílio* percorre propositalmente as diferentes fases do desenvolvimento infantil. O educador tenta entender os movimentos da alma do *Emílio*: “durante a primeira infância, o tempo era longo – só procurávamos perdê-lo, de medo de mal o empregar. Agora é o contrário e não temos mais bastante para fazer tudo que seria útil” (p. 180). O fundamento da educação do *Emílio* será, então, o contínuo processo de oferecer ao menino – não os próprios alicerces das ciências – mas “a inclinação para as amar e métodos para as aprender” (p. 180). Não se permite à criança-*Emílio* o contato com os preconceitos que circulam na vida social, porque “a razão e o juízo chegam lentamente, os preconceitos acorrem em multidão; é destes que cumpre preservá-lo (p. 180)”.





Maria Constança Pissarra (2005) identifica *Emílio* como “um personagem de ficção que representa o indivíduo (ou indivíduos) que conseguiu manter-se mais ou menos à margem da sociedade corrompida” (p. 57). Assim como o estado de natureza é um ponto de referência que só agirá mediante diálogo com o estado civil, a infância constitui condição necessária para apreender o homem. Por isso mesmo, educar teria como pressuposto a observação acerca da natureza infantil, respeitadas as etapas de seu desenvolvimento.

A infância é, para Rousseau, uma categoria escolhida meticulosamente para operar o pensamento sobre a condição humana. Nesse sentido, o *Emílio* será lido aqui como um tratado descritivo da interpretação rousseauiana acerca das fases do desenvolvimento infantil e juvenil. Todo debate em torno dos procedimentos educativos do menino *Emílio* subordinam-se, mediante essa perspectiva, a uma clara hipótese a respeito do processo de maturação humana, estruturado por etapas, que precisariam ser compreendidas. Sem elas, a educação, no limite, não será, para Rousseau, possível. O *Emílio*, mais do que um compêndio de pedagogia, pode ser lido, então, como um texto sobre as idades da vida.

O *Emílio* como narrativa característica da moderna aceção de infância

Emílio é publicado em 1762, mesmo ano da divulgação do *Contrato Social*. O tema que move a criação do *Emílio* é a condição da infância: ideia-força que dirige o pensamento de Rousseau.

O menino *Emílio* é um modelo metodológico para Rousseau descrever as feições infantis. O texto denuncia explicitamente o descaso da época perante o tema da infância. O *Emílio* já nasce, portanto, como obra consagrada a decifrar um simbólico silêncio que incomodava o autor: a criança. Surge, pois, como um dos principais relatos fundadores da modernidade educativa: “a

narrativa é feita pelo preceptor na primeira pessoa do singular, como uma obra de ficção” (Streck, 2004, p. 38). Por isso, Rousseau (1979) dirá que deu a si próprio um “aluno imaginário”. Para ele, essa invenção do *Emílio* foi um “método útil” (p. 27).

Chateau (s.d.) sublinha que a narrativa do *Emílio* – embora Rousseau não explicita, como fará no *Contrato Social*, sua opção por estabelecer princípios *a priori* – ancora os pressupostos de seu relato em “situações imaginárias” (p. 197). Como se sabe, publicados ambos em 1762, o paralelo entre *Emílio* e o *Contrato Social* é bastante recorrente entre os comentadores. Bréhier (2000), por exemplo, observa que ambos os livros são diretamente entrelaçados, reportando-se a cenários diversos de um mesmo problema teórico:

Emílio, aluno de Rousseau, deve viver na sociedade; mas deverá encontrar um sistema de educação tal que preserve toda sua inocência e as virtudes do estado de natureza, toda bondade inata do homem. Do mesmo modo, os homens devem se associar: mas precisarão encontrar uma forma de associação que conserve para os indivíduos a igualdade e a liberdade que eles tinham na natureza. (p. 421)

Jolibert (1987) recorda que Rousseau caracteriza a infância como o tempo da dependência. Por ser assim, tratava-se de, paulatinamente, preparar a criança para inseri-la, aos poucos, no mundo. Isso supõe trabalhar modos de socialização e critérios de moralização. Por causa disso – assinala também Jolibert – havia dimensão política no tão alardeado “romance educativo que é o *Emílio*” (p. 75). Nele estava em jogo o tema da liberdade, mas no sentido público – muito mais do que “uma simples querela de método pedagógico ou de processos educativos” (p. 75). Se a criança é definida primordialmente por sua dependência, haverá um trajeto rumo a sua autonomia. Os cinco livros que compõem o *Emílio* tratam disso.

Já no prefácio do *Emílio*, Rousseau denuncia: a importância do tema que elegeu





decorreria do desconhecimento de sua época acerca da figura humana da criança. A primeira aproximação do objeto de estudo aconteceria, então, como tentativa de reconhecimento desse território inóspito. Sem identificar os modos de agir, de sentir e de pensar das crianças pequenas, os contemporâneos atuavam em relação à infância como se diante de adultos estivessem. A educação, por causa disso, não poderia dar certo. Rousseau (1979) alerta:

[...] nunca sabemos colocar-nos no lugar das crianças; não penetramos em suas ideias, emprestamos-lhes as nossas; e, seguindo sempre nossos próprios raciocínios, com cadeias de verdade, só enchemos suas cabeças de extravagâncias e erros. (p. 178)

Para tratar da formação da criança, Rousseau assume o lugar de sua criação: inventa o *Emílio* como modo de operar o pensamento, que teria a intenção de esquadrihar, do ponto de vista teórico, o substrato do “ser” – criança. O autor, no relato, acompanha o menino que criou – *Emílio* – do nascimento aos vinte e cinco anos. Destaca que seu personagem não é uma “criança ordinária” (p. 27) pela atuação continuada do preceptor na formação do menino e pelas condições especiais que cercam seu desenvolvimento. Trata-se, pelo contrário, de um “aluno imaginário” (Marques, 2005a, p. 12), talhado – a propósito – para ser discípulo. Nesse sentido, Rousseau (1979) inventa

[...] a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar na sua educação, conduzi-la desde o momento de seu nascimento até aquele em que, homem feito, não terá mais necessidade de outro guia senão ele próprio. (p. 27)

Rousseau (1979) trabalha a acepção de infância à luz de alguns postulados:

1) Por procurar evidenciar os efeitos do desconhecimento do tema, ele demonstra que,

ao olhar para a criança – sem ser capaz de reconhecer suas características constitutivas – o adulto as desconhece. Ignorando-as, só consegue ver na criança o adulto que ainda não está lá. Assim, a infância não é sequer “observada”. Com ideias falsas pela incompreensão, extraviamo-nos do próprio objeto que sequer chegamos a olhar – diz ele.

