

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE ROUSSEAU E A PRÉ-ESCOLA:
UM ESTUDO DE EMILE**

ANA BEATRIZ CERIZARA

Orientada por: Prof. Dr. SELVINO JOSÉ ASSMANN

Florianópolis, Santa Catarina

Julho de 1988

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

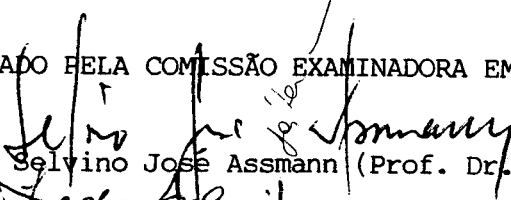
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

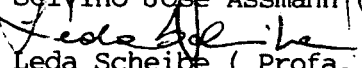
O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE ROUSSEAU E A PRÉ-ESCOLA:

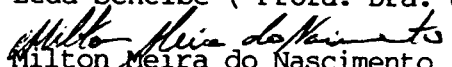
UM ESTUDO DE ÉMILE

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO COLEGIADO DO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DO CENTRO
DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO COMO EXIGÊNCIA
PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 31/08/1988.


Selvino José Assmann (Prof. Dr. UFSC) - Orientador


Leda Scheide (Profa. Dra. UFSC)


Milton Meira do Nascimento (Prof. Dr. USP)

- ANA BEATRIZ CERIZARA

Florianópolis, Santa Catarina

Julho de 1988

Aos meus pais

Ao Cauê que me fez rousseauniana
avant la lettre.

A memória de Luiz Roberto Salinas
Fortes.

AGRADECIMENTOS

Ao INEP pelo financiamento; ao Selvino que fez muitíssimo mais que sua obrigação me desorientando orientando; ao Wálter que revelou o Rousseau que havia dentro de mim; ao Philippe que me apontou o caminho das olimpíadas; a Mílton Meira que me indicou os meandros das bibliotecas e as veredas do pensamento de Rousseau; ao Sérgio que conseguiu botar Rousseau no computador (e digerí-lo), à Françoise que me alfabetizou em francês; à Vera pela revisão do texto; à Teresa e Cida pela solidariedade. E ao Pedro pelas vírgulas, parênteses e exclamações.

SUMARIO

RESUMO.....	vii
RÉSUMÉ	viii
I - MEU ENCONTRO COM ROUSSEAU.....	01
1.1 - DA PRIMEIRA LEITURA	04
1.2 - DOS PRIMEIROS QUESTIONAMENTOS	06
1.3 - DAS PRIMEIRAS DEFINIÇÕES	12
1.4 - DA DISSERTAÇÃO; OBJETIVOS E LIMITES	16
NOTAS DA PRIMEIRA PARTE	21
II - <u>ÉMILE</u> NA OBRA DE ROUSSEAU	22
III - TATEANDO O LIVRO	31
3.1 - DO LIVRO PRIMEIRO	38
NOTAS DO LIVRO PRIMEIRO	97
3.2 - DO LIVRO SEGUNDO	109
NOTAS DO LIVRO SEGUNDO	224
3.3 - DOS OUTROS LIVROS	249
NOTAS DOS OUTROS LIVROS	253
IV - CONCLUSÃO; O FIM DO COMEÇO	257
V - ANEXO	264
VI - BIBLIOGRAFIA	265

RESUMO

O trabalho tem por objetivo rediscutir os fundamentos da educação através da convivência com um texto clássico, no caso, o émile ou de l'éducation de Jean-Jacques Rousseau.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre o pensamento pedagógico de Rousseau, enfocando mais especificamente a educação pré-escolar. Analisam-se os dois primeiros livros do émile, em que o Autor discute a educação para a infância.

A primeira parte do trabalho procura situar o émile na unidade da obra do Autor, apontando para a possível relação entre política e pedagogia no pensamento rousseauiano, assim como entre o émile e as demais obras de Rousseau.

A segunda parte trata da análise propriamente dita dos dois primeiros livros do émile onde, a partir do estudo da obra de Rousseau no original, pretende-se retomá-lo e redimensioná-lo, na tentativa de demonstrar o quanto o pensamento pedagógico contemporâneo e os historiadores da educação, ao simplificar e reduzir as contribuições do Autor ao espontaneísmo e ao "laissez-faire", têm deixado de perceber, não só a importância, como a atualidade de suas idéias para a educação em geral e, em particular, para a educação pré-escolar.

RÉSUMÉ

Le but du travail est de rediscuter les fondements de l'éducation à travers l'étude du texte classique Emile ou de l'éducation de Jean-Jacques Rousseau. Il s'agit d'une recherche bibliographique sur la pensée pédagogique de Rousseau, focalisant plus spécifiquement l'éducation pré-scolaire. J'analyse les deux premiers livres d'émile, dans lesquels l'auteur discute l'éducation pour l'enfance. La première partie du travail essaye de situer émile dans l'unité de l'oeuvre de l'auteur en indiquant la possible relation entre politique et pédagogie dans la pensée de Rousseau, ainsi qu'entre émile et les autres oeuvres de l'auteur. La seconde partie traite l'analyse proprement dite des deux premiers livres d'émile où, à partir de l'étude de l'oeuvre de Rousseau dans l'original, je prétends la reprendre et la redimensionner, dans la tentative de démontrer combien la pensée pédagogique contemporaine et les histoires de l'éducation, en simplifiant et en réduisant l'apport de l'auteur au spontanéisme et au laissez-faire, n'ont perçu ni l'importance ni l'actualité de ses idées pour l'éducation en général, et en particulier pour l'éducation pré-scolaire.

ABREVIACES

- E. = J.-J. Rousseau, Émile ou de L'Education, Paris, Classiques Garnier, 1951.
- Em. = J.-J. Rousseau, Emlio ou da Educao. Traduo de Sérgio Milliet. So Paulo, Difel. 1979
- C.S. = J.-J. Rousseau, Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político. São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Coleção os Pensadores)
- E.O.L. = J.-J. Rousseau, Ensaio sobre a Origem das Línguas. São Paulo, Abril Cultural, 1973 (Coleção os Pensadores)
- D.D.H. = J.-J. Rousseau, Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens. São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Coleção os Pensadores)
- D.C.A. = J.-J. Rousseau, Discurso sobre as Ciências e as Artes. São Paulo, Abril Cultural, 1973, (Coleção os Pensadores)
- C. = J.-J. Rousseau, As Confissões de Jean-Jacques Rousseau. Rio de Janeiro, José Olympio, 1948.
- D. = J.-J. Rousseau, Os devaneios do caminhante solitário. Editora da Universidade de Brasília, 1986.
- O.C. = J.-J. Rousseau. Oeuvres Compltes. Tomo IV. Editions Gallimard, Dijon, 1969.

I - HEU ENCONTRO COM ROUSSEAU

Este texto inicialmente pretende descrever o processo pelo qual passei, até chegar a optar por uma dissertação sobre emile, de Rousseau. Em outras palavras, como foi que uma pedagoga, professora do curso de pedagogia da UFSC há cinco anos, cursando o mestrado em educação; especialista em educação pré-escolar, formada na PUC de Porto Alegre nos anos 70, chegou até Rousseau.

Durante os quatro primeiros semestres do curso de mestrado, no qual ingressei com o projeto de fazer uma dissertação sobre a "Função Pedagógica da Pré-Escola no Brasil", tive acesso a informações até então ignoradas por mim; e, à luz dum novo referencial teórico tive a oportunidade de enfrentar antigos questionamentos de uma forma nova menos amarrada e menos superficial do que até então vinha fazendo. Frente a determinado problema, comecei a tentar estabelecer tantas relações quantas fossem possíveis, relativizando o pronto e o acabado, o certo e o errado. Descobria aos poucos o quanto esta atitude não só ampliava o tema, como me fazia buscar outras fontes para fundamentar minhas reflexões.

Acho importante destacar o fato de que, mesmo atuando como professora universitária há três anos, somente então descobria a importância e a necessidade de trabalhar com textos mais densos, mais complexos, que, sem abandonar a abordagem direta de situações práticas, pudessem auxiliar na busca de uma reflexão mais profunda.

Havia uma explicação muito clara para isso: o fato de ter feito um curso de graduação, onde os conhecimentos contemporâneos eram extremamente valorizados, em detrimento dos textos clássicos. Naquele curso, os "formadores de especialistas da pré-escola" sempre mais preocupados com o fazer na sala de aula, do que com o pensar, acabavam por selecionar livros de determinada linha teórica: Piaget, Freinet ou Montessori. Geralmente, nem os próprios autores eram lidos, mas sim seus intérpretes, que conseguiam "tirar das teorias" relações mais diretas com a prática da sala de aula, assumindo, assim, o papel inevitável de facilitadores, simplificadores das teorias e, conseqüentemente, seus redutores.

O importante era o aqui e o agora. A reflexão não aparecia, até porque não se tinha tempo para isso. O conhecimento produzido pelos teóricos ia sendo pouco a pouco parcializado, simplificado, diluído em apostilas que pouca ou nenhuma relação mantinham com o original.

Tendo estas considerações como ponto de partida, foi que tomei a decisão de tentar aproveitar o tempo de que dispunha para a elaboração da minha dissertação, de maneira a desenvolver um trabalho que fosse, em última análise, uma recuperação do tempo perdido, uma vez que tinha um sentimento de perda de tudo aquilo a que eu não tinha tido acesso e que teria sido fundamental para minha formação.

Feita esta primeira escolha, as outras foram se delineando. O trabalho de dissertação deveria ser uma pesquisa bibliográfica em que, através de estudos e leituras sistemáticas dos clássicos, pudesse aprofundar aspectos relacionados, de alguma forma, à

minha área de atuação, a pré-escola.

O objetivo era encontrar um autor que contemplasse, ao mesmo tempo, o conteúdo, a área de estudo e a maneira de abordar o assunto.

Já tinha conhecimento da importância da contribuição de Rousseau para a educação, mais especificamente para a educação infantil, no entanto, não havia lido nenhuma de suas obras, dispondo apenas de algumas referências feitas nos livros e manuais de Pedagogia.

Assim que fiquei sabendo da existência de uma tradução em português do livro que Rousseau havia escrito tratando de educação (Émile) surgiu a vontade de tomá-lo como objeto de estudo.

A idéia logo me entusiasmou, pois sendo da área da pré-escola e, sabendo muito por alto que Rousseau era o legítimo defensor do "bom selvagem", do "espontaneísmo" e do "laissez-faire" em educação, seria interessante, finalmente, ler um teórico no original e confrontá-lo com o uso que se tem feito dele na educação.

Esse primeiro entusiasmo, no entanto, se fez acompanhar do medo de enfrentar pela primeira vez o texto de um autor do porte de Rousseau. Esse medo se justificava mais ainda, na medida em que a idéia que eu fazia de um texto clássico era a de que deveria ser tão denso e tão "metafísico" que eu não conseguiria fazer dele uma leitura compreensiva.

Finalmente, aceitei o desafio e resolvi ler o livro.

1.1 DA PRIMEIRA LEITURA

O contato direto com o livro não ajudou muito. Nada mais, nada menos do que 569 páginas, traduzidas na segunda pessoa do plural. O tradutor, Sérgio Milliet, carregando na formalidade do tratamento, talvez com o intuito de manter-se fiel ao texto original e à época em que foi escrito (França, século XVIII), acabou por dificultar a relação do leitor brasileiro do século XX com o texto, ferindo o estilo próprio do autor, no qual elegância e refinamento não significam rebuscamento.

No entanto, não desisti. A cada tentativa de me afastar, me apoiava na seguinte colocação: "A discussão dos clássicos não se esgota num mero gosto por erudição. Ao contrário, a reflexão sobre as temáticas clássicas é um desafio para a compreensão do passado e sugere caminhos para a interpretação do presente". (Célia Quirino, 1980; p.3)

Ao iniciar a leitura, apesar de não ter podido contextualizar adequadamente nem o livro nem o autor no seu tempo histórico, sentia mesmo assim, que o texto ia exercendo uma profunda sedução sobre mim. Vários foram os motivos que para isso contribuíram; dentre eles posso destacar: primeiro, o fato de descobrir que Rousseau havia escrito emile, a partir de um aluno imaginário, que ele acompanharia desde o nascimento até a idade de 25 anos; segundo, o fato de logo nas primeiras páginas verificar que Rousseau não se restringia às idéias "abstratas" para "filosofar", mas que utilizava para suas reflexões os exemplos mais práticos

do dia-a-dia de uma criança, desde o choro, a alimentação, as fraldas, até à escolha dos livros. Surpreendeu-me uma abordagem tão prática, tão ligada ao cotidiano, num trabalho filosófico. Não posso deixar de registrar o misto de espanto e encantamento que me envolveu. Certamente, tais fatores funcionaram como facilitadores da minha aproximação com o texto.

Na verdade, no texto de Rousseau, não necessariamente aquilo que parece ser, é. Explico: não é pelo fato de ele utilizar exemplos concretos do dia-a-dia que suas reflexões são menos profundas, ou mais fáceis de serem apreendidas.

Isso só vem confirmar a idéia de que um bom livro, para ser bem assimilado, deve ser lido inúmeras vezes; e isto aconteceu na minha leitura de Émile. O fato de a minha primeira leitura ter sido superficial, descontextualizada e parcial, ajudou a que eu não desistisse de continuar a fazê-la, na medida em que não tinha condições de perceber a dimensão do trabalho a que me estava propondo realizar, exatamente por ignorar a grandeza do autor com que estava trabalhando.

Outro aspecto que não posso deixar de destacar foi o aparecimento de uma certa paixão pelo texto. Sentia que o texto me atraía, mas não conseguia explicar esse fascínio; quanto mais tentava explicar racionalmente, mais difícil ficava, pois não concordava, necessariamente, com tudo o que estava escrito; mas mesmo não concordando, saía da leitura com a sensação de ter lido algo bem escrito, com uma densidade e solidez que jamais encontrara em outra obra. Mais tarde, ao ler um trecho do próprio livro, entendi o porquê do meu sentimento: "Perdoem-me, portanto, leitores de tirar por vezes meus exemplos de mim mesmo. Para

fazer bem este livro, é preciso que o faça com prazer". (E; 142)^{1 *}
 Inclino-me a achar que um texto escrito com paixão, deve também ser lido com paixão.

Mesmo que o "namoro" com o texto estivesse indo muito bem, o processo não foi nem linear, nem tranquilo e harmonioso. Muito pelo contrário, foi sinuoso, inseguro, intranquilo e com muitos contratempos. Na verdade, acho que posso dizer que oscilava entre dois extremos, entre o amor e o ódio; no primeiro, entregava-me totalmente ao texto, no segundo, refutava suas idéias.

Havia trechos em que a leitura fluiu tranquilamente, por vezes em tom de concordância, em outras de descoberta, em outros de encantamento. Mas os mais difíceis de superar foram menos os da discordância teórica, que os de falta de entendimento.

1.2 DO PRIMEIRO QUESTIONAMENTO

Com todos estes percalços no caminho, logo ao terminar a leitura do Livro Primeiro, fui me convencendo de que aquele livro não tratava o problema da liberdade da forma reduzida e simplificada com que me fora sempre dito. Ao contrário, não só era muito mais complexa, como inovadora em relação ao pensamento contemporâneo, na maioria dos aspectos.

No entanto, mesmo percebendo que eu não conseguia entender o texto na sua totalidade, intuí que devia me desprender dos meus

* Todas as citações do émile foram refeitas por Françoise Galler Magalhães Gomes e revisadas por Walter Carlos Costa.

preconceitos e deixar que o texto fluísse em mim, de acordo com sua própria lei interior. Em outras palavras, sabia que existia uma lei interna e uma mensagem, só que eu não estava pronta para absorvê-la.

Aos poucos, fui percebendo que buscar em Rousseau coerência, linearidade, princípios claros e definitivos, era procurar o menor, o menos importante, pois seria negar a sua maior riqueza, ou seja, a sua capacidade de aceitar que não é possível fechar questão. Percebia que, na busca do entendimento de qualquer problemática, Rousseau não se contenta com a solução aparentemente mais lógica e fácil, antes valoriza o percurso e aponta outras soluções e outras possíveis perguntas.

"Desse ângulo, o filósofo não se mostra como um autor de tratados teóricos, nem como um mestre a doutrinar discípulos; ele dá o exemplo vivo da liberdade, da independência e da audácia no exercício do juízo..." (Desné 1974, p. 72)

Era preciso, portanto, seguir a leitura aos poucos; tateando as palavras, procurando seus sentidos, seus significados próprios dentro do referencial filosófico estabelecido por Rousseau. Percebia que ler um texto produzido no século XVIII exclusivamente com a visão do século XX estava prejudicando o meu entendimento e fui tentar situar Rousseau e o émile no seu tempo.

Procurei ler sobre a história do pensamento filosófico, sobre o papel que Rousseau havia tido na França do século XVIII, além de começar a buscar estudos sobre Rousseau. Mesmo tendo uma resistência inicial aos intérpretes, fui sentindo que não seria pelo desconhecimento das diferentes interpretações da obra de Rousseau que eu iria conseguir legitimar a minha própria leitura

e muito menos garantir minha independência.

Foi nesse momento que vivi a crise definitiva, que poderia ser explicada da seguinte maneira: como eu, uma pedagoga, me atrevia a trabalhar com um autor que influenciara a história do pensamento universal, do ponto de vista político, filosófico e pedagógico? Foi aí que deparei com a minha pequenez diante de um "monstro sagrado". Se tantos pensadores tinham sido influenciados não só pelos postulados de Rousseau como feito deles o ponto de partida para suas obras, duas dúvidas se apresentavam: primeira, a de que eu não teria condições de "dar conta" de um autor com a grandeza de Rousseau; e segunda, qual a importância de realizar um trabalho como este, em que eu poderia acrescentar pouco ou nada ao mundo teórico que se formara em torno desse pensador ?

Mesmo sem conseguir responder a estas interrogações, senti que o processo era irreversível, ou seja, que havia aceito o desafio e que, mesmo sabendo da responsabilidade de trabalhar com Rousseau, me sentia na obrigação de resgatar a contribuição que ele trouxe para a educação, para de alguma forma tentar socializar sua obra com os educadores de hoje. Seria, portanto, uma leitura do ponto de vista pedagógico, inevitavelmente parcial e limitada, mas nem por isso necessariamente inútil ou errada. O próprio Rousseau auxiliou-me nesta decisão, ao escrever:

"Lembre-se, lembre-se sem cessar de que a ignorância nunca faz mal, de que só o erro é funesto e de que ninguém se perde pelo que não sabe mas sim pelo que pensa saber". (E;184)²

E continuei meu percurso, tendo como pano de fundo, o que diz Cassirer: " Qualquer pessoa que penetre com profundidade

nesta obra e reconstrua a partir dela uma visão de Rousseau, do homem, do pensador e do artista, sentirá imediatamente o quanto o esquema abstrato de pensamento que normalmente se apresenta como "o ensinamento de Rousseau" é insuficiente para apreender a abundância interior que a nós se revela. O que para nós se descobre aqui não é uma doutrina fixa e definida. Trata-se antes, de um movimento de tal força e paixão que parece quase impossível, diante dele, refugiar-se na quietude da contemplação histórica "objetiva". Constantemente ele se impõe a nós e de modo constante nos arrasta consigo". (Cassirer 1980, p.378)

Sem que tivesse tomado consciência, de repente, outra "pretensão" minha poderia vir a se realizar. Explico: ao me propor a fazer uma dissertação de mestrado, a idéia que mais rejeitava era a de cair num discurso formal, acadêmico, repetitivo, em que a paixão não tivesse lugar. Pretendia fazer um trabalho que, sem negar a sistematização do saber, também contemplasse o "delírio teórico", na intenção de fazer com prazer, um texto prazeroso. E para conseguir isso, nenhum estímulo seria melhor do que trabalhar com um autor como Rousseau. Ainda segundo Cassirer: "... O que para ele estava estabelecido, aquilo a que tentou agarrar-se com toda a força do pensamento e do sentimento, não era o objetivo em direção ao qual se dirigia, mas o impulso que seguia. E ele ousou entregar-se a este impulso; ao modo de pensamento essencialmente estático do século, opôs sua dinâmica inteiramente pessoal de pensamento, sentimento e paixão. Esta dinâmica ainda hoje nos mantém presos ao seu fascínio". (ibid. p.380)

Assim sendo, o caminho que se apresentava era o de tentar apropriar-me do texto, utilizando seus intérpretes sempre que

sentisse necessidade.

Concomitantemente a este processo, outra direção esboçava-se.

Durante o curso de mestrado, um dos autores com que trabalhamos foi Gramsci. Um dos aspectos mais destacados em sua busca do "princípio educativo" era a coerção, ou seja, o que levava o marxista italiano a se posicionar contra Rousseau em sua crítica à "escola nova".

