

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Mônica Cristina Dutra Grumiché

**DA IDEIA DE INFÂNCIA EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU  
OU DO “SONO DA RAZÃO”**

Florianópolis  
2012



Mônica Cristina Dutra Grumiché

**DA IDEIA DE INFÂNCIA EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU  
OU DO “SONO DA RAZÃO”**

Dissertação submetida ao  
Programa de Educação da  
Universidade Federal de Santa  
Catarina para a obtenção do Grau  
de Mestre em Educação.  
Orientadora: Prof. Dra. Marlene de  
Souza Dozol

Florianópolis  
2012

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Grumiché, Mônica Cristina Dutra

Da ideia de Infância em Jean-Jacques Rousseau ou Do "Sono da Razão" [dissertação] / Mônica Cristina Dutra Grumiché ; orientadora, Marlene de Souza Dozol - Florianópolis, SC, 2012.

165 p. ; 21cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Filosofia da Educação. 3. Jean-Jacques Rousseau. 4. Infância. I. Dozol, Marlene de Souza. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Este trabalho é dedicado às  
crianças: inspirações pedagógicas  
primeiras.



## AGRADECIMENTOS

Considero que a finalização de uma pesquisa de mestrado não é algo que podemos chamar de experiência isolada. Ela faz parte de um processo. Um processo formativo construído ao longo da vida do(a) autor(a). Daí que muitos são os co-responsáveis por essa conquista. Em nosso caso, nomeamos os principais deles aqui:

A família. Com a qual aprendi a me inserir no mundo. Agradeço carinhosamente a minha avó Luiza, meus tios Sônia, Décio, Nilo e Márcia, meus primos Rodrigo, Leonardo, Guilherme, Bárbara e Cícero, meu irmão Marcelo e meus pais, Eliana e Rogério. Meu pai, especialmente, meu primeiro e maior mestre, que ao me contar histórias antes de dormir ainda criança, mostrou-me a beleza das letras e da imaginação; apontando o caminho para a felicidade por meio do trabalho, através de seu jeito simples, honesto e amoroso.

Ao Felipe. Companheiro de vida, que delegando apoio incondicional às minhas experiências formativas, acabou por incentivar a busca por esta pesquisa e pela carreira acadêmica.

Aos amigos e companheiros de trabalho. Com os quais dividi dúvidas, hipóteses e interpretações sobre a temática aqui estudada. Destaco especialmente Daniele, Silvério, Alencar, Vanessa, Rodrigo, José Rogério e todos os colegas e professoras do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da

Educação e Arte (GRAFIA). Assim como os integrantes das comunidades escolares chamadas Sarapiquá e Vivência, com as quais aprendi a perceber a criança e o fenômeno educativo de maneiras significativas.

As alunas de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Com quem além de compartilhar saberes na condição de colega, também realizei minhas primeiras experiências de docência universitária, através de estágios de monitoria e docência. Experiências que muito contribuíram no aprofundamento da ação reflexiva desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Pelo acolhimento e financiamento desta pesquisa em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Além da bolsa de mestrado, recebemos verba para apresentação de parte desta pesquisa em evento acadêmico.

A Dra. Lúcia Hardt. Que com gentileza aceitou o convite para participar como membro da banca de defesa deste trabalho, além de ter sido professora na disciplina de Teorias da Educação, ensinando-me a mestria de lidar com a Filosofia da Educação com leveza, propriedade e proximidade dos interesses dos educandos. Por meio de sua pessoa, estendo meus agradecimentos a todos os professores que fizeram parte de minha trajetória escolar.



Ao Dr. Cláudio Almir Dalbosco. Ao qual não só contribui com seu aceite e vinda de Passo Fundo para Florianópolis para participar como membro da banca de defesa deste trabalho, como contribui na pesquisa como um todo, através de suas produções em torno da ideia de infância em Rousseau, sendo um dos poucos autores que tratam desta temática no Brasil.

Por fim, a querida orientadora Marlene Dozol. Com delicadeza e refinamento, orientou impecavelmente esta pesquisa, dando atenção aos pequenos detalhes, dirigindo as leituras e ações a serem tomadas por mim, sem perder a objetividade com a estética que o tema exige. Esse trabalho não existiria sem ela. Serei eternamente grata por todo aprendizado, não só sobre este tema, no qual ela é especialista, mas também na tarefa de ser pesquisadora e professora. Eu que vinha da ação cotidiana dentro de sala de aula junto às crianças, aprendi que também pode existir beleza e satisfação na docência entre adultos. Muito obrigada.





Monumento Jean-Jacques Rousseau  
(Masson, 1799, Musée du Louvre/Paris)

*Se fiz algum progresso no caminho do  
coração humano, foi o prazer que tinha em  
ver e observar as crianças que me  
proporcionou este conhecimento.*

Jean-Jacques Rousseau (1712 -1778)



## RESUMO

Os pensamentos expostos no século XVIII pelo genebrino Jean-Jacques Rousseau influenciaram de maneira decisiva a forma como o Ocidente passou a perceber a infância. Este autor provocou uma verdadeira divisão de águas ao publicar *Emílio ou Da Educação* (1762). Com este feito, mais que balançar os alicerces educacionais da época, ele delega à criança um lugar no mundo. A infância passa a ter um valor em si mesma, e a ser vista como etapa fundamental na constituição humana. Ao destacar este período da vida, além de romper definitivamente com o que vigorava em seu tempo, no qual a criança era tida como um erro passageiro – um *infante* (aquele que não fala); um “adulto em miniatura”; ou mero objeto de paparicação e prazer – Jean-Jacques cria uma ótica inovadora de conceber a criança. Dizia que: “*A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens.*” Ao elaborar um conceito de infância, Rousseau afirma que “*a infância é o sono da razão*”. O que nos surpreende devido este autor ter vivido em pleno “Século das Luzes”, justamente quando a razão era evocada como o guia seguro para o pensamento e para ação em todas as idades. Ao contrário do que possa parecer, Rousseau não desmerece o período infantil, associando-o à escuridão ou a inferioridade primeira da humanidade. Ele é considerado o “inventor da infância”. Retomar pensamentos que versam sobre essas ideias rousseaunianas, inaugurais da concepção moderna de Infância, por meio de pesquisa teórica, é o objetivo traçado aqui, com intuito de avançar nas compreensões estabelecidas em torno das contribuições de Jean-Jacques Rousseau para temática em exame.

**Palavras-chaves:** Filosofia da Educação, Jean-Jacques Rousseau, Infância.



## RÉSUMÉ

Les pensées exposées dans le dix-huitième siècle par le genevois Jean-Jacques Rousseau ont influencé de manière décisive la façon dont l'Occident aperçoit l'enfance. Cet auteur a provoqué un changement « une division réelle des eaux » quand il publie *Émile ou De L'Éducation* (1762). Avec ce fait, plus que secouer les fondations de l'enseignement de l'époque, il donne à l'enfant une place dans le monde. L'enfance reçoit une valeur en soi, et devient une étape clé dans la constitution humaine. En mettant en lumière cette période de la vie, à part de provoquer une rupture définitive avec celle qui prévalait à son temps, selon laquelle l'enfant était considéré comme une erreur passager - un enfant (ce qui ne parle pas), un «adulte en miniature» ou un simple objet de dorloter et de plaisir - Jean-Jacques a créé une nouvelle perspective d'apercevoir un enfant. Il disait que: «La nature veut que les enfants soient des enfants avant d'être des hommes». En développant un concept d'enfance, Rousseau affirme que «l'enfance est le sommeil de la raison». Ce qui nous étonne, puisque cet auteur a vécu pendant le «Siècle des Lumières», au moment où la raison était mentionnée comme le guide sûr pour la pensée et l'action à tous les âges. Contrairement à ce que ce paraît, Rousseau ne diminue pas la période infantile, le associant à l'obscurité ou à l'infériorité de la première humanité. Il est considéré comme l'«inventeur de l'enfance». Reprendre ces idées rousseauniennes, qui inaugurent la conception moderne de l'enfance, grâce à la recherche théorique, est l'objectif de cette dissertation, dans le but de faire avancer les ententes établies autour des contributions de Jean-Jacques Rousseau à la thématique en analyse.

**Mots-clés:** Philosophie de l'éducation, Jean-Jacques Rousseau, L'enfance.





## ABSTRACT

The thoughts exposed in the eighteenth century by the Genevan, Jean-Jacques Rousseau, influenced in a decisive way the West has to realize his childhood. This author has caused a real division of the waters or publish *Emile, or On Education* (1762). With this done more than shake the foundations of educational time, it leaves the child a place in the world. The child is given a value in itself, and be seen as key step in the human constitution. By highlighting this period of life, and the final break with that which prevailed in his time, in which the child was seen as a mistake passenger - an infant (who does not speak), a "miniature adult" or mere object of pampering and pleasure - Jean-Jacques creates a new perspective to conceive a child. He said: "*Nature wants children to be children before being men.*" In developing a concept of childhood, Rousseau says that "*childhood is the sleep of reason*". What surprises us because this author has lived in the middle of "Age of Enlightenment", just when the reason was mentioned as the sure guide for thought and action in all ages. Contrary to what may seem, Rousseau does not diminish the infantile period, associating him to the darkness or the inferiority of humanity first. He is considered the "inventor of childhood." Resume thoughts that talk about these ideas Rousseau, the inaugural modern conception of childhood, through theoretical research, stroke is the goal here, with the aim to advance the understandings established around the contributions of Jean-Jacques Rousseau to thematic examination.

**Keywords:** Philosophy of Education, Jean-Jacques Rousseau, Childhood.



## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS PALAVRAS .....</b>	<b>19</b>
<b>Capítulo I</b>	
<b>DA INFÂNCIA .....</b>	<b>31</b>
1.1 – DO INTERESSE PELA CRIANÇA: DA “CRIANÇA PÚBLICA” AO CONCEITO DE INFÂNCIA .....	34
1.2 – DO ENCONTRO ENTRE A CRIANÇA E A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: TEORIA E REGISTRO .....	48
<b>Capítulo II</b>	
<b>DA IDEIA DE INFÂNCIA PARA JEAN-JACQUES ROUSSEAU .....</b>	<b>63</b>
2.1 – DA RELAÇÃO ENTRE INFÂNCIA E NATUREZA .....	70
2.2 – INFÂNCIA OU “O SONO DA RAZÃO” .....	86
<b>Capítulo III</b>	
<b>INFÂNCIA E EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU .....</b>	<b>107</b>
3.1 – EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO: O JOGO ENTRE ARTE E NATUREZA .....	109
3.2 – EMÍLIO CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA .....	118
3.3 – INSPIRAÇÕES À AÇÃO PEDAGÓGICA – UM PEQUENO EXEMPLO .....	140
<b>PALAVRAS FINAIS .....</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>157</b>

## PRIMEIRAS PALAVRAS

Pensar sobre a infância não é nenhuma novidade em nossos tempos. Basta olharmos para um extenso número de publicações acadêmicas que abordam essa temática<sup>1</sup> ou mesmo as produções de alcance popular como jornais e revistas<sup>2</sup> que logo percebemos o quanto ela está em voga.

De fato, há muitas possibilidades quanto ao tratamento do tema. Muitas são as áreas que se preocupam com a criança e a sua vida. Especialmente nas ciências humanas e biológicas existem muitos pesquisadores envolvidos, de alguma forma, com o universo infantil. Médicos, psicólogos, pedagogos, sociólogos, antropólogos, historiadores, entre outros profissionais debruçam-se sobre essa etapa da vida.

O interesse deste estudo que por ora se apresenta recai sobre um espaço teórico específico: o encontro entre a infância, filosofia e educação. Interesse este, fruto da consideração de que

entre pensamento filosófico e infância as ligações são estreitas e tão antigas como a própria filosofia (...) Não só porque as crianças colocavam a seus pais encabulados as grandes questões filosóficas sobre o

---

<sup>1</sup> Usando a palavra INFÂNCIA como referência de busca no site Scielo (Scientific Eletronic Library Online), encontramos o número de 2.294 itens. Disponível em <[www.scielo.org](http://www.scielo.org)> (Acesso em 05 de Julho de 2010).

<sup>2</sup> Jeanne Marie Gagnebin (1997 p.83), no texto "*Infância e pensamento*", comenta sobre uma série de artigos com a temática "Infância" publicados no jornal *Folha de São Paulo*.

sentido da vida, sobre a morte ou sobre os limites do universo, ou porque, em certo sentido, os filósofos seriam, no fundo, crianças grandes, que brincam de maneira séria e esquisita com palavras difíceis, em vez de se preocupar com os negócios realmente importantes da vida adulta; mas também e antes de tudo porque reflexão filosófica e reflexão pedagógica nascem juntas, porque é em redor da questão da *paidéia*<sup>3</sup> que se constitui o primeiro “sistema” que se autodenomina de “filosófico”. (GAGNEBIN, 1997 p.84)

Há, conforme as palavras acima, uma ligação entre filosofia e educação mediada pela infância.

Considerando que a criança sempre existiu, e as relações estabelecidas entre ela e os adultos também, poderíamos inferir que a ideia de infância decorreria da mesma origem<sup>4</sup>. Contudo, a pretensão de demarcar, o que acontece ou pode acontecer durante o período em que ainda não somos adultos, nasceu há poucos séculos. Ou melhor, em termos cronológicos, a ideia de infância como etapa da vida a ser

---

<sup>3</sup> Não é simples definir o termo “paidéia”. Caso olhemos para a obra de Werner Jaeger (2010), cujo título é *Paideia: a formação do homem grego*; podemos pensar que paidéia significa simplesmente “formação”. Mas é muito mais que isso. O próprio Jaeger diz o quanto “este tema é, de fato, difícil de definir: como outros conceitos de grande amplitude (por exemplo, os de filosofia ou cultura)” (2010 s/p.). Entretanto, ele continua:

Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os Gregos entendiam por paidéia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos que empregá-los todos de uma só vez.

<sup>4</sup> Ou seja, que a ideia de infância seria inexorável à relação criança-adulto.

diferenciada daquilo que acontece na adultez é relativamente nova.

Segundo a linha de investigação histórica representada pelo francês Philippe Ariès (1914-1984) é somente na Era Moderna que pensadores iniciam seus registros voltados à especificidade infantil. Na obra *História social da criança e da família* (1981), uma referência contemporânea no estudo sobre a história da infância, Ariès diz que

na sociedade medieval, (...) o sentimento da infância não existia. (...) O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 2006 p.99)

Considerando essa vertente<sup>5</sup> a inferência é imediata: a “ideia” de infância é uma construção histórica. Ou seja, foi

---

<sup>5</sup> Muitos são os autores que também trabalham com a possibilidade histórica, mas ampliam esse interesse pela infância para além da modernidade. Jacques Gélis (1991) é um deles, ao tratar do fenômeno de individuação da criança desde a Idade Média. Voltaremos a essa discussão mais adiante. Contudo, segundo Kuhlmann Jr. (1998 p.19) existem ainda, outras concepções que percebem nossa temática de maneira distinta da visão linear do desenvolvimento histórico postulada por Ariès, como é o caso da abordagem psico-histórica. Por exemplo, o psicanalista norte-americano contemporâneo Lloyd De Mause, que trabalha com a metodologia de considerar junto à temática em exame o envolvimento de aspectos da subjetividade do pesquisador, radicada nas suas experiências de infância.

“inventada”, documentada, registrada a partir daquilo que os adultos elaboraram mediante suas relações com ela<sup>6</sup>.

Entretanto, em termos filosóficos é possível identificar a presença da criança em inquirições desde a Antiguidade. Autores desde Platão, passando por Santo Agostinho, Montaigne, Descartes, Locke, Rousseau, entre outros, debruçaram-se, de certa forma, em estudos ou considerações relativas à criança.

E segundo Gagnebin (1997 p.85) é possível identificar duas grandes linhas desenhadas ao redor da noção de infância para esses autores: uma que a vê como a condição mais próxima dos animais, um mal necessário, que deve ser ultrapassado, vencido, domesticado a fim de elucidar a névoa que paira sob o irracionalismo que lhe é inerente; e outra que vê na criança, em sua condição natural, a possibilidade de evocação de um processo individual em que o foco seja o desvelamento de sua própria natureza.

Podemos afirmar que, desta segunda linha de pensamento, faz parte aquele que foi visto por alguns – questionado por outros – como “inventor da infância”: Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

---

<sup>6</sup> Ao refinarmos àquela pesquisa sobre infância no *Scielo*, nos deparamos com o número de apenas 38 trabalhos relacionados especificamente ao CONCEITO DE INFÂNCIA.

Na obra considerada como verdadeiro *tratado da pedagogia moderna: “Emílio ou Da Educação”* (1762), Rousseau descortina a infância em seus aspectos biológicos, psicológicos e morais. E procura alcançar a natureza infantil ou uma idéia de infância apropriada a esta natureza<sup>7</sup>.

Nossa tarefa será a de compreender e refletir tal concepção contida no *Emílio*, considerando as implicações filosófico-educacionais inseridas nesta obra pedagógico-literária.

Veremos que muitas são as possibilidades interpretativas geradas a partir do agradável encontro entre infância e filosofia da educação via uma espécie de romance pedagógico chamado *Emílio*<sup>8</sup>. Uma herança filosófico-educacional que dividiu, antes e após seu advento, a forma de relacionamento entre adultos e crianças. Especialmente quanto

---

<sup>7</sup> Surpreendentemente, na pesquisa já referida no site *Scielo* ao refinarmos ainda mais a busca, procurando sobre o CONCEITO DE INFÂNCIA EM ROUSSEAU encontramos um único artigo, que supostamente procurou tratar do tema. Número não muito distante daquele encontrado ao apreciarmos uma pesquisa empenhada em compilar a bibliografia nacional em torno da obra rousseauiana. Apenas três dissertações, um livro e três artigos acadêmicos nomearam a infância nos títulos escolhidos. Realizada por Thomaz Kawauche durante os anos entre 2003 e 2005 a pesquisa intitula-se *Rousseau no Brasil: levantamento bibliográfico* e está disponível em <[http://www.unicamp.br/~jmarques/gip/rousseau\\_brasil.htm](http://www.unicamp.br/~jmarques/gip/rousseau_brasil.htm)> (Acesso em Fevereiro de 2011). Essa escassez de informações quanto à temática examinada nos instigou a aprofundar nosso trabalho e justifica a necessidade de pesquisas em torno deste tema tão caro à educação.

<sup>8</sup> Bárbara Freitag (1994b p.66) dirá que *Emílio* é uma das obras que inaugura “um novo gênero literário: *Bildungsroman*, romance de formação ou romance de aprendizagem.” E que influencia decisivamente na forma de como o Ocidente irá compreender a significação do ser criança e suas relações com o mundo que a cerca.



ao significado da infância e do valor do processo de desenvolvimento e aprendizagem nesta etapa da vida<sup>9</sup>.

Na proposta rousseuniana de educação há um respeito pleno pela natureza humana. Sendo assim os aspectos biológicos, psicológicos, metafísicos e morais que constituem o homem devem ser desdobrados a partir dos pressupostos naturais de desenvolvimento. Nesta perspectiva, a criança passa a ser o centro do processo formativo. Por estar na origem do desenvolvimento humano, sua constituição será basilar àqueles aspectos que compõem a vida humana.

A intenção é de que com exercícios moderados das funções naturais, realizados a partir da observação atenta à criança, esta seja educada através da condução e desdobramento de sua própria natureza. Natureza que revela, por meio de nossa constituição física, que somos seres maturacionais, ou seja, que precisamos percorrer etapas ao longo da vida. Nasceremos crianças e vamos gradativamente tornando-nos adultos, tanto em termos físicos, como psicológicos. Esse é o caminho natural, e Rousseau almeja que a educação siga igualmente esse percurso.

No anúncio deste percurso, algo que nos chamou atenção foi uma definição, entre outras tantas contidas no *Emílio*,

---

<sup>9</sup> Em *Emílio*, Rousseau tratou da formação humana desde o nascimento até a idade adulta. Recortaremos com fins de aprofundamento aqueles trechos referentes especificamente à criança, ou seja, os Livros I, II e III.

de “infância”. Qual seja a ideia de que para Jean-Jacques, “*a infância é o sono da razão.*” (ROUSSEAU, 2004 p.119). E a fim de fundamentá-la o autor propõe uma pedagogia compatível com a premissa de que na infância a razão está “dormindo”.

Segundo Rousseau, nossa constituição racional, por guiar-se pelos ditames naturais, acontece por meio de um desdobramento lento e moderado. A razão, para ele, é uma faculdade humana que para atingir seu equilíbrio e seu pleno desenvolvimento precisa ser estruturada em estágios. Caso esse caminho não seja respeitado acabamos por desfigurá-la.

E para Jean-Jacques, a educação de seu tempo, em geral, não respeitava a infância e despertava a atividade racional na criança antes do estágio apropriado para seu pleno desenvolvimento. Rousseau via que a educação não respeitava o tempo da criança e não nutria suas autênticas potencialidades<sup>10</sup>.

Para alcançar devidamente a racionalidade (junto ao sentimento e à consciência)<sup>11</sup>, a educação para Rousseau deve ser um processo que mescle natureza e arte. Para ele educar é uma arte que desdobra a natureza.

---

<sup>10</sup> Inquirição que nos faz ainda pensar: Será que hoje respeitamos o tempo da criança? Será que nutrimos as autênticas potencialidades infantis?

<sup>11</sup> Não é possível refletir sobre a racionalidade dentro da teoria rousseauiana de forma isolada, ou seja, sem considerá-la junto ao tripé formado pelas ideias de consciência, sentimento e razão. Ao longo do texto veremos como Rousseau ao teorizar sobre a complexa constituição humana, não poupou esforços para tentar decifrá-la, considerando as várias facetas que constituem o homem de forma imbricada.

Assim, ele troca a pedagogia prescritiva vigente em seu tempo por uma pedagogia da observação. Revelando que a mestria ideal seria aquela em que o mestre – no caso de *Emílio*, ficcionalmente o próprio Rousseau na personagem de preceptor – utilizaria do silêncio, da observação velada, para seguir a natureza ínsita do aluno. Jean-Jacques descreve um preceptor que age permitindo uma formação que segue, secretamente, os sinais da natureza.

E neste jogo entre natureza e arte desenvolvido para a infância, Rousseau considera que não há ainda espaço para a razão tal qual a conhecemos. O raciocínio é uma faculdade tardia na concepção rousseuniana, pois só se fará plena após trilhar-se o percurso necessário. Somente na adultez é que nos tornaremos racionalmente e intelectualmente bem acabados. Antes disso, há que se preparar as condições para o seu aparecimento, iniciando tal processo pelo exercício do corpo, de seus órgãos e de suas sensações.

A infância, portanto, seria o tempo ideal para que essa preparação ocorresse de maneira adequada à natureza, considerando que, para Rousseau, a criança ao nascer protagoniza o que há de mais próximo do “estado natural” do homem.

Ressaltam-se aqui algumas influências teóricas na formulação dessas ideias. Visivelmente Rousseau captura em

John Locke (1632-1704) as bases epistemológicas para traçar a ideia de cultivo da criança. Locke, em seu empirismo teórico, localizava as sensações como fontes primárias de conhecimento e aprendizado do homem, enunciando um marco zero a partir do qual se estruturam as habilidades cognitivas humanas e o próprio processo de conhecimento.

Com tal influência não nos apresseemos em classificar Rousseau como empirista<sup>12</sup>. Podemos dizer que Jean-Jacques não percebia a criança como uma “tábula rasa”, assim como o inglês; tampouco como uma caixa vazia que necessitava ser preenchida. Mas sim, como um ser em estado de potências já inscritas, naturalmente munido de possibilidades que se efetivariam com o seu adequado desenvolvimento.

Deste modo, o genebrino vai além do entendimento de “tábula rasa”, como ponto de partida do conhecimento no homem, revelando que para exercer a atividade racional, este homem deve ser conduzido conforme as leis naturais em paralelo a sua experimentação do mundo. Ou seja, que a sua sensibilidade deve ser ancorada numa espécie de mapa ou roteiro: a natureza. Para ele, o processo de entrelaçamento entre natureza inata e sensibilidade empírica fará com que o homem faça um uso adequado de sua razão.

---

<sup>12</sup> Aliás, classificação não parece ser um elemento compatível a Jean-Jacques Rousseau. Sua obra demonstra tamanha complexidade que não seria auspicioso enquadrá-lo através de formatos classificatórios.

Partindo dessa, entre outras, considerações de ordem filosófico-educacionais contidas na obra *Emílio* envolvendo conceitos, metáforas e estratégias formativas, desafiamo-nos a responder, enfim, o que significa afirmar que “*a infância é o sono da razão*” e como este entendimento de infância apontou para possíveis desdobramentos pedagógicos.

É certo que muito já foi feito e muito já foi dito sobre a infância após o advento das ideias rousseauianas. Consideramos, porém, que a temática ainda não está esgotada. As dificuldades vividas dentro e fora de sala de aula ao tratarmos das relações estabelecidas entre crianças e adultos falam por si.

Nosso objetivo, portanto é o de elaborarmos uma pesquisa de caráter teórico, guiando-nos por questões oriundas do estudo do material produzido por Rousseau e seus comentadores. São elas:

- Interpretar a ideia de infância contida em “*Emílio ou Da Educação*”.
- Como a ideia de infância articula-se com a de natureza?
- Quais as implicações de ambas as idéias para a pedagogia do tempo de Rousseau e do nosso tempo?