2) “O homem que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida” (p. 16). Será, portanto, necessário encontrar um modo de agir com as crianças que não seja para elas um tormento.

3) É preciso estudar com atenção os sinais e as linguagens com que a criança se expressa. Será importante, nesse sentido, diferenciar quais manifestações infantis são derivadas da natureza e quais já são fruto da opinião – e da sociedade.

4) Além disso, o estudo da infância inscreve-se em um pressuposto caro ao autor: a natureza pura e a sociedade desfigurada. O que resta de natural no homem social seria, por sua vez, a lógica do desenvolvimento de sua temporalidade, dos ciclos de sua vida: “nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo” (p. 10) e, por isso, educar será prover. Entretanto, será fundamental que, ao educar, não se desfigure a face original da natureza humana, até porque a educação – do ponto de vista rousseauiano – é uma dinâmica que possui tripla origem: a da natureza, a das coisas e a dos homens.

5) Vive-se aprisionado pelas limitações sociais: ao nascer, o bebê será envolvido em um cueiro; quando cresce, ficará acorrentado às instituições; e ao morrer, fecham-no no caixão. A repressão dos corpos limita a alma, e a criança é forçada a esforços civilizatórios inúteis e precoces que apenas atrasarão seu desenvolvimento: “a inação, o constrangimento





em que mantêm os membros da criança, não podem senão perturbar a circulação do sangue, dos humores, impedir a criança de se fortalecer, de crescer e alterar sua constituição” (p. 17).

6) “A verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios” (p. 16). Até porque viver é agir e, na ação, devemos — antes de qualquer coisa — “fazer uso dos nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência” (p. 16). Isso significa que será necessário estudar aquilo que a natureza nos permite ser. Estudar a criança é, também, nesse sentido, perscrutar a natureza humana.

7) Existe uma mobilidade constitutiva das “coisas humanas” — dirá Rousseau. O ser humano não nasce arraigado a um solo único. A educação deverá preparar o aluno para travar contato com um mundo maior do que “seu quarto”, maior do que sua cidade, maior do que seu país. Só assim, ele aprenderá — quando adulto — “suportar os golpes da sorte e enfrentar a opulência e a miséria, a viver, se necessário, nos gelos da Islândia ou no rochedo escaldante de Malta” (p. 16). A educação natural preparará *Emílio* para todas as situações, circunstâncias e condições humanas.

O modo como se desenvolvia a educação das elites culturais da Europa em meados do século XVIII traduzia-se por uma cultura distintiva, que destacava a importância das pessoas em virtude do lugar social e profissional que elas ocupavam. Rousseau (1979) diz que “vocação é o estado de homem” (p. 15). Apenas isso. Pouco importa a futura carreira a ser seguida e pouco importa também o desejo dos pais — “viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem” (p. 15). É importante observar que, como assinala José Os-

car de Almeida Marques (2005b), a educação do *Emílio* não é descontextualizada: “o *Emílio* é educado de um modo que não é o melhor ‘em si’, mas apenas o melhor dadas as circunstâncias” (p. 263). O livro demonstra a necessidade de o curso da educação interagir com os dados da natureza¹, até porque, sob quaisquer circunstâncias, em graus variados, deve-se deixar a natureza agir no desenvolvimento da criança. Rousseau (1979) periodiza diferentes etapas da maturação infantil, identificando nelas o que lhes seria específico. Então, interpreta o crescimento da criança, demarcando fases. Sobre o tema, o filósofo adverte seus contemporâneos acerca da inadequação dos modos de ensinar e de educar de seu tempo:

Nossa mania pedante de educar é sempre a de ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor sozinhas e esquecer o que somente nós lhes poderíamos ensinar. Haverá coisa mais tola do que o cuidado que tomamos para ensinar-lhes a andar, como se tivéssemos visto alguém que, por negligência de sua ama, não soubesse andar quando grande? E, ao contrário, quanta gente vemos andando mal porque lhe ensinaram mal a andar? *Emílio* não terá nem barretinhos protetores, nem carrinhos, nem andadeiras; logo que souber pôr um pé na frente do outro, só o sustentarão nos caminhos calçados e por eles só passarão às pressas. Ao invés de deixá-lo mofar no ar viciado de um quarto, levá-lo-ão diariamente a um prado. Que aí corra, se debata, caia cem vezes por

1. “Se há uma distinção em relação ao animal é porque o homem é livre e perfectível. Ou seja, pode interromper o automatismo e aperfeiçoar o seu equipamento sensorial, desenvolvendo, a partir do seu exercício e bom uso, novas faculdades: a imaginação, a memória, a razão. Entre as sensações e a razão, com efeito, não há solução de continuidade. Não é, justamente, do ‘uso bem regrado’ dos outros sentidos que ‘resulta’ esse ‘sexto sentido’ também chamado de Razão, como nos ensina o *Emílio*? Perfeitamente ‘empirista’ em relação à questão, Rousseau concebe as ideias como resultando da complexificação das sensações [...]. No estado primitivo essa capacidade de aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, a ‘perfectibilidade’, ainda não atua e essas faculdades, na falta de ocasião para se exercerem, encontram-se em estado puramente virtual. Como se altera essa constituição primitiva a partir e em consequência da introdução dos indivíduos em sua nova órbita?” (Salinas Fortes, 1997, p. 63).



dia: tanto melhor. Aprenderá mais cedo a levantar-se. (p. 59-60)

É importante lembrar que, à época, a partir dos sete anos de idade, a pessoa deixava de ser considerada criança. Dos sete até os doze ou treze anos, vive-se a puerilidade, etapa que não era compreendida como uma segunda fase da infância. Não se chamavam crianças aquelas que houvessem completado sete anos. Essa era a idade da vida prevista para indicar o término do período infantil. O próprio termo *infans* – do latim – identificaria o ser incapaz de falar. Aos sete anos, a fala é fluente do ponto de vista da articulação e do repertório. Daí a suposição de que a infância abarcaria apenas os primeiros sete anos de vida (Postman, 1999; Ariès, 1981). A infância, com Rousseau, esticada para depois dos sete anos, tornava-se uma construção lógica. A repercussão que *Emílio* teve em seu tempo, bem como as apropriações posteriores das ideias pedagógicas de Rousseau, contribuíram sobremaneira para modificar os modos de se perceber e de se lidar com a figura infantil. A infância, como etapa do desenvolvimento humano, seria expandida – em parte, por efeito da recepção das ideias rousseauianas.