Em uma carta à cunhada, referindo-se a uma planta, ele escreve: "Todos os dias me vem a tentação de podá-las um pouco para ajudar a crescer, mas permaneço na dúvida entre as duas concepções do mundo e da educação: se agir de acordo com Rousseau e deixar obrar a natureza que nunca se esquiva e é fundamentalmente boa, ou se ser voluntarista e forçar a natureza, introduzindo na evolução a mão esperta do homem e o princípio da autoridade. Até agora a incerteza não acabou e na cabeça disputam as duas ideologias". (Gramsci 1978, p. 128). Se, nessa época (1929) a dúvida permanece, no final acaba optando pelo autoritarismo/conformismo como modo de intervir no processo de formação do homem, ou seja, "contra Rousseau".

Mesmo não se encontrando nas obras de Gramsci, um estudo sistematizado sobre a educação na infância, suas análises sobre o espontaneísmo e autoritarismo, foram pouco a pouco despertando em mim o interesse de confrontar estas duas concepções "espontaneísmo" (Rousseau) e "autoritarismo" (Gramsci), a partir das próprias obras de ambos os pensadores, tentando transpô-las para a educação das crianças de zero a seis anos.

Assim como Rousseau fez uma proposta revolucionária para a

sua época, também Gramsci, a partir da sua preocupação com a transformação social, com a construção de uma sociedade mais justa e livre, elaborou uma proposta pedagógica também revolucionária - não mais contra o feudalismo como Rousseau, mas contra o capitalismo e os resquícios de feudalismo ainda presentes na sociedade italiana.

Além disso, um elemento que me estimulava a realizar este trabalho, era o fato de - através da leitura dos textos originais dos dois autores - encontrar mais posições convergentes do que antagônicas. De certa forma, podia-se questionar as denominações dadas às suas idéias: O que seria, realmente, o espontaneísmo em Rousseau? Em que medida o autoritarismo - conformismo proposto por Gramsci diferia da proposta efetivamente feita por Rousseau? Qual o papel que os intérpretes desses autores tiveram no processo de dicotomização das posturas teóricas de Rousseau e Gramsci?

Tendo estas preocupações como ponto de partida, o anteprojeto de dissertação, inicialmente, teve por tema "Espontaneísmo e/ou Autoritarismo na pré-escola: um confronto entre as idéias de Rousseau e Gramsci." Sem dúvida nenhuma, um projeto bastante ambicioso. Assim que iniciei a leitura dos textos originais, fui percebendo não só a dimensão do trabalho a que me estava propondo, como também a necessidade de fazer novos recortes. Era preciso delimitar mais o campo do estudo.

Foi assim que optei por trabalhar, neste primeiro momento, somente com Rousseau, deixando o estudo de Gramsci para um trabalho posterior. Feita esta escolha, voltei à minha leitura do Émile.

1.3 DAS PRIMEIRAS DEFINIÇÕES

é importante frisar que, a esta altura, eu já tinha definido o tópico a priorizar na minha abordagem, pois, quanto mais avançava na leitura do émile, mais sentia necessidade de fazer recortes. Eram tantos os temas abordados, tão amplas as análises, que se fazia necessário selecionar o objeto a ser prioritariamente analisado.

As dificuldades que enfrentava eram: em primeiro lugar, o fato de que Rousseau tem sido considerado pelos educadores como o "pai do espontaneísmo", da "escola nova" ou o precursor do laissez-faire, no sentido de deixar a criança livre dos entraves da autoridade dos adultos, para que espontaneamente se desenvolvam; e, em segundo lugar, a constatação feita através do estudo do texto do autor, de que apesar de ter encontrado essas afirmações no livro, elas são ditas num contexto muito mais amplo, e que ignorar o teor deste contexto é, senão distorcer, pelo menos reduzir a idéia de liberdade proposta por Rousseau.

Diante disso, eis que se esboçava o meu objetivo: considerando Rousseau como fonte da corrente espontaneísta da educação, retomá-lo e redimensioná-lo de acordo com o texto original, na tentativa de demonstrar o quanto o pensamento pedagógico contemporâneo, ao simplificar e reduzir suas contribuições, tem deixado de perceber não só a importância, como a atualidade de suas idéias pedagógicas.

A maior dificuldade era explicar que, mesmo tendo-se assumi-

do espontaneísta, Rousseau não se mantinha assim. Havia alguma coisa que eu não tinha conseguido captar e que me frustrava sempre que buscava encontrar o "elo perdido", aquela explicação que desvendaria o caminho percorrido pelo autor e que desembocaria, necessariamente, numa síntese superadora. Mais uma vez, eu buscava uma linearidade, uma lógica, que jamais seria encontrada num autor como Rousseau.

O que mais poderia ajudar a avançar no entendimento do seu discurso talvez fosse a sua constante preocupação em tratar o homem a partir da sua característica mais forte que é a contradição, a convivência com os seus opostos; o conflito entre a vontade e a necessidade; o conflito entre o homem da natureza e o homem do homem; entre o individual e o social. É o mais importante, tratar essas contradições, na busca da complementariedade entre elas. É pela afirmação dos contrários que Rousseau tenta superá-los.

Por isso, ele utiliza o único recurso que lhe possibilita conceber a coexistência desses opostos, ou seja, a invenção de um mundo fictício, de um aluno imaginário, através do qual ele possa expressar seu pensamento a respeito do papel da educação na formação do homem.

Rousseau aborda seu projeto de educação a partir de um preceptor e de um aluno integrantes de uma sociedade corrompida. Estranho paradoxo: educar *Émile* como homem, vivendo em uma sociedade corrompida.

Por se dar conta de que o homem é um ser contraditório, é que ele aparentemente nega esta contradição como recurso para, explicitando-a constantemente, quer como crítica à sociedade da

época, quer como oposição à educação do seu tempo, buscar o convívio necessário destes opostos.

Rousseau acreditava no homem e na sua bondade original. No entanto, como conciliar essa bondade original com a sociedade artificial em que o homem vive ?

É para homens que Rousseau escreve, colocando-se enquanto homem, exercendo aquela capacidade, que segundo ele, é a um só tempo sua fortuna e sua desgraça: a primeira, porque é pela capacidade de pensar que o homem se distingue dos outros seres vivos; e a segunda, porque é ela que o afasta do seu estado de origem, de harmonia, para colocá-lo entre os outros homens, num estado distante do inicial, uma vez que o estado de natureza supõe o homem sozinho.

O discurso de Rousseau no emile constitui uma apologia da educação enquanto meio para ajudar o homem a viver em sociedade, sem que isso signifique o afastamento total do homem natural.

É, nesse sentido, que Rousseau vai tecendo sua rede e nos remetendo, página após página, a enunciados defendidos num primeiro momento como verdades definitivas, seguidas da sua própria relativização e quando não da sua negação. Dessa forma, o que parecia um todo pronto e fechado abre-se em novas perspectivas, fazendo prevalecer a idéia de que o verdadeiro é, dolorosa mas obrigatoriamente relativo.

É ele mesmo quem nos alerta para essa dinâmica: "Leitores vulgares, perdoem meus paradoxos; é preciso fazer alguns quando se reflete e, apesar do que vocês possam dizer, prefiro ser homem de paradoxos do que homem de preconceitos". (E; 82)³

É neste sentido que Emília Morais afirma: "O específico de

Rousseau é que, (...) o problema da liberdade é sempre lançado ao leitor através de paradoxos. É então pelo que responde ou pelo que deixa de responder que Rousseau abre a questão e dá o que pensar". (Morais 1980, p. 8)

São as análises de Deleuze, sobre o paradoxo de Lewis Carroll, que Emília Moraes toma de empréstimo para tentar compreender o pensamento de Rousseau: "a força dos paradoxos reside em que eles não são contraditórios, mas nos fazem assistir à gênese da "contradição" ou (...) a potência do paradoxo não consiste absolutamente em seguir a outra direção, mas em mostrar que o sentido toma sempre os dois sentidos ao mesmo tempo, as duas direções ao mesmo tempo. O contrário do bom senso não é o outro sentido, o outro sentido é somente a recreação do espírito, sua iniciativa amena". (Morais 1980, p. 9)

Este é um possível caminho na tentativa de entender o discurso de Rousseau que, se não basta para explicar seu pensamento, pelo menos nos alerta para a necessidade de mantermos uma certa flexibilidade diante de seu texto paradoxal.

Cabe ainda destacar a forma original com que é construído o livro. "Ora, no lugar de um tratado que nos mostraria friamente como se dispõe esta ordem teremos dela uma representação, uma "mise en scène" e o livro todo será construído tendo como paradigma o teatro." (Fortes 1979, p. 81)

Esta representação, que traz consigo reflexões, máximas, conselhos, dúvidas, exemplos práticos, devaneios, é que garante a leitura de um texto fascinante, porque imprevisível, onde se encontram desde confidências pessoais até as análises mais impiedosas. Oscilando entre o tom pessoal - apaixonado e a objetivi-

dade crítica, Rousseau garante não só a atenção do leitor, como sua cumplicidade na educação do seu fmile.

1.4 DA DISSERTAÇÃO : OBJETIVOS E LIMITES

Diante da opção de trabalhar com o fmile, priorizando a educação infantil, o estudo tem como objeto central a análise dos dois livros do fmile, que tratam desta faixa etária, respectivamente, o livro primeiro que vai do nascimento até os dois anos de idade; e o segundo, dos dois aos doze anos.

O trabalho desenvolve-se através de uma pesquisa bibliográfica, abrangendo obras da história do pensamento pedagógico; obras de intérpretes de Rousseau; obras escritas por Rousseau. No decorrer dessa investigação procuro ter presente, também, o debate em curso no Brasil e a própria - e complexa - prática pedagógica vigente.

Na análise do texto da obra principal, são estabelecidos itens a serem priorizados: a especificidade da infância, caracterização da criança, projeto pedagógico e projeto político, relação professor e aluno, educação e autonomia, liberdade, natureza, homem natural e homem social, entre outros. A listagem destes itens cumpre a função de delimitar o campo de análise e encontra sua justificativa na riqueza e amplitude da obra em estudo.

Desta forma, o "tateio" dos dois livros, faz-se orientado pelo princípio da análise imanente ao esforço descritivo. Em outras palavras, pretende-se não só apresentar análises a partir

de formulações próprias do Autor, como também expor suas idéias com o objetivo de desnudá-lo ao leitor.

Para conciliar estes dois aspectos, descrição e interpretação, utilizamos a técnica da montagem, na tentativa de garantir a exposição mais fiel possível das idéias emitidas pelo Autor, sem abdicar da nossa interpretação. A preocupação em conhecer as formulações originárias do Autor também tem por objetivo questionar as classificações e interpretações que se têm feito, na área da educação, do pensamento pedagógico de Rousseau.

Não se trata, obviamente, de "salvar" Jean-Jacques de todos os ataques desferidos pelos inimigos da "pedagogia nova", mas de assinalar equívocos presentes nestas acusações e chamar a atenção para a riqueza e problematicidade da abordagem rousseauiana da educação, como contribuição para a discussão que hoje se faz entre os educadores.

Com este trabalho, pretende-se, também, debater sobre o valor dos clássicos - nem sempre evidente - num tempo de crise de modernidade, num país que, às vezes, corre o risco de xenofobias intelectuais e de apelos insistentes para buscar apressadamente "novos" fundamentos pedagógicos e políticos para a sua educação escolar, não raro pretensamente baseados na "sua realidade".

A análise do texto tenta obedecer o ritmo dado por Rousseau ao próprio livro. Os conceitos-chave vão surgindo sempre que aparecem no texto, sem que tenha havido uma preocupação em preparar um quadro explicativo dos conceitos trabalhados por Rousseau, com a pretensão de esclarecer o texto e dar-lhe um aspecto de regularidade e de sistematicidade.

Procura-se, tanto quanto possível, respeitar o discurso do

Autor, valendo-se de um alerta feito por Starobinski quando diz que, para respeitar a verdade de Jean-Jacques, importa não cobrir as lacunas que ele pode ter deixado em seu sistema. Mais do que dar respostas, tentou-se resgatar as perguntas e conflitos levantadas pelo Autor no transcorrer do livro.

Essa preocupação em não fechar as lacunas deixadas por Rousseau, não significa que, ao lê-lo ignore-se o contexto político e pedagógico de seu tempo. Ao contrário, a tentativa de contextualizar Rousseau em relação à educação do séc. XVIII faz-se com o objetivo de perceber quais elementos são específicos para sua época e quais os que se mantêm atuais.

Além da descrição que acabamos de fazer o trabalho continua em duas partes: o capítulo Émile na obra de Rousseau, tenta situar, brevemente, a possível relação entre o livro analisado e as demais obras do Autor, retomando uma antiga polêmica entre seus intérpretes, a respeito da relação entre educação e política em Rousseau. De certa forma, tenta-se verificar qual a dimensão que a pedagogia assume na filosofia de Rousseau.

O capítulo, Tateando o Livro, trata do mapeamento feito dos dois primeiros livros do Émile. A análise do texto, conforme já afirmamos anteriormente, busca entender como o Autor enfrenta os problemas pedagógicos em toda sua complexidade e, acima de tudo, permite uma melhor apropriação do texto em estudo. Após a análise dos dois primeiros livros, fazemos uma breve apresentação dos outros três livros do Émile, com a intenção de, mesmo que precariamente, mostrar o livro em seu conjunto, destacando os aspectos específicos de cada parte.

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito aos textos de

Rousseau reproduzidos no trabalho. A tradução do émile existente no Brasil foi feita por Sérgio Milliet e ao ser confrontada com o original em francês, apresenta várias diferenças que o ferem; por isso, considerando que uma das intenções deste trabalho é resgatar as idéias de Rousseau, mantendo a maior fidelidade possível ao texto original, foi realizada uma nova tradução das citações utilizadas do émile. Além disso, cada citação traduzida está acompanhada do original em francês.

Temos consciência de alguns limites do trabalho: o primeiro refere-se ao fato da revisão bibliográfica estar longe de ser exaustiva. O fato de não existir, no Brasil, uma tradição no estudo do pensamento pedagógico de Rousseau, faz com que praticamente não exista material bibliográfico disponível. Os poucos intérpretes brasileiros de Rousseau dedicam-se ao estudo do seu pensamento político e filosófico. Neste sentido, realizar no Brasil, um estudo sobre o pensamento pedagógico de Rousseau, voltado para a pré-escola, significa trabalhar com uma bibliografia predominantemente francesa, o que traz consigo dificuldades de acesso às obras fundamentais, devido tanto à precariedade das bibliotecas, quanto à falta de referências na área da educação.

No entanto, mesmo sabendo que a bibliografia trabalhada é limitada diante da produção mundial a respeito de Rousseau e consciente dos limites do trabalho realizado, acredita-se que é possível realizar um estudo exploratório inicial com o material disponível

Outra limitação inerente ao próprio objeto de trabalho, refere-se à incompletude de um estudo que trata apenas dos dois

primeiros livros do Émile. O Émile é um livro que vai sendo construído aos poucos: as idéias centrais, os princípios norteadores vão aparecendo, gradativamente, no transcorrer do livro. Desta maneira, os Livros Primeiro e Segundo têm uma importância que lhes é peculiar, mas que não contemplam o conjunto do projeto pedagógico de Rousseau. Assim, o trabalho realizado, ao invés de apresentar um resultado, remete inevitavelmente, não só à releitura de todo Émile, como das demais obras do Autor. O que, aliás, confirma uma das idéias geradoras deste trabalho, que é a de aproximar os leitores dos textos clássicos da educação.

NOTAS

1. Lecteurs, pardonnez-moi donc de tirer quelquefois mes exemples de moi-même; car, pour bien faire ce livre, il faut que je le fasse avec plaisir. (Em; 134)
2. Souviens-toi, souviens-toi sans cesse que l'ignorance n'a jamais fait de mal, que l'erreur seule est funeste, et qu'on s'égare point par ce qu'on ne sait pas, mais par ce qu'on croit savoir. (Em; 173)
3. Lecteurs vulgaires, pardonnez-moi mes paradoxes: il en faut faire quand on réfléchit; et, quoi que vous puissiez dire, j'aime mieux être homme à paradoxes qu'homme à préjugés. (Em; 79)

II - O ÉMILE NA OBRA DE ROUSSEAU

Uma das questões mais polêmicas entre os intérpretes de Rousseau refere-se à presença ou não de uma unidade de inspiração em sua obra. A leitura de seus livros deixa sempre a sensação de que interpretá-lo não é tarefa fácil. No entanto, a falta de uma unidade racional na obra de Rousseau pode significar que não existe unidade alguma ?

Sabemos dos conflitos entre as interpretações feitas a Rousseau e sua obra no nosso século. Embora não seja este o lugar para dirimir as divergências, gostaríamos, pelo menos, de delinear brevemente o problema, para que nossa leitura de Rousseau fique razoavelmente contextualizada. Não nos será possível eliminar os riscos que uma investigação sobre o émile apresenta e, conscientemente, assumimos tais riscos. É nesse sentido que procuraremos apresentar alguns aspectos das controvérsias entre autores como Ernest Cassirer, Jean Starobinski, Jean Château, Pierre Burgelin, Michel Launay, Alain Grosrichard e o brasileiro Luiz R. Salinas Fortes entre outros, que tratam da questão da unidade de inspiração em Rousseau ou, indo mais além, da relação entre educação e política em Rousseau.

A fim de avançar no entendimento do lugar que a pedagogia assume no pensamento de Rousseau, é preciso descobrir em que medida os estudos realizados por esses estudiosos podem nos ajudar a entender o émile mais profundamente.

Segundo Starobinski, Kant (1724 - 1804) e, mais recentemente, Cassirer (1874 - 1945) foram os que primeiro

consideraram o pensamento teórico de Rousseau como um todo coerente. Eles encontraram em seus escritos uma dialética e um ritmo ternário de pensamento. Para conciliar os opostos (estado natural e sociedade civil) eles assinalam como decisiva a importância dada à educação na filosofia de Rousseau. O ponto de chegada entre estes opostos seria a reconciliação da natureza e da cultura numa sociedade que reencontra a natureza e supera as injustiças sociais.*

Kant, aliás, foi um dos primeiros a afirmar que o pensamento de Rousseau segue um plano racional, tanto que o denominou de Newton do mundo moral.

Os trabalhos de Burgelin, Derathé, Cassirer e Launay, entre outros, também enfatizam a unidade de inspiração da obra de Rousseau e vêem o émile como parte integrante e inseparável das demais obras do Autor. Por isso, Burgelin considera questionáveis as interpretações de Chuquet, Faguet, Schinz, Mornet ou Meylan (cujas obras foram publicadas entre 1911 e 1929, que assinalam uma total oposição entre a política e a filosofia, ou ainda, entre a educação e a política em Rousseau). Burgelin cita alguns exemplos: Faguet não consegue relacionar o Contrato Social com as demais obras do pensador genebrino; Meylan não hesita em dizer que "para compreender o émile, é preciso esquecer os Discursos".

* Segundo Bobbio, ao contrário da maioria dos pensadores dos séc. XVII e XVIII que falam de uma concepção binária do desenvolvimento histórico da humanidade (estado de natureza e/ou estado civil), Rousseau apresenta uma visão triádica-estado de natureza - sociedade civil - república, em que o momento negativo, o segundo, é posto entre dois momentos positivos. (Cf. Bobbio, Norberto. Società e Status nella filosofia politica moderna. 1979, p.54)

é importante destacar que todas essas análises foram realizadas num período em que a filosofia era vista separada da literatura. Nesse contexto, para entender o pensamento filosófico de Rousseau era preciso tomar as "obras teóricas" do autor e ignorar suas produções caracterizadas como auto-biográficas e literárias.

Esta ruptura entre as obras de Jean-Jacques só poderia produzir a idéia de que não existe nem unidade, nem coerência em suas obras. Somente a superação do antagonismo filosofia e literatura, possibilitou uma nova leitura de Rousseau, onde cada livro é parte integrante do pensamento rousseauiano. Bento Prado Júnior acrescenta que "esta nova cumplicidade entre filosofia e literatura foi feita também para jogar uma nova luz sobre a obra de Rousseau." (Júnior, "Lecture de Rousseau" in Revista Discurso, p. 09 a 16)*

No entanto, para analisar os aspectos educativos em Rousseau, buscando entendê-los em sua profundidade, é necessário, segundo Château, ampliar em vez de restringir: ou seja, tentar analisar os problemas educativos, retomando o conjunto da obra que, apesar das aparências, tem uma certa unidade de inspiração. Note-se que é usada a expressão "unidade de inspiração" e não unidade racional ou teórica. Vejamos o que significa isso.

Cassirer, ao tentar justificar a presença dessa unidade, alerta para o fato de que é preciso buscar os princípios e atitudes mais profundas e não os aparentes. Não há, diz ele,

* Ver Burgelin, L'unité de l'oeuvre de Rousseau, in La philosophie de l'existence de J.J. Rousseau, p. 505.

Ver também Château, Place de L'Émile dans l'oeuvre de Rousseau, in J.J. Rousseau sa philosophie de l'éducation p. 91.