O intento, ao elegermos este ponto de partida é o de “*tomar uma posição própria a respeito das idéias enunciadas, é*

*superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das idéias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor.” (SEVERINO, 2000 p.56)*



## Capítulo I

### DA INFÂNCIA

Na arte ou na ciência a infância é força inspiradora. Servindo de inspiração artística ou como interesse de estudo científico em diversas áreas de conhecimento, este é um tema, sem dúvida, atraente.

Quem nunca se surpreendeu sorrindo para um bebê desconhecido, sentindo-se atraído por ele? Ou quem não se deparou com personagens em *cartoons* e *mangás* que, com a aparência física das crianças, surrupiam a atenção adulta fazendo-nos refletir sobre a vida, sobre relações sócio-políticas, por exemplo? O sucesso de *Mafalda*<sup>13</sup> seria o mesmo se ela fosse uma personagem adulta?

Como algo que instiga os homens, a criança é um tanto enigmática. Ela é de fácil e difícil acesso ao mesmo tempo. Ela atrai da mesma maneira que afasta devido as suas peculiaridades.

Primeiro ela não fala, mas precisa, de certa forma, ser entendida e protegida. Depois, ela fala, convive e interage socialmente, mas não conhece as convenções sociais. Ela questiona, duvida, suscita reflexões ao comportar-se de

---

<sup>13</sup> Menina questionadora, personagem dos quadrinhos escritos e desenhados pelo cartunista argentino Quino.



determinada maneira, ao falar sobre determinado assunto, ao despertar sentimentos inesperados. Ela, definitivamente, provoca reações nos adultos que a cercam.

Além do mais, todos nós temos uma incontestável relação com a infância: afinal, já fomos crianças. Daí que, ao responder o que é infância, será que projetamos na criança externamente observada a criança que fomos?<sup>14</sup> O certo é que, falar de infância não é tarefa das mais fáceis.

Como já vimos, muitas são as áreas de conhecimento que pretendem estudar ao menos um aspecto da criança. Da medicina à filosofia, da farmacologia aos movimentos sociais, da psicologia à história, profissionais desafiavam-se a desvendar os misteriosos caminhos trilhados pelos pequenos.

E as possibilidades interpretativas lançadas sobre a temática são muitas: criança como início da vida, como uma experiência vivida, como “devir-criança<sup>15</sup>”, como uma passagem,

---

<sup>14</sup> Pode até parecer deslocada esta reflexão do meio em que ela se expressa, no entanto esse foi um aspecto, dentre tantos, que encontramos ao pesquisar o universo chamado “infância”. Aquilo que intrinsecamente carregamos – os resquícios daquele tempo – influencia na formatação de nossos entendimentos segundo Leal (2002 p.21). Em uma de suas interpretações sobre infância, esta autora diz que: “*tornamos parâmetro avaliativo do que proclamamos sobre a infância. A partir de nós mesmos, do que fomos ou imaginamos ter sido, interpretamos as demais crianças. Nossas experiências individuais são percebidas como modelo de entendimento infantil das coisas.*” Mas, como podemos discernir essa medida? Para exemplificar: até que ponto, quando Piaget observou seus filhos, definindo conceitos sobre o que é característico do ser criança, ele inferiu suas próprias lembranças infantis? E Freud? E Rousseau? Isso seria generalizável? Seria base para a concepção de infância?

<sup>15</sup> Ideia de Walter O. Kohan disposta no texto “*A infância da educação: o conceito devir-criança*” (2004), no qual defende que existem dois tipos de infância: um cronológico, majoritariamente difundido e outro próximo à concepção de *devir*,

como sinônimo de carência, de falta, de incompletude, de inocência, de pureza, etc. Dada essa multiplicidade interpretativa, seria possível eleger um conceito de “infância”?

Se numa das definições da palavra “conceito” encontramos que *“é a essência das coisas, mais precisamente a sua essência necessária, pela qual não podem ser de modo diferente daquilo que são”* (ABBAGNANO, 2007 p.195), a dificuldade está posta.

Entrementes, entendemos que há um elemento aglutinador e que perpassa, não só a presente pesquisa, mas todas as áreas em torno da infância: o da formação humana. A criança é um “ser em formação”; sendo assim, o encontro entre crianças e adultos é providencial à humanidade. É por meio da formação da criança que a sociedade se perpetua. E também é através da formação da criança que a sociedade pode se renovar.

Porém, não houve e não há um consenso quanto à forma pela qual deve acontecer esta formação. Por consequência, o processo formativo da criança ao longo da história do Ocidente atravessou (e continua atravessando) por transformações.

---

minoritariamente compreendido. Este último, para o autor carrega a noção de *“infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “menino violento”.* (KOHAN, 2004 p.62-63)

Acreditamos que conhecer estas mudanças é relevante em nossa pesquisa, a fim de compreendermos algumas hipóteses, que podem ter levado o autor estudado – Jean-Jacques Rousseau – a elaborar as ideias em torno da criança expostas no *Emílio*.

Optamos, portanto, em apontar primeiramente uma linha sócio-histórica desse percurso. E depois analisaremos como essas transformações sócio-históricas reverberaram em análises filosófico-educacionais em torno do tema “infância”.

### 1.1 – DO INTERESSE PELA CRIANÇA: DA “CRIANÇA PÚBLICA” AO CONCEITO DE INFÂNCIA

É possível inferir que foi, especialmente, na Era Moderna que as idéias referentes à infância suscitaram interesse de pesquisa e de registro teórico. Com isso queremos dizer que a criança passou a ser merecedora de registro reflexivo há pouco tempo. Ou seja, suas peculiaridades, aquilo que acontece ou não em sua trajetória evolutiva, ganhou destaque há poucos séculos.

Contudo, isto não significa que antes a criança não era percebida na sociedade. Muitas impressões dos adultos sobre os pequenos foram registradas principalmente via artes plásticas e interessantes são os materiais encontrados por

escavações, os quais indicam a presença infantil junto à vida comunitária. Até mesmo nos primórdios da existência humana, muitos são os achados arqueológicos que legitimam a presença de “brinquedos” próximos a pequenos corpos, demonstrando que o brincar era permitido há tempos e que já era existente um “espaço” da criança na sociedade. (BARROS, 1995 p.128-129)

O que nos parece é que este “espaço” da criança foi se modificando ao longo do tempo e, com ele, o significado atribuído à infância também se transformou até alcançar seu ápice na Modernidade. Vejamos, sucintamente, como este processo pode ter sido construído.

Na Antiguidade, com o surgimento das primeiras cidades, é comum não percebermos ainda a existência de uma preocupação teórica voltada especificamente à infância, visto que o mote conceitual trabalhado tanto por filósofos como por sofistas é marcado pela idade adulta. Na constituição da *res publica* o ponto de partida era o homem livre e adulto. Segundo Barros (1995 p.127), para certo consenso que não existe um lugar específico para o cuidado com a criança na educação grega.

Esta falta de um lugar específico não significa dizer que não havia nenhuma preocupação com a criança.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Barros (1995), afirma que em Platão há lampejos de uma consideração interessante sobre a criança. Veremos, mais adiante, maiores detalhes da influência platônica sobre o nosso tema.

Tampouco uma inexistência de representação da infância na Antiguidade. Na arte, por exemplo, segundo Ariès: *“Tudo indica, que a representação realista da criança, ou a idealização da infância, de sua graça, de sua redondeza de formas tenha sido próprias da arte grega.”* (2006 p.18) Contudo, com o fim do período helênico, esta representação se perdeu.<sup>17</sup>

Na Idade Média, percebemos dois momentos distintos quanto à representação plástica da criança que alimentam as ideias sobre infância que vigoravam naquele tempo: uma que simplesmente não retratava a criança e outra que a exaltava em todos os seus detalhes.<sup>18</sup>

Para Philippe Ariès, o século XIII é o marco que distingue esses momentos. Segundo ele:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se deve à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. (...) Isso faz pensar que no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida. (ARIÈS, 2006 p.17-18)

---

<sup>17</sup> Ariès (2006 p.18) comenta que: *“A infância desapareceu da iconografia junto com outros temas helenísticos”*.

<sup>18</sup> Isto posto, percebe-se que não há uma linearidade quanto à representação da infância. Se na Antiguidade ela era fonte de inspiração, na Idade Média ela, num primeiro momento, desaparece das iconografias encontradas, para depois, no final desta Era, receber novamente interesse e representação.

E não só iconograficamente há indícios deste desprestígio para com a criança neste tempo. Ariès fala também das vestimentas das crianças.

A indiferença marcada que existiu até o século XIII pelas características próprias da infância não aparece apenas no mundo das imagens: o traje da época comprova o quanto a infância era então pouco particularizada na vida real. Assim que a criança deixava os cueiros, (...) ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição. (ARIÈS, 2006 p.32)

De acordo com Ariès, a partir do século XIII, *“surgiram alguns tipos de crianças, um pouco mais próximos do sentimento moderno.”* (ARIÈS, 2006 p.18) Nas artes, para ilustrar, surgiram os anjos, o Menino Jesus, a criança nua na fase gótica. Nas vestimentas elas ganharam roupas diferentes das dos adultos, era comum usarem *“um vestido comprido”*. (Idem).

A crescente e constante representação pictórica da infância, especialmente após os séculos XIV e XV, denota um progressivo interesse por parte do adulto em relação às crianças. Ariès (2006) considera que tal progresso – ainda que ligado a uma imensa carga cristã, característica da Era Medieval – levou ao reconhecimento da criança como um ser dotado de alma. Ele afirma que

embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha

mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. (ARIÉS, 2006 p.25)

Podemos explicar tal velamento da infância pelo modo de viver daquele tempo. Na Era Medieval, até o advento do modo de viver urbano, há indícios de que a vida acontecia numa espécie de grande comunhão. E tal coletividade não era contestada. O sujeito como indivíduo só “existia” caso pertencesse a uma linhagem. A uma comunidade. A uma família. O que, evidentemente, levava à criança a integrar este conjunto.

Na opinião de Gélis: *“a criança era considerada um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo.”* (GÉLIS, 1991 p.312-313) Opinião que parece ser compartilhada por Philippe Ariés (2006, p.21) ao afirmar que: *“na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos.”*

Assim, neste contexto, a criança, era uma *“criança pública”*<sup>19</sup>, ou seja, ela fazia parte da comunidade e todos que faziam parte daquele contexto detinham responsabilidades quanto a sua sobrevivência. Não só os adultos eram os responsáveis pelas crianças, mas também os jovens, ou mesmo

---

<sup>19</sup> Termo utilizado por Jaques Gélis (1991, p.313).

crianças mais velhas em relação às menores. Independente, de laços sanguíneos, vivendo-se em comunidade, eram estabelecidos contatos com intuito de proteção e aprendizagem dos perpetuadores da linhagem.

O formato educativo preponderante era o informal, aquele que passa de geração para geração, obedecendo a regras coletivas, fruto do acúmulo de experiências vividas pelos mais velhos. Sobre a educação das crianças pequenas neste tempo, Gélis revela que:

A primeira infância era a época das aprendizagens. Aprendizagens do espaço da casa, da aldeia, das redondezas. Aprendizagem do brinquedo, da relação com as outras crianças: crianças da mesma idade ou maiores, que sabiam mais e ousavam mais. Aprendizagem das técnicas do corpo, aprendizagem das regras de participação da comunidade local, aprendizagem das coisas da vida. (GÉLIS, 1991 p.314-315)

A gradual e contínua transferência da sociedade rural para a urbana, decorrente de mudanças econômico-culturais, fez com que não só o papel da família, mas como o “lugar” da criança passasse por significativas transformações.

Gélis (1991) acredita que certa subjetivação da infância começou a ser engendrada com o esfacelamento do corpo coletivo e nascimento de um corpo cada vez mais individualizado. Para ele, conforme as numerosas comunidades



passaram, aos poucos, a darem lugar para agrupamentos familiares cada vez menores, a criança passou a ser mais valorizada. Sentimento aflorado na Renascença, na qual já encontramos a formatação familiar muito próxima da que temos hoje – um espaço doméstico mais íntimo, com a possibilidade de viverem apenas o casal com seus filhos.

Para Gélis (1991) tanto para a preservação quanto para a exibição da nova família, ter um filho tornou-se interessante não só do ponto de vista afetivo, mas também social. E junto ao afeto parental na direção da criança, surge o interesse de uma “correspondência” deste sentimento. Tanto Gélis como Ariès, consideram que na Renascença a criança passou a ser mimada e a divertir os adultos.

Como mini-espetáculos ambulantes, os pequenos passaram a servir ao divertimento dos núcleos familiares. Assim, as aprendizagens da fala, do andar, do comportamento social por parte da criança, eram sinônimas de descontração e prazer para os adultos. Daí o surgimento de um sentimento até então desconhecido, o de “paparicação”.

Ariès o define nos seguintes termos:

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos cha-

mar de “paparicação”. (ARIÈS, 2006 p.100)

A paparicação carrega um duplo-sentido: de proteção e de mimo. Ao mimá-las, os adultos acabavam por proteger as crianças, de uma maneira ainda que às avessas. Tal comportamento foi condenado, por alguns pensadores, como complacência.

Montaigne, de acordo com Ariès (2006 p.101) “*não admite a ideia de se amar as crianças “como passatempo, como se fossem macacos”.*” E ainda, John Locke, em 1693 observa:

Foi com muita sabedoria que a natureza inspirou aos pais o amor pelos filhos; todavia, se a Razão não modera com extrema circunspeção essa afeição natural, ela facilmente degenera em excessiva indulgência. Nada mais justo que os pais e as mães amem seus filhos; seu dever a isso os obriga. Mas sobretudo, não contentes com amar suas pessoas, chegam a amar-lhes os defeitos. (Apud GÉLIS, 1991 p.322)

Além de poder servir como alvo de paparicos, um filho na Renascença passou a significar também status, desde que bem educado em termos formais. A partir de então, esforços não foram poupados em nome desta novidade educativa: a educação formal.

O proeminente interesse quanto à pedagogia na Europa, segundo Ariès, nasce entre os educadores do século XVII e inspiram toda a educação até o século XX. E daí: “O

*apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral*". (ARIÈS, 2006 p.104). Carlota Boto (2002 p.14) considera que neste tempo se *"projeta na criança a argamassa do modelo a ser engendrado na maturidade."*

Com isso, a infância torna-se uma categoria passível de ser instruída, não só quanto aos parâmetros sociais, mas inclusive quanto à aprendizagem de conteúdos específicos. E, como exposto no *El Discreto*, um tratado sobre a educação de 1646, escrito por Balthazar Gratien, a principal categoria considerada na criança era a de incompletude: *"o esboço grosseiro do homem racional."* (Apud ARIÈS, 2006 p.104)

Boto considera que neste tempo:

A criança é percebida pelo que lhe falta, pelas carências que apenas a maturação da idade e a educação poderiam suprir. Frágil na constituição física, na conduta pública e na moralidade, a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social. (BOTO, 2002 p.17)

Como era de se esperar, as relações entre adultos e crianças, dentro desses novos padrões, não aconteciam de maneira muito tranquila. As crianças não se sujeitavam como devido, tampouco os adultos tinham clareza das prescrições necessárias. Daí a importância de se legitimar o ensino formal

socialmente.

Primeiro, sob a forma de preceptorado ou em colégios, as crianças, provenientes de famílias abastadas, tiveram seus processos educativos fora do círculo familiar. Se antes as crianças faziam parte do “tronco comunitário” e no convívio coletivo eram educadas, a partir de então, elas passaram a constituir um segmento social e a frequentar espaços específicos destinados às suas formações. Há, portanto, um distanciamento temporal e espacial entre crianças e adultos.

Distanciamento intensificado com a popularização dos estabelecimentos de ensino para toda a sociedade – tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo – a maior parte das crianças européias passou a ser ensinada por “especialistas” naqueles “lugares” destinados ao ensino.

A criança que antes fazia parte do corpo social passou a se relacionar prioritariamente entre iguais, ou seja, entre outras crianças. Sendo percebida não mais como apenas criança, mas também como aluno<sup>20</sup>.

Na educação formal a criança reconhecida como um aluno é tratada conforme a sua incapacidade em relação ao adulto. Uma marca deste tempo (que perdura até hoje) é a percepção de que a criança é apenas um ser incapaz e que por

---

<sup>20</sup> O significado da palavra aluno é “sem luz”, “aquele que não possui luz”. Luz que lhe será fornecida dentro dos estabelecimentos de ensino.

isso, devem lhe ser inculcadas as capacidades necessárias para se viver socialmente. Contudo, tais capacidades não englobavam o humano em sua condição integral. Direccionava-se a atenção somente para os aspectos racionais do Homem.

Dentro do grupo dos Humanistas<sup>21</sup> além de surgirem as ideias de gerências desse processo<sup>22</sup>, igualmente surgiram contestações quanto a esta nova conduta relativa à educação de crianças. Alguns criticavam o formato educativo pautado no preenchimento de conhecimentos racionais sem a preocupação com a contrapartida do sujeito que aprende.

A este pensamento humanista o interesse maior recaía na *"procura por uma pedagogia mais humana que correspondia também à busca de um modelo de ensino mais*

---

<sup>21</sup> Há que se ressaltar que o movimento Humanista era composto de vários pensadores, nem todos com os mesmos ideais em torno da questão educativa. Carlota Boto (2002, p.21) revela que:

O conhecimento, para o mundo do Humanismo, é, em sua principal vertente, o lugar do aprendizado da graça, da eloquência, da sedução, que apenas o que se compreendia, então, por Humanidades poderia proporcionar. Educação clássica – ou Humanidades – supõe um reavivar da acepção original de *paideia* na Grécia clássica: propedêutica, portanto, *"para uns, apegados ao saber antes de tudo, o principal objeto da educação devia ser o de formar inteligências enciclopédicas; os outros, ao contrário, apegados ao dizer bem antes do que à ciência propriamente dita, aspiravam antes de tudo a fazer mentes polidas, cultas, sensíveis aos encantos no intercâmbio das grandes mentes e capazes de cumprir um papel honrado. É certo que essas duas correntes não chegavam a opor-se ou excluir-se."* (DURKHEIM, 1995 p.214 apud BOTO, 2002 p.21)

<sup>22</sup> Como os jesuítas, por exemplo.

*eficaz*" (BOTO, 2002 p.16). Um modelo que sem desconsiderar o ensino, também estava preocupado com o sujeito aprendiz.

Lembramos aqui, como uma das referências desta face humanista, que se opõem à educação enciclopédica, as ideias de Michel de Montaigne. Para o cético renascentista, o sujeito que aprende tem enorme importância no processo de aprendizagem. Em seus *Ensaíos*, este autor retrata quão difícil era a relação entre adultos e crianças dentro dos muros dos colégios. Segundo ele, a prepotência e excessos oriundos de uma pedagogia estritamente racionalista, permitiam que, a educação fosse transformada em uma moeda de troca e não como um instrumento para o bem formar.

Segundo Montaigne, os alunos deveriam ser educados para a conquista da "autoria" e não para o mero acúmulo de conhecimentos enciclopédicos. Suas condições para que o bem formar fosse alcançado, especialmente lidando com crianças, ficam explícitas nesta frase: "*Tudo se submeterá ao exame da criança e nada se lhe enfiará na cabeça por simples autoridade e crédito.*" (MONTAIGNE, 1987 p.77)

Neste contexto, de intensificação da educação formal, os tratados pedagógicos passaram a ser respeitados pela sociedade letrada como um todo. Tais obras chegavam a ser encomendadas por aqueles que desejavam orientações sobre a educação de seus rebentos. Por exemplo, o próprio Montaigne,

que em pedido de Diana de Foix – Condessa de Gurson – escreve “*Da educação de crianças*”.

Tal processo pareceu ganhar corpo na Idade Moderna. Tempo em que os tratados pedagógicos repercutiram em impactos sociais ainda maiores e nos quais, o encontro entre crianças e adultos, recebeu uma atenção nunca antes registrada.

A criança passou a ser estudada em detalhes, a ser percebida em suas peculiaridades. E principalmente, passou a ter a possibilidade de ser amada por ela mesma, de ser valorizada pelo que é. Agora já não bastavam as regras de condutas, era preciso perceber quem era este ser em formação.

Dado o processo demarcatório de diferenciação conceitual entre crianças e adultos, ocorre uma mudança definitiva na história da humanidade: a valorização da infância na vida do Homem. Boto (2002) revela que:

De fato, o que parece ser a voz corrente dos escritos sobre educação, entre o Renascimento e o Século das Luzes, é um dado desejo de obtenção do mínimo denominador comum da infância: as características básicas presentes em todas as crianças, qualquer que seja a classe, a nacionalidade, o nível de inteligência etc. (...) Ao separar a criança do universo adulto, a modernidade cria a infância como uma mônada – unidade substancial ativa e individual; Não falamos mais das crianças e sim da infância. (BOTO, 2002 p.57)

Desta consideração é possível inferir que o conceito de infância é relativamente novo, visto que é localizado no recente século XVIII.

Gagnebin, por seu turno, afirma que a ideia de infância começa a se materializar, tendo como

marco privilegiado dessa – nossa – concepção moderna de infância o livro de Jean-Jacques Rousseau de 1762, **Emílio**, que transforma a prática pedagógica de uma boa parte da elite esclarecida. (GAGNEBIN, 1997 p.83 - Grifo da autora)

Até chegar neste marco, é reconhecido que outros autores, além daqueles citados, também prestaram atenção aos pequenos. Fosse para menosprezar a criança ou perquirir sobre as potencialidades infantis, pensadores elaboraram entendimentos sobre a infância formulando teorias filosófico-educacionais a respeito.

Teorias que merecem destaque a fim de compreendermos as influências recebidas tanto por Jean-Jacques Rousseau na construção de sua ideia de infância quanto àquela que nos interpela até hoje.



## 1.2 – DO ENCONTRO ENTRE A CRIANÇA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: TEORIA E REGISTRO

Jeanne Gagnebin (1997 p.84) faz questão de ressaltar que é possível vislumbrar relações estreitas entre infância, educação e filosofia, desde os tempos mais remotos. Conforme já mencionado, elas têm suas origens, datadas ao mesmo tempo, em torno da *paideia* grega.

Para Gagnebin, especialmente as ideias de Platão (427a.C.-348a.C.) influenciaram, sobremaneira, o pensamento sobre a infância. E analisando a obra *A República*, verificamos que é possível a visualização de lampejos de referência à criança.

É preciso submeter desde o início os jogos de nossas crianças a uma disciplina mais rigorosa, pois se os jogos e as crianças escapam à regra, é impossível que venham a ser, depois de crescerem, homens submissos às leis e de comportamento exemplar. (...) Quando, pois, as crianças brincam desde o início, a ordem, por meio da música, penetra-as, e (...), acompanha-as por toda parte (...). (PLATÃO. *A República*, 425a)

Segundo Barros (1995), outra autora que corrobora com essa influência platônica, tais lampejos contribuíam para o projeto de Platão.

A formação do futuro cidadão implica um projeto de perfeição moral que, ultrapassando fins utilitários, não visa apenas à

aquisição de informações e habilidades. Extrapolando o que chamaríamos propriamente instrução, seu projeto pedagógico, aspirando a um ideal de formação humana, abarca a vida do homem por inteiro. Inicia-se desde os primeiros tempos de vida, alcança já a fase das brincadeiras, ou das *puerilidades*. (BARROS, 1995 p.129 – grifo da autora)

Tais ideias contribuíram não só para o projeto platônico. Gagnebin (1997 p.84) considera que Platão deu origem ao processo de construção do pensamento ocidental sobre o conceito de infância. Suas ideias percorreram a história sob a forma de duas linhas: em termos demasiadamente genéricos, uma trataria a criança como um “mal” e a outra como um “bem”<sup>23</sup>.

A primeira, que trata a criança como um “mal”, inicia em Platão, passa por Santo Agostinho (354-430), por meio da pedagogia da fé cristã e encontra seu apogeu na Era Moderna, com as idéias cartesianas.

Nesta linha, a infância é vista como a condição humana mais próxima dos animais, como a própria irracionalidade, como um “mal” a ser banido da vida com intuito

---

<sup>23</sup> Esses foram os termos utilizados por Gagnebin sem maiores explicações. Pode-se questionar esse dualismo extremo almejando compreender as nuances entre eles e ainda mais, para encontrar qual seria a definição de “bem” e “mal” para esta autora. Partimos do pressuposto que “bem” seria a percepção da infância como um momento positivo da vida, e que por isso deveria ser vivida em abundância e intensidade quanto às experimentações. Enquanto o “mal” refletiria um pensamento em relação à criança que a menospreza, que entende que sua vivência deva ser o mais rapidamente possível transposta na vida do homem, a fim de encontrar a fase adulta, aquela que de fato teria valor.

de aproximar o Homem da razão. Por meio desse entendimento encontramos a origem de muitas ações desmerecedoras da criança.