Ao agir, a natureza infantil, aos poucos – e quase imperceptivelmente –, seria transformada. Por meio da educação, o adulto interviria diretamente. Havia de se formar o sujeito moral. Nesse sentido, modelar a plasticidade da alma infantil era um suposto do qual não se poderia fugir. Perfectível, o ser humano é maleável e passível de educação. Havia, na formação do *Emílio*, um novo sentimento de infância (Ariès, 1981), mas também uma nova forma de compreender a ideia de natureza. Tratava-se – como diz Cassirer (1999) – de um novo ideal ético:

Rousseau tornou-se o despertador da consciência moral antes de se tornar o estimulador de um novo sentimento da natureza; a renovação gerada por ele foi entendida sobretudo como uma transformação interior, uma reforma da mentalidade. (p. 91)

Rousseau enfatiza a necessidade de fazer interagir a aceção de *infans* com a ideia de *puer* como se apregoasse uma puerícia infantil, considerando, pois, a etapa da puerícia como uma segunda fase da infância – que supunha dever ser prolongada. Tal período integral, ainda, a condição infantil – é uma parte dela. Nessa fase, não existiria conhecimento do mal. Não possuindo, fundamentalmente, discernimento – ou a faculdade de distinguir o bem do mal –, as crianças não terão sentimentos de vergonha e de pudor. No fundo, a criança é aqui resquício do homem natural. Este, como sublinha Lourival Gomes Machado (1968),

[...] delinea-se como o homem profundo, presente em todos os estágios da evolução, ou melhor, em todas as situações sociais, puro e simples na sua essência específica, sempre reagindo às consultas ao sentido interior. (p. 113)

Se o adulto traz para a criança referências que ela não poderá apreender – porque seu estágio de desenvolvimento ainda não o permite –, ele antecipará indevidamente o próprio contato de seu aluno com o vício e com o mal. Rousseau (1979) adverte os contemporâneos:

O pudor só nasce com o conhecimento do mal: e como as crianças que não o têm nem o poderiam ter, teriam o sentimento que dele resulta? Dar-lhes lições de pudor e de honestidade, é ensinar-lhes que há coisas vergonhosas e desonestas, é dar-lhes um desejo secreto de conhecer essas coisas. Cedo ou tarde elas o saberão e a primeira fagulha que toca a imaginação acelera necessariamente a efervescência dos sentidos. Quem quer que enrubesça já é culpado; a verdadeira inocência não tem vergonha de nada. (p. 238)

Cada idade terá uma lógica interna, cuja semântica – pensa Rousseau (1979) – precisa ser decifrada. Pelas palavras de Rousseau (1979), “de início, têm as crianças, por assim dizer, uma





gramática de sua idade, cuja sintaxe tem regras mais gerais do que a nossa” (p. 53). Na verdade – alerta o autor²:

[...] as palavras *infans* e *puer* não são sinônimas. A primeira acha-se compreendida na outra e significa que não pode falar. [...] Mas eu continuo a empregar essa palavra no sentido de nossa língua, até a idade em que ela tem outros nomes. (p. 58)

Rousseau estica o conceito de infância de sua época e, fazendo isso, o transforma.

Cada etapa da vida terá seu ritmo, e será prejudicial o desenvolvimento precoce da fala ou mesmo do conhecimento do mundo. Tal antecipação atenta contra a natureza e provoca o efeito inverso daquele pretendido. Por isso mesmo, relativamente aos erros verbais, Rousseau (1979) diz:

[...] é um pedantismo insuportável e um cuidado dos mais supérfluos insistir em corrigir nas crianças todos esses pequenos erros contra os usos, erros de que não deixam de se corrigir elas próprias com o tempo. (p. 53)

Ancorado pela metáfora da natureza como recurso instrumental para iluminar a condição de criança, Rousseau (1979) declara o lugar que confere ao ato educativo:

Amanham-se as plantas pela cultura e os homens pela educação. [...] Deplora-se o estado da infância; não se vê que a raça humana teria perecido se o homem não começasse sendo criança. Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, temos necessidade de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação. (p. 10)

Daí a justificativa (para lidar com a formação moral e intelectual) daquilo que Rousseau (1979) nomeia educação negativa:

A educação primeira deve, portanto, ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro. Se pudésseis conduzir vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos, sem que ele soubesse distinguir sua mão direita de sua mão esquerda, logo às vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão. Sem preconceitos, sem hábitos, nada teria ele em si que pudesse contrariar o resultado de vossos cuidados. Logo ele se tornaria, em vossas mãos, o mais sensato dos homens; e, começando por nada fazer, tereis feito um prodígio de educação. (p. 80)

O homem recebeu da natureza órgãos e faculdades, cujo uso dependerá, entretanto, daquilo que a educação fizer deles. Retomando premissas que lançara no segundo *Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens*, o filósofo discorre sobre a insociabilidade do homem de natureza, a insuficiência do amor de si, a vida em liberdade e a potência da perfectibilidade. Quando pensa na situação da infância, Rousseau propositalmente aproxima os atributos da criança daqueles pertencentes ao homem no estado de natureza.

O *Emílio* não poderia, sendo assim, tornar-se virtuoso no decurso de sua educação (Barros, 1971). Era necessário amadurecer e formar-se. Ele tinha, porém, o dom da piedade, característica do homem natural: o reconhecimento de si no outro.

A primeira educação da criança será centrada no trabalho com a linguagem, de modo que a verbalização progressivamente substitua as linguagens estampadas pelas percepções e pelos sentidos de maneira geral.

2. “Num mundo oral não há um conceito muito preciso de adulto e, portanto, menos ainda de criança. Esta é a razão pela qual, em todas as fontes, descobre-se que, na Idade Média, a infância terminava aos sete anos. Por que sete? Porque é nesta idade que as crianças dominam a palavra. Elas podem dizer e compreender o que os adultos dizem e compreendem. Podem conhecer todos os segredos da língua, que são os únicos segredos que precisam conhecer” (Postman, 1999, p. 28).



Rousseau (1979) defende que se deve respeitar os ritmos de aprendizado; as etapas da vida em que o sujeito estará apto para receber esse ou aquele conhecimento; e finalmente uma preocupação quanto a modos de agir e de proceder no ensino, tanto no que toca aos conteúdos quanto nos aspectos concernentes às formas de ensinar. Rousseau manifesta, ainda, seu repúdio ao costume de mimar as crianças, hábito comumente adotado pelas famílias em relação a filhos pequenos – e que os impedia de experimentar a vida.