"uma doutrina fixa e definida. Trata-se, antes, de um movimento de tal força e paixão que parece quase impossível, diante dele, refugiar-se na quietude da contemplação histórica 'objetiva'. Constantemente ele se impõe a nós e de modo constante nos arrasta consigo." (Cassirer 1980, p.788) Dessa forma, longe de basear sua unidade em aspectos gerais como coerência entre a vida e a obra ou uma unidade racional entre as obras, é preciso buscar no movimento da obra de Rousseau a inspiração comum a toda sua filosofia, sempre tendo a clareza do caráter inclassificável do Autor, devido à complexidade de suas análises e à forma paradoxal pela qual Rousseau exprime seu pensamento.

No texto A questão de J.J. Rousseau, Cassirer assinala que : "Este conflito (de interpretação) não se limita a pormenores e pontos não essenciais, mas diz respeito, ao contrário, à concepção fundamental quanto à natureza de Rousseau e sua visão de mundo." (Ibid, p.783) Buscar uma unidade de inspiração, entretanto, não significa negar que Rousseau foi o homem das contradições e dos paradoxos, assim como foi, seguramente, o homem das polêmicas. Lanson caracteriza, assim, a maneira como Rousseau expressa seu pensamento: "Se ele foi longe demais em uma direção, a emoção que ele experimenta ao descobrir a outra face das coisas, leva-o bruscamente para a direção contrária. Sua maneira de obter o equilíbrio é de justapor violentamente dois tons distintos." (Apud Burgelin 1952, p. 2)

E Burgelin acrescenta: "isto não é para ele um simples procedimento de estilo; as noções se oferecem a ele em pares de oposição: bondade, maldade; ser, parecer; liberdade, escravidão; natureza, sociedade. O que freqüentemente fica para nossa

distinção, torna-se contradição e luta."(Ibid, p.2)

Tendo essas considerações como pano de fundo e deixando de lado a tentação das classificações fáceis e redutoras, a possível unidade de inspiração em sua obra pode ser vista, segundo as palavras de Château, da seguinte maneira: "Em Rousseau, a unidade procede de mais baixo, de forças mais profundas; também as atitudes persistem, às vezes, sob diferentes cenários. É a estas atitudes profundas que será preciso nos remetermos, se quisermos compreender sua obra e, em particular, esta obra, o émile, que está no próprio centro da obra."(Château 1962, p. 24)

Para esclarecer melhor a possível unidade, pode-se tomar as palavras do próprio Jean-Jacques, quando numa carta ao arcebispo de Beaumont (1763) afirma a constância de seus sentimentos, de sua inspiração: "Escrevi sobre diversos assuntos, mas sempre nos mesmos princípios, sempre a mesma moral, a mesma crença, as mesmas máximas, ou seja, as mesmas opiniões. Entretanto, fizeram-se julgamentos opostos de meus livros, porque fui julgado pelas matérias que tratei bem mais do que pelos sentimentos."(Apud Château 1962, p.30)

No 3o± Dialogue, escrito em 1774-5, ele faz a mesma afirmação: "seguindo o melhor possível o fio de suas meditações, eu vi em toda parte o desenvolvimento de seu grande princípio, que a natureza fez o homem feliz e bom, mas que a sociedade o deprava e o torna miserável."(ibid, p. 31)

A partir da percepção destas forças mais profundas, Burgelin considera o émile e o Contrato Social como obras paralelas. Da mesma forma, Michel Launay, em seu livro Rousseau, écrivain

politique mostra não só a relação existente entre o Contrato Social e o émile, como a necessidade de serem lidos juntos. Rousseau já dizia no livro IV do émile que aqueles que quiserem tratar separadamente a política e a moral nunca entenderam nada de nenhuma das duas. E Launay acrescenta: "Rousseau sabe que é uma ilusão querer ensinar livremente um homem livre, numa sociedade em que prevalece a desigualdade e que é uma ilusão esperar transformar a sociedade, se não se dispõem de homens livres, prontos a se sacrificar por esta liberdade, pela igualdade de todos perante a lei; é preciso então fazer as duas coisas ao mesmo tempo." (Émile, Introduction Ed. Flammarion, p.24) Rousseau reafirma isso no livro IV: É preciso estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade. Segundo Launay, é precisamente por isso que Rousseau escreveu ao mesmo tempo o émile e o Contrato Social.

Todas essas afirmações supõem o entendimento de que tanto o Contrato Social não é um manual prático de política, quanto o émile não é um manual prático de educação. Burgelin acrescenta que não só eles não pretendem ser considerados como manuais, como se defendem disso: "eles estão ligados, ou pretendem estar, sobre o plano do a priori, destacam as condições abstratas, se colocam no ponto em que o normativo deve se inserir no real e de lá comandam toda a educação, toda a política." (Burgelin 1958, p. 476)

É importante, ainda, entender que a pedagogia interessa a Rousseau enquanto parte de um problema mais geral que, no fundo, é filosófico; daí o próprio depoimento do Autor de que antes de ser um tratado pedagógico, o émile é uma obra filosófica sobre a

bondade natural do homem.

Em carta escrita à Philibert Cramer (1764), Rousseau escreve: "Você diz muito bem que é impossível fazer um émile. Mas eu não posso acreditar que você considere o livro como um verdadeiro tratado de educação. É uma obra bastante filosófica neste princípio adiantado pelo autor em outros escritos, de que o homem é naturalmente bom. Para combinar este princípio com esta outra verdade não menos certa de que os homens são maus, seria preciso, na história do coração humano, mostrar a origem de todos os vícios. É o que eu fiz neste livro, frequentemente com justeza e algumas vezes com sagacidade." (Apud Burgeilin, 1958 p. 476)

Em seus Diálogos, ele confirma a mesma posição: "O émile, em particular, este livro tão lido, tão pouco entendido e tão mal apreciado não é senão um tratado da bondade original do homem, destinado a mostrar como o vício e o erro, estranhos à sua constituição se introduzem nele de fora e o alteram insensivelmente. (Apud Château 1962, p. 31)

Finalmente, a própria estratégia de publicação do émile e do Contrato Social, demonstra que Rousseau pretendia que saíssem concomitantemente, confirmando a existência de uma relação constante entre a educação do homem (émile) e a formação do cidadão (Contrato Social), assim como a inclusão no Livro V do émile, de um resumo do Contrato Social, parece reafirmar esta correlação.

Pode-se ver, a partir destas observações, uma possível interpretação que afirma a existência de uma unidade de inspiração entrelaçando as obras de Rousseau e que,

conseqüentemente, circunda e delimita o émile, colocando-o num novo patamar.

Rousseau propôs-se a realizar diferentes tarefas, em cada um de seus livros: cada um tem um objeto central, que é diferente dos demais. No entanto, os princípios filosóficos e as atitudes mais profundas são as mesmas. Numa carta, a M. de Maiesherbes, ele escreve: "este primeiro Discurso, aquele sobre as Desigualdades e o Tratado da Educação, estas três obras são inseparáveis e formam juntas um todo" (Apud Château 1962, p. 32)

Nesse quadro, o émile não é unicamente uma obra pedagógica, nem a única obra pedagógica de Rousseau. Pode-se encontrar elementos sobre os problemas educativos na Nova Heloisa (1760), quando trata da educação que Julie dá aos filhos, por exemplo. Aparentemente, este livro tem sido visto apenas como um romance; no entanto, os mesmos princípios filosóficos do émile já estão presentes nele. Em suas Confissões, Rousseau corrobora esta idéia: "Tudo o que há de atrevido no Contrato Social, já surgira antes no Discurso sobre as desigualdades; tudo o que há de audacioso em émile, já o era em Julie... (C; 365)

Burgelin, diante dessas análises, chega a afirmar que o sistema pedagógico de Rousseau não pode ser compreendido senão em função desta obra (émile) tomada em sua íntegra.

Portanto, longe da visão em que o émile e o Contrato Social são obras que se excluem, tentaremos vê-los como obras que, mesmo tratando de diferentes objetos, são complementares; mesmo com uma "aparente" oposição, apresentam uma unidade filosófica profunda.

No próximo capítulo, quando da análise propriamente dita dos

dois primeiros livros do émile, a tarefa será de captar esses princípios e atitudes mais profundas apontadas pelos estudiosos da obra de Rousseau, buscando, mais do que técnicas pedagógicas, a sua filosofia de educação, que é a base de suas concepções sobre os problemas educativos.

Numa carta ao abade Maydeau (1770), Rousseau escreve: "Em tal sistema, é preciso tudo ou nada e seria cem vezes melhor retomar o rumo das educações comuns e fazer um pequeno "talão vermelho", do que seguir esta pela metade, para fazer somente um homem defeituoso. O que eu chamo tudo não significa seguir servilmente minhas idéias, ao contrário, frequentemente trata-se de corrigi-las, mantendo firme os princípios e seguindo exatamente as conseqüências com as modificações que exige necessariamente toda aplicação particular." (Apud Burgeiin 1958, 480)

Concluindo, tentar-se-á dar ao émile o tratamento desejado por Rousseau: o livro será tomado como ponto de partida para novas reflexões, buscaremos menos conclusões do que questionamentos, tentaremos menos explicar do que compreender.

III - TATEANDO O LIVRO

INTRODUÇÃO A PEDAGOGIA ROUSSEAUNIANA

Rousseau construiu seu livro em cinco partes, seguindo as diferentes fases da vida de Émile, desde o seu nascimento até a idade de 25 anos. Essa divisão sugere a intenção do Autor de reconstruir a história da evolução do indivíduo humano da mesma maneira como tratou a história da espécie no Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.

A preocupação de Rousseau com as origens e com a história da evolução, tanto da espécie (Discurso sobre a Origem das Línguas), quanto do indivíduo (Émile) coincide, de início, com as preocupações dos filósofos de seu tempo. Ou seja, existe em todas as ciências uma preocupação com o aspecto histórico, exatamente pelo fato de o homem não poder ser tratado apenas como um esquema abstrato e sim como um ser concreto, real, e que deve, portanto, estar inserido no tempo. "Reintegra-se o homem na história, esboçam-se dialéticas de seu desenvolvimento, seja sob o plano biológico (idéia da evolução das espécies em Diderot, "épocas" de Buffon), seja no plano psicológico (estátua animada de Condillac), seja no plano histórico (história das religiões em Voltaire, quadro dos progressos do espírito humano em Condorcet)." (Château 1962, p. 25)

Todo esse movimento repercutirá, de alguma forma, nas teorias da evolução, a história da Terra (geologia), história do sistema solar (Kant, Laplace) e as sínteses históricas de Comte, Hegel e Marx. Dentro deste quadro, o que distinguiria Rousseau dos demais autores seria, parafraseando Château, o fato de que,

enquanto os demais pensam, priorizando a objetividade, ele pensa, voluntariamente, num plano mais subjetivo. Por isso, sua psicologia diferencial traz consigo um estudo do progresso da alma individual, do mundo interior mais íntimo de cada ser humano, podendo-se até pensar que esta psicologia subjetiva seja a base da sua filosofia. Este caráter subjetivo evidencia-se, inclusive, pelo fato de Rousseau escrever na primeira pessoa o que é uma das marcas distintivas do Autor em relação aos filósofos de seu tempo.

Enquanto todos se voltam para as explicações racionais e objetivas, onde a razão aparece como elemento central, Rousseau mostra uma maneira própria de pensar, em que usa tanto o coração quanto o intelecto. No émile, especificamente, o uso da síntese "emoção e razão", enfatizada em algumas passagens pelo discurso na primeira pessoa, cria um clima em que, ao escapar do real, através de seus devaneios, o Autor não só transforma este real, como o recria. Recurso, aliás, utilizado não só no émile, como também nas Confissões e nos Devaneios, evidenciando o caráter pessoal da obra. Existe um constante diálogo do Autor consigo mesmo, sendo Jean-Jacques, juiz de Rousseau a sua mais clara expressão. Assim, embora considerando que Rousseau trata dos mesmos problemas que os demais filósofos, é importante frisar que ele sempre o fará de forma nova, abrindo novas perspectivas para a reflexão filosófica de seu tempo. Situa-se numa posição singular e única. Esta posição peculiar e independente, acabou por levá-lo a entrar em conflito, tanto com os filósofos ateus, como com os representantes da Igreja Católica, exatamente pelo fato de

confrontar-se com as formas de pensamento dominantes em sua época: com os jusnaturalistas que pretendiam encontrar a essência humana natural, dispensando o modelo cristão e, com os católicos, que defendiam uma natureza humana contaminada pelo "pecado original". Rousseau desloca a análise para o social e, então, não se trata de explicar tudo a partir de uma essência, mas a partir da observação dos fatos e da construção de modelos alternativos. O "bon sauvage" serve tanto como categoria para negar a visão cristã, quanto a natureza igual originária dos jusnaturalistas. Vejamos o que ele escreve em suas Confissões: "Sempre sentira, apesar da lábia do padre Berthier, que os jesuítas não gostavam de mim, não só como enciclopedista, como ainda porque todos os meus princípios eram ainda mais opostos às suas máximas e a seu crédito do que a incredulidade de meus confrades, porque o fanatismo ateu e o fanatismo devoto, tendo em comum a intolerância, podem unir-se mesmo como fizeram na China e como fazem contra mim; ao passo que a religião racional e moral, não dando qualquer poder humano sobre as consciências alheias, não deixa arma nenhuma nas mãos dos árbitros daquele poder." (C: 515)

Conforme já foi ressaltado, numa época em que a infância era tão pouco considerada, dedicar um capítulo de seu livro aos dois primeiros anos da vida de uma criança é uma atitude mais do que inovadora, principalmente se tomarmos como base a afirmação de Jean Delumeau: "Na civilização ocidental, a descoberta da criança acompanhou a afirmação do individualismo. Assim, operou-se lentamente." (Delumeau 1984, p.61)

No prefácio, Rousseau anuncia que não tratará nem da importância da educação, nem da má qualidade daquela que se

prática, embora o faça indiretamente. Seu assunto é a arte de formar homens, dedicando especial atenção à infância, pois, segundo ele, com as falsas idéias que se têm deia, é impossível fazer uma boa educação. "Comece, portanto, estudando melhor seus alunos; pois muito certamente você não os conhece; ora se você ler este livro neste prisma, acredito não ser ele sem utilidade para você". (E; 2)¹

Mesmo afirmando que o livro não foi escrito contra a educação de seu tempo, percebe-se que Rousseau a tem sempre em mente e, apesar de nunca nomear diretamente os jesuítas, o Émile visa-os sem cessar.

A primeira crítica à educação aparece em relação ao tratamento dado à infância ou, em outras palavras, à falta de um tratamento específico para a infância.

Outra questão que interessa a Rousseau é mostrar que, além do caráter geral da natureza da infância, é preciso considerar a particularidade de cada criança: se, de um lado, todos nascem potencialmente iguais, representando a natureza humana em sua generalidade, cada uma possui características e traços de caráter que lhe são próprios. Além da desigualdade que surge social e politicamente há também uma desigualdade natural e biológica. Em seu discurso sobre a origem das desigualdades Rousseau já afirmava: "Concebo na espécie humana dois tipos de desigualdade: uma, a que chamo natural ou física, por ser estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença de idades, de saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito ou da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque

depende de uma espécie de convenção e é estabelecida, ou pelo menos autorizada pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos diferentes privilégios de que gozam alguns em prejuízo de outros, como o de serem mais ricos, mais homenageados, mais poderosos, ou mesmo o de se fazerem obedecer." (D.D.H.; 241) Assim, "toda criança é ao mesmo tempo a natureza e uma natureza." (Grosrischard 1980, p. 10). Portanto, para educá-las é preciso conhecer as duas.

Além disso, Rousseau estabelece que é preciso tomar o homem tal como ele é, mas também tal como ele pode ser, mesmo que não se possa precisar até onde o homem pode ir. Para isso, mesmo admitindo ser seu método quimérico e falso, ainda assim acredita que suas observações venham a ser úteis. Esta colocação tem imediata correspondência com aquela que faz no Livro V, ao se referir ao julgamento dos governos: "Entretanto, quem quer julgar sensatamente os governos, tal como eles existem, é obrigado a reunir ambos: é preciso saber o que deve ser para bem julgar o que é". (E; 585)² Além disso, é importante ressaltar que Rousseau não se contenta em justificar as coisas como estão, mas, através do seu pensamento, critica, denuncia esse estado de coisas e apresenta um projeto. Em outras palavras, o Autor não se contenta em fazer ciência (análise do que é presente), ele trabalha além da política e da educação com valores morais e com o projeto (passado e futuro).

"Proponha o que pode ser feito, não cessam de pedir-me. É como se me dissessem: proponha fazer o que se faz; ou, ao menos, proponha algum bem que se alie ao mal existente". (E; 3)³

Demonstra a sua independência frente as concepções vigentes

na educação do seu tempo e, sem se preocupar com as críticas possíveis às suas idéias, afirma sua autonomia com o que escreve. "Não é sobre as idéias dos outros que escrevo; é sobre as minhas". (E;2)⁴ E isso será repetido na sua última obra: "Quanto a mim, quando desejei aprender, foi para saber e não para ensinar; sempre acreditei que antes de instruir os outros era preciso começar por saber o suficiente para si mesmo..." (D; 42)

Mesmo tendo consciência das dificuldades da tarefa que se propõe executar, encerra seu prefácio, dizendo: "Para mim basta que, onde quer que nasçam homens, se possa fazer deles o que proponho; e que tendo feito deles o que proponho, se tenha feito o que há de melhor. Tanto para eles como para os outros." (E; 3)⁵

É importante ressaltar que Rousseau não está se referindo às técnicas educativas utilizadas na relação com as crianças, mas sim, aos princípios e atitudes que fundamentam esta prática e que mantêm estreita ligação entre o que se faz nas diferentes etapas da vida do homem e o projeto de homem e de sociedade que se quer formar, embora tenha a clareza de que, naquele momento, não é mais possível conciliar o homem e o cidadão. Ser burguês é ser contraditório. Existe, portanto, uma proposta pedagógica sendo apresentada e que poderia ser vista como um "método de ensino". O Autor, entretanto, afirma inúmeras vezes que, pelo fato das aplicações variarem de acordo com as particularidades de cada caso, o que deve permanecer e ser considerado como central e fundamental em toda sua proposta pedagógica são as grandes linhas e os princípios norteadores.

3.1 DO LIVRO PRIMEIRO

DAS PRIMEIRAS ESCOLHAS

O primeiro livro refere-se ao desenvolvimento da criança desde o seu nascimento até a idade de dois anos. Rousseau vai compondo sua obra, fazendo escolhas, ao mesmo tempo em que vai conceituando e explicitando o significado que dá aos elementos envolvidos nessas escolhas.

Com essas escolhas, Rousseau vai definindo o objeto do seu livro e vai, de certa forma, limpando o terreno para tratar da educação do indivíduo, partindo da concepção fundamental de que o homem é naturalmente bom. Este é um princípio filosófico determinante em toda esta obra: o homem é bom por natureza. Não se trata, obviamente, do bem moral, conforme pode-se perceber nesta passagem do seu Discurso sobre a desigualdade: "Parece, a princípio, que os homens nesse estado de natureza, não havendo entre si qualquer espécie de relação moral ou de deveres comuns, não poderiam ser nem bons nem maus ou possuir vícios e virtudes..." (D.D.H.; 257)

O livro inicia-se com uma máxima essencial e que tem servido para justificar as denominações de "naturalista" e "espontaneísta" atribuídas, ainda hoje, a Rousseau. Nessa afirmação ele admite que o estado natural é o bom e que, nas mãos do homem, este estado se degenera. Pode-se dizer por isso, que Rousseau acredita ser a ação do homem um mal e, conseqüentemente, ele seria

contra qualquer ação do homem no mundo. Entretanto, no mesmo parágrafo, ele admite que, ainda assim, é impossível que não exista a ação do homem, pois um homem abandonado à sua própria sorte, desde o nascimento, seria o mais desfigurado dos homens. "Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que nos achamos submersos abafariam nele a natureza e nada poriam em seu lugar. Ela seria como um arbusto que o acaso fez nascer no meio do caminho e que os passantes logo acabariam matando, nele batendo por todos os lados e envergando-o em todos os sentidos": (E;5)⁶

Assim sendo, o autor afirma que toda ação do homem é um mal, na medida em que está se referindo ao homem natural, ou seja, aquilo que o homem não é mais, vivendo em sociedade. Quando se refere ao homem social, no Manuscrit Fayre, Rousseau diz que cada homem é um ser duplo, e mais adiante, acrescenta: "nós não somos precisamente duplos mas compostos." (OC; 57)

Esta composição é formada, de um lado, pela natureza boa do homem e, de outro, pelas modificações que o estado social nele opera. Quanto à primeira (natureza boa), deve ser protegida para que permaneça o mais natural possível; quanto às modificações produzidas pelo estado social, é preciso orientá-las ou, de certa forma, é preciso desnaturar o homem, ou seja, converter o homem da natureza em homem social. Esta desnaturação só é possível através da educação, entendida em seu sentido mais amplo. Como a educação é fruto da ação do homem, pode-se dizer que, para Rousseau, o homem tem o poder de se salvar.*

* Sobre esta questão, ver Château, J.-J. Rousseau et sa philosophie de l'éducation, p. 136

Para justificar o fato de que a educação deve começar desde o nascimento da criança, Rousseau compara o homem a uma planta que deve ser cultivada pela educação, tentando resgatar a importância da infância na formação do homem. "Deplora-se o estado da infância; não percebemos que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado sendo criança." (E;7)

Uma vez feita essa escolha em favor da educação, é preciso que Rousseau nos explique que significado ela assume dentro do seu quadro teórico.