Platão (*A República*, 441b) cita que as crianças *“desde o nascimento, apresentam-se cheias de irracionalidade, mas algumas não parecem adquirir jamais o uso da razão e a maioria só a adquire muito tarde.”*<sup>24</sup>

Mais tarde, Santo Agostinho, com sua pedagogia cristã renovando as opiniões do filósofo de Atenas quanto à infância ser considerada como um “mal” a ser superado, declarava que a criança era um ser em pecado, por não conseguir conter suas paixões, não conter seus sentidos, não possuir a linguagem e a razão. (CAMBI, 1999 p.136)

A filosofia moderna racionalista cartesiana parece aquiescer, em parte – no que diz respeito a não posse da linguagem e da razão – com este pensamento. Ela também corrobora com o desprestígio dirigido à infância, afirmando ser esta, marcada pela falta, pela incompletude. Com isso, René Descartes (1596-1650) dá continuidade a ideia platônica, ao

---

<sup>24</sup> A irracionalidade tratada aqui por Platão refere-se ao caráter de incompletude da infância. Para o filósofo de Atenas o tempo de ser criança deveria ser o mais rapidamente possível superado, devido esta marca da incapacidade racional. Rousseau, ao considerar a infância como *“sono da razão”* de certa forma, também parte desta ideia. Mas é preciso esclarecer que Jean-Jacques não considera a infância como uma fase que deve ser rapidamente superada, muito pelo contrário. O filósofo de Genebra propõe que a infância deve ser vivida, e muito bem vivida. Ou melhor, o processo de desenvolvimento infantil deve respeitar as características que são naturalmente próprias desta etapa, para daí alicerçar o desenvolvimento e o adequado acabamento do processo racional.

afirmar ser a infância um período que deveria ser ultrapassado o mais rápido possível pelo Homem, a fim de contornar as mazelas deste tempo irracional.

Segundo Descartes, para que a razão seja plenamente desenvolvida há que se sair do estado infantil, do estado de animalidade, do estado primitivo. É possível afirmar que na teoria cartesiana a infância seria

como um estado de confusão originária, própria da condição mundana ou da natureza errante de nosso nascimento, (...) vista como algo (...) a ser combatido pela (...) pedagogia da razão. Nesse caso, por ser um mal necessário, não pelo pecado que representa como o fora para Santo Agostinho, mas pela confusão e pelos preconceitos dos quais é portadora, a infância é um estado a ser superado pelo próprio homem, a fim de que se torne humano e emancipado, guiado pela luz da razão subjetiva. (GELAMO, 2007 p.141)

A concepção de infância como algo a ser superado é observada na sua própria etimologia. No livro *“Estudos da Infância – Educação e Práticas Sociais”*, encontramos o texto *“Infância e filosofia”*, (KOHAN, 2008) que esclarece o termo em estudo. Nela encontramos a ideia de que aquele que vive a infância seria:

Um indivíduo de pouca idade denominado *infans*. Esse termo está formado por um prefixo privativo in e fari, “falar”, daí seu sentido de “que não fala”, “incapaz de falar”. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio

emprega ainda o substantivo derivado *infantia* com o sentido de “incapacidade de falar”. Porém, logo *infans* – substantivo – e *infantia* são empregados no sentido de “infante”, “criança” e “infância”, respectivamente. De fato, é desse sentido que se geram os derivados e compostos, todos de época imperial, como *infantil*, “infantil”; *infanticidium*, “infanticídio”, etc. (CASTELLO & MÁRCICO, 2006 Apud KOHAN, 2008 p.40)

Essa concepção aparece ainda em nosso tempo. Ao abrirmos o Dicionário Aurélio (2009), fonte recorrente de pesquisa básica quanto aos significados das palavras para significativa parte da população letrada brasileira, deparamo-nos com os seguintes verbetes:

**“Criança:** *ser humano de pouca idade, menino ou menina. Pessoa ingênua, infantil, imatura.*” (FERREIRA, 2009 p.276)

**“Infância:** *Etapa da vida humana que vai do nascimento à puberdade.*” e **“Infantil:** *próprio da infância, ou para crianças; pueril. Próprio de quem age como criança; tolo, ingênuo. Infantilidade.*” (FERREIRA, 2009 p.476)

E outro ainda, tratando-se de um termo usado na área médica-psiquiátrica:

**“Infantilismo:** *Persistência de caracteres infantis na vida adulta, notando-se, principalmente, retardo mental.*” (Idem)

Pancera (1994), em estudos específicos sobre “*Semânticas da infância*” revela que essa tendência de atribuir às crianças características negativas não é exclusiva dos termos “criança” e “infância”. Outras nomenclaturas igualmente as desmerecem.

*Bambino (bimbino, bimbo)*, criança, consta ser o diminutivo de *bambo*, adjetivo de masculino do século XIII, termo que se manteve no dialeto còrsico, por exemplo, como bambu, tolo; como bamba, abobado, no dialeto milanês, e que por sua vez deriva do verbo *rimbambiere*, do grego βαμβαινω–βαμβραλειν, □□□□ *balbetto*, através do latim tardio *bambalio-onis*, gago, balbuciante. (PANCERA, 1994 p.99 – grifo do autor)

A partir do que, o autor conclui que: “*A criança é, pois, essencialmente o pequeno bobo que gagueja bobagens mal e mal, em uma sociedade que não consegue ver nela outros atributos relevantes.*” (PANCERA, 1994 p.99)

Pancera ainda comenta: *fante*, que deu origem a “infante”, “*infanzia*”, “*infância*” referia-se a

homem de poucas qualidades, servidor, soldado raso e ignorante como uma criança. É esse, portanto, um termo que indica, antes de mais nada, uma condição social (...) que se refere a hierarquias de poder mais do que às de idade. (PANCERA, 1994 p.100)

E mais, pueril, que vem de *puer*, *puerile*, *puellus*

significando servente, ajudante. (Idem)

Vimos que não só a noção de faixa etária é contemplada neste formato conceitual, como acima de tudo, a noção de “incapacidade” que parece ser o que referencia esta ideia de infância.

Mas, a herança platônica em relação à infância carrega ainda outro viés, contrário ao primeiro, uma segunda vertente de pensamento de acordo com Gagnebin (1997). Aquela que percebe a criança como um “bem”, como necessária à vida.

Sua origem seria igualmente em Platão devido seu repertório abarcar também a capacidade humana de aprender, depositando na criança a representação da plasticidade que através do hábito e do exercício poderia ser levada a boa direção.<sup>25</sup>

Para Gagnebin (1997 p.86) Platão afirma que a capacidade de aprender seria uma condição humana “*natural*”, uma “*faculdade inata e universal em todos, mesmo que não sempre na mesma proporção*”.

---

<sup>25</sup> Em *A República* Platão, revela uma ideia de “plasticidade” da alma juvenil, ou seja, que a criança seria um ser moldável, maleável, educável. Entendimento considerado tanto para aspectos físicos da criança, visto que naquela época, costumava-se massagear as crianças, a fim de que adquirissem uma boa conformação do corpo, como também nos aspectos morais e racionais. Como bem nos informa o próprio filósofo grego: “*não sabes que o começo, em todas as coisas, é o que há de mais importante, particularmente para um ser jovem e delicado? É principalmente nessa fase que ele se molda e lhe é impresso o cunho com que se pretende marcá-lo.*” (PLATÃO, *A República*, 377b)

Aristóteles (384a.C.-322a.C) amplia sobremaneira esse entendimento, chegando mesmo, em alguns aspectos até a contrapor o mestre que rompia abruptamente com a influência dos sentidos. O ilustre discípulo irá considerar e qualificar a influência do sensível em nome do alcance da atividade racional.

Na escolástica, São Tomás de Aquino expande o ideal empírico aristotélico. Na concepção tomista, “*o conhecimento intelectual depende da experiência sensível, ainda que a transcenda.*” (M. SILVA, 2007 p.93)

No entanto, é com John Locke, no século XVII, que a valorização da experiência dos sentidos ganhará toda a força que conhecemos.

Locke considera que todo o aparato cognitivo humano é alavancado a partir da experiência empírica. A criança é vista por ele como sinônimo de “tábula rasa”. Ideia que, por sinal, já havia sido utilizada por Aristóteles, e que significa “folha em branco”.

Representando o empirismo, Locke contrapõe-se dentro da filosofia do conhecimento a Descartes, uma espécie de representante moderno do inatismo. As duas forças antagônicas da modernidade em termos epistemológicos deságuam consequências até nossos dias.



O que nos interessa é que ambas perceberam distintamente a infância. Em nome da razão, o inatismo cartesiano, via a criança como o ser mais próximo à animalidade, enquanto que o empirismo lockeano, ao vê-la como uma folha em branco, sem qualquer tipo de influência, deposita nela a esperança da “boa formação” desde que experiências sejam realizadas adequadamente.

Tais correntes teóricas relativas à infância, antes de Locke e Descartes, já haviam sido traçadas com nuances diferenciadas. No Renascimento, Montaigne já pensava na infância, em sua formação alicerçada numa suposta “natureza” específica da criança<sup>26</sup>. Parece mesmo que a sua intenção aglutina em termos de uma sinalização, as duas correntes posteriores.

O ceticismo clássico montaigneano permitiu duvidar da superioridade da razão metafísica frente às experiências sensíveis e subjetivas. Para Montaigne, o homem é capaz de encontrar dentro si o substrato para sua transformação. Para tanto, pode desenvolver suas capacidades “naturais” desde a infância.

---

<sup>26</sup> Naquele texto, intitulado “*Da educação de crianças*”, Montaigne esclarece a sua ideia de como se deveria conduzir à educação na infância. Dizia que na relação entre adultos e crianças não se pode cair nos extremos da paparicação ou do enciclopedismo, mas sim na consideração das características intelectuais da infância. Suas palavras são claras ao tratar de um novo modelo de preceptor: “*É bom que faça trotar essa inteligência à sua frente para lhe apreciar o desenvolvimento e ver até que ponto deve moderar o próprio andar, pois em não sabendo regular a nossa marcha tudo estragamos.*” (MONTAIGNE, 1987 p.77)

Assim, para Montaigne, a criança é um ser em formação devendo ser adequadamente preparada. Esta educação, devidamente orientada, não deveria seguir os moldes que vigoravam nos colégios de seu tempo. A formação deveria seguir o impulso particular da criança, levando-a ao exercício da razão, do qual dependeria a ação virtuosa.

Para a escolha do preceptor para bem educar a criança, o ensaísta dizia que:

Seria útil que se escolhesse um guia com cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia e que, embora se exigissem as duas coisas, tivesse melhores costumes e inteligência do que ciência. Mais ainda: que exercesse suas funções de maneira nova. Não cessam de nos gritar aos ouvidos, como que por meio de um funil, o que nos querem ensinar, e o nosso trabalho consiste em repetir. Gostaria que ele corrigisse este erro, e desde logo, segundo a inteligência da criança, começasse a indicar-lhe o caminho, fazendo-lhe provar as coisas. E as escolher e discernir por si próprio, indicando-lhe por vezes o caminho certo ou lho permitindo escolher. Não quero que fale sozinho e sim que deixe também o discípulo falar por seu turno. (MONTAIGNE, 1987 p.77)

A sensibilidade montaigneana quanto à necessidade de “escutar” para melhor guiar a “inteligência” da criança ganhou força, significação e ampliação dois séculos depois, com um de seus leitores: Jean-Jacques Rousseau.

Entrementes, chegando ao extremo desta linha que percebe a criança como um “bem”, destaca-se outra característica: a criança como um ser ingênuo, puro, casto, semblante do que há de mais cristalino e transparente. Um verdadeiro “anjo” na Terra.

Esta caracterização, nascida no Renascimento, também recebeu uma linguística correspondente. Em termos etimológicos, *putto*, designando criança significa puro. Pancera (1994) revela que esta designação oriunda do século XVI refere-se a “*puro, franco, sincero*”. Nela

a criança é frequentemente comparada a um amorino, cupido, ou seja, àquela mítica figura em que Eros é representado sob a forma de criança alada cujas flechas despertam tenras paixões. (PANCERA, 1994 p.102)

E, já vimos, que uma das conseqüências deste gradativo sentimento de infância aparece sob a forma de “paparicação”. O que coincide com o processo de individualização que ganha força e se alastra na sociedade: a infância passou então, a ser percebida de outra maneira.

As crianças que ainda sofriam devido aos poucos recursos da medicina, preenchendo índices alarmantes de mortalidade, passaram a ser cuidadas com maior dedicação, até mesmo com mimos e caprichos, em nome do seu próprio

benefício e dos adultos que as cercavam.

Ter um filho para amar e ser amado passou a ter relevância até mesmo em termos sociais. Daí a necessidade do fortalecimento dos estabelecimentos de ensino. E as crianças passando a ser educadas por especialistas receberam novo status social: o de aluno<sup>27</sup>. Esta posição parece fazer perpetuar na criança a imagem de duplo sentido até aqui apresentada.

O que herdamos quanto ao ideário em torno da criança é fruto, de certa forma, desse traçado platônico ambivalente. Ambivalência que ainda nos persegue. O que nos leva a pensar que, ambas as percepções, são constitutivas da imagem que temos da infância.

Ao mesmo tempo, percebemos que estas linhas também refletem dois dos principais impulsos pedagógicos, igualmente ambivalentes, que nos afetam quanto à tarefa de educar: a repressão e a amorosidade.

De modo geral, concordamos com Gagnebin (1997) ao considerar que as concepções educativas divergem entre si por aproximarem-se ora mais ora menos desses dois extremos: *“educação-repressão ou educação como um amoroso ajudar das*

---

<sup>27</sup> A posição de aluno, igualmente à ideia aqui apresentada sobre a criança, carrega um viés interpretativo ambivalente: ora é entendida com um “mal”, ora como um “bem”. O aluno por vezes é visto apenas como aquele que não tem “luz”, ou seja, como um ser incompleto. Como também pode ser aquele que é capaz e tem a potencialidade de atingir a “luz”, a razão.

*faculdades naturais da criança para que cresçam na boa direção.”* (GAGNEBIN, 1997 p.86)

Esta dicotomia em parte revela ainda o paradoxo presente na própria temática aqui examinada. A infância carrega um “*estatuto paradoxal*”. Para Gagnebin (1997), primeiro, por ao mesmo tempo, não usufruir da linguagem falada e articular-se bem com a linguagem corporal. E depois por, concomitantemente, não apresentar o uso da razão, mas carregá-la virtualmente.

Entendemos que aprofundar os significados e consequências deste estatuto paradoxal foi o trabalho realizado por Jean-Jacques Rousseau.

Especificamente ao publicar “*Emílio ou Da Educação*”, Rousseau produziu um pensamento raro de cunho filosófico-educacional, em torno da infância e da pedagogia que lhe é apropriada. Dalbosco (2011a) considera que

O *Emílio ou da Educação* é uma das poucas obras da história da cultura ocidental que consegue vincular organicamente filosofia e pedagogia, mostrando-nos a origem filosófica dos problemas pedagógicos e, ao mesmo tempo, a base pedagógica do genuíno exercício filosófico. (DALBOSCO, 2011a, s/p)

E pelo que foi exposto até aqui, a consolidação de uma ideia de “infância” aconteceu, de fato, no período histórico

que conhecemos como Modernidade. *“Emílio ou Da Educação”* representa, para nós, um divisor de águas em tal processo.

Neste tempo, marcado por profundas transformações, em praticamente todos os âmbitos da vida humana, a ideia de infância, ganhou corpo (literalmente, em se tratando dos primeiros livros de *Emílio*).

Para se ter uma ideia quanto a isso, Boto (2002 p.55) diz que *“revisitar o Emílio é um requisito imprescindível para reconstituir a atmosfera mental precursora do modo de conceber a criança que nos é contemporâneo.”* E é a essa tarefa que vamos nos dedicar daqui em diante.



## Capítulo II

### DA IDEIA DE INFÂNCIA PARA JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Como vimos, ao longo da história ocidental, a ideia do “ser criança” parece ter percorrido duas linhas interpretativas originadas no ideário platônico. Uma que vê a criança como um “mal” e outra como um “bem”.

O ideal de que ser criança é sinônimo de “doença”, “falta”, “perigo”, um “mal” a ser o mais rapidamente possível superado, foi expresso, até mesmo, em termos etimológicos. A palavra “infância” tem origem em “infante”, ou seja, aquele que não fala. O desprezo à condição infantil aparece no discurso platônico e subjaz em outras teorias como as de Santo Agostinho e René Descartes, por exemplo.

Por outro lado, também Platão, anuncia que já na infância a capacidade humana de aprender é possível. Mais adiante, outros autores escrevem como educar a criança, como Michel de Montaigne ao tratar de uma espécie de inteligência infantil e John Locke entendendo a criança como um “bem” a ser desdobrado, a partir da experiência sensível.

E ainda, com o processo de individuação do homem, saindo de uma sociedade rural-coletiva para urbano-individual, além da preocupação quanto à formação das crianças, surge



outro modo de perceber a infância: o sentimento de paparicação. Nela, as crianças passam a ser percebidas como pequenos “espetáculos ambulantes”, com os quais, se podia “colorir” o cotidiano.

E, por fim, uma última faceta da criança construída foi a de aluno. Inserindo as crianças nos estabelecimentos de ensino, a família delegou uma parcela significativa de sua responsabilidade no processo formativo para os especialistas em educação. Ao invés dessa união de “forças”, família mais especialistas, resultar em um processo educativo mais adequado à criança, o que de fato, aconteceu foi que se privilegiou o intelecto em detrimento das demais características e possibilidades humanas.

As percepções sobre a criança ora marcadas pela incompletude, “doença”, ora como um “bem” a ser desdobrado, como “diversão” ou ainda como aluno, convidam a um passeio pelas ideias rousseauianas. Mas, no que estas ideias aproximam-se ou diferem das que apresentamos até agora?

Com *Emílio* a infância passou a ser vista com valor em si mesma. Foi Rousseau quem se esmerou a caracterizá-la, quem considerou a criança como criatura da natureza, quem a

viu ou a imaginou agir e crescer em harmonia com as leis naturais.<sup>28</sup>

Rousseau ao inventar uma ótica de perceber a criança rompe, decididamente, com o que vigorava antes e em seu próprio tempo. A criança vista como um erro passageiro, como *infante*, como objeto de papariação e prazer ou ainda como aluno moldado segundo valores de época, recebe, da parte de Jean-Jacques, um tratamento inovador. A partir dele, as crianças têm a possibilidade de serem amadas pelo que são. Suas palavras o ilustram: “*Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto.*” (ROUSSEAU, 2004 p.72)

E por mais que vivesse numa época na qual o índice de mortalidade infantil beirava o absurdo<sup>29</sup>, Rousseau fez com que os homens pensassem sobre a importância do “ser criança” na vida humana:

Quem de nós não teve alguma vez saudade dessa época onde o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis retirar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que se lhes foge, e de um bem tão precioso, de que não poderiam abusar? (...) Assim que eles puderem sentir o prazer de existir, fazei com

---

<sup>28</sup> Por este feito, há quem o compare a Copérnico. Eby (1976 p.291) afirma que: “*Tal como Copérnico destruiu a cosmologia medieval, Rousseau pôs um fim às concepções tradicionais da criança, mostrando que ela é uma criatura da natureza e que age e cresce em harmonia com suas leis.*”

<sup>29</sup> Rousseau (2004 p.24) afirma que a “*metade das crianças que nascem morre antes dos oito anos*”.

que o gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus os chamar, não morram sem ter saboreado a vida. (ROUSSEAU, 2004 p.72-73)

Rousseau mostra preocupação até mesmo com a terminologia adotada em relação às crianças. Diz que irá se servir, indiscriminadamente, da palavra “*enfant*” (criança em francês) – derivada do latim “*infans*”, ou seja, aquele que não fala – apenas segundo o costume da língua. Ele reconhece as diferenças entre bebês e crianças maiores, dando a entender que não há ainda uma terminologia que as diferenciem. (ROUSSEAU, 2004 p.69)

Jean-Jacques, como observador atento das peculiaridades humanas, mostra ao mundo que, assim como na natureza, existe uma evolução, uma ordem pré-estabelecida, o ser humano também passa por etapas evolutivas e igualmente pré-estabelecidas. E surpreende afirmando que uma das mais significativas é justamente, a primeira delas: a infância.

Surpreende porque Rousseau vivia em um tempo ainda marcado pelo status atribuído ao adulto. E isso não o impede de tornar a infância como tema de seu pensamento e investigações. Segundo ele: “*Queixamo-nos da condição infantil e não vemos que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado por ser criança.*” (ROUSSEAU, 2004 p.9) A esse propósito, Dozol (2006) comenta:

Considerando que a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, Rousseau irá refletir sobre o lugar da infância na ordem da vida humana. E, então, descobrirá que a infância é uma das etapas evolutivas mais importantes do processo de maturação do Homem e, possui, justamente por isso, um valor em si mesma. (DOZOL, 2006 p.52)

Interessado, de fato, em perceber e produzir enunciados sobre a especificidade infantil, Rousseau, através de seu *Emílio*, propõe mesmo um conceito inovador de infância. Ao descrevê-la, transformando-a em um tema de estudos<sup>30</sup>, Jean-Jacques valoriza-a no seu “acontecimento”, pensa-a em seu desenvolvimento, observa-a destacando a vivacidade, o jeito de espírito e a esfera de conhecimentos que lhe são peculiares.

A escolha de Jean-Jacques pela infância como uma das temáticas para reflexão é fruto de longo trabalho do autor. Suas ideias sobre este assunto, intimamente relacionadas à educação, foram sendo expostas aos poucos. Sobre isto, Dozol (2003) informa que Rousseau

escreve seu primeiro trabalho sobre o tema em 1740, quando tinha 28 anos de idade e

---

<sup>30</sup> Após a publicação de *Emílio* o reconhecimento para com a infância é declarado até mesmo pela Academia. Em 1782 a Academia Francesa institui o prêmio *Montyon* destinado à obra “*que resultasse no maior bem para a sociedade*” (BADINTER, 2003 p.385). Madame d'Épinay – uma das amizades polêmicas de Rousseau – recebe o prêmio pela autoria de *Les conversations d'Émilie* (1775) (um livro de caráter eminentemente pedagógico, que relata “conversas formativas” entre a avó-autora e a neta Émilie). Em um dos comentários sobre este prêmio disse-se que: “*seria muito bom se todo mundo enxergasse o que ela* [Madame duquesa de Grammont – autora do comentário publicado pela *Correspondance littéraire* em 1783] *suspeitava havia muito tempo: que (...) a Academia morria de amores pela infância.*” (BADINTER, 2003 p.388).

fora convidado pelo Sr. de Mably para ser o preceptor de seus filhos. Embora Rousseau não tenha logrado êxito na empreitada, sua *Dissertação apresentada ao Sr. de Mably* sobre a educação do senhor seu filho (também conhecida sob o título de *Projeto para a educação do Sr. de Saint-Marie*) anuncia, embora não na totalidade, alguns princípios que iria desenvolver na Carta III da Quinta Parte da *Nova Heloísa* e, é claro, no *Emílio*. (DOZOL, 2003 p.51)

E foi, enfim, ao publicar *Emílio ou Da Educação*, em 1762, que Rousseau mostrou seu entendimento sobre infância de um modo mais profundo. Obra que, segundo o próprio Jean-Jacques, “*levou vinte anos de meditação e três de trabalho*” (DOZOL, 2006 p.51). Nela encontramos a ideia de que durante a infância a razão está “dormindo” – tema de nossa pesquisa. Para compreendê-la precisamos, portanto, conhecer *Emílio*.

Fruto da habilidade de imaginar, *Emílio* é o recurso ficcional encontrado por Rousseau, para demonstrar sua concepção de formação humana que, para ele, começa desde o nascimento.

Através de um artifício por vezes literário, Rousseau descreve a relação entre o preceptor-autor com o menino chamado Emílio até este alcançar a idade adulta. Nesta relação encontramos as ideias de Rousseau sobre a infância articuladas

a pressupostos e fins filosófico-educacionais mais bem demarcados<sup>31</sup>.

Contra-pondo-se à concepção vigente de que a educação seria apenas um processo de transmissão e aprendizado de técnicas culturais<sup>32</sup>, Jean-Jacques educa Emílio de maneira diferenciada, guiando-se pela voz da natureza<sup>33</sup>.

E já ao iniciar o tratado de educação, Rousseau anuncia, em tom de lamento, a sua decepção com o gênero humano<sup>34</sup>. Segundo ele, em todos os aspectos da vida, os homens agem contra a natureza, inclusive quanto à educação. No *Emílio*, suas primeiras palavras são:

---

<sup>31</sup> Considerando que não apenas nesta obra Jean-Jacques tratou deste assunto.

<sup>32</sup> Um processo que para Rousseau incute “*uma visão prematura dos homens e de seus defeitos [processo este que] apresenta às crianças um espetáculo bem capaz de estragá-las (...)*”. (ROUSSEAU, 1995, p.26)

<sup>33</sup> No próximo capítulo trataremos exclusivamente da idéia pedagógica rousseauiana.

<sup>34</sup> Rousseau lamenta a infelicidade do gênero humano e rompe com as perspectivas lançadas sobre isso em seu tempo desde seus primeiros escritos. Em nota sobre o *Primeiro Discurso* que alcançou o prêmio da Academia de Dijon, em 1750, sobre a seguinte questão “*o restabelecimento das Ciências e das Artes terá contribuído para aprimorar os costumes?*”, Lourival Santos Machado (apud ROUSSEAU, 1999 vol.2, p.183) diz que

Repudiando seu tempo, Rousseau repudia os pensadores que não conseguiam esperar coisa melhor no futuro. Parece-lhe que a simples insistência no desenvolvimento e expansão dos conhecimentos científicos e dos princípios racionais não levará a parte nenhuma. Essa atitude nada tinha de simplesmente teórica; já ao escrever este primeiro discurso, Rousseau tinha rompido com os representantes da cultura consagrada, não apenas com os expoentes conservadores da espécie dos acadêmicos, mas igualmente com aqueles que se consideravam revolucionários, mas se acomodavam na sociedade do tempo.

Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem. Ele força uma terra a alimentar as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra. Mistura e confunde os climas, os elementos, as estações. Mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo. Perturba tudo, desfigura tudo, ama a deformidade e os monstros. Não quer nada da maneira como a natureza o fez, nem mesmo o homem; é preciso que seja domado por ele, como o cavalo adestrado; é preciso apará-lo à sua maneira, como uma árvore de seu jardim. (ROUSSEAU, 2004 p.7)

De que maneira podemos tomar tal lamento no que diz respeito à educação de crianças? A resposta parece concentrar-se na perspectiva lançada por Rousseau sobre o velho binômio “homem e natureza”, mais especificamente entre as ideias de “infância” e “natureza”.

## 2.1 – DA RELAÇÃO ENTRE INFÂNCIA E NATUREZA

Como mencionado, segundo Jean-Jacques, o percurso de vida do homem, para que seja acompanhado da verdadeira condição humana, não deve fugir dos preceitos da natureza. E na infância, Rousseau diz que, mais do que em qualquer outra etapa da vida, é necessário segui-la. Primeiro observando-a e preservando-a, para depois, no tempo adequado, desenvolvê-la e desdobrá-la em virtudes sociais.

Mas o que significa “natureza” para Rousseau?

Wilson Paiva (2007) diz que a categoria “natureza”, na obra rousseuniana, é basilar e complexa. E em todas as obras do genebrino com as quais entramos em contato<sup>35</sup>, analisamos que seus escritos estão relacionados, de alguma forma, a uma ideia de natureza. Por ser fundante e polissêmico<sup>36</sup>, o termo “natureza” merece especial atenção em nossa pesquisa.

Segundo Abbagnano (2007 p.817), durante o século XVIII a natureza é elevada<sup>37</sup> como parâmetro supremo e como um dos estados do homem. Abbagnano considera ainda que na Era Moderna, o termo “natureza” recebe sua exaltação máxima com Jean-Jacques Rousseau.

Rousseau utiliza-se do termo “natureza” em vários âmbitos: na educação, na religião, na botânica. Conforme Dent,

Rousseau aplica a ideia de natureza e do que é natural a muitos aspectos da vida. Concebe o caráter do homem como naturalmente inato e criativo; retrata a relação primitiva e inquebrantável do homem com a

---

<sup>35</sup> Enunciadas em REFERÊNCIAS.

<sup>36</sup> Não só Rousseau atribui várias significações para o termo “natureza”. No “*Dicionário de Filosofia*” de Nicola Abbagnano (2007 p.814-817) encontramos várias definições do termo desde Aristóteles até Hegel. Percebemos, por exemplo, que ele foi encarado como essência, como manifestação divina, como instinto, como ordem, como manifestação do espírito, como animalidade – considerado o pior dos males, ou ainda, como um simples campo de investigação.

<sup>37</sup> Assim como já havia sido na Antiguidade, por exemplo, com Sêneca: “*Sêneca exaltava o estado de natureza como uma condição perfeita do gênero humano. Na nonagésima Epístola a Lucílio, Sêneca descreve a idade de ouro, em que os homens eram inocentes, felizes e viviam com simplicidade, sem buscar o supérfluo.*” (ABBAGNANO, 2007 p.817)



natureza; baseia o saudável desenvolvimento educacional no respeito pela natureza; descreve a relação de Deus com o mundo criado e o envolvimento do homem nele na *Profissão de Fé do Vigário Saboiano*. (DENT, 1996 p.172)

No âmbito que aqui nos interessa, qual seja, o filosófico-educacional, o uso que Rousseau faz do termo “natureza” delinea, principalmente, dois sentidos distintos, mas complementares: o de “natureza humana” e o de “estado de natureza”.

Primeiramente, é salutar destacar que ambos os sentidos não significam uma prescrição e sim uma hipótese. O próprio Rousseau (1999a p.44-45), afirma que não é fácil retratar *“um estado [de natureza] que não mais existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente jamais existirá”*; ainda que seja tarefa necessária para o *“bem julgar de nosso estado presente”*.

Assim, é necessário compreender que lidar com os conceitos de “natureza humana” ou “estado de natureza”, carrega o sentido de que eles são artifícios utilizados por Rousseau para teorizar sobre a vida humana. Não são, necessariamente, aplicáveis. Entendemos que tal conceituação

consiste num artifício para se poder explicar o homem natural. Daqui se pode deduzir que o homem natural, em Rousseau, não é o mesmo que homem primitivo, como pensava Voltaire (estado em que o homem deveria

voltar a andar de quatro patas)<sup>38</sup>; pelo contrário, é uma abstração lógica, um conceito hipotético. (PEREIRA, 2005 p.449)

Tal entendimento responde a crítica segundo a qual, Rousseau seria um “primitivista” ou que seu objetivo ao educar Emílio seria a de um retorno aos primórdios do Homem, ao estado animal. Longe disso, o genebrino desejava educar Emílio para viver em sociedade<sup>39</sup>, para usufruir sim de sua natureza primeira preservada, contudo desdobrada em virtudes que o levassem ao melhor convívio social – não fosse assim, como explicar a redação “*Do Contrato Social*”? –, à melhor relação entre os homens e com ele próprio<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> Voltaire após ler o *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens* envia à Rousseau uma carta datada em 30 de agosto de 1755, na qual diz: “*Nunca se empregou tanta sutileza no sentido de nos bestializar; dá vontade de andar de quatro patas, quando acabamos de ler seu livro.*” (VOLTAIRE, 2011 p.184). Telles e Bastos (apud VOLTAIRE, 2011 p.184 – grifo dos autores) ao comentarem a referida carta notificam que: “*O dramaturgo Charles Palissot (1730-1814) lembrou-se desse detalhe e, em sua comédia satírica **Philosophes** (1760), colocou Rousseau andando de quatro patas no palco.*”

<sup>39</sup> Sobre isso, Rousseau diz:

Há muita diferença entre o homem natural que vive no estado de natureza e o homem natural que vive no estado de sociedade. Emílio não é um selvagem ao ser relegado aos desertos: é um selvagem feito para morar nas cidades. É preciso que saiba encontrar nelas o necessário, tirar partido dos habitantes e viver, senão como eles, pelo menos com eles. (ROUSSEAU, 2004 p.277-278)

<sup>40</sup> Em “*Émile e Sophie ou Os Solitários*” Rousseau esclarece tal entendimento. Neste livro, constituído por duas cartas enviadas por Emílio ao seu mestre, o autor revela o resultado da educação que segue e desdobra a trilha natural, por meio da experiência do discípulo junto à sociedade. Emílio mesmo traído por Sophie e escravizado por piratas não se corrompe. Na primeira carta Emílio diz: “*Tudo se evaporou como um sonho; ainda jovem perdi tudo, mulher, filhos, amigos, tudo enfim, até o contato com meus semelhantes. (...) Estou só, perdi tudo, mas me resto a mim mesmo, e o desespero não me aniquilou.*” (ROUSSEAU, 2010 p.23-24)

Isto posto, concordamos com Pereira, ao dizer que Rousseau teria tido a intenção de fazer o homem “*eleva a sua natureza (...) num projeto aberto, que procura desenvolver o ser humano racionalmente, preservando a sua bondade e inserindo nela a moral.*” (PEREIRA, 2005 p.450)

Após essas considerações, vejamos então, as facetas do termo “natureza” empregadas por Rousseau, mais especificamente nos termos “natureza humana” e “estado de natureza”.

Wilson Paiva no artigo “*Natureza e natureza: dois conceitos complementares em Rousseau*” diz que Jean-Jacques

dá à palavra *natureza* um sentido quase divino e nela encerra uma espécie de absoluto a ser buscado e seguido. Tal sentido deixa transparecer que há uma natureza da natureza, a qual até poderia ser grafada *Natureza*, com letra maiúscula, por coincidir com o princípio divino. Nesse sentido, haveria uma natureza absoluta (N) que gera a natureza (n) e o estado de natureza. (PAIVA, 2007 s/p.)

“Natureza”(N) é o conceito utilizado por Rousseau como regulação, parâmetro, o divino propriamente dito. Enquanto que “natureza”(n) seria a “natureza humana”, a essência do homem. Ou seja, é o conteúdo humano, aquilo que lhe preenche enquanto espécie. É, para Rousseau, o divino em nós.

Ideia que o diferencia, enquanto autor, em seu tempo. Segundo Paiva:

Diferente de outros autores de sua época, Rousseau possui uma abordagem peculiar quanto ao conceito de “natureza”. Em sua obra o termo é empregado num sentido um tanto quanto metafísico, divinizado que sugere a idéia do absoluto. (PAIVA, 2007 s/p.)

A proposta rousseuniana é de que este conceito seja o parâmetro no processo formativo humano. Segundo Rousseau, para que uma boa formação seja efetivada, ela deve observar e desdobrar a “natureza humana”. Em outras palavras, um bom processo formativo é aquele que consegue *“não agredir a obra da natureza, de não desconfigurá-la, mas a de realçar os seus encantos”* (DOZOL, 2006 p.51). Tais encantos referem-se aos mais variados aspectos da constituição humana, como os das perspectivas biológica, psicológica, moral e metafísica.

Dozol (2003) afirma que

Para que nos possamos aproximar das posições de Rousseau quanto à natureza humana, é preciso que nos movimentemos antes num amplo território que compreende desde profundas questões metafísicas, instigantes desdobramentos biológicos e psicológicos, até considerações líricas ou bucólicas das paisagens do mundo físico, como vai ocorrer nos textos do próprio Rousseau. Mas nele também não há rigor no uso da palavra “natureza”, e, segundo Pierre Burgelin, o autor não se liga a nenhuma

definição. Burgelin sugere que a voz da natureza, em Rousseau, é, ao mesmo tempo, composto de trevas e de luzes; é poder, convite, germe e floração; vai das funções psicológicas à consciência moral, inclui e exclui sociabilidade, o capricho sexual e o amor conjugal, ela exclui ciência e reflexão mas apela à razão; designa a campanha verdejante e seu autor; liga-se à bondade e torna-se estranhamente enigmática. (DOZOL, 2003 p.38)

Vejamos com que em cada uma das perspectivas biológica, psicológica, moral e metafísica são compreendidas as ideias de Rousseau acerca do processo formativo/educativo guiado pela “voz” da natureza.

Analisando as inferências sobre a perspectiva biológica difundidas no *Emílio*, Rousseau discorre uma série de recomendações e observações relativas ao corpo e à saúde desde o nascimento do bebê<sup>41</sup>.

Nosso autor esclarece a importância do aprendizado por meio do alcance de uma espécie de consciência corporal por parte da criança, através da experimentação dos sentidos. Situações nas quais as possibilidades e os limites impostos pela natureza são percebidos pela criança, proporcionando aprendizados que, segundo Rousseau, podem repercutir, em

---

<sup>41</sup> Como veremos mais detalhadamente no Capítulo III, são nos Livros I e II do *Emílio* que Rousseau esclarece, com riqueza de detalhes, as potencialidades da educação física dos indivíduos. O autor exemplifica como falar, andar, comer, ouvir, ver, etc.; por meio de exercícios que respeitam a natureza implícita na criança.

implicações éticas e morais, no futuro do indivíduo em formação.  
(DOZOL, 2006 p.52-53)

Dozol (2003 p.41) nos lembra *“que, em Rousseau, a capacidade de bem julgar começa, em termos educativos, com o exercício pleno de todos os sentidos.”*

Assim, é possível compreender que além do amadurecimento biofísico, ao exercitar os sentidos, a criança também pode desenvolver-se psicologicamente.

Rousseau amplia aquilo que Locke já propunha<sup>42</sup>, e lança a hipótese de um desenvolvimento processual e dinâmico

---

<sup>42</sup> Anteriormente a Rousseau, o inglês John Locke recorreu às sensações como substrato na consolidação intelectual humana, contudo entendia que a transformação das sensações em ideias aconteceria por operações entre ambas diferentemente da faseologia da razão proposta por Rousseau. Ideia explícita pelo pensador inglês nas seguintes palavras: *“Os objetos externos suprem a mente com as ideias das qualidades sensíveis, que são todas as diferentes percepções produzidas por nós, e a mente supre o entendimento com ideias através de suas próprias operações.”* (LOCKE, 1999 p.58 – Grifo do autor) Locke ainda situa seu pensamento especificamente às crianças ao tratar da origem das ideias:

Quem considerar com atenção a situação de uma criança quando vem ao mundo quase não terá razão para supor que ela se encontra com uma abundância de ideias que constituirão o material de seu futuro conhecimento. Gradualmente, será delas provida; embora as ideias das qualidades óbvias e familiares se imprimam antes de a memória começar a fazer um registro do tempo e da ordem, será, frequentemente, bem mais tarde que certas qualidades incomuns surgem no caminho das crianças, e poucos homens não se lembram de quando se familiarizaram com elas; e, se fosse proveitoso, não há dúvida que uma criança seria tal modo ordenada para ter apenas algumas das ideias ordinárias até desenvolver-se num homem. Mas, como todos os seres vivos se encontram envoltos por corpos que perpétua e diversamente os impressionam, surge uma variedade de ideias, levadas ou não em consideração, que se

do psiquismo humano, ou seja, que por meio de etapas distintas no aperfeiçoamento da sensibilidade, construa-se gradativamente o espírito<sup>43</sup>.

Por formação humana, via uma perspectiva psicológica, Rousseau dá a entender que há um longo trajeto a ser percorrido pela criança até atingir, mais tarde um raciocínio pleno, envolvendo exercícios de comparações e julgamentos, delineados por meio das experiências sensíveis. Neste enlace entre corpo e mente é que vamos construindo o intelecto<sup>44</sup>.

Em termos morais, para Rousseau, distinguir entre o “bem” e o “mal” ou compreender as razões que levam os homens a declararem certos direitos ou deveres, não é tarefa a ser

---

imprimem nas mentes das crianças. Luz e cores estão à disposição em toda parte em que o olho estiver aberto; sons e certas qualidades sensíveis não se omitem de procurar seus próprios sentidos, forçando sua entrada na mente; mesmo assim, penso ser facilmente admitido que, se uma criança fosse mantida num lugar em que apenas visse o branco e o preto até a idade adulta, não teria ideia do vermelho ou do verde, do mesmo modo que quem jamais experimentou o gosto da ostra ou do abacaxi não teria esses gostos determinados. (LOCKE, 1999 p.59)

Apesar de Locke já apresentar um esboço da ideia de gradação intelectual, será o autor de *Emílio* que ampliará esta ideia ao considerar que há uma escala a ser atingida para o pleno uso da razão, descrevendo as especificidades necessárias em cada um dos patamares.

<sup>43</sup> Para Dozol (2006 p.53):

Segundo Gusdorf, a pedagogia “compreensiva e global de Rousseau” (1973, p.150-151), ao recorrer à sensibilidade, como fonte de conhecimento em parceria com a inteligência, diferencia-se da metodologia intelectualista de Locke e Condillac, que compreende o espírito humano como um simples operador que transforma sensações em ideias.

<sup>44</sup> A ideia de que a infância é “*sono da razão*” fundamenta-se neste princípio, como veremos, em detalhes, a seguir.

executada pela criança. (DOZOL, 2006 p.54) Segundo Rousseau, basta que nos primeiros anos de vida a criança conserve a bondade que caracteriza a natureza humana<sup>45</sup>, por meio do amor de si, e realize experiências em que permaneça amando o bem e rejeitando o mal<sup>46/47</sup>. Desse modo ela poderá adquirir gradativamente a consciência para o bem viver consigo mesma (equilibrando seus desejos a suas necessidades) e com os outros.

Seguindo essa máxima, ao crescer a criança transformaria o amor de si em compaixão. Como explica Rousseau: *“o primeiro sentimento de uma criança é amar a si mesma, e o segundo que deriva do primeiro, é amar os que lhe são próximos”*. (ROUSSEAU, 2004 p.289)

O amor de si, como um instinto de autoconservação inerente à espécie humana, segundo Salinas Fortes<sup>48</sup> leva o homem *“a buscar invariavelmente aquilo que lhe parece capaz*

---

<sup>45</sup> Considerando que para ele, *“os primeiros movimentos da natureza sejam sempre direitos”* e que *“não há perversidade original no coração humano”* (ROUSSEAU, 2004 p.95).

<sup>46</sup> Rousseau (2004 p.115) diz: *“A única lição de moral que convém à infância, e a mais importante em todas as idades, é a de nunca fazer mal a ninguém. O próprio preceito de fazer o bem, se não estiver subordinado a este, é perigoso, falso e contraditório.”*

<sup>47</sup> Na visão de Jean Starobinski (2011 p.41) Rousseau considera que o *“homem da natureza [aqui representado pela criança], vive “ingenuamente” em um mundo amoral, ou pré-moral. A diferença do bem e do mal não existe para a sua consciência limitada.”*

<sup>48</sup> Este autor considera que o amor de si seja um *“conceito central em toda filosofia de Rousseau”* (FORTES, 1989 p.57) por se tratar justamente do elemento basilar que define esta teoria: o das disposições humanas para agir. Para Salinas Fortes, a natureza humana, como eixo central de especulação rousseuista tem no amor de si seu fundamento primeiro, sua paixão mais primitiva, seu instinto primordial. (Idem)



*de garantir sua persistência na vida e evitar aquilo que lhe pode ser prejudicial.”* (FORTES, 1989 p.56) Algo que o diferencia de outro sentimento humano: o amor-próprio. Salinas Fortes diz que o amor-próprio, na teoria rousseauiana, seria um *“sentimento ausente no coração do homem primitivo e que é uma perversão do amor de si originário.”* (FORTES, 1989 p.57)

Dentro de uma ordem de amadurecimento moral da perspectiva rousseauiana, estes sentimentos seguiriam o seguinte caminho: o amor de si leva o indivíduo a adquirir sentimentos bons consigo mesmo e com os outros, quando da vida em sociedade, sendo chamado neste caso de compaixão. Enquanto que o amor-próprio, sendo seu oposto, levaria ao egoísmo e, conseqüentemente, à falta de compaixão.

Todo este percurso maturacional envolvendo elementos biológicos, psicológicos e morais, segundo Rousseau, faz parte da constituição natural humana. Constituição esta que, vista do prisma metafísico, para Rousseau pertence à uma vontade e a uma inteligência que ordena o universo e a natureza. Para Dozol (2003 p.39), Rousseau considera que *“longe de um amontoado caótico ou de uma sucessão aleatória de fatos movidos por forças vagas e desprovidas de qualquer intenção, a natureza é ordenada, sábia e boa”*.

O homem, pertencendo à natureza, carrega estes predicados que reeditados internamente devem ser

desenvolvidos desde o seu nascimento. (DOZOL, 2003 p.39; 2006 p.52)

Contudo, não é espontaneamente que esta reedição ocorre. O homem nasce virtualmente dotado para ela. Mas não é fácil para o homem conquistar tal plenitude. Dozol (2003) esclarece que na teoria rousseuniana

o homem é primeiramente animado, provido de unidade, de organização e sentidos comuns; faz e não faz parte do todo, pois ao mesmo tempo em que se encontra instalado numa ordem universal, é qualitativamente diferente de tudo o que nela existe. É torno dessa diferença que Rousseau irá sistematizar uma antropologia filosófica que procura situar a especificidade humana no interior dessa ordem e, ao mesmo tempo, defini-la em termos de um enlace entre o biológico, o psicológico e o moral. (DOZOL, 2003 p.39)

Mas, não é demais repetir, somente na sociedade é que o homem poderá apresentar e desenvolver de fato sua condição humana, exercitando legitimamente a bondade que lhe foi naturalmente cedida, mas agora de um ponto de vista ético. Contudo, não é uma tarefa fácil.

O grande obstáculo, segundo Rousseau, está na própria sociedade degenerada. Pois esta, não ligada à natureza, corrompe o homem. Em outras palavras, o homem nasce para viver em sociedade, porém, esta mesma sociedade, a todo

tempo seduz o homem para o distanciamento da natureza, aprisionando-o. Não é por menos que ao iniciar *Do Contrato Social*, Rousseau lamenta: “O homem nasce livre, e em toda parte se encontra sob ferros.” (ROUSSEAU, 1999c p.53)

Em nosso exame essa ideia tem importância capital. Cabe-nos aqui entender o que significa este “nascer livre”.

A criança, ao nascer, não é ainda verdadeiramente livre. Ela precisa do outro, do adulto, para sobreviver. Porém, ela já carrega a marca do humano, composta para Rousseau de bondade, ordem e também liberdade. Daí que dentro da teoria rousseauiana é possível dizer que a criança nasce em “estado de natureza”. Este estado pode ser alterado conforme o processo educacional vivido por cada um. Podemos entender então que esse estado “*in natura*”, se mal conduzido, pode “*trancar-lhe a ferros*”.

Ao analisar esta frase *Do Contrato*, pudemos perceber o quanto Rousseau crê na existência predominante de uma influência externa que corrompe e aprisiona. Sua ideia é que o homem social tenha se distanciado da sua natureza ao longo do tempo<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> No *Segundo Discurso*, ao tratar de outro tema proposto pela Academia de Dijon, agora sobre a origem das desigualdades entre os homens, Rousseau recorre, metaforicamente, à estátua de Glauco abandonada no fundo do mar. Vale a pena ver o trecho na íntegra:

... como chegará o homem a se ver tal como o formou a natureza, através de todas essas transformações

A criança, para Rousseau, representaria o arquétipo do homem natural “perdido”; e a infância reeditaria, de certa forma, a liberdade e a bondade primordiais. Por isso, em termos educacionais, é preciso que toda atenção seja redobrada ao lidarmos com ela.

Neste trecho, podemos observar como Rousseau faz uso do termo “natureza”, para exemplificar este “estado natural”:

Nascemos sensíveis e, desde o nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Assim que adquirimos, por assim dizer, a consciência de nossas sensações, estamos dispostos a procurar ou a evitar os objetos que as produzem, em primeiro lugar conforme elas sejam agradáveis ou desagradáveis, depois conforme a conveniência ou inconveniência que encontramos entre nós e esses objetos, e, enfim, conforme os juízos que fazemos sobre a idéia de felicidade ou de perfeição

---

que a sucessão dos tempos e das coisas teve de produzir na sua constituição original, e a separar o que está no seu próprio natural do que as circunstâncias e o progresso acrescentaram ou modificaram em seu estado primitivo? Semelhante à estátua de Glauco, que o tempo, o mar e as tempestades tinham desfigurado tanto que se assemelhava menos a um deus do que a um animal feroz, a alma humana, alterada no seio da sociedade por mil causas sempre renascentes, pela aquisição de uma multidão de reconhecimentos e de erros, pelas mudanças verificadas na constituição dos corpos, e pelo choque contínuo das paixões, mudou por assim dizer de aparência, a ponto de ser quase irreconhecível, e nela só se encontra, em vez de um ser que age sempre por meio de princípios certos e invariáveis, em vez dessa celeste e majestosa simplicidade com a qual o seu autor a marcara, o disforme contraste da paixão que julga raciocinar e do entendimento em delírio. (ROUSSEAU, 1999a p.43)

que a razão nos dá. Essas disposições estendem-se e firmam-se à medida que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; forçadas, porém, por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos segundo nossas opiniões. Antes de tal alteração, elas são o que chamo em nós a natureza. (ROUSSEAU, 2004 p.10-11)

O “estado natural”, significa, portanto, aquilo que está antes do hábito e da opinião. Aquele, no qual, entramos pelo simples fato de nascer. É o estado em que a essência humana encontra-se latente devendo ser o ponto de partida para os desdobramentos possíveis. Se é a bondade que está antes, então, na infância, ela precisa ser preservada para que, ao longo de um lento e gradativo processo, e no momento propício transforme-se em virtudes sociais.

Seguindo o modelo proposto por Rousseau, segundo a natureza, Emílio, ainda criança, age de acordo com suas reais necessidades; necessidades essas compatíveis com seus estágios de desenvolvimento. A preparação para a vida social deverá pautar-se por tais estágios. Lembremos que para Rousseau, a natureza humana só se concretiza em “estado de sociedade” e, para alcançá-la, é necessário que o homem seja educado conforme o que lhe constitui primeiramente sobre os vários pontos de vista.

Seguir a ordem natural é, portanto, o percurso educacional proposto pelo autor de *Emílio*. Observá-la e seguir a

rota por ela traçada em cada criança é função daqueles que educam. Sem a interferência da opinião, é bom lembrar.

O “método” rousseuniano, por mais que pareça, não significa abandono da criança às suas próprias predileções, tampouco desprezo aos conhecimentos existentes. É na verdade, o seu oposto.

O que Rousseau propõe é que seja dada atenção irrestrita a todo passo da criança, a fim de fazê-la permanecer no caminho prescrito pela natureza. Toda intervenção da cultura, assim sendo, deverá respeitar as necessidades naturais ou as fases do desenvolvimento da criança, expondo-lhe apenas aquilo que lhe for necessário e passível de incorporação mediante a experiência.

Esta referência à adaptação da cultura ao momento vivido está ancorada num modelo maturacional, evidentemente. Rousseau acredita que a formação do homem deve estar atrelada à ideia de desenvolvimento humano. Mesmo a condição de dependência, na qual se encontra toda criança, é interpretada, por Jean-Jacques, sob a ótica de maturação em termos globais. Ele acredita que nascemos fracos, para que gradativamente nossas forças sejam conformadas, sem atropelar o andar lento e sábio da natureza. O corpo e inclusive o aparecimento da razão em sua forma acabada, são

desenvolvidos, de acordo com essa marcha maturacional.