O conhecimento da dor – o aprendizado do sofrimento – seria algo importante para ser trabalhado no processo de formação humana. No entanto, haveria de se buscar algum refinamento nos procedimentos adotados, de modo que a educação e o ensino dos homens não prejudicassem a ação pedagógica da natureza:

O único indivíduo que faz o que quer é aquele que não tem necessidade, para fazê-lo, de pôr os braços de outro na ponta dos seus; do que se depreende que o maior de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade. O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz. Eis minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação vão dela decorrer. A sociedade fez o homem mais fraco, não somente lhe tirando o direito que tinha sobre suas próprias forças, como também as tornando insuficientes. Eis porque seus desejos se multiplicam com sua fraqueza e eis o que faz a fraqueza da infância, comparada com a idade do homem. Se o homem é um ser forte e a criança um ser fraco, não é porque o primeiro tenha mais força absoluta que o segundo, mas é porque o primeiro pode naturalmente bastar-se a si mesmo e o outro não. O homem deve, portanto, ter mais vontades e a criança mais fantasias, palavra com que quero dizer todos os desejos que não são necessidades reais, que só podemos contentar com o auxílio de outrem. (p. 67)



O excerto acima traz intrinsecamente a noção da autonomia da vontade moral como elemento distintivo da condição humana. Seria essa também a marca que expõe a similitude entre a visão rousseauiana de moral e a perspectiva ética kantiana. Nesse sentido, para Kant (1995) como para Rousseau (1979), pode-se dizer que liberdade quer dizer habilidade para

[...] agir como se deve. A liberdade só tem sentido caso obedeçamos à lei, mas a uma lei à qual assentimos livremente por reconhecermos sua racionalidade. (Cassirer, 1999, p. 25)

A liberdade, em Rousseau como em Kant, suporia o que Rousseau (1983a) qualifica por “poder de querer”: a possibilidade de “desviar-se da regra que lhe é prescrita” (p. 243)³; a faculdade de escolher entre “concordar e resistir” (p. 243); e a consciência de ser capaz de fazer isso. Kant (1995) exprimirá isso, posteriormente, na famosa inscrição de seu imperativo categórico: “age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza” (p. 58).

Durkheim (2008) interpreta que, de acordo com o traçado político da obra rousseauiana, para existir justiça na vida civil, será necessária a existência de algo exterior aos indivíduos. Esse algo corresponde – segundo ele – ao ser social: “que age como árbitro e determina o direito” (p. 108). Por tal razão – continua o autor –, haverá uma transcendência da moral sobre os fatos:

[...] a moral não deriva analiticamente dos fatos. Para que as relações de fato se tornem morais, elas devem ser consagradas por uma autoridade que não pertença aos fatos. A ordem moral deve ser somada a eles sinteticamente. (p. 108)

Ora, a criança *Emílio* não pode trazer consigo essa faculdade moral, característica da

3. Kant (1995) diz, no mesmo sentido: “temos de poder querer que uma máxima da nossa ação se transforme em lei universal: é este o cânone pelo qual a julgamos moralmente em geral” (p. 62).



sociedade adulta. No entanto, será preciso formá-la, inclusive para que o *Emílio* venha a se tornar um sujeito apto para a autonomia da moral. Observa Cassirer (1999) que, sob tal ponto de vista, a educação não será ainda o momento da liberdade. Diz ele que:

[...] o papel da educação natural é o de evitar a criação de um pequeno tirano ou de um pequeno escravo. Devemos permitir que a criança encontre por si mesma os limites de suas próprias capacidades; devemos argumentar com ela apenas quando for suficientemente adulta para raciocinar – esta é a única forma de se criar o homem natural. A teoria política de Rousseau – a teria da sociedade natural – persiste nesse tema. Os homens, tais como são hoje em dia, não estão aptos à liberdade. Eles devem ser tornados aptos, e devem criar por si mesmos um Estado que assim os tornará. (p. 25)



Rousseau (1983a) confere uma acepção muito particular ao termo liberdade. É como se houvesse duas liberdades: a do homem adulto e a da criança; sendo essa última similar ao campo dos desejos, reduzida àquele “querer ou não querer” (p. 244) que existia na primeira etapa do homem no estado de natureza. Se a liberdade da criança é apenas desejo, pode-se dizer que a liberdade do homem adulto é escolha; escolha responsável. Como bem considera Maurice Cranston (1991):

Embora ele coloque o *Emílio* inteiramente nas mãos do tutor, Rousseau insiste que o tutor precisa respeitar a liberdade do pupilo [...]. Isso não quer dizer que *Emílio* será autorizado a fazer o que ele bem quiser. *Emílio* não poderá saber que ele é comandado pelo tutor. De fato ele será; mas não realizará isso; porque a arte do tutor consiste em guiá-lo sem que isso transpareça. Dissimulação e estratégias tortuosos tomam um lugar significativo no método pedagógico de Rousseau. (p. 178)

Ao inventar *Emílio*, Rousseau (1979) desafia – pela conjectura – todos os modelos de ensino existentes: dos colégios à preceptorial doméstica. *Emílio* não será ensinado no ambiente familiar – até por ser órfão e não conviverá tampouco com o opressivo modelo da educação coletiva dos colégios. Assim como a ideia de ‘estado de natureza’, com a qual Rousseau operará seu pensamento político, o autor não pretende tornar *Emílio* um ser histórico: trata-se de um conceito metodológico ou, nas palavras de seu criador, “um modelo a ser proposto” (p. 28) – um ideal regulador. Esse ideal não é, contudo, postulado a partir do universo simbólico da aristocracia: *Emílio* será um menino comum, filho do povo...

Há somente uma ciência a ensinar às crianças: é a dos deveres do homem. [...] De resto, eu chamo governante, de preferência a preceptor, o mestre dessa ciência porque se trata menos para ele de instruir que de conduzir. Ele não deve dar preceitos, deve fazer com que os encontrem. Se é preciso escolher com tanto cuidado o governante, é-lhe também permitido escolher seu aluno, principalmente quando se trata de um modelo a ser proposto. Essa escolha não pode cair nem no gênio nem no caráter da criança, que só se conhece no fim da tarefa e que eu adoto antes de nascer. Se pudesse escolher, só tomaria um espírito comum, tal qual suponho meu aluno. Só se tem necessidade de educar os homens comuns; somente sua educação deve servir de exemplo à de seus semelhantes. (p. 28-29)

O preceptor – sugestivamente nomeado governante – deverá dirigir a vida do menino e do jovem *Emílio* mediante critérios outros que não aqueles ditados pelos padrões pedagógicos da época. O preceptor apresenta-se ao discípulo como educador e como exemplo. Nesse sentido – como indica Arlei de Espíndola (2007) –, *Emílio*, “cuja existência é apenas simbólica, deverá ficar sob a tutela do seu mestre [...] visto que sua tarefa reside mais em conduzir o discípulo do que



em dar lições teóricas” (p. 70). Antes de tudo, observa-se que, para Rousseau, a formação ética sobreleva-se em relação ao preparo intelectual. Trata-se de formar o homem, especialmente para que ele possa cumprir, quando já formado, seus deveres em relação à sociedade.