A educação que forma o homem vem ou 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 o que adquirimos de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas". (E;7)

Diante dessas distinções, Rousseau defende a idéia de que a única das três sobre a qual o homem tem algum controle é a dos homens, e que assumindo-a como tarefa, deve-se ter por meta a própria meta da natureza: "Como a ação das três educações é necessária à perfeição delas mesmas, é para aquela sobre a qual não temos domínio algum que cumpre orientar as duas outras". (E;7)

Feita a escolha, faz-se necessário explicitar o que significa "natureza", ou estado de natureza. Para Rousseau, natureza seria o estado original, primitivo, de felicidade e de harmonia, em que o homem se basta a si mesmo, imutável e sem história. No Discurso sobre as origens e os fundamentos da desigualdade, ele afirma: "Não é, pois, fácil empreendimento distinguir o que há de

originário e de artificial na atual natureza do homem e conhecer profundamente um estado que não mais existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente não existirá jamais e, do qual, deve-se contudo ter noções corretas para bem julgar de nosso estado presente". (D.D.H.; 42)

Portanto, a meta da educação natural de Rousseau é aproximar, o máximo possível, o homem desse estado, mesmo tendo clareza de que ele não existe, nem nunca existiu. O estado natural funciona, segundo Gouhier, autor das Meditações Metafísicas de J.-J. Rousseau, como uma hipótese de trabalho, pois tendo o homem natural como norma, é possível, a partir dela, avaliar a degradação do homem social.

É importante sublinhar que, dentro do quadro teórico de Rousseau, o que existe é o homem social e que o homem natural é o ideal a ser buscado. O que define o homem social é a negação do homem natural.

Uma vez estabelecido que a degeneração do homem natural em homem social é não só inevitável, como irreversível; e que é somente pela educação dos homens que se pode impedir um distanciamento maior entre o que se coloca como homem natural e social, só resta optar entre formar o homem ou o cidadão: "Forçados a combater a natureza ou as instituições sociais, é preciso optar entre fazer um homem ou um cidadão: pois não se pode fazer um e outro ao mesmo tempo". (E;9)

Aqui aparece o paradoxo ou a contradição que permeia todo o Émile. Ele opta por formar o homem, mas não para fazê-lo viver nos bosques. Ele quer formar o homem para viver na sociedade civil, numa sociedade politicamente organizada, conseqüentemente,

este homem está sendo formado para assumir na sociedade seu papel de cidadão.*

Vejamos como Rousseau define homem natural e cidadão:

"O homem natural é tudo para ele; é a unidade numérica, é o inteiro absoluto, que só tem relação consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil não passa de uma unidade fracionária que depende do denominador e cujo valor está em relação com o inteiro, que é o corpo social".(E;9)¹¹

Em seguida Rousseau afirma que as boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem. Volta-se aqui à questão de que, em se tratando do homem civil, vivendo em sociedade, a educação deve formá-lo desnaturando-o, ou seja, "tirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe outra relativa e colocar o eu na unidade comum, de modo que cada particular não se acredite mais ser um, que se sinta uma parte da unidade, e não seja mais sensível senão no todo."(E;9)¹²

Rousseau faz, então, uma correspondência entre estes "objetos" necessariamente opostos (homem natural e homem social) e as formas de instituições das quais decorrem, ou seja, uma particular e doméstica, e outra pública e comum.

"A instituição pública não existe mais, e não pode mais existir, pois onde não há mais pátria, não se pode ter mais cidadãos. Essas duas palavras pátria e cidadão devem ser apagadas das línguas modernas. Eu sei bem a razão, mas não quero dizê-la; ela não diz nada a meu respeito." (E;14)¹³

* É importante ressaltar que Rousseau usa as palavras cidadão e pátria no sentido grego, ou seja, tomando por modelo a organização da pólis da Grécia antiga.

Com esta ressalva, Rousseau talvez possa estar querendo dizer que as propostas contidas no Émile poderiam representar uma alternativa para a formação do cidadão que vive num país como a França do séc. XVIII. O fato de o Autor só elaborar propostas políticas concretas para nações como a Ilha da Córsega e a Polônia demonstra que não é qualquer país que está em condições de implantar a sua proposta de organização política, conforme é demonstrado no próprio Contrato Social. A França é, seguramente, um país inviável de ser recuperado politicamente, na opinião de Rousseau.

Uma vez que Rousseau confere às instituições sociais e públicas a tarefa de bem desnaturar o homem, isto supõe a existência de pátria e de cidadãos. Mas, dadas as condições de corrupção e de desigualdade em que vivem os homens, estas instituições não existem mais. Lembremos que Rousseau, em seu Segundo Discurso, trata exatamente do processo através do qual a sociedade se afastou cada vez mais dos ideais de liberdade e de igualdade e se deixou levar pelo vício, pelo erro e pela opinião.

Ao analisar estes dois tipos de instituições, pública e particular, Rousseau critica veementemente os colégios, enquanto instituições públicas: "Não encaro como uma instituição pública esses estabelecimentos ridículos chamados colégios. Também não levo em conta a educação da sociedade, porque essa educação, tendendo a dois fins contrários, não alcança nenhum deles: ela só serve para fazer homens duplos parecendo sempre tudo subordinar aos outros e não subordinando nada somente a si mesmos".

14

(E;11)

Esta crítica às instituições públicas, mais diretamente aos

colégios, significará que Rousseau é contra a educação pública ? Michel Launay afirma que não; apenas ele achava impossível realizá-la sob a monarquia absolutista da França do Século XVIII. O ideal de Rousseau, continua Launay, era que o povo adquirisse o direito à educação pública tal como ela era praticada em Esparta. Rousseau usava como estratégia de escritor ganhar de início a nobreza francesa para suas idéias pedagógicas, a fim de que a burguesia a imitasse. (Launay 1980, p.18)

DA EDUCAÇÃO DOMÉSTICA

Seguindo a meta da natureza, ele recorre à educação doméstica ou à da natureza, que visará formar o homem.

Esta opção pela educação doméstica, que visa à formação do homem, deve-se exatamente à constatação de que na sociedade corrompida a única coisa passível de ser salva é o indivíduo, o resto já está perdido. Este é o pressuposto básico da construção do Émile: "Émile, este personagem de ficção, simbolizará este indivíduo à margem. Posto desde o nascimento em contato íntimo com a natureza, tomando-a sempre como guia, ele será educado para conviver e suportar a vida em sua grande sociedade corrompida, onde já não há mais perspectiva de salvação global, porque já não há mais nem leis, nem pátria, nem corpo político." (Fortes 1988, no prelo)

"Para formar esse homem raro que devemos fazer ? Muito, sem dúvida: impedir que algo seja feito". (E;11)¹⁵

Ao ler este trecho, os educadores identificam um Rousseau

espontaneísta, a favor do laissez-faire, propondo que não se faça nada na educação das crianças. No entanto, é importante ressaltar que ele está se referindo ao homem natural, ou seja, àquilo que o homem no mundo já não é; logo, se para o homem natural nada deve ser feito para formá-lo, o mesmo não acontece com o homem civil. Existe uma profunda ambigüidade neste "nada fazer": "Mestres zelosos e dedicados, sejam simples, discretos: não se apressem ¹⁶ jamais em agir a não ser para impedir que os outros ajam". (E;86)

Exatamente pelo fato de o homem social não estar protegido da coerção da sociedade é que se torna fundamental a interferência do educador, no intuito não só de aproximá-lo do estado de natureza, como também de protegê-lo do estado social.

Portanto este "nada fazer" implica na necessidade de fazer muito, mas não no sentido em que os educadores de seu tempo entendiam o fazer pedagógico. Daí a ambigüidade da expressão: "muito, sem dúvida: impedir que algo seja feito."

É, sobre esse "que fazer" que Rousseau discorre em seu livro, sendo que para cada fase do desenvolvimento ele distingue um tipo diferente de educação, um tipo diferente de fazer.

"Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Quem entre nós melhor sabe suportar os bens e os males desta vida é, ao meu ver, o mais bem educado; daí se segue que a verdadeira educação ¹⁷ consiste menos em preceitos do que em exercícios." (E;12)

Caracteriza-se, então, a educação dos exercícios e das sensações como a necessária nesta fase da vida humana: "Observe a natureza e siga o caminho que ela lhes traça. Ela exercita continuamente as crianças, ela endurece seu temperamento median-

te provas de todo tipo; ela lhes ensina desde cedo o que é pena e dor(...) Passadas as provas, a criança adquiriu forças; e logo que pode usar a vida, mais seguro se torna o princípio dela". (E;20)¹⁸

Ao denunciar o modo como a criança era tratada em seu tempo, denuncia o nascimento do homem civil:

"Toda a nossa sabedoria consiste em preconceitos servis; todos os nossos usos não são senão sujeição e constrangimento. O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer costuram-no em um cueiro; ao morrer, pregam-no em um caixão; enquanto conserva sua figura humana está acorrentado por nossas instituições". (E;13)¹⁹

A mesma idéia está no início do Contrato Social, onde Rousseau afirma: "O homem nasce livre e por toda parte encontra-se a ferros". (C.S.;28)

Na criança, essa sujeição se expressa pelo uso de faixas, cueiros, toucas, com os quais amarram as crianças e as impedem de se mexer livremente. Estabelece uma correspondência entre esse hábito de imobilizar os bebês e o costume que as mães possuíam de entregar seus filhos aos cuidados de amas de leite; estas, segundo Rousseau, amarrando e imobilizando as crianças, tinham menos trabalho do que se as deixassem em liberdade.

"A inação, a coerção em que são mantidos os membros da criança, apenas perturbam a circulação do sangue, dos humores e impedem a criança de se fortalecer, de crescer e alterar sua constituição". (E;14)²⁰

Todas estas observações refletem outro princípio fundamental para Rousseau: a criança deve ser respeitada desde o seu

nascimento, já que ela é naturalmente boa. A melhor forma de fazer isso é seguir o caminho da natureza, que é, em última análise, o caminho da simplicidade e da liberdade. Ou seja, exatamente o contrário do que se fazia. Essa "escravidão" em que eram mantidas as crianças, em que deveriam sempre ser vigiadas e controladas, revela a íntima relação destas atitudes com a imagem de infância predominante na França do Século XVIII e a qual Rousseau se opôs.*

DA AMAMENTAÇÃO

Para Rousseau, essas práticas mantinham estreita relação com o fato de as mulheres, influenciadas pelos divertimentos e prazeres da vida social, terem abandonado o dever de serem mães. Ele vai mais além, quando diz que o problema da amamentação das crianças não pode ser encarado somente pelo lado físico, pois mais importante que o dever de amamentar, é o querer fazê-lo.

É admirável a sensibilidade de Rousseau ao tratar a questão da amamentação. Mesmo que ele defenda o aleitamento materno, tem consciência de que isso não pode ser resolvido apenas levando em conta a obrigação em si mas, fundamentalmente, a vontade da mãe. Parece saber da importância da comunicação, inconsciente ou não, entre mãe e filho.

Suas considerações sobre a amamentação devem ser entendidas dentro de um conjunto maior de denúncias que o Autor faz dos costumes de sua época. A relação que os adultos do século XVIII,

* Sobre a educação na França no século XVII e XVIII ver Snyders, G. La pédagogie en France aux XVIIe e XVIIIe siècles. Paris, PUF, 1963.

na França, mantinham com a infância, é rejeitada por ele. Em outras palavras, Rousseau se opõe à idéia de que as crianças só sejam consideradas pelos adultos depois de terem passado o período crítico que vai do nascimento até por volta dos oito anos. Em sua época, devido ao alto índice de mortalidade infantil, tornou-se hábito das famílias abastadas entregarem seus filhos recém-nascidos aos cuidados de amas de leite para que fossem criados por elas. Segundo Ariès,* as crianças só contavam para os pais depois de terem sobrevivido à infância. A falta de higiene e de conhecimentos médicos para o tratamento das doenças tidas como infantis contribuíam para aumentar esse índice de mortalidade. As pessoas consideravam, portanto, a morte das crianças como algo normal e estas só voltavam ao convívio de sua família e eram de fato assumidas, depois de haverem sobrevivido a este período, tido na época como crítico. A volta ao convívio com a família significava ingressar nela como mais um adulto. Em outras palavras, naquela época não havia distinção entre a infância, a adolescência e a vida adulta. O ingresso na família significava ser aceito enquanto membro igual aos demais, com os mesmos direitos e deveres.**

É contra essa posição que Rousseau escreve: "Só se pensa em conservar a criança; isso não é suficiente; devemos ensiná-lo a conservar-se homem, a suportar os golpes do destino. Por maiores precauções que tomem para que não morra, será necessário

* ARIES, P. História Social da Infância e da Família. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1978.

** Ver SNYDERS, op. cit. pp. 221 - 229

que ele morra. E mesmo que sua morte não fosse obra dos cuidados de vocês, ainda assim estes seriam mal-entendidos. Trata-se²¹ menos de impedir-la de morrer que de fazê-la viver." (E:13)

Referindo-se ainda à questão da grande incidência de morte das crianças, escreve: "... Quase toda a primeira infância é doença e perigo: metade das crianças que nascem, morre antes dos²² oito anos". (E:20)

Rousseau, portanto, não nega o perigo por que passam as crianças na infância, mas dá a entender que as mortes das crianças são uma consequência do abandono de um dever que a natureza impõe às mulheres: o de serem mães. Este desvio inicial é, segundo ele, a fonte de todos os outros que afastam os homens da natureza.

Mesmo que Jean-Jacques atribua às mulheres a responsabilidade deste desvio inicial da natureza, importa destacar que as atitudes das mulheres não podem ser julgadas isoladamente, mas fazem parte do conjunto das atitudes de uma determinada sociedade e que revelam, neste caso, a concepção de infância vigente.

Conforme se pode verificar também no livro de Snyders, a infância, ainda nesta época, ou era totalmente negada ou era vista como um mal, como a idade em que o homem estava mais próximo do pecado. Na relação com as crianças, os adultos demonstravam, em geral, sentimentos de desvalorização e desapego.

"Mas que as mães se dêem ao trabalho de amamentar seus filhos e os costumes se reformarão por si próprios, os sentimentos da natureza despertarão em todos os corações; o Estado se

repovoará... Assim, da correção desse último abuso, resultaria em breve uma reforma geral, logo a natureza readquiriria todos os seus direitos. E as mulheres em voltando a ser mães, logo os homens voltarão a ser pais e maridos".(E;18)²³

Esta reforma preconizada por Rousseau aparece bastante simplificada, na medida em que para que pais e mães voltem a assumir seus papéis, seria necessária, também, uma nova atitude frente às crianças. Esta nova atitude é o que Jean-Jacques propõe nos dois livros dedicados à infância, a qual supõe uma sensibilização em relação ao valor da criança.

Voltemos à questão do papel da mãe: mesmo que Rousseau faça a apologia da figura materna, não é de qualquer mãe que ele está falando. Não se trata nem daquela que abandona os filhos, nem daquela que os superprotege. Tomando caminhos opostos, os dois tipos de mãe afastam as crianças da natureza: uma, por negligenciar seus deveres e outra, por levá-los ao exagero. Segundo ele, as mães que superprotegem seus filhos os enfraquecem e não os preparam para a vida. "As mães cruéis de que falo ... à força de mergulhar seus filhos na moleza elas os preparam para o sofrimento; abrem-lhes os poros aos males de toda espécie, dos quais não deixarão de ser vítimas quando crescerem." (E: 18)²⁴

O caminho indicado pela natureza é o de expor as crianças às provações e experiências, pois é através delas que a criança adquire forças para controlar sua própria vida. A natureza quer que as crianças sejam autônomas: "A experiência mostra que morrem mais crianças criadas delicadamente do que outras. Desde que não se ultrapasse a medida de suas forças, arriscamos menos empregando-as do que as poupando". (E:20)²⁵

A natureza, portanto, ensina desde cedo o que é pena e dor e isto é fundamental, na medida em que a vida é inseparável dos riscos que ela envolve. "O destino do homem é sofrer em todos os tempos. O próprio cuidado de sua conservação está ligado à dor. Felizes os que na infância só conhecem os males físicos, males bem menos cruéis, bem menos dolorosos do que os outros e que bem mais raramente do que eles nos fazem renunciar à vida!"
 26
 (E;21)

É importante destacar aqui, como de resto em toda a sua obra, a complexidade da análise feita por Rousseau. Tomemos, por exemplo, suas afirmações a respeito da maternidade e da família: se, num primeiro momento elas podem caracterizá-lo como idealista e romântico, quando ele atribui à mulher o dever da maternidade e define-o como determinante para o retorno à natureza; num segundo momento, suas afirmações podem demonstrá-lo um realista implacável, quando ele diferencia "as mães de que fala", daquelas que ou abandonam ou superprotegem seus filhos.

Nesse caso, o ponto de partida para a reflexão é a situação ideal da família e da figura materna, mas no percurso que o leva deste ideal à realidade, Rousseau vai mostrando os diversos matizes que estes papéis, tomados abstratamente, podem assumir em se concretizando. A análise vai, então, ampliando-se e anunciando a complexidade contraditória do ser humano em suas relações com os outros homens.

Voltando à família, segundo Rosa de Matos, Rousseau a concebe como uma sociedade natural em que pai e mãe têm suas funções nitidamente estabelecidas. A função do pai, nesta sociedade, não é apenas a de exercer um poder que suas conquistas no

trabalho lhe conferem. A função do pai, além de ser provedora material, é antes de tudo afetiva e moral.*

Em outras palavras Rousseau está propondo que o poder do pai não seja um poder, mas principalmente um dever. No Antigo Regime, o poder do pai era expressão do poder do monarca. E este poder não era conquistado, através de atitudes, mas absoluto e inquestionável.**

Segundo Grosrichard, Rousseau diria que "um rei legítimo não é rei por direito divino, mas pela vontade geral que decidiu, da lei constituinte, ou do governo e que pode, pois, como qualquer outro magistrado, ser revogado se viola esta lei e tiraniza, tal como um pai não é pai por natureza, mas somente na medida em que se conduz como pai, segundo a lei da natureza: se viola esta lei, ou se é incapaz de assumir este governo legítimo, pode e deve ser substituído." (Grosrichard 1980, p. 32)

RELAÇÃO ADULTO - CRIANÇA

Ao caracterizar a maneira como os adultos se relacionam com as crianças, Rousseau revela o quanto as relações são decisivas na (de) formação da criança e quanto predomina nos pais uma visão da criança como dependente do adulto e exposta às variações do estado de espírito dos adultos.

"Ao nascer, uma criança grita; passa sua primeira infância a chorar. Ora a sacudimos, ora a acariciamos para acalmá-la; ora a ameaçamos, batemos nela para que se cale. Ou fazemos o que lhe

* CF. MATOS 1979, p.71

** Snyders, op. cit. pp. 259 - 270

agrada, ou exigimos dela o que nos agrada; nos submetemos a suas fantasias ou a submetemos às nossas: não há meio termo, é preciso que ela nos dê ordens ou que as receba. Assim, suas primeiras idéias são de império e de servidão. Antes de saber falar ela manda, antes de poder agir ela obedece; e às vezes a castigamos antes que ela possa conhecer seus erros, ou cometê-²⁷ios". (E:21)

Segundo Rousseau, assim eram tratadas as crianças pelas mulheres durante seus primeiros seis anos e, como seres fictícios, eram entregues ao preceptor. "Este acaba de desenvolver os germes artificiais que já encontra formados e lhe ensina tudo, menos a se conhecer, menos a tirar proveito de si mesmo, menos a saber viver e se tornar feliz". (E:20)²⁸

Depois de expor a que ficam reduzidas as crianças com este tipo de relação com os adultos, Rousseau aponta o caminho para a formação da "criança da natureza": "Querem vocês, então, que ela conserve sua forma original? Conservem esta forma a partir do instante em que ela vem ao mundo. Logo ao nascer apoderem-se dela, não a larguem antes que seja homem: vocês jamais terão êxito sem isso". (E:22)²⁹

Neste parágrafo, Rousseau dá uma leve idéia da importância da ação do governante junto ao seu aluno, distanciando-se efetivamente do laissez-faire entendido pelos educadores.