Daí que para Jean-Jacques, desenvolver a razão humana significa, portanto, igualmente seguir os preceitos da natureza, a qual determina que este seja um processo, assim como a vida do homem, desenvolvido em etapas. Segundo ele:

A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhe são próprias. Nada é menos sensato do que a elas querer substituir as nossas e preferiria exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura a exigir que tivesse julgamento aos dez anos. (ROUSSEAU, 2004 p.91-92)

Nesta perspectiva, Rousseau constrói uma espécie de faseologia da razão, disposta nas seguintes etapas: a) pré-racional e b) racional (subdividida em racional sensitiva e racional intelectual). Compreendendo estas fases, faz todo sentido dizer que a razão está como que “adormecida” na infância.

## 2.2 – INFÂNCIA OU “O SONO DA RAZÃO”

*A natureza quer que as crianças sejam  
crianças antes de serem homens.*  
Jean-Jacques Rousseau

O modelo rousseauiano de desenvolvimento humano está ancorado, como mencionado a pouco, na ideia de “maturação”. Inclusive o desdobramento da razão. Nosso objeto

de estudo – compreender o conceito de infância a partir da afirmação que ela é o “*sono da razão*” – está, logicamente, ligado a esta ideia maturacional.

Mas antes de avançarmos na discussão, a fim de melhor compreendermos essas ideias rousseauianas, consideramos importante, assim como o fizemos no termo “natureza”, analisar alguns aspectos do termo “razão”.

Como sabido, a razão é assunto freqüente em reflexões filosóficas oferecendo algumas possibilidades interpretativas. Segundo Abbagnano (2007 p.969-975) “razão” pode ser entendida como a faculdade própria do homem, aquilo que o distingue dos animais, contendo aí dois significados: como faculdade geral (fundamento, essência, o próprio ser) e como conhecimento específico (como argumento/verdade e, em termos matemáticos, como relação).

Desde a Antiguidade muitos foram os pensadores que se debruçaram sobre o termo. Compreendida como referencial da conduta humana, já os pré-socráticos iniciam a definição de razão como *logos*. Heráclito (aprox.540a.C.–470a.C.) anunciava: “*É preciso seguir o que é universal; e só a razão é universal*”. (Apud ABBAGNANO, 2007 p.970)

Platão e Aristóteles diferenciaram a razão da sensação e dos apetites, entendendo-a como guia das atividades



humanas superiores. Vista dessa forma, a razão recebeu ênfase com os estóicos que a elegeram como único guia do homem. Tal compreensão atravessa a história, passando por Agostinho (354-430) que a exalta da seguinte forma:

A razão é o movimento da mente que pode distinguir e correlacionar tudo o que se aprende. É a força criadora do mundo humano: inventou a linguagem, a escrita, o cálculo, as artes, as ciências; é o que de imortal existe no homem. (Apud ABBAGNANO, 2007 p.970)

Abbagnano considera que na escolástica medieval há uma identificação e posterior distinção entre razão e intelecto<sup>50</sup>. Na Renascença, Bacon (1561-1626) dá continuidade à subordinação da razão ao intelecto considerando-a como uma função especial deste. Entretanto, com René Descartes a

---

<sup>50</sup> Herança deixada pelo neoplatonismo medieval, no qual a razão é subordinada ao intelecto considerando-o

superior à razão porque dotado do caráter intuitivo ou imediato que o transforma na visão direta da verdade. Segundo Plotino, a razão emana do intelecto “*que está presente em todas as coisas que são*” (...). Em outros termos, ela é a função formadora e plasmadora do intelecto; para dispor todas as coisas do mundo (boas e más) em sua ordem apropriada, ela deve adaptar-se à matéria. (...) Neste sentido, a razão é a técnica da criação e do governo do mundo, pois graças a ela os seres criados não se destroem entre si, mas concordam e combinam-se da melhor forma. (...) Este conceito de superioridade do intelecto foi herdado pela escolástica medieval. Razão e intelecto são identificados no significado geral do princípio orientador (cf., p.ex., TOMÁS DE AQUINO (...)). Mas depois a razão é subordinada ao intelecto por seu caráter discursivo, que parece inferior ao caráter intuitivo daquele. (ABBAGNANO, 2007 p.970-971)

supremacia da razão clássica é retomada, identificando-a como bom senso, como supremo parâmetro.

O entendimento sobre a razão chega ao iluminismo setecentista da seguinte maneira: ela é o *“princípio de crítica radical da tradição e de renovação igualmente radical do homem”* (ABBAGNANO, 2007 p.971).<sup>51</sup>

Em Rousseau a importância da razão não é menor ainda que amalgamada aos demais aspectos da condição humana, com os quais constrói uma *“pedagogia compreensiva e global”*<sup>52</sup>, como veremos mais adiante. Agora vejamos em que moldes Jean-Jacques propõe o desenvolvimento racional.

A ideia rousseauiana é de que a razão é um composto de faculdades amparadas pela natureza, dispostas de acordo com as etapas de um longo processo maturacional. E, nesse processo, sinaliza uma importante etapa, antes desconsiderada nesses termos: a infância.

---

<sup>51</sup> Para Dozol (2006 p.14) o Iluminismo do século XVIII:

é a época da autonomia da razão – força motriz do progresso intelectual – cuja energia vai se propagando a todos os domínios do espírito e se revelando através da sua própria ação e dos seus efeitos. Diferentemente, portanto, do entendimento predominante no século anterior, no qual a razão era compreendida como uma região onde habitam as verdades eternas, compostas pela soma de ideias inatas a nos revelar a essências das coisas.

<sup>52</sup> Expressão utilizada por George Gusdorf (1973 p.152 apud DOZOL, 2003 p.37) no texto *“La pédagogie”* contido no livro *“L’avènement des sciences humaines au siècle de lumières”*.

De acordo com Luzuriaga (1963 p.166)

Rousseau foi o primeiro em ver claramente a diferença entre a mente da criança e a do adulto, o primeiro em reconhecer a infância como idade distinta, como fase de caracteres peculiares, que cumpre estudar e respeitar.

É certo que – como vimos no capítulo anterior – outros autores realizaram tentativas de atribuir à infância um estatuto diferenciado. Rousseau leu “*as obras dos escritores e educadores anteriores, sobretudo Montaigne e Fénelon, assim como Locke e outros pensadores ingleses que grandemente o influenciaram.*” (LUZURIAGA, 1963, p.164) Mas foi o genebrino quem aprofundou, sem precedentes, a idéia de especificidade infantil, propondo uma pedagogia correspondente.

Vale lembrar ainda que o reconhecimento de fases no desenvolvimento humano também não era uma novidade. Ele existira desde Aristóteles e fora realçado por Comenius (1592-1670)<sup>53</sup>, por exemplo, mas não no grau de sofisticação que encontramos em Rousseau. Além disso, “*foi Rousseau quem o tornou um princípio vital para a educação, mostrando sua mais profunda significação.*” (EBY,1976 p.293)

---

<sup>53</sup> No texto “*A escola da infância*”, um exemplo de como Comenius expõe seu entendimento de desenvolvimento humano:

Quem não sabe que a disposição atual dos galhos das velhas árvores foi formada a partir dos primeiros brotos, como acontece com as videiras, porque não a poderiam obter de outra forma? Do mesmo modo (...) o homem deve ser formado desde os primeiros momentos do desenvolvimento de seu corpo e de sua alma, para que essa formação permaneça durante toda a vida. (COMENIUS, 2011 p.15)

Conforme citado, Jean-Jacques foi leitor de Montaigne, o qual também já esboçava uma preocupação com certo tipo de inteligência infantil. Não é demais repetir: no texto *“Da educação de crianças”* afirmou que

É bom que [o preceptor] faça trotar essa inteligência à sua frente para lhe apreciar o desenvolvimento e ver até que ponto deve moderar o próprio andar, pois em não sabendo regular a nossa marcha tudo estragamos. (MONTAIGNE, 1987 p.77)

Todavia Montaigne não chegou a propor uma faseologia do desenvolvimento infantil, tampouco uma faseologia da razão, tal como o fez Rousseau.

Rousseau ampliou, significativamente, o que Montaigne já parecia intuir, sistematizando as etapas do dito desenvolvimento, tendo-o como guia a natureza. Tarefa complexa, segundo o próprio Rousseau, ao levar em consideração as infinitas variáveis sociais corruptoras dessa mesma natureza. É por isso que podemos entender o *“Emílio”* como um “experimento mental”, como veremos mais adiante.

Para Jean-Jacques, junto ao processo evolutivo do homem, iniciado assim que nascemos, é também iniciado o lento processo evolutivo da razão. É para o autor, ao experimentar o mundo sensivelmente, o corpo, converte-se em alicerce para a adequada estruturação racional.

## Nas palavras de Rousseau:

Para aprender a pensar, devemos, portanto exercitar nossos membros, nossos sentidos, nossos órgãos, que são os instrumentos de nossa inteligência; e, para tirar todo o partido possível desses instrumentos, é preciso que o corpo que os abastece seja robusto e são. Assim, longe de a verdadeira razão do homem formar-se independentemente do corpo, é a boa conformação do corpo que torna fáceis e seguras as operações do espírito. (ROUSSEAU, 2004 p.149)

Segundo Jean-Jacques, a razão em seu sentido e ação plenos acontece somente na adultez, como corolário do processo maturacional tipicamente humano. É preciso, portanto, um longo percurso até se alcançar a forma adequada e segura de seu exercício. A esse respeito, Carlota Boto esclarece que:

A razão seria a última faculdade que a natureza faria por desenvolver. Daí a recusa do educador do Emílio em iniciar o percurso da educação pelo instrumento racional. Este seria, por si, um composto de inúmeras faculdades, a serem anteriormente trabalhadas. (BOTO, 2005 p.381)

Rousseau diz que educar a criança pela razão é *“começar pelo fim, é da obra querer fazer o instrumento.”* (ROUSSEAU, 2004 p.90)

Entendimento ampliado na análise de Dozol, ao afirmar que

há, em Rousseau, uma ideia dinâmica de gênese de psiquismo humano, uma contra-posição a uma visão estática e imutável, na qual a razão aparece como algo pronto e acabado desde o início. (DOZOL, 2006 p.53)

Esta dinâmica racional é esclarecida por Jean-Jacques em termos epistemológicos ao distinguir duas grandes etapas dessa evolução: uma chamada de “pré-racional” e outra “racional” disposta em dois momentos, primeiramente a “razão sensitiva ou pueril” e por fim a “razão intelectual ou humana”.

Segundo Dozol, Rousseau estabelece uma faseologia da razão nos seguintes termos:

(...) primeiramente, observa na criança a manifestação de uma etapa “pré-racional”, definida pela sensação e não pelo entendimento: não é possível ainda falar de ideias, e sim de imagens desconectadas entre si. A segunda etapa constitui-se de dois momentos: o primeiro é o da “razão sensitiva ou perceptiva”, primeiro estágio de ação mental e o segundo, corolário de um grande processo de maturação, é o da “razão intelectual”, caracterizada por todo o potencial de julgamento, de comparações e de operações combinatórias, agora de ideias entre si. (DOZOL, 2006 p. 53)

A etapa pré-racional é caracterizada pelas sensações; enquanto a criança tem a necessidade iminente de crescer fisicamente, não há espaço para mais nada a não ser o exercício do corpo e dos seus sentidos. Disposta principalmente no Livro I do *Emílio*, esta etapa refere-se ao bebê até o fim da

primeira infância, com o aparecimento da fala.

Para Rousseau, neste momento da vida todas as nossas forças devem estar voltadas para esse objetivo maior da natureza que é o de nutrir e desenvolver o corpo. Segundo Jean-Jacques, a natureza é clara ao fazer nascermos como bebês: quer que nos nutramos e desenvolvamos fisicamente antes de tudo. Segundo ele, as necessidades são muitas, e fazer com que a criança disponha seu tempo com distrações inapropriadas é mal conduzir sua formação.

Para Jean-Jacques, com o desenvolvimento da fala, nossa linguagem se expande do corporal para o verbal, gerando conseqüências significativas, em nosso aparato cognitivo. Porém, o autor alerta que nosso corpo ainda tem muito a desenvolver e é preciso respeitar essa necessidade.

A razão sensitiva, por ser um degrau na escada da ação mental, deve ser trabalhada respeitando-se às necessidades naturais do crescimento corporal. Afinal, não podemos esquecer que para Jean-Jacques, seguir a trilha da natureza, é imprescindível para a boa formação humana.

Assim, a criança segue crescendo e seus sentidos precisam ser exercitados de maneira adequada. E por perceber a importância dos sentidos no desenvolvimento da criança, o autor

de *Emílio*, é considerado um inovador.<sup>54</sup>

Inova ao alertar que:

É um erro muito lamentável imaginar que o exercício do corpo prejudique as operações do espírito, como se essas duas ações não devessem combinar e uma não devesse sempre dirigir a outra. (ROUSSEAU, 2004 p.136)

Assim é que para Jean-Jacques o desdobramento da razão segundo as leis da natureza passa, primeiramente, pela ação dos sentidos. Ele nos diz que:

Como tudo que entra no entendimento humano vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. (ROUSSEAU, 2004 p.148)

Não é à toa que durante o Livro II do *Emílio* o autor esmerou-se em detalhar o desenvolvimento e o exercício de cada um dos sentidos no corpo e nas ações do pequeno Emílio. Muitas são as situações que envolvem o exercício da visão, do tato, do paladar, do olfato e da audição, ou seja, do corpo.

Nesta intensa aprendizagem sensível, não há espaço ainda, segundo Rousseau, para um paralelismo com as

---

<sup>54</sup> Lembremos do meio em que ele estava inserido, influenciado sobremaneira, pelo modelo platônico e seus desdobramentos pedagógicos, dentre os quais, o mais completo desprezo pelos sentidos, ou seja, pelo corpo.



atividades intelectuais propriamente ditas, ainda que as segundas dependam das aprendizagens primeiras.<sup>55</sup>

Jean-Jacques acredita que a criança precisa, segundo a natureza, de uma educação global. Sua pouca força física deve ser compensada pelo adulto quando imprescindível, mas também precisa de estímulos, dos mais variados, para que aumente o grau de autonomia e de liberdade já possíveis para a criança.

Rousseau acrescenta que junto a este possível desenvolvimento da autonomia e da liberdade, a força física da criança deve estar atrelada as possibilidades embrionárias de uma razão nascente para que, mais tarde, na condição de jovem e/ou adulto, consiga substituir o uso da força física pelo da racionalidade quando da necessidade de resolver certas situações ou adversidades.<sup>56</sup>

Há que se comentar que a adequada experimentação do mundo através dos sentidos, além do fim

---

<sup>55</sup> Podemos fazer uma comparação, entre a situação formulada por Rousseau, com aquela, que conhecemos atualmente, quanto ao desempenho dos hormônios do crescimento em nosso corpo. Hoje é sabido que para a criança crescer de maneira mais adequada, é necessário que o sono físico seja respeitado, a fim de garantir que os hormônios do crescimento (os GH - "Growth Hormone") sejam devidamente liberados na corrente sanguínea e as suas ações de estimulação e reprodução celulares se concretizem.

<sup>56</sup> Neste propósito o uso da razão substituiria o da força. Tal entendimento rousseauiano tem contribuição certa em nossos dias, por exemplo, quando nos deparamos frequentemente com notícias de casos de violência, nas quais indivíduos jovens e/ou adultos perdem a razão (se é que, segundo os princípios rousseauianos, chegaram a atingi-la), e fazem indevidamente o uso da força física para resolverem situações que deveriam ser resolvidas racionalmente.

biológico de amadurecimento do corpo, para Rousseau, também carrega, como vimos, um fim ético-político. O exercício ou experimentação sensível faz com que a criança aprenda a equilibrar suas forças e seus desejos, ou seja, equilibrar aquilo que ela deseja com o que pode realmente fazer.

Sobre isso Rousseau orienta:

À medida que o ser sensitivo torna-se ativo, adquire um discernimento proporcional às suas forças; e é somente com a força que excede aquela de que precisa para conservar-se que se desenvolve nele a faculdade especulativa própria para empregar esse excesso de força em outros usos. Quereis, então, cultivar a inteligência de vosso aluno; cultivai as forças que ela deve governar. Exercitai de contínuo seu corpo; tornai-o robusto e sadio, para torná-lo sábio e razoável; que ele trabalhe, aja, corra e grite, esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor, e logo o será pela razão. (ROUSSEAU, 2004 p.137)

Na teoria rousseauiana o respeito às forças e aos desejos que nos são dados pela natureza, durante a infância, servirá de apoio às atitudes virtuosas, quando do relacionamento coletivo entre adultos. Quando há um desequilíbrio provocado por estímulos externos estranhos à ordem natural, segundo Jean-Jacques, a infelicidade humana se instaura.

O autor de *Emílio* entende que para o homem ser feliz deve ser educado para ter tantos desejos quanto suas

forças possam alcançar. Inculcar-lhe desejos por meio do uso de uma razão desmedida, fora dos limites que sua força alcança, fará com que ele seja inevitavelmente descontente, pois alcançará sempre menos do que quer. Daí que a infância se mostra, mais uma vez, na teoria rousseauísta, imprescindível à boa conformação da vida. É nela que pode surgir (ou ser evitado) o primeiro desajuste nesta balança entre força, desejo e poder.

Entretanto, o aparecimento tardio da razão na criança não significa que, durante a infância, não sejam realizados estudos que requerem seu despertar e exercício. Para Rousseau, os conteúdos a serem oferecidos à criança, devem obedecer aos critérios estabelecidos pela ordem natural do desenvolvimento. De acordo com Jean-Jacques, há de se buscar o *“justo meio termo”* (ROUSSEAU, 1988 p.115) entre os exercícios do corpo e o conhecimento do mundo.

Para Rousseau, além de desestruturar o desenvolvimento natural, esperar que a criança faça, precocemente, o uso da razão, poderá levá-la a agir por interesse. A criança que é impelida a responder conforme o que não compreende, ou agir com instrumentos que ela não domina, agirá por medo de ser punida ou pelo benefício que poderá obter, acabando por ser medrosa ou falsa, vaidosa e vil. Ou seja, o adulto que pensa ensinar à criança quando a faz raciocinar sobre elementos que não são do seu alcance, apenas faz com que ela acabe temendo pelo erro e aja por recompensa. Ela é elogiada,

comparada com os outros, recebe prêmios e bônus ou castigos e punições, apenas por responder adequadamente ou não, por algo que, de fato, ela não compreende, mas sabe que terá consequências se assim o fizer.

Em outras palavras, a criança não entende bem o que está acontecendo, mas reconhece os resultados que obtém, caso siga as ordens que lhe ditam. Para ela, obedecer é preciso, objetivando alcançar o que deseja, mesmo sem reconhecer os motivos que a levam a esta obediência. Assim, para Rousseau, é que muitas crianças, mentem, fingem, dissimulam na frente daqueles em que é necessário fazê-lo, a fim de não serem castigadas. Sabem qual a resposta a ser dada, e as dão, mesmo sem entender seus significados. Vejamos as consequências disso, nas palavras do próprio Rousseau:

É muito estranho que, desde que se começaram a educar crianças, não se tenham imaginado outro instrumento para governá-las que não a rivalidade, o ciúme, a inveja, a vaidade, a avidez, o temor vil, todas as paixões mais perigosas, mais próprias para fermentar e corromper a alma ainda antes que o corpo esteja formado. A cada ensinamento precoce que queremos inculcar em suas cabeças, plantamos um vício no fundo de seus corações; professores insensatos acreditam fazer maravilhas tornando-as más para lhes ensinar o que é a bondade; e depois nos dizem com gravidade: assim é o homem. Sim, assim é o homem que fizestes. (ROUSSEAU, 2004 p.94)

Daí, que apelar para a razão no momento inoportuno faz com que, entre outras coisas, a criança aprenda a fazer uso de sua primeira máscara social. Numa outra forma, Rousseau deseja uma criança com *“movimentos rápidos mas seguros a vivacidade de sua idade, a firmeza da independência, a experiência dos exercícios multiplicados.”* (ROUSSEAU, 2004 p.205) Diferente, portanto, daquela criança, sobre a qual é imposta uma série de comportamentos ditados pela razão e expectativas adultas.

Buscando o meio termo entre a formação do corpo e os conhecimentos do mundo, a criança formada segundo as proposições de Jean-Jacques

tem um jeito aberto e livre, mas não insolente nem vaidoso; seu rosto, que não foi colado aos livros, não cai sobre o estômago; não se tem necessidade de lhe dizer levanta a cabeça; nem a vergonha nem o medo jamais a fizeram abaixar-se. (ROUSSEAU, 2004 p.205)

E mais:

Suas ideias são limitadas, mas claras; se lê menos bem do que outra criança em nossos livros, lê melhor no da natureza; seu espírito não está na língua, mas na cabeça; tem menos memória do que juízo; só sabe falar uma língua, mas entende o que diz, e, se não fala tão bem quanto os outros, em compensação faz melhor do que eles. (Idem)

Seguindo este entendimento, portanto, são os sentidos que irão oferecer a “matéria-prima” para que a criança formule ideias simples. Para Rousseau, a racionalidade nasce da comparação entre os elementos da experimentação sensível subsidiando, paulatinamente, o aparecimento e o exercício do juízo em sua forma mais bem acabada.

Com o aprimoramento destas comparações e do que resulta delas, as ideias tornam-se mais complexas. Rousseau diz que com o uso bem regrado desses exercícios uma espécie de “sexto sentido” vai se firmando. Ou melhor,

uma espécie de sexto sentido, chamado senso comum, menos por ser comum a todos os homens do que por resultar do uso bem regrado dos outros sentidos, e por nos instruir a respeito da natureza das coisas com o auxílio de todas as suas aparências. Esse sexto sentido, por conseguinte, não tem órgão particular; reside apenas no cérebro, e suas sensações, puramente internas, chamam-se percepções ou ideias. A extensão de nossos conhecimentos mede-se pelo número dessas ideias, e é sua nitidez, sua clareza que faz a justeza do espírito; é a arte de compará-las entre si que chamamos razão humana. (ROUSSEAU, 2004 p.201)

Para diferenciar o que a criança viveu até então, para o que está por vir com a consolidação deste “sexto sentido”, Rousseau, nos passos de Locke, complementa:

Assim, o que eu chamava de razão sensitiva ou pueril consiste em formar ideias simples

com o auxílio de várias sensações, e o que chamo de razão intelectual ou humana consiste em formar ideias complexas com o auxílio de várias ideias simples. (ROUSSEAU, 2004 p.202)

Isso pode ser melhor observado no Livro III do tratado pedagógico em exame, quando Emílio aproximando-se à adolescência, com os sentidos desenvolvidos a bom termo, alcança a capacidade de comparar, analisar e inferir, equipado a partir de suas próprias experiências e interesses, e a julgar e compreender situações vividas. O fechamento do livro terceiro se dá com a razão sensitiva atravessando uma espécie de “portal” para “razão intelectual ou humana”; conforme se vê nos livros seguintes.

Mas, como sabemos, Rousseau, em sua *“pedagogia compreensiva e global”*, está interessando em todas as dimensões da condição humana. Gusdorf (1973) nos lembra que:

Há em “Émile” uma psicogênese das qualidades sensíveis; Rousseau mostra como elas oferecem, cada uma por sua vez, uma perspectiva de desenvolvimento para uma inteligência procedendo da sensibilidade ao julgamento.[...] Em Condillac, a epistemologia da gênese das aquisições intelectuais elimina as recorrências da sensibilidade. Como em Locke, o espírito humano reduz-se a um operador que traduz as sensações em ideias, para estabelecer em seguida, comutações entre as abstrações assim obtidas. A especificidade do mundo sensível não é senão um momento provisório, chamado a dissolver-se segundo a disciplina geral do universo do

discurso. Rousseau, ao contrário, faz justiça à consciência sensível, reveladora de um sentido da vida, chamada a ser o órgão privilegiado da relação com Deus. A sensibilidade conduz à inteligência, mas a inteligência não a dissolve; ela permanece, no pensamento do autor da *"Nouvelle Heloise"* e das *"Confessions"*, um indicador dos valores fundamentais. Conforme à linha geral de sua antropologia, a pedagogia de Rousseau possui um sentido humano da presença no mundo em sua densidade, que não se encontra, no mesmo grau, no pensamento educativo dominante, de Locke e Kant, passando por Condillac. (Apud DOZOL, 2003 p.37)

Já no *Projeto de Educação do Senhor de Saint-Marie*, Rousseau destacava que:

O objetivo que devemos propor na educação de um jovem é o de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito; e isto na ordem em que estou citando: a maioria dos mestres, sobretudo os pedantes, vêem a aquisição e o empilhamento das ciências como único objetivo de uma bela educação, sem pensar que, frequentemente, como diz Molière, *Um tolo sábio é mais tolo do que um tolo ignorante*. (ROUSSEAU, 1988 p.115)

Rousseau ao trazer o "coração", como metáfora para a formação também do sentimento, dá a conhecer sua pedagogia ampla, justificando-a. Dalbosco, à luz dessa filosofia educacional, diz que:

Sentir antes de pensar descortina, ao ser humano, a perspectiva de ver o mundo pelo sentimento e, portanto, pelo coração, antes de o ver pela razão. Nesse contexto, exerci-



cios prolongados e bem planejados que visem ao fortalecimento do corpo e ao refinamento dos sentidos criam melhores condições para o desenvolvimento progressivo das capacidades cognitivas e morais do educando. (DALBOSCO, 2011b, p.29)

E sem privilegiar a razão em seu projeto formativo, Jean-Jacques considera seu Emílio bem formado também de corpo e de sentimentos. Empreitada formativa que não seria possível, segundo Rousseau, se não fosse conduzida pelas mãos hábeis e silenciosas de um preceptor. Passemos, então, a algumas considerações sobre essa figura e sobre como ela atua em acordo com a natureza infantil.