Há uma desigualdade matricial entre mestre e discípulo, assimetria constitutiva da relação pedagógica. Tal desigualdade é que faz com que “o governante adquira todos os direitos sobre *Emílio* até que meta que se pretende atingir seja alcançada” (p. 70). Maria de Fátima Simões Francisco (1999) assinala, sobre a relação mestre e discípulo expressa no *Emílio*, o firmamento de um contrato pedagógico, ancorado na própria diferença entre as partes constitutivas do mesmo acordo. Assim, diz a autora:

O contrato pedagógico está fundado na diferença básica que existe entre as duas partes contratantes. Uma, o mestre, sendo superior em forças, conhecimento e experiências, e outra, o aluno (uma criança ou adolescente), sendo inferior, naqueles mesmos aspectos. Está fundado também no fato de que esse último, em diferentes graus segundo a faixa etária, precisa da condução pelo primeiro em seu processo de desenvolvimento, isto é, da aquisição de forças, conhecimentos e experiências. A primeira e central cláusula desse contrato será, então, a de que na relação pedagógica um deve conduzir, isto é, comandar e o outro deve ser conduzido, isto é, obedecer. (p. 105)

Trata-se de “um contrato estabelecido de antemão” (Rousseau, 1979, p. 30), mediante o qual, de alguma forma, o educador assume a responsabilidade da educação como se impusesse a si próprio “um dever que a natureza não lhe impôs” (p. 30). O educador do *Emílio* tem como meta a formação de um adulto consciente de sua relação com a natureza, consigo mesmo e com os outros. Todavia, não será apenas pela racionalidade que a condução pedagógica entre mestre e discípulo acontecerá.

Há afeto no percurso da formação do menino/aluno, até porque, como recorda Cranston (1991), “*Emílio* não deverá saber que ele é comandado por seu tutor” (p. 178). Não se dará faculdade de escolha à criança. No entanto, ela acreditará que escolhe. Isso não quer dizer que o tutor do *Emílio* fosse desonesto com seu discípulo. A criança simplesmente não estaria preparada para tomar ciência de todas as facetas de sua educação. Era preciso, em alguma medida, iludi-la sobre a ideia de liberdade, ‘brincar’ de liberdade. Enquanto o *Emílio* crê ser livre, ele terá disponibilidade de espírito para atender à orientação de seu tutor. Ele estará aberto para aprender. O aprendizado que ‘parece’ ser ‘construído’ por ele é mais atraente. E desse recurso, seu educador se valerá.

A educação deveria — segundo Rousseau (1979) — trafegar na fronteira entre o progresso das forças das crianças agindo em seu desenvolvimento de maneira inversamente proporcional à sua decrescente dependência. Ele critica o fato de os parâmetros educativos existentes à época preocuparem-se quase exclusivamente com a preparação da criança para sua vida adulta, como se o momento presente não existisse — ou como se sua existência de criança não correspondesse exatamente ao que se considerava ser vida.

Contrário, portanto, ao excesso de proteção e ao excesso de rigor que, nos dois polos, restringiam a educação das crianças de seu tempo, Rousseau (1979) não apenas problematiza o tema da liberdade da criança: ele principalmente denuncia que os primeiros anos de vida não seriam tão felizes quanto, por vezes, desejamos supor. Tal denúncia teve certamente lugar histórico de inequívoca grandeza, em virtude, inclusive, do supracitado impacto que a leitura do *Emílio* tivera na Europa desde seu lançamento. Para o autor, “é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (p. 62).

O desenvolvimento do menino *Emílio* não é apartado dos ritmos da natureza: seja a natureza exterior, seja à natureza da própria criança. *Emílio* será criado nos prados.





Tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza, muito breve o tornareis curiosos. Mas, para alimentar sua curiosidade, não vos apresseis nunca em satisfazê-la [...]. Quereis ensinar-lhe a geografia e ides procurar globos, esferas, mapas: quanta estória! Por que todas essas representações? Por que não começais mostrando-lhe o próprio objeto a fim de que ele saiba, ao menos, de que lhe falais? (p. 175)

A segunda etapa da infância corresponde à tomada de consciência da criança sobre si mesma, especialmente da relação entre seus desejos e forças. O caminho da educação suporá contribuir para “diminuir o excesso dos desejos sobre as faculdades e a pôr em perfeita igualdade o poder e a vontade” (p. 62). Cassirer (1999) considera que a principal motivação do *Emílio* é – para Rousseau – a demarcação do território da aprendizagem para a formação da vontade e do caráter e, nesse sentido, o educador “não deverá poupá-lo de sofrimento, esforço ou privação” (p. 61), quando estes evidentemente forem recursos pedagogicamente necessários.

A felicidade humana não está – segundo Rousseau (1979) – na fruição dos desejos, mas na capacidade para adiar a satisfação. O homem fraco é dominado por seus instintos e desejos. A força estará exatamente em sobrepujar tais manifestações da natureza. Diz ele que o meio mais seguro para tornar um menino desgraçado é “acostumá-lo a tudo conseguir; pois, crescendo incessantemente seus desejos com a facilidade de satisfazê-los, mais cedo ou mais tarde, a impossibilidade de atendê-lo vos forçará à recusa” (p. 71). E, na verdade, a recusa, em tal situação, exatamente por não ser habitual, “dará mais aborrecimento do que a própria privação do que ele deseja” (p. 71).

O tratado pedagógico de Rousseau traz à tona, como se viu, o tema da vontade e a decorrente necessidade de condução da criança à luz de um posterior uso autônomo dessa vontade. Dizer que a natureza quer que as crianças sejam

crianças não quer dizer que devemos fazer as vontades delas. Isso seria desprezar a ordem natural: com o fraco mandando no forte. Ou, nas palavras de Rousseau (1979):

Voltemos à regra primitiva. A natureza fez as crianças para serem amadas e socorridas; fê-las porventura para serem obedecidas e temidas? Deu-lhes ela um ar imponente, um olhar severo, uma voz rude e ameaçadora para serem terríficas? Compreendo que o rugido de um leão apavore os animais e que tremam ao verem sua juba terrível. Mas se algum dia se viu um espetáculo indecente, odioso, risível, é um corpo de magistrados com o chefe à testa, em traje de gala, prosternado diante de uma criança enfaixada, com quem fala em termos pomposos, e que grita e baba como resposta. (p. 72)

A formação ética seria o fim último do desenvolvimento do menino *Emílio*. O aluno será tratado de acordo com sua idade. Há uma idade em que não são necessárias nem úteis as razões das coisas. No entanto, mesmo quando o aluno não compreende as coisas, ele sente e reconhece a autoridade e a ascendência do mestre sobre as matérias de seu estudo, bem como sobre os valores morais. Isso é formativo. Faz parte do aprendizado do não:

[...] que todas as vossas recusas sejam irrevogáveis; que nenhuma importunidade vos abale; que o não seja um muro de bronze, contra o qual a criança não terá precisado esgotar cinco ou seis vezes suas forças, que não tentará derrubar. (p. 77)

Rousseau (1979) interpela o modelo pedagógico vigente em seu tempo. Ele cria, com o *Emílio*, essa figura do discípulo inventado, de cuja educação, como preceptor, ele cuidará. A ideia – como vimos – é a de prover formação integral ao menino imaginário durante os primeiros vinte e cinco anos de sua vida:





“quanto eles se vêm como devendo passar a vida juntos, importa-lhes fazerem-se amar mutuamente e por isso mesmo se tornam caros um a outro” (p. 30).