DEFININDO UM PRECEPTOR

Pode-se dizer que a forma da criança dependerá das relações que estabelecer com as pessoas e com o mundo; em outras palavras, é uma forma a ser construída, e que não pode deixar de ser

construída. Mesmo a não intervenção é um tipo de intervenção. É aquilo que Kant dirá depois, inspirado em Rousseau: Tudo o que somos devêmo-lo à educação! Cabe ao preceptor, portanto, a tarefa de, em se apropriando dela, orientá-la a fazer o que lhe é natural. Nota-se que é assumida a importância da orientação e da direção pelo adulto. A própria necessidade do preceptor, põe em xeque a questão do "espontaneísmo". Uma vez que o que é rejeitado não é a necessidade dessa orientação, mas a forma como ela é feita.

Ao indicar a volta à natureza, ou a "desnaturação da criança", propõe o resgate da família e do pai como o verdadeiro preceptor. Denuncia, então, o quanto os pais, em nome de negócios, têm, assim como as mães, negligenciado com seus deveres.

"Um pai quando engendra e alimenta seus filhos, não faz nisso senão um terço de sua tarefa. Deve homens a sua espécie, deve à sociedade homens sociáveis; deve cidadãos ao Estado. (...) Quem não pode cumprir os deveres de pai, não tem o direito de tornar-se pai". (E:23)

O tratamento dado pelo Autor à figura paterna tem sido interpretado diversamente: de um lado, pode-se defender a idéia de que Rousseau escreveu émile com o objetivo implícito de expiar sua culpa por ter abandonado os seus cinco filhos; de outro, pode-se aceitar o argumento de que émile foi iniciado com um caráter bastante impessoal, e que os remorsos teriam aparecido nos capítulos finais do livro, onde Rousseau demonstra uma maior identificação com o preceptor e seu aluno imaginário.

Nas obras posteriores ao émile, constata-se a mesma ambigüidade: Rousseau tanto contesta a acusação de pai desnaturado, (Nona Caminhada, em seus Devaneios de um caminhante solitário) como assume seu remorso em uma passagem de suas Confissões: "A resolução que eu tomara a respeito dos meus filhos, embora pudesse me parecer bem razoável, não tinha podido deixar meu coração tranquilo. Ao meditar em meu Tratado de Educação, senti que havia negligenciado os deveres aos quais não poderia fugir de modo nenhum. Os remorsos finalmente se tornaram tão fortes que quase me arrancaram a confissão pública de minha falta no começo do émile e traços dela ali estão, e tão claros que, depois de tal passagem é surpreendente que tivessem tido a coragem de me censurarem por causa dela." (C; 540) A passagem a que se refere é a seguinte: "Leitores, podem me crer. Eu aviso àquele que tem entranhas e negligencia deveres tão santos, que ele derramará por muito tempo lágrimas amargas sobre sua culpa, e jamais será consolado (E;23)³¹ No capítulo VIII das Confissões, no entanto, ele afirma exatamente o contrário: "Bem pesadas as coisas, escolhi o melhor para os meus filhos, ou pelo menos aquilo que julgava ser o melhor. Teria querido mais ainda: preferia ter sido educado e criado como eles o foram." (C; 323)

A ambigüidade persiste, como tantos outros paradoxos, mostrando que é menos prudente suprimir a ambivalência, do que percebê-la como expressão da idiossincrasia do Autor. Rousseau não tem receio de mostrar-se enquanto homem, quer dizer, como um ser contraditório e falho.

O paralelo estabelecido por Rousseau entre o ideal e o real permanece, enquanto recurso, na busca dum possível acordo

entre ambos, na ~~própria~~ questão da escolha do preceptor. Neste caso, ele admite que o ideal seria que o próprio pai assumisse essa função. No entanto, denuncia que, na realidade, os pais pagam outros homens para o fazer.

"Um governante! ó que alma sublime! Em verdade para fazer um homem é preciso ou ser pai ou mais do que um homem. Eis a função que vocês confiam tranquilamente a mercenários." (E:23)
32

Grosrichard chama a atenção para esta substituição deliberada do termo "preceptor", por "governante". Segundo ele, esta troca denuncia a solidariedade profunda entre educação e política, ou entre o governante do émile e o legislador do Contrato Social.

E diante da constatação de que para exercer a função de governante é preciso possuir qualidades excepcionais tanto do ponto de vista intelectual, quanto moral, Rousseau comenta sobre a dificuldade de se conseguir um homem digno da função de preceptor. Ao constatar que é quase impossível, opta por supor este prodígio. Ou seja, ele convida o leitor a imaginar com ele o homem ideal como um preceptor, a fim de que, considerando o que deve fazer, vejamos o que deve ser.

A necessidade de abstrair a figura do governante surge, na medida em que ele deve aparecer impessoalmente, não para impôr seus caprichos ou vontades, mas como expressão máxima da vontade da natureza. "O apagar do governante como pessoa tem, pois, por função, colocar a criança face a face com a natureza, dando-se como lei impessoal." (Grosrichard 1980, p.34)

Rousseau conclui que um pai realmente convencido do valor de um bom governante optaria por ser ele próprio o preceptor de

seu filho. Então, conta que lhe sucedeu ser convidado para ser preceptor do filho de alguém com boa posição social, mas que, por estar consciente da grandeza dos deveres de um preceptor, recusou-se.* Declara, ainda, que em outra oportunidade teve uma experiência como preceptor que bastou para convencê-lo da sua falta de disposição para tanto.** Acrescentando:

"Sem condições de cumprir a tarefa mais útil, ousarei, ao menos, tentar o mais fácil: a exemplo de tantos outros, não porei a mão na massa e sim na pena; e ao invés de fazer o que é preciso, me esforçarei em dizê-lo". (E:24)

Explica, então, que inventar um aluno imaginário desde o seu nascimento até a idade adulta lhe pareceu ser um método útil para impedir "um autor que desconfia de se perder em visões. Pois, a partir do momento em que se afasta da prática ordinária, basta que ele experimente a sua no seu aluno, logo ele sentirá, ou o leitor o sentirá por ele, se acompanha o progresso da infância e a marcha natural do coração humano". (E;25)

Nestas passagens, aparece muito claramente o que já destacamos anteriormente a respeito da complementariedade entre subjetividade e objetividade, entre o autor e a pessoa, na escritura de Rousseau. O émile é um exemplo claro "desta

* Em 1740, em Lyon, durante um ano, Rousseau foi preceptor de dois filhos de M. de Mably. Um tinha cinco anos e outro tinha seis anos. A partir desta experiência, vista por Rousseau como mal sucedida, ele escreve "Mémoire pour l'éducation de M. de Sainte-Marie."

** Em 1745, Rousseau após oito ou dez dias renunciou ao papel de preceptor do filho de M. Dupin.

construção que oscila entre a descontinuidade do discurso teórico de Rousseau e a continuidade de um eu subjacente ao qual as próprias rupturas nos remetem". (Starobinski 1971, p. 322)

Complementando esta idéia, pode-se dizer que o texto de Rousseau revela uma atividade em que o eu nunca é esquecido. Nesse sentido, a expressão do "eu" se dá através da manifestação de múltiplas facetas, corroborando a idéia de Rousseau de que o homem é um, mas composto. Portanto, "é legítimo falar isoladamente do pensador ou do sonhador, do político ou do perseguido, do músico ou do romântico. Mas cada uma destas perspectivas é fragmentária e não atinge senão uma verdade incompleta: não somente pelo vício inerente à toda aproximação parcial, mas porque Rousseau, em toda ocasião e mesmo em seus textos mais solidamente construídos, associa à sua palavra explícita a presença implícita da sua pessoa e da sua paixão". (Starobinski 1971, p.319)

Desta forma, a subjetividade de Rousseau aparece no texto, ora através da narração de acontecimentos vividos por ele, ora na identificação do Autor com o governante, ora na sua identificação com o Émile. No capítulo IV, por exemplo, a "Profissão de Fé do Vigário Saboiano" inicia na terceira pessoa do singular, mas, aos poucos, vai transparecendo uma identidade tão intensa com o Autor, que o próprio Rousseau acaba admitindo: "Eu me canso de falar como se fosse uma terceira pessoa e é um cuidado bem supérfluo; pois você sente bem, caro concidadão, que esse infeliz fugitivo sou eu mesmo." (E; 317)

Portanto é esta multiplicidade de elementos em contínuo movimento que evidencia o caráter inclassificável de Rousseau e

que, provavelmente, inspirou a célebre frase de Goethe: Com Voltaire o mundo se fecha, com Rousseau o mundo se abre.

Para Burgelin, aqui se confirma que o émile não é um tratado, mas o desenvolvimento de uma hipótese particular: "dentro da corrupção presente nos costumes, imaginemos um indivíduo isolado e pratiquemos sobre ele uma experiência de laboratório. émile não é um exemplo, nem uma máxima rígida. émile não existe, sua história não pretende senão levar a refletir." (Burgelin 1952, p. 480)

Nas palavras do professor Milton Meira, ao colocar a situação ideal do aluno e do preceptor, Rousseau trabalha a fundo todas as condições que se podem encontrar na prática pedagógica. E esta seria uma de suas grandes contribuições. (Nascimento 1988, no prelo)

O PLANO

A seguir, Rousseau anuncia o plano que se propôs executar ao escrever o émile, deixando ao leitor a tarefa de julgar se ele o conseguiu ou não: "Eis o que tentei fazer em todas as dificuldades que se apresentaram. Para não ampliar inutilmente o livro, contentei-me em colocar os princípios cuja verdade todos deviam sentir. Mas quanto às regras que poderiam ter necessidade de provas, apliquei-as todas a meu émile ou a outros exemplos e mostrei em pormenores bem precisos como o que eu estabelecia poderia ser praticado". (E:25)

O que garante a importância e a validade deste livro não é saber da possibilidade ou não de colocá-lo em prática, mas, muito

pelo contrário, aproveitar o mundo teórico, o leque de questões e dúvidas que o Autor nos lança, ora com uma objetiva lucidez, ora como um delírio subjetivo. O que importa é que nos leve a pensar.

Após a exposição do plano do livro, explica por que falou pouco de Émile até este ponto : "... minhas primeiras máximas de educação, embora contrárias às estabelecidas, são de uma evidência à qual é difícil, para qualquer homem de bom senso recusar seu consentimento. Mas, na medida em que avanço, meu aluno, dirigido diferentemente dos seus, não é mais uma criança ordinária precisa de um regime especial para ele." (E:25)³⁷

Volta a tocar no tema do preceptor: "Não falo aqui das qualidades de um bom governante; suponho-as e me suponho a mim mesmo dotado de todas essas qualidades. Lendo esta obra, verço que liberalidade uso em relação a mim mesmo." (E:25)³⁸

Observa, então, contra a opinião dominante, como deveria ser o preceptor: "... que o governante de uma criança deve ser jovem e até mesmo tão jovem quanto o pode ser um homem sensato." (E:25)³⁹ Demonstra o quanto é importante que o governante seja um companheiro da criança para que possa ter a sua confiança, mas também que a criança deve ser tomada por aquilo que ela é, assim como o preceptor deve ter a capacidade de colocar-se no lugar dela.

A clareza não só da distância, como da diferença entre a infância e a idade madura, assim como a necessidade de que se estabeleça um pacto de respeito e confiança mútuos entre governante e criança, para que se possa fazer a educação proposta por Rousseau, começa a delinear-se.

O respeito do adulto pela criança deve começar pela

aceitação de sua forma própria de viver e de conviver com o mundo; por isso a necessidade do adulto assumir-se enquanto companheiro dos divertimentos das crianças.

Outro aspecto importante é a experiência: "Seria desejável que o governante já tivesse exercitado uma educação. É demais; um mesmo homem só pode exercitar uma educação. Se fossem necessários duas para ter êxito, com que direito se empreenderia a primeira ? "(E:26)⁴⁰

Por fim, assinala a importância de se dar um preceptor à criança antes de nascer, ao contrário do que faziam em sua época, quando o preceptor era dado ao filho já formado, ficando este período fundamental na formação do homem sem os cuidados necessários.

Chama a atenção para a impossibilidade de se distinguir preceptor de governante, assim como o discípulo do aluno.

"Existe somente uma ciência a ensinar às crianças: é a dos deveres do homem ... De resto eu prefiro chamar de governante, e não de preceptor, o mestre dessa ciência, porque se trata menos para ele de instruir que de conduzir. Ele não deve dar preceitos, deve fazer com que sejam encontrados." (E:26)⁴¹

ESCOLHENDO O ALUNO

Uma vez esboçado o perfil do preceptor, sem que tenha esgotado o assunto, passa à escolha do aluno, com tanto cuidado quanto teve com a escolha do preceptor, uma vez que se trata de um modelo.

"Essa escolha não pode recair nem no gênio, nem no caráter

da criança, que só conhecemos no fim da tarefa, e que eu adoto antes de ela nascer. Se eu pudesse escolher, só escolheria um espírito comum, tal como suponho meu aluno". (E;26)⁴²

Para Rousseau, somente homens comuns têm necessidade de se educar e somente a educação deles serve de modelo aos seus semelhantes. A escolha de um homem comum traz consigo a escolha do lugar em que deve viver já que: "O lugar não é indiferente à cultura dos homens; eles só são tudo aquilo que podem ser nos climas temperados." (E;27)⁴³. Depois de fazer esta afirmação, discorre sobre as desvantagens que as regiões com climas muito quentes ou frios demais oferecem aos homens preferindo, para seu aluno, uma zona temperada como a da França.

Nestas observações sobre os diferentes climas, é possível perceber a preocupação de Rousseau com as particularidades de cada caso, ou, com a impossibilidade de se pensar a educação para um aluno abstrato. Esta impossibilidade dar-se-ia exatamente pela falta de conhecimentos das particularidades das crianças e do meio em que ela vive. Sob este aspecto, educação e política voltam a se encontrar, pois da mesma maneira como os projetos educativos dependem das situações e das pessoas envolvidas, cada projeto político depende das particularidades do território e do povo a que se destina.

O princípio é o mesmo e pode-se encontrá-lo já no Contrato Social: "Assim, como, antes de erguer um grande edifício, o arquiteto observa e sonda o solo para verificar se sustentará o peso da construção, o instituidor sábio não começa por redigir leis boas em si mesmas, mas antes examina se o povo a que se destinam mostra-se apto a recebê-las." (C.S.; 66)

No caso específico do émile, mesmo sendo uma hipótese, o Autor tenta delinear algumas das suas particularidades, embora definindo precariamente o clima em que vive, sua situação econômica e financeira, sua saúde. Esta precariedade deve-se ao fato de que o émile, por ser um personagem de ficção, não é uma pessoa concreta, permitindo, segundo Burgelin, que se possa quase dizer que émile não tem propriamente história, mas uma evolução, que se dará em cinco fases diferentes, únicas e complementares entre si. A escolha da França como lugar onde émile vai viver é um dos indícios de que Rousseau se dirige aos franceses, ao escrever seu livro: ele sabe que os franceses serão seus principais leitores.

Ao analisar as possíveis diferenças entre os homens, partindo do clima em que vivem, passa a tratar da diferença entre pobres e ricos. Critica a educação recebida pelos ricos, como sendo a que menos convém tanto ao indivíduo que a recebe, como à sociedade. Resgata a função da educação natural como devendo tornar um homem adaptável a todas as condições humanas e conclui que o rico, da forma como é educado, é o menos apto a se adaptar.

Na busca da simplicidade dos costumes, o homem rico é o mais degenerado, o mais vulnerável aos vícios, às opiniões e às aparências, pelo fato de viver na sociedade, nos "salões" (como Rousseau costuma referir-se pejorativamente à vida em sociedade). A própria vida dos pobres impede que tenham acesso aos luxos e preconceitos responsáveis em grande parte pelo afastamento da vida natural e se encarrega de mantê-los na dependência das coisas, por isso a afirmação de que o pobre não precisa de educação, a de sua condição é forçada, ele não poderia ter outra.

"Escolhamos portanto, um rico; teremos certeza, ao menos, de ter feito um homem a mais, ao passo que um pobre pode tornar-se homem por conta própria." (E;27)⁴⁴

É importante notar que não importa a Rousseau discutir, neste livro, por que razão existem pobres e ricos (ele já o fez no Discurso sobre as desigualdades). Trata-se antes de salvar o indivíduo que vive na sociedade corrompida.

O PACTO

Caracterizando Émile como órfão, estabelece um pacto com ele: "Encarregado de seus deveres, adquire todos os seus direitos. Ele deve honrar seus pais, mas só deve obedecer a mim." (E:28)⁴⁵

Rousseau assume esta como sua primeira condição, sendo a segunda a de não se separarem jamais sem o consentimento de ambos.

O contrato entre discípulo e governante, entendido como indispensável para que o projeto educativo possa se realizar, supõe que o aluno aceite que o governante o conduza. A aceitação incondicional por parte do aluno é o elemento que transforma o que poderia ser visto como um ato de submissão, num ato de liberdade, uma vez que, segundo Rousseau, sou livre, quando me submeto à lei que eu próprio me dou. É o caso de Émile, neste contrato. Vemos assim, no pacto pedagógico, os mesmos princípios do pacto social quando o Autor afirma: "... cada um, dando-se a todos, não se dá a ninguém e, não existindo um associado sobre o

qual não se adquira o direito que se lhe cede sobre si mesmo, ganha-se o equivalente de tudo que se perde, e maior força para conservar o que se tem." (C.S.; 39). Ou ainda "... a obediência à lei que se estatuiu a si mesma é liberdade". (C.S.; 43) O que legitima a obediência ao preceptor é o fato de este ser o "ministro da natureza", como já foi dito anteriormente. Longe de se submeter aos caprichos e vontades da pessoa do governante, *émile* seguirá a marcha da natureza, mantendo-se na estabilidade que a dependência das coisas lhe confere.

Este contrato, segundo Michel Launay, não é um contrato como os demais. É um novo conceito que, além de considerar o aspecto pedagógico, toma por base o sentimento de amizade entre aluno e governante.

Rousseau já denunciava essa diferença, ao caracterizar as relações estabelecidas entre discípulo e mestre nos demais contratos: o primeiro olha o mestre como a marca e o flagelo da sua infância; o segundo só olha o discípulo como um peso de que deseja se desembaraçar, sem que sintam uma verdadeira afeição mútua.

Entretanto, no pacto entre ele e *émile*, as relações serão outras:

"Mas quando eles se vêem como devendo passar a vida juntos, importa-lhes fazerem-se amar mutuamente e por isso mesmo se tornam caros um ao outro. O aluno não se envergonha de seguir na infância o amigo que deverá ter quando adulto; o governante se interessa pelos cuidados cujo fruto deverá colher, e todo o mérito que dá a seu aluno é um capital que aplica em proveito de sua velhice." (E; 28)

A relação de afetividade necessária para o estabelecimento deste novo contrato pedagógico aparece também na política: "De fato, como veremos também a propósito do Contrato Social, este contrato (o de amizade) não é um contrato como os outros, já que a palavra amigo não tem outro correlativo senão ela mesma e já que, no contrato de amizade como no contrato social, contrariamente aos contratos civis, o fato de contratar por assim dizer consigo mesmo não ocasiona a invalidade do contrato, mas é precisamente a condição de possibilidade do contrato." (Launay 1971, p. 372)

Para que possamos entender a dimensão que o elemento "amizade", inserido no contrato pedagógico, assume, é importante citar uma passagem em que Rousseau, no Livro IV do Émile, afirma: "A afeição pode prescindir de reciprocidade. A amizade nunca. Esta é uma troca, um contrato como os outros; mas é o mais santo de todos. A palavra amigo não tem outro correlativo senão ela própria. Todo homem que não é amigo de seu amigo é certamente um patife; pois é somente retribuindo ou fingindo retribuir a amizade que se consegue obtê-la." (E: 276)⁴⁷

Neste sentido, aluno e governante se colocam em posição de igualdade: ambos devem dar e retribuir um ao outro. Dizer que existe uma igualdade não significa negar as diferenças que criança e adulto apresentam. Não só elas existem, como são necessárias para que a relação pedagógica aconteça, sendo o respeito mútuo seu fundamento.

Pode-se dizer que aqui surge outro princípio básico: que a educação seja a expressão de uma prática da igualdade e da liberdade. Para Milton Meira, é através do acordo que se

descreve a possibilidade de um terreno onde a igualdade estará presente o tempo todo. Sem o contrato pedagógico, não há possibilidade de desenvolver uma educação pela igualdade.

"Esse contrato estabelecido de antemão supõe um parto feliz,
48
uma criança bem formada, vigorosa e sadia."(E:28)

Enquanto um pai não pode escolher os filhos que têm, o preceptor, por assumir um dever que a natureza não lhe impõe, deve tudo prever para bem cumprir este dever. A escolha de um aluno saudável e robusto é, então, justificada:

"Não quero saber de um aluno sempre inútil a si mesmo e aos outros, que se ocupe unicamente em se conservar e cujo corpo prejudique a educação da alma ... não sei ensinar a viver a quem só pensa em não morrer."
49
(E:29)

Rousseau acredita que o vigor corporal é imprescindível para alcançar a força da alma: "Quanto mais fraco o corpo, mais ele
50
comanda; quanto mais forte, mais obedece".(E:29)

Percebe-se, nestas colocações, porque o autor dedica os primeiros anos de vida da criança a fortalecer o corpo, através da educação dos exercícios e dos sentidos.