A primeira função do preceptor junto à criança é a de criar condições para o exercício do corpo, dos órgãos, dos sentidos e das forças, num processo adequado às necessidades da criança. A preocupação não deve ser com o ganho de tempo nas aquisições; pelo contrário, a qualidade da estruturação sensível, racional e moral é o fim primordial, não importando o tempo dispensado.

Jean-Jacques alerta aos que desejam educar:

conservai sua alma [a da criança] no ócio tanto tempo quanto possível. Temei todos os sentimentos anteriores ao juízo que os aprecia. Freai, retende as impressões alheias e, para impedir que o mal nasça, não vos apresseis em fazer o bem, pois ele só é tal quando a razão o ilumina. Considerai como vantagens todas as demoras: ganha-se

muito quando se avança para o final sem nada perder. Deixai que se amadureça a infância nas crianças. Enfim, faz-se necessária para elas alguma lição? Evitai dá-la hoje, se podeis adiá-la para amanhã sem perigo.” (ROUSSEAU, 2004 p.97)

Afinal, para Rousseau, educar uma criança pela razão é começar pelo fim, ou seja, é utilizar de algo inapropriado ao momento, é querer iniciar a construção de uma casa pelos acabamentos e não pelo alicerce.

Vejamos no próximo capítulo, a reflexão proposta por Rousseau sobre um formato pedagógico, que respeita o “*sono da razão*” e conduz a criança aos fins formativos demarcados por ele. E ainda, o modo como tal formato irá ganhar expressão conceitual: trataremos, então, do princípio da “*educação negativa*”.



## Capítulo III

### INFÂNCIA E EDUCAÇÃO EM ROUSSEAU

*Moldam-se as plantas pela cultura  
e os homens pela educação.*  
Jean-Jacques Rousseau

Se desde Platão, a criança é um ser “educável”, é a partir de Rousseau que tal educabilidade tem no tempo presente da criança um aliado do mais alto valor. Jean-Jacques, mais que tratar da educação moral do homem, como feito pelo ateniense, mostrou como que tal projeto pode ser realizado desde que somos crianças, sendo crianças.

Platão inaugurou a ideia de que a estrutura sócio-política depende do aprimoramento moral, por meio de um movimento de ascese ao mundo das ideias morais perfeitas. Esta ascese iniciaria quando o indivíduo adulto conseguisse romper com o mundo sensível, das paixões do corpo, em nome da felicidade coletiva.

Discípulo de Platão, Aristóteles, discordou do mestre quanto à necessidade de ruptura com as sensibilidades corporais no processo de conhecimento. Aristóteles considerava que o verdadeiro conhecimento só poderia ser alcançado a partir das

apropriações do corpo no mundo sensível.

Rousseau ora aproxima-se ora distancia-se de ambos. Com Platão, Rousseau tem aproximações quanto à crença na existência de um processo formativo que vise o alcance de valores morais, que bem conduzam a felicidade individual amalgamada na felicidade de toda sociedade. Mas, ao contrário de Platão e sensível às teses empiristas do século que o precedeu, Rousseau não rompe com o mundo sensível, o que lembra Aristóteles.

Entretanto, Rousseau amplia as “pedagogias” platônicas e aristotélicas, pois ambas privilegiaram o adulto em seus projetos de formação humana. Como vimos, Jean-Jacques delinea o processo formativo desde o nascimento, passando por todas as fases do desenvolvimento infantil, e que culmina com a idade adulta.

Por mais que Platão já mencionasse, em algumas de suas obras<sup>57</sup>, ou nos falasse em plasticidade da alma juvenil, a consideração de que a criança era um ser educável não o fez demorar-se na criança e tomá-la enquanto tal. Nem mesmo seu discípulo mais ilustre, tampouco os demais filósofos posteriores. Foi somente, Rousseau, no século XVIII, o primeiro a enunciá-la em aspectos biológicos, psicológicos, epistemológicos, morais,

---

<sup>57</sup> Como mencionado no Capítulo I, obras platônicas *A República* e *Leis*, por exemplo, apresentavam um limiar de ideia de infância.

metafísicos e, por que não, poéticos. Não esqueçamos que há uma poética da infância que só aparece com o autor de *Emílio*.

Mas quais seriam as implicações pedagógicas desse modo de conceber a infância?

### 3.1 – EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO: O JOGO ENTRE ARTE E NATUREZA

Para mostrar que a ordem moral, assim como todos os outros aspectos envolvidos na condição humana, precisam ser orientados pedagogicamente desde cedo, Rousseau publica *Emílio ou Da Educação*<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> Como já dito, a publicação de *Emílio* delineia em termos mais bem claros e profundos aquilo que Rousseau já vinha anunciando há mais de vinte anos. É possível encontrarmos as ideias pedagógicas do autor, em vários outros escritos. Em 1740, a partir da experiência de ser preceptor, Rousseau tece um discurso sobre as atitudes a serem tomadas pela educação preceptoral devidamente acordada e complementada pela educação familiar, até mesmo em um caráter prático-instrumental: no *Projeto para educação do Senhor de Saint-Marie*, escrito encontrado em duas versões (a outra chama-se *Dissertação apresentada ao Sr. de Mably sobre a educação do Sr. seu filho*) mas que na essência carregam os mesmos ensinamentos sobre a aplicação da “educação negativa” em uma criança de cinco anos de idade. A pedagogia entrelaçada à formação parental, também aparece na obra rousseauiana de maneira imaginário-poética com o romance epistolar *Júlia ou a Nova Heloisa* (1760). Especialmente em duas cartas o tema educativo tem destaque: Carta XI da Quarta Parte da obra, na qual em forma de belas metáforas, Rousseau expõe seu entendimento sobre a ideia de condição humana e o formato pedagógico que a ela deve ser empregado; e na Carta III da Quinta Parte, na qual encontramos explicitamente os fundamentos da educação que será esmiuçada, em detalhes, dois anos mais tarde com a publicação de *Emílio*. Nesta última carta há um esclarecedor diálogo entre os três principais personagens do romance: Júlia e seu marido Sr. de Wolmar explicam a Saint-Preux como que a educação de seus filhos deveria acontecer, e fundamentam a crítica à educação setecentista. Já na *Carta a Christophe de Beaumont* (1763) encontramos uma interessante defesa de Jean-

Nesta obra Rousseau nos diz que:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. (...) Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. (ROUSSEAU, 2004 p.4)

Os conteúdos dispostos nos três primeiros livros de *Emílio* dividiram as opiniões em relação ao tema da formação humana. Eles influenciaram a concepção da educação moderna como um todo e a infância aparece aí de um modo ainda não visto.

Dalbosco considera que:

No *Émile*, Rousseau desenvolve uma tese filosófica original – e nisso consiste a magnitude da obra – a qual reside em tomar a infância como chave de compreensão do homem e da sociedade. Ou seja, sua

---

Jacques à Pastoral difundida por aquele Arcebispo em toda Paris, a qual condenou *Emílio* por conter lições que destroem os fundamentos da religião cristã. A resposta de Rousseau contrapõe, parágrafo a parágrafo, à pastoral que o criticava, esclarecendo ainda mais os leitores sobre os conteúdos por ele trabalhados no *Emílio*. Nesta breve exemplificação de escritos rousseauianos que tratam das ideias educacionais, encontramos, por fim, os títulos *Do Contrato Social* (1762) e *Considerações sobre o governo da Polônia* (1770-1771), nos quais Rousseau anuncia uma ideia de aplicação pedagógica não mais em termos privados como nos escritos anteriores e sim na educação pública. A importância direcionada à educação dentro da administração governamental, um tema atualmente tão difundido, parece receber ainda no século XVIII\*, significativa valorização. Nosso autor diz ao iniciar o capítulo específico sobre educação, dentro do projeto constitucional encomendado pelo governo polonês: “*Esse é o artigo verdadeiramente importante.*”

\* Neste tempo, não somente Rousseau levantou essa “bandeira” da importância da educação para o governo republicano. Seu contemporâneo, Montesquieu (1689 – 1755), na obra *Esprit des Lois*, também defendia que: “*É no governo republicano que se tem necessidade de todo o poder da educação.*” (ROUSSEAU apud NACARATO, 1995 p.185)

descoberta leva-o a ver na infância uma fase própria de desenvolvimento, com características peculiares que não podem ser simplesmente reduzidas ao julgamento adulto. Ver a criança em seu próprio mundo, isto é, tratar a criança como criança, evitando assim projetar nela verticalmente o mundo adulto, é uma exigência central feita por Rousseau a todo educador que almeje uma educação autônoma para seu educando. (DALBOSCO, 2011b, p.28-29)

Com esta obra, Rousseau, além de descrever o que e como se deve operar em termos educacionais, rompe com os limites práticos de tal ação e projeta um tratado eminentemente reflexivo.

Tal afirmativa verte da análise de que *Emílio* é uma obra de cunho normativo e hipotético. Este caráter duplo da obra – operacional e reflexivo – a enriquece, ao mesmo tempo, que dificulta sua interpretação.

Dozol diz que se por um lado, *Emílio* representa uma obra de cunho normativo, “**sobre o que e como deveria ser a formação de um homem segundo a natureza**” (DOZOL, 2003 p.43 – Grifo da autora), de outro, Rousseau converte *Emílio* a um artifício, um recurso, uma figura de linguagem, uma ficção para apresentar ao leitor uma hipótese de natureza humana que, se bem conduzida, ilustrará a eficácia de um modelo educativo composto mediante parâmetros ideais.

Carlota Boto (2005), no texto chamado “O *Emílio*



como categoria operatória do pensamento rousseuniano” afirma que, inadequadamente, se fez uso do *Emílio* como uma prescrição, uma receita a ser colocada em prática<sup>59</sup>. Esse não era o objetivo de Jean-Jacques, diz a autora:

Rousseau inventa seu tempo social, (...) também inventa Emílio<sup>60</sup>, e não pretende confundi-lo com uma criança histórica. Emílio é antes, um relato, uma metáfora, uma suposição ou categoria operatória, que, enquanto tal, remeteria às essências. Sendo assim, não teria jamais pretensão de ser aplicado como método educativo de crianças reais. Até onde se pôde constatar, a Pedagogia, usualmente, não tem reconhecido esse caráter operatório e instrumental de Emílio como uma construção analítica. Em síntese, poderíamos dizer que Rousseau, ao criar outra temporalidade para ancorar sua teoria social, estruturou também um tempo alternativo para refletir sobre a trajetória dessa sua criação imaginária: Emílio. Assim como o pacto social, Emílio não é histórico. É, sobretudo, um princípio regulador necessário à análise. (BOTO, 2005 p.370)

Feita essa consideração, de caráter analítico-metodológico da obra em exame, esclarecemos o viés almejado

---

<sup>59</sup> Compreensão que parece ser partilhada por Francisque Vial ao dizer que: “Rousseau, em su *Emilio*, no ha pretendido trazer um <<plan de educación>> aplicable a un tiempo, a un pueblo o a un alumno dados, sino escribir un tratado teórico de los principios generales de educación (...)”. (VIAL, 1937 p.18)

<sup>60</sup> Ideia esclarecida pelo próprio autor neste trecho com o qual é possível perceber como ele inventa, “confecciona” este recurso:

(...) tomei o partido de tomar um aluno imaginário, de supor em mim a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar em sua educação e conduzi-la desde o momento de seu nascimento até que já homem, já não precise de outro guia que não ele mesmo. (ROUSSEAU, 2004 p.29)

por nossa pesquisa. Não pretendemos cair no equívoco de instigar a aplicação das ideias rousseauianas na prática pedagógica, mas sim de repensá-las, estudá-las mais uma vez, a fim de explorá-las por outros caminhos e quiçá lançar novos olhares sobre a criança apresentada pelo nosso autor. Compreender o conceito de infância por ele proposto, parece-nos fundamental na trajetória profissional de qualquer educador ainda hoje.

Dito isto, passemos agora, em termos gerais, ao conteúdo filosófico-educacional e pedagógico exposto por Rousseau em seu “Tratado de Educação”: *Emílio ou Da Educação*.

Dividido em cinco livros, apresentados segundo a faseologia estabelecida por Rousseau<sup>61</sup>, *Emílio* trata primeiramente da importância e objetivos da educação. O Livro I, além de contemplar as formas nascentes e elementares de instrução direcionadas à criança de zero a cinco anos aproximadamente, esclarece quais são os ideais educativos propostos por Rousseau. No Livro II, o autor aprofunda a análise sob a ação pedagógica, lidando com a criança de mais ou menos cinco a doze anos, para a qual a “*lição das coisas*” aparece como orientação educativa por excelência. Orientação que permanece como guia do processo educacional durante o Livro III, ainda que

---

<sup>61</sup> Quanto as fases do desenvolvimento, não há um consenso entre pesquisadores sobre as idades dispostas em cada livro, posto que o próprio Rousseau não as definiu explicitamente. Optamos por utilizar a divisão elaborada por Dozol (2003 p.48-51).

a amplie em muitas das ações tomadas junto à criança de doze a quinze anos aproximadamente. Neste período da vida, chegando ao final da infância (ou da hoje chamada pré-adolescência), a criança, para Rousseau, passa a elaborar julgamentos e a construir ideias mais complexas. No Livro IV, o personagem Emílio não é mais criança, e sim um adolescente, através do qual Rousseau revela uma espécie de segundo nascimento: o nascimento para o sexo e para a sociedade. Adquirindo conhecimentos sobre religião, sexo e limites do corpo e da alma, Emílio vai sendo preparado para alcançar, já no Livro V, quando na vida adulta, a plenitude da condição humana, desempenhando o papel de marido (de Sofia<sup>62</sup>), pai e cidadão, agora em sociedade. (Cf. DOZOL, 2003 p.48-51)

A formação a ser empreendida durante esse longo processo vivido por Emílio tem por finalidade a busca da harmonia entre cultura e natureza, procurando eliminar as contradições humanas.

Em poucas palavras, Jean-Jacques define seu projeto pedagógico:

(...) para que o projeto seja admissível e praticável em si mesmo, basta que aquilo que ele tem de bom esteja na natureza da coisa; neste caso, por exemplo, que a

---

<sup>62</sup> Sofia é educada de maneira diferente de Emílio exatamente por ser mulher e, conseqüentemente, apresentar uma “natureza” distinta. Rousseau propõe que sua formação seguirá igualmente os preceitos naturais que mais sejam adequados a sua condição feminina.

educação proposta seja conveniente ao homem e bem adaptada ao coração humano. (ROUSSEAU, 2004 p.5)

Assim, é compreensível que as relações estabelecidas durante a infância devam se dar mediante o complexo enlace entre a natureza infantil e a cultura.

Para Jean-Jacques, o homem ao viver o processo educativo, vive a tensão entre natureza e cultura. E é essa tensão que o filósofo-educador procurará resolver no *Emílio*.

Para Rousseau, a educação é uma arte que reconhece e desdobra a natureza humana. Sem condenar a cultura ou elogiar a ignorância, o autor irá propor uma dialética entre os pontos interno e externo ao indivíduo por meio da educação. (DOZOL, 2006 p.84)

Primeiramente, Rousseau, preocupou-se em esclarecer que educação é esta que propõe, falando da existência de três mestres na vida do homem. Diz que

Essa educação vem-nos da natureza ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. Assim, cada um de nós é formado por três tipos de mestres. (ROUSSEAU, 2004 p.9)

E continua, no trecho a seguir, tratando desta tríplice influência, destacando o objetivo que lhe é inerente, fazendo menção especial àqueles que desejam ser educadores.

Ora, dessas três educações diferentes, a da natureza não depende de nós; a das coisas, só em alguns aspectos. A dos homens é a única de que somos realmente senhores; mesmo assim, só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos que rodeiam uma criança? Portanto, uma vez que a educação é uma arte, é quase impossível que ela tenha êxito, já que o concurso necessário ao seu sucesso não depende de ninguém. Tudo o que podemos fazer à custa de esforços é nos aproximar mais ou menos do alvo, mas é preciso sorte para atingi-lo. Qual é esse alvo? É o mesmo da natureza. (ROUSSEAU, 2004 p.9)

Voltando-se à arte de se aproximar ao máximo do alvo, Rousseau lança a pedagogia voltada ao desdobramento e ao “acabamento” da natureza. Uma tarefa sem garantias, é claro, como qualquer outra que tenha por objetivo educar.

Nosso intento aqui é o de falar da ação educativa dos homens sobre às crianças, ou seja, da arte de educar crianças. Arte que, segundo Rousseau, tem características próprias. A principal delas não deixa de sugerir um quê de ludicidade: uma espécie de jogo junto à natureza humana, a fim de reconhecer e desdobrar adequadamente àquilo que é inerente à infância.

Tal jogo entre arte e natureza é, para Jean-Jacques, abalizado pela ideia de desenvolvimento humano. O educador (arte) deve fazer com que o educando (natureza), desenvolva-se por meio de ações planejadas e conduzidas conforme as regras estabelecidas pela primeira mestra: a natureza humana.

Rousseau acredita que, atento às leis do processo maturacional, o educador poderá ter êxito em sua tarefa. Daí que observar e desenvolver a infância são seus primeiros desafios.

Segundo Jean-Jacques, o caminho a ser percorrido no processo educativo deve seguir pela trilha das necessidades vitais. Elas são as pistas deixadas pela natureza a fim de favorecer o trabalho formativo. Assim, como o entendimento rousseauiano é de que, sendo a infância marcada pelas necessidades naturais primeiras, delas deve partir a pedagogia.

Das necessidades como força motriz da educação, parte todo o planejamento da educação para a infância. De tal modo, as primeiras lições devem seguir o desenvolvimento do corpo, envolvendo tanto as sensações como a força e os limites. Esta é a máxima pedagógica que norteia todas as intervenções educacionais contempladas nos três primeiros livros de *Emílio*. Vejamos detalhadamente, cada um desses livros a fim de acompanhar e compreender o desenrolar desta máxima na infância.

### 3.2 – EMÍLIO CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA

Em “*Emílio ou Da Educação*” encontramos três princípios estruturantes da pedagogia rousseuniana: a) o respeito pelo desenvolvimento natural do educando; b) a responsabilidade orientadora do preceptor; e c) o princípio da “educação negativa”. Todos são encontrados no tratado educativo de Rousseau.<sup>63</sup> Vejamos como.

No primeiro livro, além de contemplar as características inerentes à faixa etária de zero aos cinco anos de idade, inclusive quanto às intervenções pedagógicas imaginadas, Rousseau, como dissemos antes, também escreve sobre a importância e o objetivo da educação, elencando os pressupostos filosófico-educacionais que irão orientar a formação de Emílio. Aqui, nosso autor deixa claro que o fim maior da educação é a felicidade e, para tanto, as lições da natureza precisam ser respeitadas.

Para efeito de esclarecimento, destacamos que a ideia de busca à felicidade é assunto motriz na teoria rousseuniana, não só em relação ao processo educativo. Sua preocupação quanto a isto transparece na maior parte de seus escritos. Especificamente quanto à importância da busca pela

---

<sup>63</sup> Princípios sistematizados por Rousseau e também pela pesquisadora Custódia Martins (2008) em tese defendida na Universidade do Minho/Portugal, intitulada “*A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Práxis, Teoria e Fundamentos*”.

felicidade no âmbito educacional, encontramos na *Dissertação apresentada ao Senhor de Mably sobre a educação do senhor seu filho* (ROUSSEAU, 1995) uma menção bastante interessante. Naquele documento nosso autor diz:

Qual é o verdadeiro objetivo da educação de um jovem? É o de torná-lo feliz. Todos os intentos de detalhes que forem propostos nesse sentido nada mais são senão meios para chegar a esse fim; esse princípio é incontestável. (ROUSSEAU, 1995 p.21)

E continua esclarecendo-nos como trilhar esse percurso:

Mas como conduzi-lo a essa felicidade? Que caminhos levam a isso? Essas estradas tão pouco trilhadas não têm senão traços imperceptíveis a quase todos os olhos, e quase não parece possível indicar corretamente aos outros aquilo que não se pôde encontrar por si mesmo. (ROUSSEAU, 1995 p.21)

Mas então perguntamos: o que poderemos fazer enquanto educadores de crianças?

O próprio Rousseau é quem responde:

nós lhes mostraríamos os caminhos que se deve evitar: estamos cansados de saber, por exemplo, que essa felicidade preciosa não se encontra para além das florestas de conjugações, de versões, de catecismos e de impertinências que obrigamos essas pobres crianças a transporem com tantas lágrimas e



aborrecimentos. Elas não começam suas vidas senão pelo sentimento das penas e parece que nos encarregamos inicialmente de reunir nesses jovens corações todos os desprazeres de que sua idade é suscetível. (ROUSSEAU, 1995 p.21)

E completa seu pensamento concebendo duas maneiras de uma criança trilhar pelo caminho rumo à felicidade:

uma satisfazendo suas paixões e a outra moderando-as: pela primeira desfruta-se, pela segunda não se deseja, e seríamos felizes por ambas se não faltasse a uma aquela duração e à outra aquela vivacidade que constituem a verdadeira ventura. Os caminhos para se chegar a esses dois estados são inteiramente opostos, é preciso, então, optar, e a escolha é fácil, se compararmos os efeitos de um e de outro. Não se poderia negar que um homem que saboreia a longos tragos o prazer e a volúpia não seja atualmente feliz e não desfrute mais dos encantos da vida do que aquele que não deseja nem possui. Duas coisas me parecem, contudo, tornar preferível o estado do último. Em primeiro lugar, quanto mais a ação do prazer é forte, menos duração tem ela: é um fato incontestável; perde-se, então, com o tempo o que se ganha com relação ao sentimento; até aqui, tudo estaria compensado. Eis, porém, em quê a coisa não é igual: é que o gosto ardente dos prazeres atua de tal maneira sobre a imaginação, que esta fica emocionada mesmo após o efeito do sentimento e prolonga, assim, o desejo mais distante do que a possibilidade de satisfazê-lo, de onde concluo que o gozo imoderado do prazer é um princípio de inquietude para o futuro. (ROUSSEAU, 1995 p.21-22)

Daí que com Rousseau, moderação e equilíbrio entram mais uma vez em cena enquanto pressupostos de inferências filosófico-educacionais para o bem viver. Mais uma vez porque desde a Antiguidade com Aristóteles esses preceitos são mencionados como caminhos seguros à felicidade.

Ainda no primeiro livro do *Emílio*, encontramos outros aspectos relevantes à educação do bebê e da primeira infância. Por exemplo, a consideração pela mãe<sup>64</sup> e pelo pai como formadores primeiros de uma criança, e como eles próprios, por meio de atitudes equivocadas, em nome do zelo e proteção parentais, podem iniciar o processo de corrupção da natureza infantil<sup>65</sup>.

Jean-Jacques impressiona por seus diversos conhecimentos relativos à infância. Ele fala sobre a vida desde a hora do parto, considerando o choro do recém-nascido, o ar que toca a sua pele, as vestimentas que sufocam seus movimentos, a temperatura ideal da água do banho, a alimentação adequada (comentando sobre ingredientes necessários, misturas não saudáveis, formas de cozimento), os objetos e as formas que estes devem ser mostrados à criança, etc..

---

<sup>64</sup> A tarefa que cabe à mãe na educação do bebê é especialmente sublinhada por Rousseau, devido à natureza ter incumbido à mulher à gestação.

<sup>65</sup> Daí que Rousseau ao propor seu experimento mental *Emílio*, o imagina órfão, a fim de poupar discussões em torno das influências familiares sob a ação da criança. Seu objetivo maior foi o de descrever a natureza infantil, o mais livre possível de interferências externas.

No primeiro livro, Rousseau comenta ainda sobre as diferenças entre os estilos de vida da cidade (fonte de corrupção) e do campo (costumes e paisagens mais adequadas para levar a natureza humana a bom termo). Daí que uma das primeiras providências tomadas por Jean-Jacques quanto à educação do pequeno Emílio, é levá-lo para o campo. Sobre isso, Dozol comenta:

Para que uma educação conforme a natureza seja concebível, a primeira providência do preceptor é subtrair Emílio à influência negativa da sociedade e levá-lo para o campo, distante de qualquer possibilidade de corrupção do corpo e da alma. (DOZOL, 2003 p.45)

Mas como alerta a autora, isso não passaria de um artifício “metodológico”, e até mesmo literário, para a descoberta e o cultivo da infância num “cenário” mais apropriado e cúmplice.

Dalbosco (2011b,p.28) acrescenta que: *“Na “solidão” da primeira etapa do processo educativo, Emílio deve habituar-se a se relacionar intensamente com seu governante e com a natureza”*. Esta, a orientação pedagógica para a educação da primeira infância.

Diferente daquela que será empreendida na segunda etapa da vida, a adolescência. Para Rousseau, na adolescência, Emílio deverá passar pelo inevitável processo de socialização; através dele deve aprender a conviver com os outros. Não que

isso signifique que durante a infância a criança permaneça totalmente isolada do contato social, o que Rousseau propõe é que a intensidade formativa durante a infância recaia sobre as necessidades naturais de ordem pessoal e não social. Seu intento é o de justamente bem formar as primeiras para que elas sustentem adequadamente as segundas.

Naquela orientação para a infância, vemos que o campo, um espaço onde preceptor e criança, metaforicamente isolam-se da sociedade, sugere dois princípios normativos: o da observação e o do cuidado.