A educação do *Emílio* prevê a possibilidade da interiorização individual dos sentidos de justiça. *Emílio* seria, ao final de seu processo pedagógico, homem moral e sujeito civil.

Maria de Fátima Simões Francisco (2009) discorre sobre as duas faces do *Emílio* — a um só tempo formando o homem da natureza e o sujeito da cidadania. Ao dialogar com tal perspectiva, a autora — a meu ver — assinala uma dada acepção de história passível de ser lida no *Emílio*.

A grande pergunta que coloca então o tratado é: será que começando por formar o homem natural e seguindo a marcha da natureza seremos por ela conduzidos ao ponto de formar também o cidadão? Será que a natureza quer que o homem seja também um ser social? Terá ela previsto isso? Será que a própria natureza já traz dentro de si a resolução da contradição homem-sociedade, ou, ao menos, as pré-condições para isso? Se assim for, então podemos ter a esperança de construir uma história diferente daquela apresentada no Discurso, uma em que o homem possa se tornar ser social sem alienar e deixar para trás as vantagens do estado de natureza — igualdade, liberdade, individualidade. (p. 61)

Continuando pelas palavras da mesma autora:

Entretanto, mais do que tudo, o que se pretende é dar solução à contradição do homem, isto é, formá-lo não homem natural ou cidadão e sim, homem natural e cidadão. O *Emílio* quer-se tanto um tratado de educação doméstica, quanto de educação pública. O tratamento desses dois planos do indivíduo e, sobretudo, sua convivência pacífica, democrática — tal como na República que esse futuro cidadão habitará — é a finalidade principal da escritura do *Emílio*. (p. 61)

Não se poderá cobrar responsabilidade moral das ações de um menino pequeno: “desprovido de qualquer moralidade em suas ações, nada pode ele fazer que seja moralmente mal e que mereça castigo ou admoestação” (Rousseau, 1979, p. 78). Se praticou o mal, foi sem querer: ou porque não percebeu ou porque foi mal orientado: “uma criança quer dismantelar tudo o que vê — parte, quebra tudo o que pode alcançar; pega um passarinho como pegaria uma pedra e o estrangula sem saber o que está fazendo” (p. 48). Do ponto de vista de Rousseau, assim como não tem a virtude do homem adulto, a criança também não tem a marca do seu vício. Tal qual o homem de natureza, ela terá apenas o amor de si — “única paixão natural” (p. 78). Por isso mesmo, não é sujeita aos movimentos do homem civil: “não existe perversidade original no coração humano; não se encontra neste nenhum só vício que não se possa dizer como e por onde entrou” (p. 78).

Nessa primeira etapa da vida, não existiria malícia. Isso não quer dizer que a criança tenha virtude. Quando se espera da criança atitude de franca generosidade — por exemplo — invariavelmente se sairá frustrado. Exatamente como os homens em estado de natureza, as crianças só são espontaneamente generosas em duas situações: “dar o que não lhes serve de nada, ou dar o que têm certeza de que lhes irão devolver” (p. 93).

As práticas de civilidade imperantes na época eram indicadoras da hipocrisia, e “uma vez desencadeado o processo de civilização, a decadência dos costumes, a corrupção das instituições e o enfraquecimento da nação são mais ou menos irreversíveis” (Souza, 2001, p. 72). Denunciando especialmente o que acreditava ser a prática de educação das famílias ricas, Rousseau (1979) dirá que ali a criança é preparada para ser “polidamente dominadora”:

Quando não se tem pressa em instruir, não se tem pressa em exigir e aguarda-se o tempo necessário para só exigir oportunamente. Então a criança se forma na medida em





que não se estraga. Nas quando um preceptor desastrado, não sabendo como fazê-lo, a obriga a cada instante a prometer isto ou aquilo, sem distinção, sem escolha, sem medida, a criança aborrecida, sobrecarregada de todas as suas promessas, as negligencia, as esquece, as desdenha enfim, e, encarando-as como fórmulas vãs, se diverte com as fazer e as violar. Quereis que seja fiel a sua palavra, sede discreto em a exigir. (p. 90)

Dever-se-ia evitar tanto o excesso de rigor quanto a demasiada indulgência. Rousseau (1979) manifesta preocupação relativamente ao excesso de mimos especialmente dos pais; que poderão tornar-se escravizados pelas vontades de seus filhos. Não se deverá mal acostumar o menino a tudo conseguir, senão “primeiramente ele desejará vossa bengala; depois irá querer vosso relógio; a seguir o pássaro voando; mais tarde a estrela brilhando; e desejará tudo o que vir” (p. 71). Não adianta também mentir: “um sorriso, uma piscadela, um gesto involuntário, dizem-lhes tudo que lhes procuram não dizer; basta-lhes, para aprendê-lo, verem que lhes quiseram esconder” (p. 238).

Mal acostumada a tudo conseguir, os desejos da criança apenas se multiplicarão, e de algum modo ela se acreditará

[...] dona do universo; encarará todos os homens como escravos: e quando, enfim, formos forçados a recusar-lhe alguma coisa, ela, acreditando tudo ser possível quando manda, tomará a recusa por um ato de rebelião. (p. 71)

Além disso, crescerá na criança assim habituada, toda a vez que for contrariada, o sentimento do ódio e do ressentimento. A ideia de liberdade das crianças, na obra rousseauiana, deverá ser, em virtude disso, vista com algum cuidado. *Emílio* não é livre para proceder a escolhas significativas, mesmo que o tutor o faça crer que ele escolhe. Haveria um gradual aprendizado de se fazer escolhas. O tutor privará a criança de

tudo supérfluo com o fito de que ela bem possa compreender que as coisas não se curvarão naturalmente à sua vontade:

A fraqueza e o desejo de dominar reunidos só engendram loucura e miséria. De duas crianças assim mimadas, uma bate na mesa e a outra quer chicotear o mar; muito terão que bater e chicotear antes de viverem satisfeitas. Se essas ideias de domínio e tiraestender-se e multiplicar-se? Acostumadas a verem tudo dobrar-se diante de sua vontade, que surpresa não terão ao entrarem na sociedade e sentirem que tudo lhes resiste, e se acharem esmagadas pelo peso de um universo que pensavam movimentar à vontade! Suas atitudes insolentes, sua vaidade pueril, só lhes outorgam mortificações, desprezos, zombarias; bebem as afrontas como água; experiências cruéis logo lhe ensinam que não conhecem nem sua condição social nem suas forças; não podendo tudo, acreditam nada poderem. Tantos obstáculos imprevistos as desanimam, tanto desprezo as avilta: tornam-se covardes, tímidas, rastejantes e tanto mais baixo caem de si mesmas quanto mais alto se tinham erguido. Voltemos à regra primitiva. A natureza fez as crianças para serem amadas e socorridas; fê-las porventura para serem obedecidas e temidas? (p. 72)

O preceptor será — no esquema de Rousseau — o grande responsável pela educação do *Emílio* —, entendido, como vimos, como aquele que governa a educação e o desenvolvimento do menino. Contrário às práticas de emulação imperantes nos colégios de seu tempo, o autor acredita que, mediante interação pautada pela confiança, a criança reconhece a ascendência de seu preceptor sobre ela. Assim obedecerá a direção de seu educador como se efetivamente seguisse sua própria vontade. Mais do que isso, Rousseau compreende ser salutar o fato de o aluno ser levado a crer que a condução que recebe provém da própria natureza. O excerto abaixo indica explicitamente que a educação do menino *Emílio* está na contramão das práticas de emulação e de riva-





lidade que pautavam os métodos e os princípios dos colégios jesuíticos daquele tempo (Snyders, 1965). Só faz sentido – diz Rousseau (1979) – ensinar à criança aquilo em que ela vê sentido. Por tal razão:

Pensando naquilo que lhe pode ser útil noutra idade, não lhe faleis senão do que ela vê como útil desde já. Nunca façais comparações com outras crianças, nada de rivais, nada de concorrentes mesmo na corrida, logo que começar a raciocinar; prefiro cem vezes que não aprenda nada a que aprenda somente através da inveja ou da vaidade. Mas tomarei nota todos os anos dos progressos que tiver realizado; compará-los-ei: cresceste e melhoraste tanto! Eis o fosso que saltavas, o fardo que carregavas; eis a distância a que lançavas uma pedra, a distância que percorrias de um fôlego etc.; vejamos agora o que farás. Assim a incentivo sem a tornar invejosa de ninguém. Ela quererá superar-se. Devo-o querer; não vejo inconveniente em que seja êmulo de si mesma. (p. 197)



Do ponto de vista da formação dos costumes, falar a verdade será mais recomendável do que inventar uma desculpa qualquer para não satisfazer ao desejo do aluno: “não tem mais é uma resposta contra a qual nunca uma criança se rebelou, a menos que acreditasse ser uma mentira” (p. 77). A criança deverá, no contato com o educador, sentir que as decisões são justas, como se elas houvessem sido, inclusive, compartilhadas livremente entre ambos:

Não lhe deixeis sequer imaginar que pretendis ter alguma autoridade sobre ele. Que ele saiba apenas que é fraco e que sois forte; que, em virtude de sua posição e da vossa, ele se acha necessariamente à vossa mercê; que ele o saiba que o aprenda, que o sinta; que sinta desde cedo sobre sua cabeça altiva o jugo que a natureza impõe ao homem, o pesado jugo da necessidade, ao qual deve dobrar-se todo ser feito; que veja essa necessidade nas

coisas, nunca no capricho dos homens; que o freio que o segure seja a força e não a autoridade. (p. 76-77)

Rousseau (2005a) situa como principal intervalo da vida humana a etapa que vai dos zero aos doze anos. Ele – como vimos – encompridou a infância, prolongando-a conceitualmente. Nesse período, entre o nascimento e os doze anos, a criança age mediante o estímulo da sensibilidade. A partir das percepções que despertam sua experiência de vida, ela compreende o mundo à luz da recorrência aos sentidos. Daí ser esse o período no qual *Emílio* deverá ser dirigido pela ‘educação negativa’. Em sua *Carta a Christophe de Beaumont*, Rousseau (2005) daria precisão a esse conceito da educação negativa:

Denomino educação positiva aquele que pretende formar o espírito antes da idade e dar à criança um conhecimento dos deveres do homem. Chamo educação negativa aquela que procura aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento, antes de nos dar esses próprios conhecimentos e nos preparar para a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, ao contrário. Não produz virtudes, mas evita os vícios; não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela prepara a criança para tudo o que pode conduzi-la à verdade, quando estiver em condições de entendê-la, e ao bem, quando estiver em condições de amá-lo. (p. 57)

Na lógica de tal modelo educativo, não existirão lições verbais. Vale novamente recordar que o interlocutor de Rousseau (1979) nessa matéria são os colégios religiosos (especialmente os jesuítas) em seu verbalismo⁴. Nelas – diziam à época:

4. “Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal; só da experiência ele as deve receber; não lhe infligis nenhuma espécie de castigo, pois ele não sabe o que seja cometer uma falta; e não lhes façais nunca pedir perdão, porquanto não pode ofender-vos” (Rousseau, 1979, p. 78).



[...] o discípulo só olha o mestre como a marca e o flagelo de sua infância; o mestre só olha o discípulo como um fardo pesado de que aspira desembaraçar-se o mais depressa possível. (p. 30)

Sob tal modelo pedagógico recusado por Rousseau, não haverá afeição entre professores e alunos, entre mestres e estudantes: “sonham ambos como se libertarem um do outro” (p. 30). O *Emílio*, nesse sentido, ganha significado tanto a partir da história e de seu contexto quanto da análise interna de seu discurso. Do ponto de vista do que podemos caracterizar como história das ideias pedagógicas, a compreensão lógica do texto rousseauiano será enriquecida por referências históricas acerca de práticas educativas corriqueiras nos colégios do século XVIII europeu.

Rousseau (1979) sublinha que, antes da idade da razão, a criança não recebe ideias e sim imagens. Tais imagens podem chegar ao espírito sozinhas, mas as ideias jamais virão desacompanhadas: “quando imaginamos, não fazemos senão ver; quando concebemos, comparamos” (p. 98). O raciocínio infantil não ocorre a partir da mente, mas é fruto da ação dos sentidos. Mesmo assim — observa Rousseau —, a educação de seu tempo praticamente desdenhava a ação dos sentidos, convocando precipitadamente a razão.