CONTRA A MEDICINA

Retornando a nossa leitura, vemos que Rousseau faz uma crítica à medicina, definindo-a como a arte mais perniciosa aos homens, que ao curar o corpo mata a coragem. Segundo ele, existe grande diferença entre a ciência que instrui e a medicina que cura e a ciência que engana e a medicina que mata. É preciso, portanto, distingui-las:

Mantendo-se fiel ao princípio de que quanto mais natural melhor, o genebrino aproveita para mostrar que as ciências ou as artes não são ruins em si mesmas; sua validade depende do uso que os homens fazem delas. Conforme já vimos, a ciência pode instruir ou enganar, da mesma maneira que a medicina pode curar ou matar. Não podemos dizer que o Autor seja contra estes conhecimentos e nem que ele esteja propondo um retorno a um estado em que eles não existissem: na sociedade em que vivemos, os conhecimentos, descobertas e invenções, quando utilizados adequadamente, podem trazer benefícios aos homens. No entanto, é importante distingui-los e não se deixar enganar pelos falsos discursos e falsas sabedorias.

"Se soubéssemos ignorar a verdade nunca seríamos enganados pela mentira; se soubéssemos não querer curar contra a natureza,
51
nunca morreríamos pela mão do médico".(E:30)

Continua sua crítica à medicina, salientando que os homens de verdadeira coragem se encontram "onde não há médicos, onde se ignoram as consequências das doenças e onde não se pensa na mor-
52
te".(E:31)

Estende sua crítica aos filósofos e padres, dizendo: "São os médicos com suas receitas, os filósofos com seus preceitos, os padres com suas exortações, que lhe aviltam a coragem e o levam
53
a desaprender de morrer."(E:31)

Nesta crítica, o Autor inclui médicos, filósofos e padres, na mesma categoria: a de levar os homens para longe deles mesmos. Em relação aos filósofos, sua crítica maior é contra o abuso da racionalidade, do verbalismo e do ateísmo.

Corroborando esta sua posição, temos, entre tantas outras,

uma passagem em suas Confissões, onde ele diz: "Depois de ter tido medo dos jesuítas, tive medo dos jansenistas e dos filósofos. Inimigo de tudo o que leva o nome de partido, facção, cabala, nunca esperei nada de bom das pessoas que deles fazem parte."(C; 517)

Da mesma maneira, na Terceira Caminhada dos Devaneios, ele afirma: "... Vivia, então, com filósofos modernos que pouco se assemelhavam aos antigos. Em lugar de abolir minhas dúvidas e eliminar minhas irresoluções, tinham abalado todas as certezas que julgava ter sobre os pontos que mais importava conhecer: pois, ardentes missionários do ateísmo e dogmáticos imperiosíssimos, não suportavam, sem cólera, o fato de que alguém ousasse pensar diferentemente deles em qualquer ponto."(D; 45)*

Da mesma forma, considera os padres e os médicos nocivos aos homens, porque, em nome de uma ciência ou de uma doutrina que dizem ser verdadeira, eles camuflam o real e enganam a todos. Rousseau não se coloca contra a religião ou a medicina; ele se opõe, sim, ao uso que padres e médicos fazem de seu saber para corromper e enfraquecer os homens, tornando-os cada vez mais dependentes das suas opiniões e dos seus julgamentos.

Seu aluno deverá estar livre dessa gente. Não chamará nunca um médico, a não ser que a vida de Émile se encontre em verdadeiro perigo. "Não sabendo curar-se, que a criança saiba ficar doente: esta arte supre a outra e frequentemente dá melhor resultado; é a arte da natureza."⁵⁴(E:31)

* Ver também Rousseau Discurso sobre as artes, pp. 417 - 418; BURGELIN, capítulo "Critique de la philosophie", in La philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau, pp. 41 - 57.

Considera que a única parte útil da medicina é a higiene, sendo mais uma virtude que uma ciência. Para ele, os verdadeiros médicos do homem são o trabalho e a temperança: "o trabalho aguça seu apetite, a temperança impede-o de abusar dele".(E:31)⁵⁵

Rousseau finaliza estas análises, dizendo que são as razões que o levam a querer um aluno sadio e robusto.

ESCOLHENDO UMA AMA

"Com a vida, começam as necessidades. O recém-nascido precisa de uma ama".(E:33)⁵⁶

Novamente, Rousseau parte da situação ideal (que a mãe amamentasse seu filho), mas acaba refletindo sobre a situação, em sua época, mais comum: a necessidade de uma ama.

A ama de Émile será escolhida pelo próprio preceptor, ao contrário do que costumava fazer "a gente rica": "Tudo é mal feito na casa deles, exceto o que eles próprios lá fazem; e eles não fazem nada. No caso o de se escolher uma ama, esta escolha cabe ao parteiro. Que acontece então? A melhor é a que melhor o pagou." (E:33)⁵⁷

Retoma a crítica aos ricos, ou seja, àqueles que estão mais corrompidos, pelo fato de suas riquezas lhes abrirem a porta para os vícios e as opiniões. A riqueza é, portanto, sua própria miséria. E como vivem no mundo das aparências, rodeados de adutores, são enganados constantemente e se enganam em tudo. Desta forma dão valor às coisas que aparentemente parecem valer mais, acabando por deixar de perceber o que realmente é importante. Veja-se como procedem na escolha de uma ama.

Rousseau ressalta a importância da escolha da ama, uma vez que deve ser a única na vida de *Émile*. Vários aspectos devem ser levados em consideração nessa escolha: a idade e qualidade do leite, preferindo-se uma ama recém-parturiente com um coração e um corpo sadios.

Destaca, ainda, que a mudança frequente de amas leva a criança a diminuir sua estima pelos que a governam e, conseqüentemente, por sua autoridade. Na verdade, todos estes alertas só revelam que tanto a ama é a verdadeira mãe, quanto o preceptor é o verdadeiro pai, no livro de Rousseau.

"A cada mudança ela faz comparações secretas que tendem sempre a diminuir sua estima pelos que a governam e, conseqüentemente, a autoridade deles sobre ela. (E:34)⁵⁸

A criança não deve ter como superiores senão o pai e a mãe. Caso estes faltem, o preceptor e a ama. Embora sejam dois, devem estar tão de acordo que pareçam, para a criança, um só.

Escolhida a ama, esta deve viver mais comodamente, sem que mude inteiramente sua maneira de viver, pois uma mudança total poderia ser perigosa à saúde.

Em seguida, Rousseau faz uma longa exposição sobre a alimentação das camponesas, num regime vegetal, como sendo de melhor qualidade e mais benéfico para o leite da amamentação, do que o regime alimentar das mulheres da cidade. Critica o excesso de temperos, as frituras e a maneira sofisticada de preparar os alimentos. Esta crítica é extensiva à organização ou "desorganização" das cidades:

"Os homens não são feitos para se amontoarem em formigueiros, mas para serem espalhados pela terra que devem

cultivar. Quanto mais se juntam, mais se corrompem. As enfermidades do corpo, bem como os vícios da alma, são o efeito infalível deste ajustamento... As cidades são o abismo da espécie humana". (E:37)
59

Rousseau estabelece uma correspondência constante entre a natureza e o campo. A cidade é o espaço da degeneração do homem, onde ele se afasta do seu estado original.

CUIDADOS COM O BEBÊ

Referindo-se aos cuidados que se devem ter para com o bebê, inicia falando sobre a necessidade de se dar banho nas crianças: "Lave frequentemente as crianças, sua sujidade mostra a necessidade disso". (E:38)
60*

Ao se referir à precaução de amornar a água, considera isso indispensável, na medida em que as crianças nascem de acordo com os pais que têm, ou seja: "... nossos filhos, amolecidos antes de nascerem pela moleza dos pais e das mães, trazem, vindo ao mundo, um temperamento já estragado, que não deve ser exposto primeiramente a todas as provas que devem restabelecê-lo." (E:38)
61

Chama a atenção para o fato de que, para reconduzir a criança ao seu vigor primitivo, é preciso partir dos usos e ir, gradualmente, se afastando deles. Se o objetivo é que as crianças tomem banho, tanto em água fria, como em água quente, para que com isso tornem-se insensíveis às mudanças do ar, a passagem da água morna para os outros extremos deve ser lenta e gradativa.

* é importante lembrar que uma das causas do alto índice de mortalidade infantil, em sua época, era a falta de conhecimentos de higiene.

"Esse uso do banho, uma vez estabelecido, não deve mais ser interrompido e importa conservá-lo durante toda a vida. Considere-o não somente em relação à limpeza e à saúde atual, mas também como uma precaução salutar para tornar mais flexível a textura das fibras, e fazê-las ceder sem esforço nem riscos aos diversos graus de calor e frio."⁶²(E:38)

Em seguida, volta a expor sobre as vantagens de um bebê livre de toucas, faixas, cintas ou qualquer outro tipo de amarras que possam vir a embaraçar seus movimentos, venham tolher a liberdade natural. Alertando para o fato de que as mães se opõem a estes procedimentos, na medida em que implicam em mais trabalho para elas, ele observa:

"Quando ela começar a fortalecer-se, deixe-a arrastar-se pelo quarto; deixe-a desenvolver, distender seus pequenos membros; você os verá reforçar-se dia após dia. Compare-a com uma criança bem enfaixada da mesma idade; você ficará espantado com a diferença da progressão de cada uma."⁶³(E:39)

Em todos estas recomendações quanto aos cuidados com os bebês, percebe-se como Rousseau dá valor à unidade entre o homem e a natureza. A educação natural aparece mostrando que o homem, menos do que dominar a natureza, deve integrar-se à ela.

EDUCAÇÃO DA NATUREZA

Em seguida, Rousseau distingue a educação que só se preocupa em manter as crianças vivas desta educação da natureza que propõe: "... mas aqui, onde a educação começa com a vida, ao nascer, a criança já é discípulo, não do governante mas da

natureza. O governante apenas estuda, orientado por esse primeiro mestre, e impede que seus cuidados sejam contrariados. Ele vigia o bebê, observa-o, segue-o, espia vigilante, para o primeiro lampejo de seu fraco entendimento, assim como o muçulmano espia, quando do quarto crescente, o nascer da lua."(E:40)⁶⁴

É importante destacar aqui o papel do governante: observar seu aluno seguindo a orientação da natureza (caracteriza-se claramente a figura do governante, enquanto extensão da natureza e não enquanto pessoa). Por que deve ele observar, espiar e estudar, enfim, seu aluno? Não deveria agir?

Parece-nos que Rousseau está levando em conta as diferenças de cada criança, contrariamente à concepção de uma constituição inata, defendida por Hélietius. Na Nova Heloisa, Julie afirma que existem temperamentos que se anunciam quase que ao nascer, e crianças que se pode estudar no seio de sua ama de leite; em outras, o caráter não se pronuncia tão rapidamente e é preciso estudá-las, antes de dar uma orientação precisa à sua educação.

Mais uma vez voltamos a um princípio básico para a educação: o de considerar as crianças em sua concretude e particularidade, levando em consideração não só as desigualdades naturais, como as sociais. A educação diante destas observações não poderá nunca reduzir-se a um esquema rígido ou a um modelo único: ela variará de acordo com os indivíduos. E antes de agir, é preciso conhecê-los.

"Nascemos capazes de aprender, mas não sabendo nada, não conhecemos nada. A alma, acorrentada a órgãos imperfeitos e semiformados, não tem sequer o sentimento de sua própria existên-

cia. Os movimentos, os gritos da criança que acaba de nascer, são efeitos puramente mecânicos, desprovidos de conhecimento e de vontade."(E:40) ⁶⁵ Novamente aparece a concepção de que o homem nasce como potência e não como homem.

Se o ponto de partida é conhecido e comum, o mesmo não acontece com o ponto de chegada. Rousseau revela aqui sua concepção de que o homem não nasce pronto, ele é construído: "Cada qual avança mais ou menos segundo seu gênio, seu gosto, suas necessidades, seus talentos, seu zelo e as oportunidades que tem para exercitá-los."(E:41) ⁶⁶

A construção do homem depende, pois, de fatores externos e fatores internos. Entre as "oportunidades" que ajudam este avanço, Rousseau já definiu, no transcórre de seu émile o importante lugar ocupado pela educação.

Percebe-se nessas análises, um Rousseau precursor da idéia de que o desenvolvimento humano se dá através da interação de fatores internos e externos. Retoma, ainda, o caráter social da humanidade: o homem torna-se indivíduo também por sua sociabilidade, uma vez que ele precisa dos outros para ser ele mesmo. O autor do émile expressa, assim, idéias que somente serão desenvolvidas no pensamento pedagógico do século XX, bem como na antropologia e na psicologia.

Rousseau chama a atenção para o fato de que não só não valorizamos, como sequer percebemos os avanços que o homem faz desde o seu nascimento até o período a que ele denominou idade da razão:

"Eu repito, a educação do homem começa com seu nascimento; antes de falar, antes de compreender, ele já se instrui. A

experiência adianta-se às lições; no momento em que conhece sua ama, ele já adquiriu muito ... Mas não pensamos nas aquisições gerais, porque elas se fazem sem que se pense nelas e até antes da idade da razão; de resto, o saber só se faz notar pelas diferenças e, como nas equações de álgebra, as quantidades comuns não contam nada."(E:41)

Aqui, o Autor volta a questionar a valorização dada ao saber mais elaborado, tão em voga naquele momento, ao mesmo tempo em que tenta resgatar o saber que, nessa passagem, ele denomina de aquisições gerais. Assim, não é pelo fato de que os seres humanos em geral progridem, adquirindo quase que os mesmos conhecimentos, que estes devem ser negados e desvalorizados. No caso da criança, a sua evolução no transcorrer do primeiro ano de vida acontece em uma intensidade jamais alcançada nas demais fases do desenvolvimento do homem. Entretanto, pelo fato de este desenvolvimento ser comum a todos e não necessitar de nenhuma condição especial, acaba por perder sua importância.

Rousseau valoriza este saber, praticamente comum a todos os homens, porque este saber também representa uma situação de igualdade entre os homens, onde os privilégios e as desigualdades quase não aparecem. Poder-se-ia dizer, paradoxalmente, que talvez esse seja o período das aquisições mais naturais e que mais auxiliariam o homem a se manter homem, se não fossem distorcidas pela ação daqueles que atuam com as crianças. Rousseau destaca, portanto, com extraordinária clareza a importância e o valor da educação das crianças de zero a dois anos.

Além disso, vale a pena frisar novamente a dimensão que a valorização da infância assume em uma época em que a sociedade,

analisada sob o ponto de vista das suas instituições escolares e da organização de suas instituições familiares, revela, em relação às crianças, uma frieza e desvalorização, seguidos, frequentemente, de um pseudo-abandono às amas de leite.

Mesmo considerando que entre os séculos XVII e XVIII algumas mudanças vão se efetuando, também, em relação à infância, elas são, ainda, muito incipientes, gerando mais um sentimento de ambigüidade em relação à desvalorização da infância do que de aceitação de suas especificidades.

A negação da infância dentro da família e das escolas (os internatos e conventos só recebiam os alunos depois dos oito anos) demonstra a falta de consciência da particularidade infantil, desta particularidade que distingue, essencialmente, a criança do adulto, mesmo do jovem. Da mesma forma, as roupas usadas pelas crianças eram iguais às dos adultos, podendo-se deduzir disso a ausência de uma identidade da infância: "Tudo que ela tem é falta do que o adulto tem." (Snyders 1963, p. 183). Sempre tendo o adulto como modelo, como norma, a infância é analisada pelo que lhe falta ou, em outras palavras, pelo seu estado de imperfeição e de dependência. É exatamente contra esta atitude frente à infância que Rousseau constrói o seu livro. Para ele, o fato de as crianças serem diferentes do adulto não significa que tenham menos valor; além disso, ele consegue perceber a necessidade dessa precariedade na criança para a evolução do adulto. Ao mesmo tempo em que, para se fazer homem, é preciso ter-se feito criança antes, também é necessário manter, na idade adulta, traços adquiridos na infância. É durante este período tão negligenciado pela sociedade que se plantam os germes do homem que se

quer formar. Não só: mesmo que não se tenha consciência disso, o que ocorre com a criança nos seus primeiros anos sempre envolve o adulto.

Sobre as primeiras sensações, Rousseau escreve:

"As primeiras sensações das crianças são puramente afetivas; elas só percebem o prazer e a dor. Não podendo nem andar, nem pegar, precisam de muito tempo para formarem pouco a pouco as sensações representativas que lhes mostram os objetos fora de si mesmas..." (E:42)⁶⁸

Cabe, portanto, às pessoas que estão com a criança o cuidado de organizar os objetos à sua volta e de atender às suas necessidades, criando sempre situações e estímulos diferentes a fim de que ela não crie o hábito de conviver com algumas coisas e de repelir outras.

O hábito é para Rousseau um desvio das necessidades naturais e deve ser evitado: "O único hábito que se deve deixar a criança adquirir é o de não contrair nenhum... Prepare de longe o reinado de sua liberdade e o uso de suas forças, deixando a seu corpo o hábito natural, pondo-a em condição de ser sempre senhora de si mesma e fazendo em tudo sua vontade, tão logo ela tenha uma "... (E:42)⁶⁹

Este "reinado da liberdade" deve ser entendido dentro da concepção de liberdade proposta por Rousseau: "o homem realmente livre só quer o que pode". Significa que se é mais livre, quanto mais equilibrados estiverem o poder e a vontade. Em outras palavras: o ideal seria a criança poder exercer naturalmente a sua liberdade. No entanto, esta liberdade é limitada pela própria fraqueza da criança. Esta liberdade atual é imperfeita e

necessita de ajuda para organizar-se.

No caso específico da criança, significa livrá-la do controle dos adultos que não só a impede de se desenvolver, como de se tornar independente dos adultos à medida que crescem. Isso não significa liberdade generalizada, mas liberdade para ser capaz de realizar suas vontades, fazer uso de suas forças. Note-se que Rousseau utiliza o termo "hábito natural", ou seja, ele está se referindo à liberdade para fazer o que pode e não fazer tudo indiscriminadamente, uma vez que o homem natural tem em equilíbrio o poder e a vontade: ele só quer o que pode.

Pode-se "ler" nesta colocação uma proposta para a autonomia da criança, permitir-lhe a possibilidade de fazer o que pode, em vez de os adultos fazerem por ela.

Considerando que a liberdade natural é imperfeita, uma vez que necessita de ajuda para organizar-se, é esta ajuda que cabe ao adulto dar. "Por que, então, não começaria a educação da criança antes que ela fale e compreenda, já que a simples escolha dos objetos que lhe apresentamos é própria a torná-la tímida ou corajosa"? (E:43)⁷⁰

No reinado da liberdade da criança, o adulto assume um papel de orientador e organizador até nos mais simples detalhes. A escolha dos objetos com os quais a criança deve conviver é uma das tarefas que cabe ao educador, na medida em que esses objetos influenciarão a formação das crianças. Como a criança teme o desconhecido, o hábito de ver novos objetos sem se sentir ameaçado por eles afasta este temor.

Rousseau acredita que a criança só terá medo dos objetos que não conhecer, devendo, por isso, conviver com eles (de longe e

aos poucos). "Se, durante sua infância, ela viu sem medo sapos, cobras, caranguejos, verá sem horror, quando adulto, qualquer espécie de animal. Não há mais objetos horríveis para quem os vê todos os dias".⁷¹ (E:43)

Cita, como exemplo, o medo de máscaras. Para evitar que Émile tenha medo delas, Rousseau começará mostrando uma máscara de fisionomia agradável, que alguém, em seguida, coloca no rosto diante dele. Todos riem. Aos poucos, vai mostrando máscaras mais desagradáveis, chegando, gradativamente, a caras horrorosas. Dessa forma, acredita que Émile não mais se assustará com máscaras. O mesmo acontece no caso do pequeno Astyanax (filho de Heitor, personagem da Ilíada), que se assustou com o penacho do capacete do pai: o pai colocou o capacete no chão e foi acariciar a criança. Rousseau acrescenta que depois da criança ter-se acalmado, deveria ser reapresentada ao capacete para que ela o manuseasse.

Em todos os exemplos citados, como o medo de trovão ou do barulho das pistolas ou das máscaras, o método se repete: levar a criança, lenta e gradativamente, a conhecer o que teme. Através do conhecimento, o medo (do desconhecido) desaparece.