Lá, no campo, outra das poderosas metáforas de Rousseau, o educador poderá observar cuidando e cuidar observando. É assim que Rousseau traz à tona a imagem do preceptor como aliado da natureza infantil e de seu desenvolvimento.

O autor observa que durante os primeiros anos da vida da criança, o cuidado é da maior importância. Ele advém da consideração de que a criança atravessa uma etapa que depende inteiramente dos cuidados de outrem. Todavia, fazer com que essa condição de dependência não se transforme em um “desvio de rota”, é tarefa do educador. Sua ação não deve partir de nada além daquilo que a natureza impõe.

Para Jean-Jacques, o preceptor tem a função de

cuidar do educando permitindo que a própria natureza intrínseca à criança seja orientadora de sua ação pedagógica. Quanto ao que a natureza impõe, é preciso considerar que, para Rousseau, tão importante quanto à criança experimentar a liberdade desde o nascimento (a revolta de Rousseau quanto ao costume de se enfaixar recém-nascidos é um exemplo disso), é a experiência do constrangimento imposto por essa mesma natureza. É preciso que a criança experimente os limites para que mais tarde consiga obedecer à lei estabelecida de comum acordo social<sup>66</sup>.

Assim, deve-se evitar que a criança adquira os vícios ligados à servidão e a tirania. E mesmo que ainda não fale, o bebê pode experimentar ambos e manifestá-los através do choro, por exemplo. Junto à interpretação do choro, podem nascer os primeiros desvios da natureza. Para tratar do assunto, Rousseau parte da ideia de que:

Todas as nossas línguas são fruto da arte. Durante muito tempo se procurou saber se havia uma língua natural e comum a todos os homens. Sem dúvida, existe uma: é a que as crianças falam antes de saber falar. Não é uma língua articulada, mas é acentuada, sonora e inteligível. (ROUSSEAU, 2004 p.53)

Percebendo o choro como língua “inteligível”, o autor considera que ao chorar, o bebê não só tem a capacidade de expressar necessidades reais, mas também de experimentar as primeiras noções de “mando”. Dependendo da relação

---

<sup>66</sup> Condição para a possibilidade da sociedade ideal *Do Contrato Social*.

estabelecida entre a criança e aqueles que a circundam, seu desenvolvimento pode acontecer segundo o que a natureza propõe ou pode iniciar um processo de desvio desta, abrindo-se as portas para os vícios sociais.

Reconhecer o sentido desse choro para a criança é função de quem a educa. Atendê-la de imediato nem sempre é recomendado por Rousseau. O preceptor deve levar em consideração que, a partir do momento que a criança percebe que há consequências do ato de chorar, irá usar deste instrumento para alcançar o que deseja. Esse desejo pode originar-se da necessidade ou das paixões. E quando as paixões injustificadas guiam suas ações, o curso da natureza está desviado.

Tais paixões caracterizam-se por aquilo que ultrapassa as necessidades naturais humanas. O colo, por exemplo, quando demasiadamente oferecido ao bebê que chora, desperta na criança, o interesse em recebê-lo de modo indiscriminado. A criança que é atendida através do colo, sem o reconhecimento dos motivos que a fizeram chorar, passa a dominar o adulto nesta situação. Mas há também um risco “ao contrário”: criança que raramente é atendida ao chorar pode aprender a conformar-se a tal situação, tornando-se subserviente ao adulto.

Expressam-se aí os primeiros aprendizados com

conteúdos morais de nossa espécie. Neste aprendizado, o conteúdo das palavras adotadas com os bebês, para Rousseau, não tem tanta relevância quanto o tom em que elas são proferidas, nem tanto quanto os gestos que as acompanham. Não esqueçamos que estamos dentro de um processo evolutivo, e que neste momento, a criança está no estágio da pré-racionalidade, definida pelas sensações e não pelo entendimento.

A aprendizagem dessa lição pode ser avaliada no comportamento do bebê por meio de suas expressões faciais. Jean-Jacques diz que elas transmitem as sensações e os sentimentos da criança<sup>67</sup>.

Convenhamos, não é nada fácil educar em acordo com os preceitos dessa primeira mestra que é a natureza.

Dalbosco revela que Rousseau

ao pensar especificamente no papel do adulto, indica o grau de complexidade presente em sua relação com a criança, mostrando que a tarefa adulta movimenta-se no fio da navalha de não adestrar a criança e nem se deixar ser por ela escravizada. (DALBOSCO, 2009 p.183)

Poderíamos afirmar que Jean-Jacques nos faz pensar quão é importante a ação do educador frente à condição

---

<sup>67</sup> *“A expressão das sensações está nas caretas e a expressão dos sentimentos está nos olhares”.* (ROUSSEAU, 2004 p.53)

infantil, pois dele dependem o arranjo das condições exteriores para o florescimento das possibilidades ético-morais, fim último da educação rousseuniana.

E há mais, para Rousseau, nós, enquanto adultos e educadores, temos, o dever de capturar as particularidades de cada criança. Ele revela que se deve conhecer o gênio particular da criança

para saber que regime moral lhe convém. Cada espírito tem a sua forma própria, segundo a qual precisa ser governado, e é importante para o êxito de nossos trabalhos que se determine que ele seja governado dessa forma e não de outra. Homem prudente, considerai por longo tempo a natureza, observai bem vosso aluno antes de lhe dizer a primeira palavra; deixai primeiro o germe de seu caráter em plena liberdade para se mostrar, não o constranjais a seja o que for, para melhor vê-lo por inteiro. (ROUSSEAU, 2004 p.98)

Das categorias de criança/espécie e criança/individualidade nasce a ideia de “educação negativa”. Ou seja, o tipo de educação, proposto por Rousseau a ser desenvolvido durante toda a infância. Ele caracteriza-se por partir das sensações rumo ao amadurecimento racional, sem nada acrescentar àquilo que a natureza propõe.

A educação no início da vida, segundo Jean-Jacques, visa aproximar o homem de sua condição natural, sem



agregar-lhe desejos ou paixões artificiais ou injustificadas. Para compreendermos ainda mais sobre a “educação negativa”, partamos para o segundo livro de *Emílio*.

No Livro II – de cinco até doze anos – Jean-Jacques trata do que ele chama de segunda infância<sup>68</sup>. Nele, “*em razão dos progressos obtidos pela criança quanto às próprias forças, à linguagem etc., a ação pedagógica irá primar pela lição das coisas*”. (DOZOL, 2003, p.49)

Daqui em diante, o objetivo da ação pedagógica é o de ir além do cuidado e do direcionamento das vontades da criança, iniciados na primeira infância; trata-se agora de operar a passagem “*do país das sensações para as fronteiras da razão pueril*”. (DOZOL, 2003, p.49)

Vimos que Emílio quando bebê deve experimentar o mundo através dos sentidos. Rousseau diz:

Consistindo, portanto, os primeiros movimentos naturais do homem em medir-se com tudo o que o rodeia, e em experimentar em cada objeto que percebe todas as qualidades sensíveis que podem ligar-se a ele, seu primeiro estudo é uma espécie de física experimental relativa à sua própria conservação, de que é desviado através de estudos especulativos antes que tenha reconhecido seu lugar aqui na terra. Enquanto seus membros delicados e flexíveis podem ajudar-

---

<sup>68</sup> Essa ordenação da infância, em vários períodos, é ainda hoje utilizada pela Psicologia do Desenvolvimento.

se aos corpos sobre os quais devem agir, enquanto seus sentidos ainda puros não têm ilusão, é tempo de exercitar uns e outros nas funções que lhes são próprias; é tempo de aprender a conhecer as relações sensíveis que as coisas têm conosco. Como tudo que entra no entendimento humano vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo isso por livros não equivale a nos ensinar a raciocinar, mas sim a nos ensinar a nos servirmos da razão de outrem; equivale a nos ensinar a acreditar muito e a nunca saber nada. (ROUSSEAU, 2004 p.148)

Daí que na segunda infância os sentidos continuem a ser a principal via para estabelecer relações com as coisas e delas aprender lições. E durante este tempo, a ideia de Rousseau é a de que a leitura e o verbo sejam substituídos pela ação ou experiência direta. Ou seja, a educação ainda se dá sem recursos à abstração, ou ainda, *“a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios”* (ROUSSEAU, 2004 p.15).

Tal prescrição transformou-se em axioma da pedagogia moderna. Porém, recebeu inúmeras interpretações nem sempre condizentes com o que foi proposto originariamente por Rousseau.

Postulando que esta educação não deve pautar-se em ganhar tempo e sim em perdê-lo, o preceptor de Rousseau

não deposita conhecimentos ou incute desejos, mas permite à criança o desenvolvimento natural de suas necessidades e possibilidades. Rousseau insiste em que

a primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Se pudéssemos nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar nosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em si que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação. (ROUSSEAU, 2004 p.97)

Há, como dissemos, uma tendência em interpretar a proposta rousseuista como espontaneísta ou não diretiva. Contudo, em Rousseau, deve-se interpretar o “nada fazer” pelo seu avesso, ou seja, “muito fazer”. A ideia é de que muito há de ser feito para que nada interfira no desenvolvimento natural da criança.

Para melhor expressar seu pensamento, Rousseau se utiliza de uma metáfora. A educação negativa seria como um marinheiro que deseja permanecer com seu navio parado em meio à tempestade, mas para tanto deve certificar-se que a âncora esteja devidamente fincada. É preciso que a corda seja

verificada, os nós justamente amarrados, a observação do ambiente seja feita para garantir a permanência. Daí que a educação negativa é aquela que não se deixa influenciar pelos elementos estranhos à natureza humana, negando tudo que a desfigure.

Para Rousseau, tão importante quanto a exploração do mundo em sua realidade fenomênica, é a exploração do mundo, através da experiência, do ponto de vista moral. As normas e regras de convivência começam assim, a fazer parte da vida de Emílio. Mas a função do educador, de fazer com que a liberdade natural da criança, harmonize-se com a necessidade de imposição de regras de conduta, não é tarefa das mais simples.

Sobre a importância da liberdade para a criança, Rousseau diz:

Julgais que esse tempo de liberdade seja perdido para ele? Pelo contrário, será melhor empregado, pois é assim que ensinareis a não perder um só momento de um tempo precioso; mas, se começardes a agir antes de saber o que é preciso fazer, agireis ao acaso. Sujeito a vos enganardes, será preciso voltardes atrás. Estareis mais afastado do fim do que se tivésseis sido menos apressado para atingi-lo. Assim, não façais como o avaro que perde muito por não querer perder nada. Sacrificai na infância um tempo que ganhareis com juro numa idade avançada. O médico sábio não dá estouvadamente receitas à primeira vista, mas

primeiro estuda o temperamento do doente antes de lhe prescrever qualquer coisa; começa a tratá-lo tarde, mas cura-o, ao passo que o médico apressado demais o mata. (ROUSSEAU, 2004 p.98)

Assim como o médico que deve realizar uma anamnese para posteriormente emitir um diagnóstico, o preceptor deve, primeiramente, observar a natureza infantil, com intuito de, a partir, dela, permitir as primeiras lições das coisas. Não é demais repetir que essas lições durante a estruturação da razão pueril ainda não devem fugir dos limites da necessidade e do real.

Para atingir esse ideal, de educar pelas lições das coisas paralelamente à liberdade da criança, Dalbosco (2009 p.189) nos coloca a interessante questão do ponto de vista da segunda:

como contribuir para a liberdade da criança, visando sua autonomia, sabendo que a conquista da mesma exige o confronto da ação da criança com o caráter coercitivo mínimo das regras, em uma situação na qual a própria criança ainda não está em inteiras condições de compreender racionalmente o conteúdo das regras? O que se pode e deve ser imputado à sua ação?

Há, portanto, um dilema a ser resolvido aqui.

O dilema consiste no fato de que, se, por um lado, a rigidez extremada das regras conduz ao adestramento, por outro, sua flexibilização excessiva leva ao espontaneísmo anárquico

e, com ele, à insociabilidade humana. Eis novamente o fio afiadíssimo de uma navalha sobre o qual deve se movimentar, segundo os preceitos da educação natural, o cuidado adulto dispensado à supressão das necessidades da criança. (Idem)

Não é à toa, pois, que Rousseau insiste na importância de a criança equilibrar suas forças e seus desejos. Este equilíbrio desenvolvido por meio da educação tem, na teoria rousseauísta, como já mencionado, implicações ético-políticas: a obediência às leis sociais voluntariamente.

Além disso, submeter à criança às leis da natureza, sejam elas relativas ao exercício da liberdade ou ao do constrangimento, elimina uma autoridade externa e alheia àquelas necessidades verdadeiramente sentidas pela criança.

Quanto a isso, Dozol observa que

a experiência de uma infância feliz que, em Rousseau, está ligada à livre movimentação do corpo, ao uso das pequenas forças que a criança possui e ao seu afastamento da perigosa imagem do poder e da servidão, implica a aquisição da consciência de seus poderes e também de seu limites. (DOZOL, 2003 p.122-123)

Chegamos, enfim, ao último dos livros contidos no *Emílio* que tratam da infância propriamente dita. No Livro III, que

se refere, especificamente, à terceira infância<sup>69</sup>, ou seja, do período entre doze e quinze anos, o critério da utilidade é o ponto-chave para inspirar a condução da criança de acordo com a natureza.

Emílio, às portas da adolescência, viverá um momento muito singular. Nesse momento, *“as forças da criança desenvolvem-se bem mais rapidamente do que suas necessidades.”* (ROUSSEAU, 2004 p.211)

Aqui, não se tratam apenas

de forças físicas, mas sobretudo da força e da capacidade do espírito que as contemplam e as dirigem. Esse intervalo em que o indivíduo pode mais que deseja, embora não seja o período de maior força absoluta, é o de sua maior força relativa. É o tempo mais precioso da vida, tempo que só aparece uma vez; tempo muito curto e, por ser tão curto, é importante que seja bem empregado. (ROUSSEAU, 2004 p.212-213)

Tempo em que ainda *“Não se trata de saber o que existe, mas apenas o que é útil.”* (ROUSSEAU, 2004 p. 213)

---

<sup>69</sup> Mais uma vez, como já vimos no Capítulo II, ao tratarmos das preocupações etimológicas do termo infância da parte de Jean-Jacques, há menção à falta de terminologia apropriada a uma determinada faixa etária, optando o autor por fazer ainda uso do termo infância. Diz ele: *“Continuo a chamá-lo de infância, na falta de um termo mais apropriado para designá-lo, pois essa idade está próxima à adolescência, sem ser ainda a da puberdade.”* (ROUSSEAU, 2004 p.211)

E assim, o menino, continuará a fazer uso das suas próprias forças. Não um uso indiscriminado, mas um uso guiado pelo princípio da utilidade, regulador da ação e do pensamento.

Ao longo do livro terceiro, Rousseau expõe inúmeros exemplos de condução pedagógica. Destacamos aqui aquele que se refere à aprendizagem de Emílio, quanto à localização geográfica de Montmorency, através da experiência de estar “perdido” na floresta. Situação planejada pelo preceptor a fim de despertar na criança a importância do aprendizado sobre astronomia por meio da utilidade. Ou seja, Rousseau faz com que Emílio sinta a necessidade de utilizar conhecimentos específicos dessa área: o menino aprende o quão significativo é o conhecimento da localização do norte e do sul, através da observação da projeção da sombra produzida pelo sol, por meio da própria experiência.

Após a descrição do evento Jean-Jacques conclui que seu aluno:

não esquecerá por toda a vida a lição desse dia, ao passo que, se eu só lhe tivesse feito supor tudo isso em seu quarto, meu discurso teria sido esquecido no dia seguinte. Devemos falar tanto quanto possível através de ações, e só dizer aquilo que não podemos fazer. (ROUSSEAU, 2004 p.240)

Contudo não se deve inferir que, para o autor, toda espécie de estudo implique em uma situação a ser vivida. A



persuasão, por exemplo, para Rousseau, faz parte das qualidades formadoras do preceptor. *“É fácil convencer uma criança de que o que queremos ensinar-lhe é útil, mas de nada servirá convencê-la se não soubermos persuadi-la”* (ROUSSEAU, 2004 p.243).

Persuadir a criança não significa submetê-la a uma “verborragia” sem fim, mas deixá-la sentir a experiência astuciosamente providenciada pelo preceptor, através da qual estarão em jogo todas as capacidades da criança para percebê-la e atribuir-lhe sentido. Ou seja, a experiência será nula caso a criança não inquirir, por si mesma, a importância daquele entendimento.

Sobre isso, Rousseau diz:

A criança deve absorver-se completamente na coisa, mas deveis estar inteiramente absortos na criança, observá-la, vigiá-la sem parar e sem parecer, pressentir antecipadamente todos os seus sentimentos e prevenir os que ela não deve ter, ocupá-la, enfim, de tal maneira que ela não somente se sinta útil à coisa, mas que também se sinta bem, por ter compreendido bem para que serve o que faz. (ROUSSEAU, 2004, p.251)

Daí que, é possível perceber como que a educação rousseauiana volta-se para a apreciação do presente e não somente para arquitetar um futuro. A erudição, como um fim exclusivo da educação, metodologicamente traduzida pelos

muitos conteúdos a ensinar, precocemente, encontra em Rousseau um de seus maiores críticos.

Isso não significa, contudo, que Jean-Jacques não considere a apresentação de conteúdos da ciência. Pelo contrário, sua intenção é de que a criança se prepare para aprender significativamente a ciência a ponto de amá-la. Seu objetivo

não é dar-lhe a ciência, mas ensiná-lo a adquiri-la quando necessário, fazer com que a estime exatamente o quanto ela vale e fazer com que ame a verdade acima de tudo. Com esse método, avançamos pouco, mas nunca damos um passo inútil e não somos obrigados a voltar atrás. (ROUSSEAU, 2004 p.281-282)

Para Rousseau este é um bom princípio educativo. Suas palavras são claras:

Não se trata de ensinar-lhe as ciências, mas de dar-lhe o gosto para amá-las e métodos para aprendê-las quando esse gosto estiver mais desenvolvido. Este é com toda certeza um princípio fundamental de toda boa educação. (ROUSSEAU, 2004 p.222)

Mas, junto a essa preparação, é preciso que as primeiras noções relativas ao conhecimento científico se estruturam pela experimentação direta do mundo e das suas coisas para que tais atividades não desobedeçam aos preceitos

naturais e a atmosfera de liberdade seja preservada.

No terceiro livro, Emílio é levado ainda a construir máquinas. Além de entrar em contato com inúmeros conceitos científicos a partir dessas construções, ele também aprende seu primeiro ofício: o de marceneiro<sup>70</sup>; e realiza a leitura de seu primeiro e único livro durante a infância: “Robinson Crusoe”<sup>71</sup>.

---

<sup>70</sup> Percebendo as inclinações de Emílio, Rousseau diz:

Tudo bem considerado, o ofício que eu preferiria que fosse de gosto de meu aluno é o de marceneiro. É limpo, é útil, pode ser feito em casa; cansa suficientemente o corpo; exige do trabalhador habilidade e inteligência, e a elegância e o gosto não estão excluídos da forma das obras que a utilidade determina. (ROUSSEAU, 2004 p.271)

<sup>71</sup> Sobre o famoso livro de Daniel Defoe (1660- 1731), Rousseau diz:

Já que precisamos absolutamente de livros, existe um que oferece, a meu ver, o melhor tratado de educação natural. Será o primeiro livro que Emílio lerá; sozinho, constituirá por bastante tempo sua biblioteca inteira, e nela sempre ocupará um lugar de destaque. Será o texto a que todas as nossas conversas sobre as ciências naturais servirão apenas de comentários. Servirá de prova durante o nosso aprendizado sobre o estado de nosso juízo e, enquanto nosso gosto não se corromper, sua leitura sempre nos agradará. Qual é, então esse livro, maravilhoso? Será Aristóteles? Será Plínio? Buffon? Não, é *Robinson Crusoe*. (...) *Robinson Crusoe* em sua ilha, sozinho, sem o amparo dos seus semelhantes e dos instrumentos de todas as artes, provendo porém à sua subsistência, à sua conservação e conseguindo até uma espécie de bem-estar, eis um tema interessante para qualquer idade e que temos mil maneiras de tornar agradável para as crianças. Eis como realizamos a ilha deserta que inicialmente me servia de comparação. Esse estado não é, concordo, o do homem social; provavelmente não é o de Emílio, mas é através desse mesmo estado que ele deve apreciar todos os outros (...). (ROUSSEAU, 2004 p.244 -245)

É preciso dizer que tais “experimentos” já são possíveis porque a razão intelectual começa a brotar. Trata-se de providenciar um suporte natural para que a combinação das ideias simples dê origem às ideias mais complexas em favor da consolidação do espírito humano. Leiamos o próprio Rousseau:

A maneira de formar as ideias é o que dá um caráter ao espírito humano. O espírito que só forma suas ideias sobre relações reais é um espírito sólido; aquele que se contenta com relações aparentes é um espírito superficial. (...) A aptidão maior ou menor para comparar ideias e para descobrir relações é o que constitui nos homens mais ou menos espírito. (ROUSSEAU, 2004 p.275)

Podemos, agora, observar Emílio ao findar essa etapa:

Emílio tem poucos conhecimentos, mas os que ele tem são seus de verdade; nada sabe pela metade. Dentre as poucas coisas que sabe, e sabe bem, a mais importante é que existem muitas coisas que ele ignora, mas pode um dia saber, muitas que outros homens sabem e ele nunca saberá em sua vida, e uma infinidade de outras que nenhum homem jamais saberá. (ROUSSEAU, 2004 p.281)

### 3.3 – INSPIRAÇÕES À AÇÃO PEDAGÓGICA – UM PEQUENO EXEMPLO

*(...) a maior e a mais importante dificuldade da ciência humana parece residir no que concerne à instrução e à educação da criança.*  
Michel de Montaigne

*Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender.*  
Jean-Jacques Rousseau

Pelo que pudemos observar até aqui, a tensão entre natureza e cultura na concepção rousseauniana sobre a infância recai nas inúmeras possibilidades que inspira. Como nos diz o próprio autor: *“(...) contentei-me em colocar princípios, cuja verdade cada qual deve perceber.”* (ROUSSEAU, 2004 p.30)

Assim, considerando que a criança – “representando” a natureza – tanto quanto espécie como enquanto indivíduo, não é nada fácil, para aquele que a observa – o “representante” da cultura, em nosso caso o educador – reconhecer aquilo que respeita a universalidade e a particularidade daquela natureza.

Daí, poderíamos inferir que se não podemos buscar em Rousseau uma didática propriamente dita, poderíamos

buscar em seu tratado inspiração a própria prática pedagógica?

É uma tarefa ousada, mas possível, caso tenhamos consciência de que não existe uma receita a ser seguida, mas sim inspirações de cunho filosófico-educacional e pedagógico em sentido mais amplo, que podem auxiliar na definição de ações junto à criança. Por exemplo, não podemos perder de vista a intuição rousseuniana da infância. Sobre isso Dozol diz:

Rousseau escolhe motivações naturais, mas não nos obriguem, a exemplo do mestre, a entendê-las ou “aplicá-las” como se fossem exclusivas. A viva e delicada intuição que o autor tem sobre a alma infantil e a percepção que nos leva a ter do “outro-criança” podem ser o “olho d’água” de belos e significativos enlances entre natureza e cultura. Considerar a infância em sua originalidade ou especificidade poderá ser um dos indicadores para detectar momentos propícios ao acréscimo de determinados elementos da cultura, tendo a própria natureza como aliada mais preciosa. (DOZOL, 2006 p.83-84)

Caberá a nós, educadores, o trabalho de reconhecer tais momentos acreditando, como Rousseau, que uma parceria, plena de sentido, entre a natureza e a cultura seja possível.

A título de ilustração, vejamos o caso da aprendizagem da leitura e escrita do pequeno Emílio.

Sobre isso, primeiramente, Rousseau diz que as crianças *“não podem aprender nada de que não sintam a*

*vantagem atual presente, tanto para a diversão quanto para a utilidade; caso contrário, que motivo as levaria a aprender?”* (ROUSSEAU, 2004 p.134)

Rousseau, considerando a natureza infantil (interesse genuíno), procura não romper o elo natureza-cultura (leitura e escrita). Lembre-nos que esse discurso fora proferido nos anos setecentos e que perceber os interesses específicos da criança não era uma prática que poderíamos adjetivar de comum.

E continua na descrição da tarefa de alfabetizar uma criança:

A arte de falar com os ausentes e de ouvi-los, a arte de lhes comunicar a distância, sem mediador, os nossos sentimentos, as nossas vontades, os nossos desejos, é uma arte cuja utilidade pode ser mostrada a todas as idades. Através de que prodígio essa arte tão útil e tão agradável transformou-se num tormento para a infância? Porque a forçaram a se aplicar nisso contra a vontade, e a utilizam de um modo tal que ela nada compreende. Uma criança não tem muita curiosidade de aperfeiçoar o instrumento com o qual a torturam, mas fazei com que esse instrumento sirva aos seus prazeres e logo ela se aplicará a ele apesar de vós. (ROUSSEAU, 2004 p.134-135)

Rousseau nos faz lembrar que estimular o interesse pela leitura é, assim como deve ser todo processo educativo, uma tarefa delicada. E que por isso deve ser alimentado com

cautela, através da observação atenta da criança quando de seu contato com o mundo letrado.