Qualquer que seja o estudo, sem a ideia das coisas representadas, os sinais representando nada são. Circunscrevemos, portanto, à criança esses sinais, sem nunca fazer com que compreenda as coisas que representam. Pensando ensinar-lhe a descrição da terra, não lhe ensinamos senão a conhecer mapas; ensinamos-lhe nomes de cidades, de países, de rios, que ela não concebe existirem senão no papel onde lhe mostram. Lembro-me de ter visto algures uma geografia que começava assim: ‘que é o mundo? Um globo de papelão’. Eis precisamente a geografia das crianças. Ponho como fato real, que depois de dois anos de geografia e de cosmografia, não há uma só criança de dez anos que, de

acordo com as regras concebidas, saiba ir de Paris a Saint-Denis. Ponho como fato real que nenhuma, de acordo com uma planta do jardim de seu pai, possa seguir-lhe as veredas sem se perder. [...] Ouço dizer que convém ocupar as crianças em estudos em que só precisem de olhos: poderia ser, se houvesse algum estudo em que só de olhos se precisasse; mas não conheço nenhum. (p. 100-101)

O tema da educação é mobilizado pelo discurso de Rousseau à luz de novas referências, pelas quais se buscará decifrar a natureza constitutiva do organismo e da alma da criança. Ao perceber como a criança é, poder-se-á entender como ela aprende. Nesse sentido, o *Emílio* aborda a pedagogia, exatamente por perscrutar os modos de ser criança.

O estado adulto se abaixa para se elevar ao nível da criança:

A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu na ordem da vida humana; é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Ensinar a cada um seu lugar e nele fixá-lo, ordenar as paixões humanas segundo a constituição do homem é tudo que podemos fazer para seu bem-estar. O resto depende de causas estranhas a nós e que não estão em nosso poder. (p. 62)

Considerações finais

No *Emílio*, Rousseau propõe-se a protagonizar o relato de um aluno imaginário — de quem ele próprio (convertido agora em tutor) será o único mestre, guia e pedagogo da criança que inventou. Esse aluno, criado à medida da sintaxe de seu pensamento sobre a infância, será dirigido pelo mesmo educador/preceptor durante mais de duas décadas. Entre os homens, então, terá apenas um único mestre. Aos poucos, o menino será subtraído de sua naturalidade, mas aos poucos, por etapas — não abruptamente. Rousseau indica — na redação do *Emílio* — que





crescer pode ser alguma coisa que não exija tanta dor. Será, entretanto, fundamental que, nessa direção, o educador saiba decifrar indícios expressos nas diferentes linguagens com que as crianças se manifestam. Dos choros aos gestos; do balbúcio à fala; das reações da primeira infância às inquietações da juventude; da amizade ao amor — tudo isso constitui uma gramática interior ao ser em desenvolvimento. É preciso saber interpretar. Prestar atenção às formas de agir e de se expressar das crianças torna-se, pois, movimento imprescindível para conseguir bem educar as diferentes etapas da infância.

Ao discorrer sobre uma criança inventada, Rousseau também denuncia o que compreende como vícios da sociedade adulta. Por um lado, o grande feito de sua obra pedagógica foi, nesse sentido, duplo: reconhecer a condição da criança, esmiuçá-la para decifrá-la. Na outra margem, Rousseau trabalhou o tema da infância como pretexto para rever o homem em estado de natureza (Barros, 1971). A criança seria o diagrama que, aos poucos, constituirá as feições do adulto: do sujeito racional, mas principalmente do sujeito ético — capaz de, nessa condição, aprimorar a face humana.

Referências bibliográficas

- ARIËS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARROS, R. S. M. de. Meditação sobre Rousseau. In: _____. **Ensaio sobre educação**. São Paulo: EDUSP; Editorial Grijalbo, 1971. p. 13-109.
- BRÉHIER, É. **Histoire de la philosophie II: XVIIe.-XVIIIe. siècles**. 8. ed. Paris: Quadrige; PUF, 2000.
- CASSIRER, E. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Unesp, 1999.
- _____. **O mito do Estado**. São Paulo: Códex, 2003.
- CHATEAU, J. Jean-Jacques Rousseau ou a pedagogia da vocação. In: _____. (Org.). **Os grandes pedagogos**. Lisboa: Livros do Brasil, s/d. p. 187-231.
- CRANSTON, M. **The noble savage**: Jean-Jacques Rousseau (1754-1762). Chicago: The University of Chicago Press, 1991.
- DURKHEIM, É. **Montesquieu e Rousseau**: pioneiros da sociologia. São Paulo: Madras, 2008.
- ESPÍNDOLA, A de. Rousseau e Sêneca: a construção da liberdade moral. In: MARQUES, J. O. de A. (Org.). **Reflexos de Rousseau**. São Paulo: Humanitas, 2007. p. 69-90.
- FRANCISCO, M. de F. S. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999. p. 101-114.
- _____. Notas acerca da educação doméstica e educação pública no Emílio de Rousseau. **Notandum**. São Paulo/Porto: ESDC/CEMOrOC-Feusp/IJI-Universidade do Porto, n. 16, p. 53-64, 2008. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand16/index.htm>>. Acessado em: 10 jul. 2009.
- GOLDSCHMIDT, V. **Anthropologie et politique**: les principes du système de Rousseau. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1983.
- JOLIBERT, B. **Raison et éducation**. Paris: Klincksieck, 1987.
- KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- _____. Rousseau, fundador das ciências do homem? In: _____. (Org.). **Verdades e mentiras**: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau. Ijuí: Editora Unijuí, 2005b. p. 249-272.





PISSARRA, M. C. P. **Rousseau: a política como exercício pedagógico**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, M. R. do. Um homem em toda sua verdade: Rousseau, gênio e ficção. In: MARQUES, J. O. de A. (Org.). **Reflexos de Rousseau**. São Paulo: Humanitas, 2007. p. 137-152.

ROUSSEAU, J.-J. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. Organização e tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2005a.

_____. Carta 2 ao Sr. De Malesherbes. In: _____. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. Organização e tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2005b. p. 23-26.

_____. **Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Victor Civita, 1983. p. 233-282.

_____. **Emílio ou da educação**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979.

SALINAS FORTES, L. R. **Paradoxo do espetáculo: política e poética em Rousseau**. São Paulo: Discurso, 1997.

SNYDERS, G. **La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles**. Paris: Presses Universitaires de France, 1965.

SOUZA, M. das G. de. **Ilustração e história: o pensamento sobre a história no iluminismo francês**. São Paulo: FAPESP; Discurso, 2001.

STRECK, D. R. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VARGAS, Y. **Introduction à l'Émile de Rousseau**. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.



Recebido em 31.07.09

Aprovado em 15.03.09

Carlota Boto é professora de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da USP e autora do livro *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*.