Nas palavras de Rosa Matos: "a importância do processo experimental do indivíduo é que ele mesmo se torne o sujeito de sua educação; a experiência é um elemento de mediação no processo educativo, visto que o homem para ser "ele mesmo" tem que ir às coisas, situar-se entre elas e refletir suas relações objetivas e subjetivo-objetivas." (Matos 1979, p.73)

A tarefa do educador não é, portanto, de proteger a criança e evitar que enfrente os conflitos. Muito pelo contrário: "Estar

habituaado ao real é ser capaz de responder, a qualquer momento, a suas provocações. Assim, o papel do governante é favorecer estas provocações ao invés de afastá-las, como o fazem os preceptores ordinários dando à criança hábitos. De onde poderíamos chamá-la de uma estratégia da armadilha, do desencaminhamento planejado, destinado a levar a criança a se chocar com o real a fim de que meça seus próprios limites, mas também encontre em si mesma os meios naturais de ultrapassar estes limites, e que, ao fazer localmente a experiência da lei, aprenda que esta lei pode ser ultrapassada em direção a uma lei geral e mais alta." (Grosrichard 1980, p. 34)

Voltando a caracterizar o desenvolvimento do bebê, Rousseau reafirma a importância dos sentidos nesta fase da vida, destacando o aspecto imediatista da criança. Segundo ele, é pela inação da memória e da imaginação que a criança só se interessa pelo momento presente. Diante disso, sendo as sensações o primeiro material de seu conhecimento, ele alerta: "Oferecê-las numa ordem conveniente é preparar sua memória a fornecê-las um dia na mesma ordem a seu entendimento; mas como ela só presta atenção nas suas sensações, basta primeiramente mostrar-lhe bem distintamente a ⁷² ligação dessas sensações com os objetos que as provocam." (E:44)

Destaca, ainda, a importância de deixar a criança mexer em tudo, uma vez que é pela exploração dos objetos através de seus sentidos e pela comparação entre eles que a criança aprende: "É somente pelo movimento que aprendemos que há coisas que não são nós; e é somente pelo nosso próprio movimento que adquirimos a ⁷³ idéia da extensão." (E:44)

Assim como Piaget, duzentos anos depois, denominou o período que vai do nascimento até os dois anos de sensório-motor, Rousseau também considera a sensação e o movimento como fundamentais para o desenvolvimento da criança.

SOBRE O CHORO COMO LINGUAGEM

Para explicar porque as crianças choram, o Autor escreve: "Elas choram muito; assim deve ser. Como todas as suas sensações são afetivas, quando são agradáveis, elas as gozam em silêncio; quando são penosas, elas o dizem em sua linguagem, e pedem alívio."⁷⁴(E:45)

Afirma, ainda, que a linguagem natural e comum a todos os homens é aquela que as crianças falam antes de saberem falar. "Essa língua não é articulada, mas é acentuada, sonora, inteligível."⁷⁵(E:45)

Ela tem um significado que todos já entendemos; no entanto, à medida em que adquirimos uma nova linguagem, tratamos de esquecê-la e negligenciá-la. Para reaprender esta linguagem, é preciso estudar as crianças.

Sobre o papel das amas nessa comunicação, Rousseau acrescenta: "As amas são os nossos mestres nessa língua; elas entendem tudo o que lhes dizem seus bebês; elas lhes respondem, têm com eles diálogos muito consequentes; e embora elas pronunciem palavras, estas palavras são perfeitamente inúteis; não é o sentido das palavras que eles entendem, mas o acento de que se acompanham."⁷⁶(E:45)

Nessas observações a respeito do choro como linguagem,

encontram-se pontos que foram tratados em seu Ensaio sobre a Origem das Línguas, publicado após a sua morte. Nesse ensaio, o Autor faz um estudo da necessidade de comunicação no homem natural, assim como da evolução dos grupos humanos e dos meios de expressão, além de dedicar um capítulo à música.

Ampliando, então, os domínios da linguagem para além da comunicação verbal convencional, Rousseau destaca a linguagem dos gestos, dos olhos, do corpo. Daí, a ênfase que dá à conotação psicológica das falas, enquanto meio de representar os sentimentos mais íntimos. Outro aspecto importante a ressaltar é que, para o autor, a invenção das palavras não vem das necessidades, mas das paixões. Sua origem está nas necessidades morais (que já derivam de um contato com seus semelhantes), nas paixões: "Não é a fome ou a sede, mas o amor, o ódio, a piedade, a cólera, que lhes arrancaram as primeiras vozes." (E.O.L.; 170)

A clareza e a profundidade do pensamento de Rousseau transparecem nessas análises. A maneira como ele analisa ponto por ponto, detalhe por detalhe, valorizando aspectos comumente desprezados, dentro de um novo enfoque, demonstra sua aguda percepção do perfil psicológico da criança. Nada parece escapar-lhe. A criança analisada por ele vai surgindo diante do leitor em toda sua complexidade possível de ser entendida. O "tom" de seu texto convence. É impossível lê-lo sem ficar surpreendentemente pensativo. Outros já escreveram sobre o assunto, mas ninguém com tanta propriedade, com tanta riqueza de elementos.

Rousseau sublinha o papel que desempenha a expressão ges-

tual na comunicação das crianças, ao enfatizar a importância do tom nas conversas com os bebês. A facilidade que eles têm para expressar suas sensações agradáveis ou desagradáveis deve-se à mobilidade dos músculos de sua face. Além disso, chama a atenção para a adequabilidade destes sinais na fase da vida em que predominam as necessidades corporais: "a expressão das sensações está nas caretas, a expressão dos sentimentos está nos olhares."⁷⁷(E:46)

Segundo Rousseau, o fato do primeiro estado do homem ser de miséria e de fraqueza é que justifica as primeiras vozes do bebê serem de queixa e de fome. Em outras palavras, é pela incapacidade da criança de satisfazer suas necessidades e, conseqüentemente, pela necessidade de pedir ajuda para satisfazer-se, que ela chora e grita. "Desses choros que acreditaríamos tão pouco dignos de atenção, nasce a primeira relação do homem com tudo o que o cerca: aqui se forja o primeiro elo dessa larga cadeia da qual é formada a ordem social."⁷⁸(E:46)

Eis o lugar dado por Rousseau ao choro do bebê. Não só é carregado de significados, como é determinante do modo de o bebê se relacionar com o mundo. Por isso, a necessidade dos adultos, ao lidarem com o choro das crianças, de tomarem consciência dos aspectos que ele envolve. Chama a atenção para a tendência que as crianças têm para o arrebatamento, para a raiva e o despeito, exigindo muitos cuidados de quem lida com elas.

O primeiro desses cuidados seria o de só encontrarem resistência nas coisas e não nas vontades, impedindo assim que fiquem emburradas ou coléricas. No entanto, Rousseau assinala a grande e importante diferença entre não as contrariar e lhes

obedecer.

"Os primeiros choros das crianças são solicitações: se não tomamos cuidado, logo se tornam ordens; elas começam pedindo assistência, elas acabam se fazendo servir. Assim, de sua própria fraqueza, de onde provém inicialmente o sentimento de sua dependência, nasce a seguir a idéia do império e do domínio."⁷⁹(E:47)

O Autor entende que essa idéia de domínio é provocada, mais pelas atitudes dos adultos para com as crianças, do que pelas necessidades delas: "... e vê-se desde já por que, desde essa primeira infância, importa separar a intenção secreta que dita o gesto ou o grito."⁸⁰(E:47)

O exame minucioso feito em relação ao choro do bebê pode exemplificar, mais uma vez, o fato de que o pensador suíço não está idealizando a criança, quando diz que a criança é naturalmente boa. É possível, ainda, retomando suas próprias palavras, quando se refere ao "reinado da liberdade da criança", entendê-lo no livre uso de suas próprias forças e não do domínio das crianças sobre as coisas ou sobre os homens. "É importante acostumá-la desde cedo a não comandar nem os homens, pois não é seu senhor, nem as coisas, pois elas não a escutam."⁸¹(E:48)

O que irá determinar seu domínio ou não é, nada mais, nada menos, que a ação do adulto frente as suas solicitações. É possível perceber algumas nuances em Rousseau: a criança deve ser livre para usar suas forças. Essa liberdade é limitada a suas próprias forças e, em hipótese alguma, extensiva aos outros homens e aos objetos que a rodeiam. Não deve nem mandar, nem ser submissa aos outros. Deve desejar e fazer aquilo que pode rea-

lizar. E só deve ser atendida em suas necessidades, nunca em seus desejos. Eis a educação onde liberdade e igualdade são os princípios reguladores.

SOBRE A BONDADE E A MALDADE

"Toda maldade vem de fraqueza; a criança só é má porque é fraca; torne-a forte, ela será boa... Antes da idade da razão, fazemos o bem e o mal sem o conhecer; e não há moralidade em nossas ações, embora ela exista às vezes no sentimento das ações de outrem em relação a nós."(E:48)

Surge, então, uma pergunta: por que a criança quer desmantelar tudo que vê ?

Para responder a isso, Rousseau, primeiramente, diz que a filosofia explica essa atitude destrutiva da criança pelos vícios naturais: o orgulho, a vontade de domínio, o amor-próprio, a maldade do homem.

Para se opôr a idéia de que a criança é naturalmente má, Rousseau compara a infância com a velhice, tomando a impotência como aspecto comum às duas idades. Chama a atenção para o fato de que esta impotência produz efeitos distintos na velhice e na infância. Para ele, o que determina essa diferença é o princípio da atividade que na velhice está se extinguindo e na criança está se desenvolvendo: "um se forma, outro se destrói; um tende para a vida, e o outro para a morte. A atividade enfraquecida concentra-se no coração do velho; no coração da criança ela é superabundante e se estende para fora; a criança sente, por assim

dizer, vida suficiente para animar tudo o que cerca. Que ela faça ou desfaça, não importa; basta que mude o estado das coisas,
83
e toda mudança é uma ação."(E:49)

Concluindo: "Que ela pareça ter mais tendência para destruir, não é por maldade, é porque a ação que forma é sempre lenta, e a que destrói, sendo mais rápida, convém mais à sua
84
vivacidade."(E:49)

Uma vez defendida a idéia da bondade na criança, Rousseau acrescenta que este princípio ativo seria nocivo se o Autor da natureza não lhes tivesse dado pouca força para dela fazerem uso.

"Mas logo que elas podem considerar as pessoas que as cercam como instrumentos que depende delas fazer com que ajam, elas se servem deles para seguir sua tendência e suprir a sua própria fraqueza. Eis como elas se tornam incômodas, tirânicas, voluntárias, maldosas e indomáveis."
85
(E:49)

Assim, é pela maneira como os adultos lidam com as crianças que elas se tornam tirânicas. Devem ser evitados os excessos: tanto o rigor, como a indulgência. Importa ressaltar, de novo, que Rousseau está longe de ter uma imagem idealizada das crianças. Em seu texto, ele não trata a criança como um ser perfeito, que tudo pode, mas como um ser em construção: a maneira como esta construção é feita é que determina se será boa ou má. Isso não pode ser definido antecipadamente.

"Mas o desejo de mandar não se extingue com a necessidade que o fez nascer; o domínio desperta e lisonjeia o amor próprio, e o hábito o fortalece: assim, a fantasia sucede à necessidade,
86
assim começam a se enraizar os preconceitos à opinião." (E:50)

MAXIMAS PARA O TRABALHO COM CRIANÇAS

Para evitar que isso aconteça e que, portanto, se abandoné o caminho da natureza, Rousseau propõe quatro máximas.

"O espírito dessas regras é conceder às crianças mais liberdade verdadeira e menos domínio , em deixá-las com que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros. Assim, acostumando-se desde cedo, a limitar seus desejos a suas forças, elas sentirão pouco a privação do que não estiver em seu poder."(E:50)⁸⁷

É importante essa ressalva que vem confirmar a idéia de que a proposta de Rousseau está longe de poder ser reduzida a um espontaneísmo ou à "não" direção da educação das crianças.

PRIMEIRA MÁXIMA : "Longe de ter forças supérfluas, as crianças não têm sequer forças suficientes para tudo o que delas solicita a natureza; deve-se, portanto, deixar-lhes o uso de todas as forças que a natureza lhes dá e de que não poderiam abusar."⁸⁸
(E:50)

SEGUNDA MÁXIMA: "É preciso ajudá-las e supri-las do que carecem, seja em inteligência, seja em força, em tudo o que diz respeito às necessidades físicas."⁸⁹
(E:50)

TERCEIRA MÁXIMA: "É preciso, no auxílio que lhes damos, que nos limitemos unicamente ao útil real, nada concedendo à fantasia ou ao desejo sem razão, pois a fantasia não as atormentará enquanto não a tivermos feito nascer, partindo do pressuposto que não é da natureza."⁹⁰
(E:50)

QUARTA MÁXIMA: "É preciso estudar com cuidado sua linguagem e seus sinais, a fim de que, numa idade em que não sabem dissimular, possamos distinguir em seus desejos o que vem imediatamente da natureza e o que vem da opinião."⁹¹(E:50)

Estas máximas retomam a importância do papel do adulto na formação da criança; a idéia de "liberdade bem regrada", a idéia de que as necessidades devem ser atendidas, porque são naturais e os desejos ignorados, porque são frutos da opinião; e a importância do adulto entender a linguagem e os sinais da criança, para descobrir o sentimento que encobrem e, ao mesmo tempo, desvelá-lo.

Rosa Matos sintetiza as idéias de Rousseau da seguinte maneira: "Enquanto a criança não atingiu a idade da razão sua liberdade deve ser orientada pela força e não pela autoridade.

Essa força está em o educador impedir que a criança faça o que não deve fazer e permitir, apenas, o que for realmente importante para suas necessidades naturais. Essa força exige do educador o máximo de atenção para com o comportamento da criança e o arranjo das condições do ambiente. Não significa, portanto, uma força tirânica, mas uma capacidade de domínio das condições que promovem o educando."(Matos 1979, p. 76)

MANEJO COM O CHORO

Para Rousseau, a atenção do educador deve, como já frisou anteriormente, iniciar com o nascimento da criança, uma vez que as relações dessa fase da vida são determinantes para suas futuras relações sociais. Estabelece, então, uma relação estreita-

ta entre o choro das crianças e a reação dos adultos:

"Menos contrariadas em seus movimentos, as crianças choram menos, menos importunadas por seus choros, atormentamo-nos menos, a fim de fazê-las calar; ameaçadas ou bajuladas menos freqüentemente, elas se mostrarão menos medrosas ou menos voluntariosas, e permanecerão melhor em seu estado natural."(E:51)

Chama a atenção para os excessos: nem negligenciar os cuidados com a criança, abandonando-a a sua própria sorte, nem super-atendê-la. Esse meio termo é alcançado, se o educador tomar cuidado em diferenciar o choro da necessidade do choro da obstinação. Se, cada vez que o bebê chorar, o adulto o acarinhar para acalmá-lo, logo a criança saberá como agir para conseguir atenção.

"Os longos choros da criança que não está nem enfaixada nem doente, e à qual não deixam faltar nada, não passam de choro de hábito ou de obstinação. Não são obra da natureza, mas da ama que, por não saber suportar o incômodo, o multiplica, sem pensar que fazendo com que a criança se cale hoje, a excitamos a chorar mais amanhã".(E:51)

Para prevenir ou curar este hábito, recomenda que o adulto seja mais constante em não lhes prestar atenção ao choro do que as crianças são obstinadas em chorar. Outra recomendação, para impedir que continuem a chorar, consiste em distraí-las com outros objetos. No entanto, para que isso funcione, é fundamental que a criança não perceba que está sendo distraída, mas imagine que o adulto está pensando nela. Mais uma vez Rousseau chama a atenção para a capacidade da criança perceber os sentimentos além das aparências.

DO DESMAME

O nascimento dos dentes indica a época em que as crianças devem ser desmamadas. No entanto, continuam a desmamá-las antes disso. Tomemos sempre o instinto como exemplo escreve Rousseau, referindo-se aos objetos que os adultos dão às crianças para aliviá-las da erupção dolorosa dos dentes. Ele recomenda que se dêem materiais moles que cedam e nos quais os dentes possam se enfiar, em vez dos chocalhos duros que, em vez de amolecer as gengivas, as tornam calosas.

"Não sabemos mais ser simples em nada, nem mesmo em volta das crianças." (E:52)
94

Com esta frase, critica os guizos de prata, de ouro, de coral, cristais facetados, entre outras coisas inúteis e perniciosas. Em vez destes objetos que, além de inconvenientes, as acostumam ao luxo, é a favor de objetos da natureza como sementes, folhas, galhos, pirulito de alcaçuz.

Percebe-se, nessa passagem, a relação entre a vida que se faz a criança viver e o ideal de vida do adulto, ou seja, se queremos que o adulto viva o mais simplesmente possível, imune aos apelos da sociedade, é preciso que isso seja feito desde o seu nascimento. Assim, a infância, mesmo devendo bastar-se a si mesma e devendo ser vivida em toda sua plenitude, mantém uma estreita relação com a vida adulta.

"É importante que as crianças aprendam primeiramente a mastigar; é o meio certo de facilitar o aparecimento dos dentes; e quando começam a engolir, os sucos salivares misturados aos

95
alimentos facilitam a digestão."(E:52)

Seguindo o princípio do uso de materiais naturais, ele recomenda frutas secas, cascas de pão, pedaços de pão duro, a fim de auxiliar no surgimento dos dentes.

DA LINGUAGEM

a) O aspecto afetivo.

"As crianças ouvem falar desde o nascimento; nós lhes falamos, não somente antes que compreendam o que lhes dizemos, mas antes que possam repetir os sons que ouvem."⁹⁶(E:53)

Rousseau volta a chamar a atenção sobre o aspecto oculto da comunicação, não são as palavras em si que têm sentido, mas, fundamentalmente, o tom com que são ditas. Alerta para a importância dos adultos terem consciência de que o que é comunicado não é a palavra em si, mas o tom com que se diz. A comunicação com as crianças tem muito menos possibilidade de "parecer", do que a dos adultos, na medida em que as crianças "lêem" nas palavras ditas o sentimento, enquanto que os adultos "se perdem" buscando entender o conteúdo explícito, sem se preocupar com o aspecto implícito da fala.

"Gabar-se de não ter acento, é gabar-se de tirar da frase a energia. O acento é a alma do discurso, dá-lhe sentimento e a verdade. O acento mente menos do que a palavra; talvez seja por isso que as pessoas bem educadas o temem tanto."⁹⁷(E:56)

"A lamentável facilidade que temos de aceitarmos palavras que não entendemos começa mais cedo do que se pensa. O aluno

ouve na escola a verbosidade do mestre como ouve nas fraldas a tagarelice de sua ama. Parece-me que seria instruí-lo utilmente se o criassem para não compreender nada disto."(E:53)⁹⁸

Isso não significa que seja contra as amas divertirem suas crianças com cantos e sons alegres e variados. É contra o uso excessivo das palavras, que acabam por atordoar as crianças, da mesma maneira como é contra o "palavrório" dos filósofos, dos padres e dos educadores, que só servem para iludir, enganar e enfraquecer os homens.

b) Da construção da linguagem.

Rousseau acredita que, assim como as crianças não nascem prontas, também a linguagem das crianças tem uma construção própria, que inicia com uma gramática de sua idade e cuja sintaxe tem regras mais gerais do que a dos adultos.

Destaca que esta gramática própria das crianças, se analisada cuidadosamente, apresenta uma "lógica" interna, adequada à maneira de pensar das crianças. Cita um exemplo em francês que tem um equivalente em português: o fato de que todas as crianças, numa determinada idade, em vez de dizer "eu fiz", dizem "eu fazi". Na busca da regra adequada, as crianças tratam um verbo irregular da mesma forma com que tratam os regulares.

"É um pedantismo insuportável e um cuidado dos mais supérfluos insistir em corrigir nas crianças todos esses pequenos erros contra os usos, erros de que nunca deixam de se corrigir elas próprias com o tempo."(E:54)⁹⁹

O que fazer diante destes pequenos "erros" ? Mais uma vez,

Rousseau dá exemplo de sabedoria e indica condutas nem sempre compreendidas pelos educadores de hoje: falar sempre corretamente na frente das crianças, sem nunca as corrigir.

Denuncia, então, mais um abuso que os educadores costumavam fazer em seu tempo e que, infelizmente, ainda persiste atualmente (talvez em menor escala): insistir com as crianças para que falem depressa. Isso manifesta uma grande ansiedade que, nas palavras de Rousseau, demonstra o receio de que as crianças não aprendam a falar sozinhas (encobrendo a pretensão dos adultos de que as crianças só aprendem o que os adultos ensinam).

Mais uma vez, compara os costumes do campo e da cidade, e admite que as crianças do campo falam mais rápido e corretamente do que as da cidade. A principal causa disso seria a superproteção das mães que, ao adivinhar tudo o que as crianças querem, impedem-nas de se expressarem, isto é, desestimulam-nas de dizer, de falar. A vida no campo permite um afastamento maior entre pais e filhos, o que desencadeia a necessidade de se comunicarem à distância.

"Quando se interroga o filho de um camponês, a vergonha pode impedi-lo de responder, mas o que ele diz, o faz com nitidez; ao contrário, a criada tem de servir de intérprete à criança da cidade; sem o que não se entende nada do que resmunga entre os dentes."(E:55)

c) Das máximas inseparáveis.