Mas, continuemos a acompanhar o raciocínio de Rousseau quanto à alfabetização:

Um meio mais seguro do que tudo isso é aquele que sempre é esquecido: o desejo de aprender. Dai esse desejo à criança, e depois deixai vossas escrivatinhas e vossos dados, pois qualquer método lhe servirá. O interesse presente, eis o grande motivo, o único que leva com segurança e longe. Às vezes Emílio recebe de seu pai [?], de seus parentes, de seus amigos, alguns convites para jantar, para um passeio, para uma diversão na água, para ver alguma festa pública. Esses convites são curtos, claros, nítidos, bem escritos. É preciso encontrar alguém que os leia para ele; esse alguém ou não se encontra sempre que preciso, ou retribui à criança a pouca complacência que recebeu dela no dia anterior. Assim, a oportunidade, o momento, passa. Finalmente lêem-lhe o bilhete, mas já não é tempo. Ah! Se soubesse ler isso por si mesmo! Outros são recebidos; são tão curtos! O assunto é tão interessante! Bom seria decifrá-lo; ora se encontra ajuda, ora recusa. Com insistência, finalmente é decifrada a metade de um bilhete; trata-se de ir amanhã comer creme... Quantos esforços para ler o resto! Não acredito que Emílio precise de escrivatinha. Falarei agora de escrita? Não, tenho vergonha de me divertir com essas ninharias num tratado de educação. (ROUSSEAU, 2004 p.135)

O processo de alfabetização liga-se, assim, à



necessidade e à utilidade “plantadas” no fértil terreno das condições maturacionais da criança. Sabê-los e dirigi-los: eis o desafio proposto pela pedagogia rousseauiana.

Como disse nosso autor, esse é um assunto que cabe a um tratado de educação. Fazer refletir sobre aquilo que importa decisivamente no desenvolvimento e na aprendizagem. Métodos e práticas como acabamos de ver, não estão de todo ausentes. Contudo, são de ordem secundária diante do primeiro fundamento a ser operado, qual seja, descobrir quem é esta criança que nos interpela em todas as suas dimensões.

Isso significa que, antes, dos professores mergulharem, de modo irrefletido, em suas táticas e estratégias metodológicas, deveriam, em seus planejamentos de trabalho, observar as crianças que os rodeiam.

No próprio século de Rousseau, uma maneira bastante utilizada para a educação moral das crianças era a leitura de fábulas. Por meio das histórias imaginárias os adultos desejavam formar a opinião dos pequenos sobre diversos assuntos. Especificamente quanto à aprendizagem moral, Rousseau trata das fábulas de La Fontaine, criticando-as severamente quanto à possibilidade de servirem como instrumento didático-pedagógico.

Para ele, crianças – que estão construindo

gradativamente a capacidade de raciocinar e julgar – não devem ser exigidas as noções do “certo” e do “errado” por meio de linguagem metafórica e abstrata. Para Rousseau, isso seria exigir demais delas, que ainda encontram-se envolvidas no esforço de adquirir ideias simples. A esse propósito, comenta:

Observai as crianças enquanto aprendem suas fábulas e vereis que, quando estão em condições de aplicá-las, fazem quase sempre um uso contrário à intenção do autor e, em vez de se precaverem contra o defeito de que queremos curá-las ou preservá-las, elas tendem a amar o vício com o qual tiram partido dos defeitos dos outros. (ROUSSEAU, 2004 p.132-133)

Há ainda outro agravante, segundo Rousseau: as pessoas estimuladas a desenvolverem seus raciocínios por meio da fábula, antes mesmo de distinguirem o real do imaginário, não compreenderão objetivamente àquilo que se quer transmitir. As fábulas de La Fontaine, como versões imaginárias da realidade circundante, não deveriam ser instrumentos da educação moral. Aumenta-se o risco do aprendizado se dar às avessas, em consonância com a opinião, pelo menos, é o que defendia nosso autor:

Na fábula precedente [O corvo e a raposa], as crianças zombam do corvo, mas todas gostam da raposa; na fábula seguinte [A formiga e a cigarra], credes dar a elas a cigarra como exemplo. Nada disso, escolherão a formiga. Não gostamos de nos humilhar. Sempre as crianças assumirão o melhor papel; é a escolha do amor-próprio,

uma escolha muito natural. Ora, que horrível lição para a infância! O mais odioso de todos os monstros seria uma criança avara e dura, capaz de saber o que lhe pedem e o que recusa. A formiga vai ainda mais longe, já que ensina a zombar enquanto recusa. Em todas as fábulas em que o leão é um dos personagens, como geralmente é o mais brilhante, a criança não deixa de se fazer de leão e, quando preside a alguma partilha, bem instruída por seu modelo, tem muito cuidado para se apoderar de tudo. Mas, quando o mosquito abate o leão, a coisa é diferente: a criança já não é o leão, e sim o mosquito. Aprende a um dia matar a golpes de ferrão aqueles que não ousaria atacar de pé firme. (...) Quando lhes dais preceitos que se contradizem, que fruto esperais de vosso trabalho? (ROUSSEAU, 2004 p.133)

E continua:

Se, no plano que comecei a traçar, seguis regras diretamente contrárias às que são estabelecidas; se, em vez de levar para longe o espírito de vosso aluno; se, em vez de desorientá-lo continuamente em outros lugares, em outros climas, em outros séculos, nas extremidades da terra e até nos céus, vos aplicardes a mantê-lo sempre em si mesmo, atento ao que o toca imediatamente, então o vereis capaz de percepção, de memória e até de raciocínio: é a ordem da natureza. (ROUSSEAU, 2004 p.136)

Esta ordem não determina que afastemos a criança da ciência, da história, dos valores morais e da poesia. Muito pelo contrário. As aproxima quando adequadas à sensibilidade e inteligência infantis.

Essa forma original de Rousseau encarar a infância e a ação educativa, contidas no *Emílio*, é assim descrita por Carlota Boto:

A originalidade analítica de Rousseau do *Emílio* talvez resida nessa sua obsessão pelo deslindamento da alma infantil, em suas especificidades, em suas etapas constitutivas, naquilo que seria o movimento harmônico da natureza em desenvolvimento. A educação não deveria resumir, como em Comenius, a observar a natureza circundante; era necessário desvendar, acompanhar e mesmo intervir diretamente nessa natureza que era própria à criança. (BOTO, 2002 p.53)

Boto (2002 p.54) nos ajuda a compreender tal forma, lembrando que a educação proposta por Rousseau supõe ao educador um *“lançar-se para fora de si mesmo”* a fim de capturar o gênio de cada criança. Parafraseando Rousseau, *“lançamo-nos aos céus, medimos a terra, colhemos as leis da natureza; numa palavra, percorremos toda a ilha.”* (ROUSSEAU, 2004 p.257) Em mestras palavras, percorremos *“toda a criança”*.

Há que se investigar a fundo o que a criança tem a nos dizer por meio de seus gestos, atitudes e reações. Há que se capturar seu espírito. Rousseau diz:

Se seu espírito for captado, saber-se-á variá-lo como for preciso; a escolha depende do estudo do gênio de cada um, e esse estudo depende das ocasiões que lhe são oferecidas para se mostrar. Não se imagine que, no espaço de três ou quatro anos que devemos

ocupar, possamos dar à criança nascida nas melhores condições uma ideia de todas as artes e de todas as ciências naturais que seja suficiente para um dia ela poder aprendê-las por si mesma, mas, ao fazermos com que assim passem diante dela todos os objetos que lhe importa conhecer, damos-lhe a oportunidade de desenvolver seu gosto e seu talento, de dar os primeiros passos na direção do objeto a que seu gênio a leva e de indicar-nos o caminho que precisamos abrir para auxiliar a natureza. (ROUSSEAU, 2004 p.256-257)

Podemos entender, com isto, que na proposta pedagógica de Rousseau há de haver um equilíbrio entre desenvolvimento e aprendizagem. Quanto a isto, Dozol nos lembra que:

Contrário ao aligeiramento do desenvolvimento e da aprendizagem, Rousseau nos aconselha a “perder tempo” não apenas em relação à preparação das subestruturas do pensamento, de acordo com as fases maturacionais, mas também na direção de provocar uma certa “fome” de aprender e formar uma vontade suficientemente forte para saciá-la. É preciso que, com prazer e esforço, o aprendiz experimente, descubra, enfim, pense. (DOZOL, 2006 p.84-85)

Passemos agora às palavras finais...

## PALAVRAS FINAIS

Ao findar essa pesquisa, concluímos que as ideias de Jean-Jacques Rousseau sobre a infância, especialmente aquelas dispostas no *Emílio ou Da Educação*, são referências filosófico-educacionais preciosas diante da complexa arte de educar.

Suas referências servem à reflexão e contribuem, especialmente, ao entendimento sobre quem é este ser que se põe em frente ao educador.

*Emílio*, como dissemos ao longo do texto, não é um receituário, um compêndio de medidas práticas a serem efetuadas, e sim, um artifício inspirador ao pensamento daqueles que tomam para si a tarefa de educar. Como estratégia de pensamento, balançou os alicerces sobre o que é ser criança, sobre e como deve ser a sua condução, destacando a importância da infância para o longo e surpreendente processo de formação humana.

A infância que não despertava interesse de muitos pensadores e filósofos – pelo menos não em seus registros – “apareceu” com Rousseau. Certamente, ele representou uma espécie de “divisor de águas” em relação à infância, gerando

conseqüências que até hoje promovem discussões em várias áreas do conhecimento e práticas educativas

Antes de *Emílio* a percepção social sobre a criança mesclou subidas e descidas, ora aproximando-se, ora distanciando-se daquilo que Jean-Jacques Rousseau concebeu como “infância”.

Na Antiguidade, a criança foi representada iconograficamente com beleza, mas sem reconhecimento social. Na Idade Média, primeiro esquecida por completo, depois exaustivamente ilustrada nas artes plásticas. Na Idade Moderna passou a ser criança-aluno, que de um certo ângulo, descaracteriza-a em suas especificidades novamente.

Vimos que do final da Idade Média até o século XVIII ocorrem significativas modificações no trato com as crianças. O que nos leva a crer que a “*subjetividade moderna com relação à infância*”<sup>\*</sup> fora firmada neste período de tempo, tendo Rousseau como seu principal expoente. Somente neste tempo, e principalmente a partir de Rousseau, é que a criança passou a ser vista como um ser repleto de potencialidades em sua condição presente. Com Rousseau, a ideia sobre o que é ser criança alcançou um valor em si mesma, ainda novidade para época do autor.

---

<sup>\*</sup> Como vimos, ideia desenvolvida por Philippe Ariès e descrita por Carlota Boto (2002 p.12)

Mesmo na Era Moderna, a criança ora foi desconsiderada, “não contada” na sociedade, por morrer logo ou mesmo não ter alma; foi também paparicada, mimada, fonte de descontração e lazer; e continuou a ser desprestigiada não mais pela ausência de alma, mas pela falta do uso da razão.

Com o advento das ideias rousseauianas, percebemos a “divisão de águas” anteriormente comentada referente à concepção de infância: a criança passou a ser vista em sua singularidade, naquilo que só ela tem, podendo ser amada por isso.

A demarcação do conceito de “infância” como tema de pesquisa ajudou-nos a ampliar nossa reflexão em um campo minado de dúvidas e incertezas. Lembremo-nos que as crianças despertam uma série de sentimentos em nós adultos, por vezes problemáticos quando se trata de conduzi-las.

No tratado que Rousseau escreveu sobre educação para que um processo educativo alcance êxito, é necessário que sigamos uma espécie de marcha natural e que esta seja respeitada desde logo após o nascimento. Educar a criança é a tarefa mais importante em todo processo de formação humana.

A fim de elucidar como deveria acontecer essa educação na infância, Rousseau não se contenta em traçar as linhas gerais de uma pedagogia global e compreensiva, mas



tenta discutir a própria condição humana.

Para o criador de *Emílio*, a natureza, as coisas e os homens deveriam trabalhar de maneira integrada com intuito de formar durante e para a vida. Dessas três forças educativas, chamadas por ele de mestres, a única que teríamos um mínimo de controle seria a dos homens, enquanto que as da natureza e das coisas deveriam ser observadas e arranjadas respectivamente, a fim de entoarem uma voz uníssona em relação àquilo que a natureza predispõe.

Para o nosso autor, a voz da natureza deve falar mais alto quando se trata de educar. Poderíamos dizer que Jean-Jacques crê que se o homem aprender a ouvir essa voz alcançará a possibilidade de desfrutá-la autonomamente, através das virtudes desenvolvidas por meio de um longo processo. Tais virtudes beneficiariam não só o homem individualmente como toda a sociedade que lhe envolve.

O trato com as crianças torna-se fundamental, pois deve-se garantir a preservação de seu estado natural, permitindo que a natureza humana primeira atualize-se em termos morais e sociais. Mas não basta preservá-la, deve-se incitá-la a seguir o caminho traçado pela natureza, a continuar crescendo conforme os seus desígnios, mas em direção ao inevitável processo de socialização do qual não podemos fugir.

Neste entendimento, a educação ideal, segundo Rousseau, é a arte que ao invés de sufocar a bondade primordial e ínsita no homem, ou na criança, pode transformá-la em condutas morais e éticas desejáveis. Sabemos que, para o autor o homem é naturalmente bom. A sociedade que o corrompe. Cabe ao próprio homem, com a ajuda de outros (naquele tempo e em termos educativos: mãe, pai, ama-de-leite, preceptor, e hoje, quem seriam?), arquitetar um projeto de vida onde aprenda a conservar essa natureza boa, convertendo-a em virtudes, e aí a educação cumpriria um papel do mais alto valor.

Mesmo não tendo garantias de que irá atingir o alvo esperado, o educador não deve medir esforços nesta empreitada. O papel do educador é o de, primeiramente, observar para depois guiar a natureza da criança, com meios e fins muito bem demarcados.

O conceito-chave na teoria educacional de Rousseau é o da “educação negativa”. Articulada ao seu entendimento de “infância”, completamente inusitado para sua época, o conceito de “educação negativa” torna-se muitas vezes obscuro, dando margem a muitas interpretações, como por exemplo, a de que a pedagogia rousseuniana seria de feito espontaneísta.

Longe disso. O “nada fazer” em sua teoria significa “muito fazer”. Em outras palavras, não devemos entender o “deixar a natureza agir” como sinônimo de deixar a criança fazer

somente o que deseja – desejo este, compreendido aqui, como não originário das reais necessidades infantis e sim como uma construção artificial fruto da opinião – e sim, observar atentamente aquilo que a natureza da criança pede, estudá-la e planejar uma ação que a desenvolva.

Assim as crianças são estimuladas a desenvolverem seus sentidos, suas forças, seu espírito para, no final das contas serem felizes. Pelos critérios da necessidade, da utilidade e da liberdade (que posteriormente se tornará ética), a criança aprenderá a equilibrar força e desejos, ou seja, o que tem e o que quer. Essa, a fórmula rousseuniana para a felicidade que, como sabemos, desembocará na política.

Diante disso, o que ressalta é a convicção de que, para o genebrino, tudo na vida está voltado a um fim específico. A complexa rede dos elementos humanos, tecida por Jean-Jacques em suas obras, persegue, acima de qualquer coisa, a felicidade. Mesmo que, por vezes, a considere uma quimera. E o que nos chamou a atenção é justamente, perceber que dentro desta rede, a educação na infância torna-se ponto chave. E mais do que simplesmente nos chamar a atenção, transformou-se em princípio pedagógico moderno.

Daqui, do nosso lugar e do nosso tempo, ainda escutamos Rousseau, que nos desafia: *“Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda a certeza não os*

*conheceis*". (ROUSSEAU, 2004 p.4) Um desafio feito por ele há mais de dois séculos.



## REFERÊNCIAS

### Obras de Rousseau:

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *As Confissões*. Volumes I e II. Tradução Rachel de Queiroz. São Paulo: Atena Editora, 1936.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*. Tradução Lourdes Santos Machado. Vol. II. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999a. (Os Pensadores)

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as Ciências e as Artes*. Tradução Lourdes Santos Machado. Vol. II. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999b. (Os Pensadores)

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre Economia Política*. Tradução Márcio Pugliesi e Norberto de Paula Lima. In: *Do Contrato Social e Discurso sobre a Economia Política*. Curitiba/PR : Hemus Editora, s/d. (p.148-188)

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Dissertação apresentada ao Sr. de Mably sobre a educação do senhor seu filho. In: NACARATO, Priscila Gricoletto. *Rousseau: textos sobre educação. Introdução, apresentação, tradução e notas*. 1995. p.298. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 1995. (p.11-39)

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. Tradução Lourdes Santos Machado. Vol. I. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999c. (Os Pensadores)

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Paidéia)

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile e Sophie ou Os solitários*.

São Paulo: Editora Hedra, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaio sobre a Origem das Línguas*. Tradução Lourdes Santos Machado. Vol. I. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999d. (Os Pensadores)

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Julia ou a nova Heloisa: cartas de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes*. HUCITEC: São Paulo/ Ed. da UNICAMP: Campinas, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Os devaneios do caminhante solitário*. 2ª ed. HUCITEC: São Paulo/ Ed. Universidade de Brasília: Brasília, 1986.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Projeto para a Educação do Senhor de Saint-Marie. In: NACARATO, Priscila Gricoletto. *Rousseau: textos sobre educação. Introdução, apresentação, tradução e notas*. 1995. p.298. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo/SP, 1995. (p.40-54)

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Projeto para a Educação do Senhor de Saint-Marie. Tradução Dorothée de Bruchard. In: COSTA, Walter Carlos (Org.) *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*. Jean-Jacques Rousseau. Vol. 6 No. 11. Florianópolis/SC: Editora da UFSC, Jul.-Dez./1988. (p.104-131)

### **Sobre Rousseau:**

ABBAGNANO, N. e VISALBERGHI, A. Rousseau. In: *História da Pedagogia – III*. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. (p.493-510)

COSTA, Walter Carlos (Org.) *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*. Jean-Jacques Rousseau. Vol.6 No. 11. Florianópolis/SC: Editora da UFSC, Jul.-Dez./1988.

DALBOSCO (a), Claudio Almir. Considerações Introdutórias: o *Émile* de Rousseau e a Importância de Estudar os Clássicos. In: DALBOSCO, Claudio Almir. (Org.) *Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau: o papel do educador como governante*. Campinas/SP: Editora Alínea, 2011(a).

DOZOL, Marlene de Souza. *Da figura do mestre*. Campinas/SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

DOZOL, Marlene de Souza. *Rousseau – Educação: a máscara e o rosto*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2006.

EBY, Frederick. Rousseau: O Copérnico da Civilização Moderna. In: *História da Educação Moderna – Teorias, Organização e Práticas Educacionais*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976. (p.277-314)

FORTES, Luiz Roberto Salinas. *Rousseau: o bom selvagem*. São Paulo: FTD, 1989.

LAUNAY, Michel. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Paidéia) (p.VII-XXIV)

LUZURIAGA, Lorenzo. A pedagogia naturalista: Rousseau. In: *História da Educação e da Pedagogia*. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963. (p.163-168)

MORETTO, Fulvia Maria Luiza. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Os devaneios do caminhante solitário*. 2ª ed. Brasília: HUCITEC – São Paulo/ Ed. Universidade de Brasília 1986. (p.7-17)

OLIVEIRA, Antônio Eunizé. *Jean-Jacques Rousseau: pedagogia da liberdade*. Editora Universitária/UFPB: João Pessoa/PB, 1977. (Estudos Universitário/Série Ciências Sociais/1)

PACAGNELLA, César Eduardo. Rousseau e a arte de cultivar



jardins. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). *Verdades e Mentiras – 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (p.167-178)

PAIVA, Wilson Alves de. Natureza e natureza: dois conceitos complementares em Rousseau. *Controvérsia*. Vol. 3, N. 1. São Leopoldo/RS: Jan/Jun-2007. Disponível em: <http://www.controversia.unisinos.br/index.php?e=5&s=9&a=65> (Acesso em Fevereiro de 2011)

STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo; seguido de sete ensaios sobre Rousseau*. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VIAL, Francisque. *La Doctrina Educativa de J.J.Rousseau*. 2ª ed. Barcelona: Editorial Labor, 1937.

### **Sobre Infância:**

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BECCHI, Egle. Retórica da Infância. In: PIACENTINI, Telma Anita (Org.). *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*. A Modernidade, a Infância e o Brincar. Ano 12 No. 22. Florianópolis/SC: Editora da UFSC, Ago.-Dez./1994. (p.63-95)

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de. e KUHLMANN Jr., Moisés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. (p.11-60)

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JR. Paulo (Org.) *Infância, escola e modernidade*.

São Paulo e Curitiba/PR: Cortez Editora e Editora UFPR, 1997. (p.83-100)

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe e CHARTIER, Roger (Orgs.) *História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. (p.311-329)

GHIRALDELLI Jr., Paulo (Org.). Subjetividade, infância e filosofia da educação. In: *Infância, escola e modernidade*. São Paulo e Curitiba/PR: Cortez Editora e Editora UFPR, 1997. (p.110-125)

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (Org.) *Lugares da Infância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (p.51-68)

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina S. de. (Orgs.) *Estudos da Infância – Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008. (p.40-61)

KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEAL, Bernardina. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, Walter Omar (Org.) *Lugares da Infância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (p.19-30)

PANCERA, Carlo. Semânticas da Infância. In: PIACENTINI, Telma Anita (Org.). *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*. A Modernidade, a Infância e o Brincar. Ano 12 No. 22. Florianópolis/SC: Editora UFSC, Ago.-Dez./1994. (p.97-104)

## Sobre a ideia de Infância em Rousseau:

BOTO, Carlota. O Emílio como categoria operatória do pensamento rousseauiano. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). *Verdades e Mentiras – 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (p.369-387)

CERIZARA, Ana Beatriz. *O pensamento pedagógico de Rousseau e a pré-escola, um estudo de Émile*. 1988. p.269. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis/SC, 1988.

DALBOSCO, Claudio Almir. Paradoxos da educação natural no *Émile* de Rousseau: os cuidados do adulto. *Educação e Sociedade*. Vol.30 N.106 Campinas: Jan./ Abril, 2009. (p. 175-193) Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-7330200900010000\\_9&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200900010000_9&lang=pt) (Acesso em Dezembro de 2010)

DALBOSCO, Claudio Almir. Da Educação Natural e da Educação Social (Moral) no *Émile* de Rousseau. In: DALBOSCO, Claudio Almir (Org.). *Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau: o papel do educador como governante*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011 (b). (p.25-41)

MARTINS, Custódia Alexandra Almeida. *A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: Práxis, Teoria e Fundamentos*. 2008. p.507 Tese (Doutorado) Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Braga/Portugal, 2008. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9150/4/tese\\_final.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9150/4/tese_final.pdf) (Acesso em Setembro de 2011)

PEREIRA, Vilmar Alves. A defesa de uma pedagogia da natureza na obra *Emílio ou Da Educação*, de Rousseau. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). *Verdades e Mentiras – 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (p.433-451)

## **Sobre Filosofia, Filosofia da Educação, Literatura e Modernidade:**

ARENDT, Hannah. A Crise da Educação. In: *Entre o passado e futuro*. 6ªed. São Paulo: Perspectiva, 2009. (p.221-247)

BADINTER, Elisabeth. *Émilie, Émilie: A ambição feminina do século XVIII*. Tradução Celeste Marcondes. São Paulo: Discurso Editorial/Duna Dueto/Paz e Terra, 2003.

CAMBI, Franco. A Época Moderna. In: *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. (p.195-369)

COMENIUS, Jan Amos. *A escola da infância*. Tradução Wojciech Andrzej Kulesza. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

FREITAG, Bárbara. A ensinabilidade das virtudes. In: *O indivíduo em formação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994(a). (Coleção questões da nossa época – v.30) (p.32-51)

FREITAG, Bárbara. Literatura e educação: os conteúdos pedagógicos dos “Romances de Formação”. In: *O indivíduo em formação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994(b). (Coleção questões da nossa época – v.30) (p.66-91)

GELAMO, Rodrigo Pelloso. Filosofia do Sujeito, Pedagogia da Razão e Educação da Infância em René Descartes. In: PAGNI, Pedro Ângelo e SILVA, Divino José da. (Orgs.). *Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007. (p.125-145)

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução Artur M. Parreira. 5ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do Entendimento Humano*. Tradução Anoar Aiex. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

(Os Pensadores)

MONTAIGNE, Michel de. Da educação de crianças. In: *Ensaaios-I*. 2ª ed. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1987. (p.75-89)

PLATÃO. República. In: GUINSBURG, J. (Org.) *A República de Platão*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

REY, Jean-Michel. Valéry: os exercícios do espírito. In: NOVAES, Aduino (Org.). *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. (p. 149-161)

SILVA, Marcos Roberto L. da. Sobre o papel do mestre e do ensino em Agostinho e Tomás de Aquino. In: PAGNI, Pedro Ângelo e SILVA, Divino José da. (Orgs.). *Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007. (p.87-101)

SILVA, Divino José da. Filosofia, Educação das Crianças e Papel do Preceptor em Montaigne. In: PAGNI, Pedro Ângelo e SILVA, Divino José da. (Orgs.). *Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007. (p.102-121)

VOLTAIRE. *Cartas iluministas: correspondência selecionada e anotada*. Tradução, seleção, organização e notas André Telles e Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

**Sobre Metodologia de Pesquisa:**

BARROS, Gilda Naécia Maciel de. Para ler J.-J. Rousseau. In: *Platão, Rousseau e o Estado total*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1995 (Biblioteca básica de ciências sociais; Vol.9). (137-164)

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 21ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

**Dicionários:**

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DENT, N.J.H. *Dicionário Rousseau*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 7ª ed. Curitiba/PR: Editora Positivo, 2008.