O Autor estabelece, então, duas máximas para seu método:

"Todo leitor sensato deve ver que o excesso e a coerência, derivados do mesmo abuso, são igualmente corrigidos com meu

método. Encaro estas duas máximas, como inseparáveis: "Sempre o suficiente, nunca demais". Bem estabelecida a primeira, segue-se a outra necessariamente."(E:55)

101

Com essas máximas evidencia-se o não - espontaneísmo de Rousseau e, muito mais do que isso, a importância da ação do adulto na educação das crianças.

d) Da correção e do ensino.

Criticar incessantemente o tom de voz da criança e as palavras que verbaliza não ajuda a corrigir os erros das crianças, mas torna-as mudas, tímidas e confusas.

Esse hábito de "criticar destrutivamente" as crianças permanece em nossas salas de aula, desencadeando e internalizando o sentimento de fracasso nas crianças.

Rousseau volta a defender a idéia de que as crianças que ouvirem uma linguagem correta, falarão corretamente. Alerta, ainda, para o perigo do domínio por parte da criança. "Quando começa a balbuciar, não se atormentem tanto para adivinhar o que ela diz. A pretensão de ser sempre ouvido é ainda uma espécie de domínio e a criança não deve exercer nenhum. Basta-lhes prover muito atentamente ao necessário; cabe a ela procurar fazer-lhes compreender o que não o é. Bem menos ainda importará apressar-se em exigir que ela fale; ela saberá falar na medida em que sentir a utilidade."(E:57)

102

Tendo o princípio da utilidade e a satisfação das necessidades como pressupostos para orientar os educadores no trabalho com os bebês, a liberdade natural estará garantida e o caminho para a autonomia aberto.

o) Dos diforontos ontondimentos.

Outro aspecto a ser considerado na questão da fala das crianças é o seu entendimento diferenciado do adulto diante das mesmas palavras: "O maior mal da precipitação com a qual fazemos as crianças falarem antes da idade não está em que as primeiras palavras que lhes dizemos e as primeiras que nos dizem não tenham nenhum sentido para elas, mas que tenham um sentido diferente do nosso, sem que saibamos percebê-lo."(E:58)¹⁰³

Rousseau entende a fala em estreita relação com o pensamento: "É um grande inconveniente que ela tenha mais palavras que idéias e saiba dizer mais coisas de que pensar."(E:58)¹⁰⁴

[Repetir, memorizar, recitar, que eram atividades constantes na educação de seu tempo, são para Rousseau das práticas mais funestas ao desenvolvimento do pensamento.

Encerra, então, este primeiro capítulo, dizendo:

"Os primeiros desenvolvimentos da infância ocorrem quase ao mesmo tempo. A criança aprende a falar, a comer, a andar quase ao mesmo tempo. É aqui propriamente a primeira época de sua vida. Antes ela não é nada mais do que era no ventre da sua mãe; não tem nenhum sentimento, nenhuma idéia; mal tem sensações, não sente sequer sua própria existência:

Vivit, et est vitae nescius ipse suae. (Ovídio, Tristes,¹⁰⁵
I)(E:58)

NOTAS

1. Commencez donc par mieux étudier vos élèves; car très assurément vous ne les connaissez point; or, si vous lisez ce livre dans cette vue, je ne le crois pas sans utilité pour vous. (Em; 6)
2. Celui pourtant qui veut juger sainement des gouvernements tels qu'ils existent est obligé de les réunir toutes deux: il faut savoir ce qui doit être pour bien juger de ce qui est. (Em; 541)
3. Proposez ce qui est faisable, ne cesse-t-on de me répéter. C'est comme si l'on me disait: Proposez de faire ce qu'on fait; ou du moins proposez quelque bien qui s'allie avec le mal existant. (Em; 7)
4. Ce n'est pas sur les idées d'autrui que j'écris; c'est sur les miennes. (Em; 6)
5. Il me suffit que, partout où naissent des hommes, on puisse en faire ce que je propose; et qu'ayant fait d'eux ce que je propose, on ait fait ce qu'il y a de meilleur et pour eux-mêmes et pour autrui. (Em; 7)
6. Les préjugés, l'autorité, la nécessité, l'exemple, toutes les institutions sociales, dans lesquelles nous nous trouvons submergés, étoufferaient en lui la nature, et ne mettraient rien à la place. Elle y serait comme un arbrisseau que le hasard fait naître au milieu d'un chemin, et que les passants font bientôt périr, en le heurtant de toutes parts et le pliant dans tous les sens. (Em; 9)
7. On se plaint de l'état de l'enfance; on ne voit pas que la race humaine eut péri, si l'homme n'eut commencé par être enfant. (Em; 10)
8. Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses. (Em; 11)
9. Puisque le concours des trois éducations est nécessaire à leur perfection, c'est sur celle à laquelle nous ne pouvons rien qu'il faut diriger les deux autres. (Em; 11)
10. Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen: car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre. (Em; 12)

11. L'homme naturel est tout pour lui; il est l'unité numérique, l'entier absolu, qui n'a de rapport qu'à lui-même ou à son semblable. L'homme civil n'est qu'une unité fractionnaire qui tient au dénominateur, et dont la valeur est dans son rapport avec l'entier, qui est le corps social. (Em; 13)
12. L'institution publique n'existe plus, et ne peut plus exister, parce qu'où il n'y a plus de patrie, il ne peut plus y avoir de citoyens. Ces deux mots patrie et citoyen doivent être effacés des langues modernes. J'en sais bien la raison, mais je ne veux pas la dire; elle ne fait rien à mon sujet.
13. Lui ôter son existence absolue pour lui en donner une relative, et transporter le moi dans l'unité commune; en sorte que chaque particulier ne se croie plus un, mais partie de l'unité, et ne soit plus sensible que dans le tout.
14. Je n'envisage pas comme une institution publique ces risibles établissements qu'on appelle collèges*. Je ne compte pas non plus l'éducation du monde, parce que cette éducation tendant à deux fins contraires, les manque toutes deux: elle n'est propre qu'à faire des hommes doubles paraissant toujours rapporter tout aux autres, et ne rapportant jamais rien qu'à eux seuls. (Em; 14)
15. Pour former cet homme rare, qu'avons-nous à faire ? beaucoup, sans doute: c'est d'empêcher que rien ne soit fait. (Em; 15)
16. Maîtres zélés, soyez simples, discrets, retenus: ne vous hâtez jamais d'agir que pour empêcher d'agir les autres; (Em; 83)
17. Notre véritable étude est celle de la condition humaine. Celui d'entre nous qui sait le mieux supporter les biens et les maux de cette vie est à mon gré le mieux élevé; d'où il suit que la véritable éducation consiste moins en préceptes qu'en exercices. (Em; 16)
18. Observez la nature, et suivez la route qu'elle vous trace. Elle exerce continuellement les enfants; elle enduret leur tempérament par des épreuves de toute espèce; elle leur apprend d bonne heure ce que c'est que peine et douleur (...) Les épreuves faites, l'enfant a gagné des forces; et sitôt qu'il peut user de la vie, le principe en devient plus assuré. (Em; 22)
19. Toute notre sagesse consiste en préjugés serviles; tous nos usages ne sont qu'assujettissement, gêne et contrainte. L'homme civil naît, vit et meurt dans l'esclavage: à sa naissance on le coud dans un maillot; à sa mort on le cloue dans une bière; tant qu'il garde la figure humaine, il est

enchaîné par nos institutions. (Em; 17)

20. L'inaction, la contrainte où l'on retient les membres d'un enfant, ne peuvent que gêner la circulation du sang, des humeurs, empêcher l'enfant de se fortifier, de croître, et altérer sa constitution. (Em; 14)
21. On ne songe qu'à conserver son enfant; ce n'est pas assez; on doit lui apprendre à se conserver étant homme, à supporter les coups du sort (...) Vous avez beau prendre des précautions pour qu'il ne meure pas, il faudra pourtant qu'il meure; et, quand sa mort ne serait pas l'ouvrage de vos soins, encore seraient-ils mal entendus. Il s'agit moins de l'empêcher de mourir que de le faire vivre. (Em; 16)
22. Presque tout le premier âge est maladie et danger: la moitié des enfants qui naissent périt avant la huitième année. (Em; 22)
23. Mais que les mères daignent nourrir leurs enfants, les moeurs vont se réformer d'elles-mêmes, les sentiments de la nature se réveiller dans tous les coeurs; l'état va se repeupler (...) Ainsi de ce seul abus corrigé résulterait bientôt une réforme générale, bientôt la nature aurait repris tous ses droits. Qu'une fois les femmes redeviennent mères, bientôt les hommes redeviendront pères et maris. (Em; 21)
24. Les mères cruelles dont je parle font autrement; à force de plonger leurs enfants dans la mollesse, elles les préparent à la souffrance; elles ouvrent leurs pores aux maux de toute espèce, dont ils ne manqueront pas d'être la proie étant grands (Em; 22)
25. L'expérience apprend qu'il meurt encore plus d'enfants élevés délicatement que d'autres. Pourvu qu'on ne passe pas la mesure de leurs forces, on risque moins à les employer qu'à les ménager. (Em; 23)
26. Le sort de l'homme est de souffrir dans tous les temps. Le soin même de sa conservation est attaché à la peine. Heureux de ne connaître dans son enfance que les maux physiques, maux bien moins cruels, bien moins douloureux que les autres, et qui bien plus rarement qu'eux nous font renoncer à la vie ! (Em; 23)
27. En naissant, un enfant crie; sa première enfance se passe à pleurer. Tantôt on l'agite, on le flatte pour l'apaiser; tantôt on le ménage, on le bat pour le faire taire. Ou nous faisons ce qu'il lui plaît, ou nous en exigeons ce qu'il nous plaît; ou nous nous soumettons à ses fantaisies, ou nous le soumettons aux nôtres: point de milieu, il faut qu'il donne des ordres ou qu'il en reçoive. Ainsi ses premières idées sont celles d'empire et de servitude. Avant

de savoir parler il commande, avant de pouvoir agir il obéit; et quelquefois on le châtie avant qu'il puisse connaître ses fautes, ou plutôt en commettre. (Em; 23)

28. ... lequel achève de développer les germes artificiels qu'il trouve déjà tout formés, et lui apprend tout, hors à se connaître, hors à tirer parti de lui-même, hors à savoir vivre et se rendre heureux. (Em; 24)
29. Voulez-vous donc qu'il garde sa forme originelle, conservez-la dès l'instant qu'il vient au monde. Sitôt qu'il naît, emparez-vous de lui, et ne le quittez plus qu'il ne soit homme: vous ne réussirez jamais sans cela. (Em; 24)
30. Un père, quand il engendre et nourrit des enfants, ne fait en cela que le tiers de sa tâche. Il doit des hommes à son espèce, il doit à la société des hommes sociables; il doit des citoyens à l'état. (...) Celui qui ne peut remplir les devoirs de père n'a point le droit de le devenir. (Em; 25)
31. Lecteurs, vous pouvez m'en croire. Je prédis à quiconque a des entrailles et néglige de si saints devoirs, qu'il versera longtemps sur sa faute des larmes amères, et n'en sera jamais consolé. (Em; 25)
32. Un gouverneur ! ô quelle âme sublime !... En vérité, pour faire un homme, il faut être ou père ou plus qu'homme soi-même. Voilà la fonction que vous confiez tranquillement à des mercenaires. (Em; 26)
33. Hors d'état de remplir la tâche la plus utile, j'oserai du moins essayer de la plus aisée: à l'exemple de tant d'autres, je ne mettrai point la main à l'oeuvre, mais à la plume; et au lieu de faire ce qu'il faut, je m'efforcerai de le dire. (Em; 27)
34. (...) un auteur qui se défie de lui de s'égarer dans des visions; car dès qu'il s'écarte de la pratique ordinaire, il n'a qu'à faire l'épreuve de la sienne sur son élève, il sentira bientôt, ou de lecteur sentira pour lui, s'il suit le progrès de l'enfance et la marche naturelle au coeur humain. (Em; 27)
35. Je me laisse de parler en tierce; et c'est un soin fort superflui; car vous sentez bien, cher concitoyen, que ce malheureux fugitif c'est moi-même. (Em; 297)
36. Voilà ce que j'ai tâché de faire dans toutes les difficultés qui se sont présentées. Pour ne pas grossir inutilement le livre, je me suis contenté de poser les principes dont chacun devait sentir la vérité. Mais quant aux règles qui pouvaient avoir besoin de preuves, je les ai toutes appliquées à mon émile ou à d'autres exemples, et j'ai fait voir dans des détails très étendus comment ce que j'établissais pouvait être pratiqué; (Em; 27)

37. (...) mes premières maximes d'éducation, bien que contraires à celles qui sont établies, sont d'une évidence à laquelle il est difficile à tout homme raisonnable de refuser son consentement. Mais à mesure que j'avance, mon élève, autrement conduit que les vôtres, n'est plus un enfant ordinaire; il lui faut un régime exprès pour lui. (Em; 27)
38. Je ne parle point ici des qualités d'un bon gouverneur; je les suppose, et je me suppose moi-même doué de toutes ces qualités. En lisant cet ouvrage, on verra de quelle libéralité j'use envers moi. (Em; 28)
39. (...) que le gouverneur d'un enfant doit être jeune, et même aussi jeune que peut l'être un homme sage. (Em; 28)
40. On voudrait que le gouverneur eut déjà fait une éducation. C'est trop; un même homme n'en peut faire qu'une: s'il en fallait deux pour réussir, de quel droit entreprendrait-on la première? (Em; 28)
41. Il n'y a qu'une science à enseigner aux enfants: c'est celle des devoirs de l'homme... Au reste, j'appelle plutôt gouverneur que précepteur le maître de cette science, parce qu'il s'agit moins pour lui d'instruire que de conduire. Il ne doit point donner de préceptes, il doit les faire trouver. (Em; 28)
42. Ce choix ne peut tomber ni sur le génie ni sur le caractère de l'enfant, qu'on ne connaît qu'à la fin de l'ouvrage, et que j'adopte avant qu'il soit né. Quand je pourrais choisir, je ne prendrais qu'un esprit commun, tel que je suppose mon élève. (Em; 29)
43. Le pays n'est pas indifférent à la culture des hommes; ils ne sont tout ce qu'ils peuvent être que dans les climats tempérés. (Em; 29)
44. Choisissons donc un riche; nous serons surs au moins d'avoir fait un homme de plus, au lieu qu'un pauvre peut devenir homme de lui-même. (Em; 29)
45. Chargé de leurs devoirs, je succède à tous leurs droits. Il doit honorer ses parents, mais il ne doit obéir qu'à moi. (Em; 30)
46. Mais, quand ils se regardent comme devant passer leurs jours ensemble, il leur importe de se faire aimer l'un de l'autre, et par cela même ils se deviennent chers. L'élève ne rougit point de suivre dans son enfance l'ami qu'il doit avoir étant grand; le gouverneur prend intérêt à des soins dont il doit recueillir de fruit, et tout le mérite qu'il donne à son élève est un fonds qu'il place au profit de ses vieux jours.

Ce traité fait d'avance suppose un accouchement heureux, un enfant bien formé, vigoureux et sain. (Em; 30)

47. L'attachement peut se passer de retour, jamais l'amitié. Elle est un échange, un contrat comme les autres; mais elle est le plus saint de tous. Le mot d'ami n'a point d'autre corrélatif que lui-même. Tout homme qui n'est pas l'ami de son ami est très sûrement un fourbe; car ce n'est qu'en rendant ou feignant de rendre l'amitié, qu'on peut l'obtenir" (Em; 259)
48. Ce traité fait d'avance suppose un accouchement heureux, un enfant bien formé, vigoureux et sain. (Em; 30)
49. Je ne veux point d'un élève toujours inutile à lui-même et aux autres, qui s'occupe uniquement à se conserver, et dont le corps nuise à l'éducation de l'âme (...) je ne sais point apprendre à vivre à qui ne songe qu'à s'empêcher de mourir. (Em; 31)
50. Plus le corps est faible, plus il commande; plus il est fort, plus il obéit. (Em; 31)
51. Si nous savions ignorer la vérité, nous ne serions jamais les dupes du mensonge; si nous savions ne vouloir pas guérir malgré la nature, nous ne mourrions jamais par la main du médecin. (Em; 32)
52. (...) où il n'y a point de médecins, ou l'on ignore les conséquences des maladies, et où l'on ne songe guère à la mort. (Em; 32)
53. Ce sont les médecins avec leurs ordonnances, les philosophes avec leurs préceptes, les prêtres avec leurs exhortations, qui l'avilissent de coeur et lui font désapprendre à mourir. (Em; 32)
54. Faute de savoir se guérir, que l'enfant sache être malade: cet art supplée à l'autre, et souvent réussit beaucoup mieux; c'est l'art de la nature. (Em; 33)
55. (...) le travail aiguise son appétit, et la tempérance l'empêche d'en abuser. (Em; 33)
56. Avec la vie commencent les besoins. Au nouveau-né il faut une nourrice. (Em; 34)
57. Tout est mal fait chez eux, excepté ce qu'ils y font eux-mêmes; et ils n'y font presque jamais rien. S'agit-il de chercher une nourrice, on la fait choisir par l'accoucheur. Qu'arrive-t-il de là? Que la meilleure est toujours celle qui l'a le mieux payé. (Em; 34)
58. A chaque changement il fait de secrètes comparaisons qui tendent toujours à diminuer son estime pour ceux qui le

gouvernement, et conséquemment leur autorité sur lui. (Em; 35)

59. Les hommes ne sont point faits pour être entassés en fourmilières, mais épars sur la terre qu'ils doivent cultiver. Plus ils se rassemblent, plus ils se corrompent. Les infirmités du corps, ainsi que les vices de l'âme, sont l'infaillible effet de ce concours trop nombreux.

Les villes sont le gouffre de l'espèce humaine. (Em; 38)

60. Lavez souvent les enfants; leur malpropreté en montre le besoin. (Em; 39)

61. Mais les nôtres, amollis avant que de naître par la mollesse des pères et des mères, apportent en venant au monde un tempérament déjà gâté, qu'il ne faut pas exposer d'abord à toutes les épreuves qui doivent le rétablir. (Em; 39)

62. Cet usage du bain une fois établi ne doit plus être interrompu, et il importe de le garder toute sa vie. Je le considère non seulement du côté de la propreté et de la santé actuelle, mais aussi comme une précaution salutaire pour rendre plus flexible la texture des fibres, et les faire céder sans effort et sans risque aux divers degrés de chaleur et de froid. (Em; 39)

63. Quand il commence à se fortifier, laissez-le ramper par la chambre; laissez-le développer, étendre ses petits membres; vous les verrez se renforcer de jour en jour. Comparez-le avec un enfant bien emmailloté du même âge; vous serez étonné de la différence de leurs progrès *. (Em; 40)

64. (...) mais ici, où l'éducation commence avec la vie, en naissant l'enfant est déjà disciple, non du gouverneur, mais de la nature. Le gouverneur ne fait qu'étudier sous ce premier maître et empêcher que ses soins ne soient contrariés. Il veille le nourrisson, il l'observe, il le suit, il épie avec vigilance la première lueur de son faible entendement, comme, aux approches du premier quartier, les musulmans épient l'instant du lever de la lune. (Em; 40)

65. Nous naissons capables d'apprendre, mais ne sachant rien, ne connaissant rien. L'âme, enchaînée dans des organes imparfaits et demi-formés, n'a pas même le sentiment de sa propre existence. Les mouvements, les cris de l'enfant qui vient de naître, sont des effets purement mécaniques, dépourvus de connaissance et de volonté. (Em; 41)

66. Chacun avança plus ou moins selon son génie, son goût, ses besoins, ses talents, son zèle, et les occasions qu'il a de s'y livrer. (Em; 42)

67. Je le répète, l'éducation de l'homme commence à sa naissance, avant de parler, avant que d'entendre, il s'instruit déjà. L'expérience prévient les leçons, au moment qu'il connaît sa nourrice, il a déjà beaucoup acquis...Mais nous ne songeons guère aux acquisitions générales, parce qu'elles se font sans qu'on y pense et même avant l'âge de raison; que d'ailleurs le savoir ne se fait remarquer que par ses différences et que, comme dans les équations d'algèbre, les quantités communes se comptent pour rien. (Em; 42)
68. Les premières sensations des enfants sont purement affectives; ils n'aperçoivent que le plaisir et la douleur. Ne pouvant ni marcher ni saisir, ils ont besoin de beaucoup de temps pour se former peu à peu les sensations représentatives qui leur montrent les objets hors d'eux-mêmes. (Em; 42)
69. La seule habitude qu'on doit laisser prendre à l'enfant est de n'en contracter aucune; (...) Préparez de loin le règne de sa liberté et l'usage de ses forces, en laissant à son corps l'habitude naturelle, en le mettant en état d'être toujours maître de lui-même, et de faire en toute chose sa volonté, sitôt qu'il en aura une. (Em; 43)
70. Pourquoi donc l'éducation d'un enfant ne commercerait-elle pas avant qu'il parle et qu'il entende, puisque le seul choix des objets qu'on lui présente est propre à le rendre timide ou courageux ? (Em; 43)
71. Si, durant son enfance, il a vu sans effroi des crapauds, des serpents, des écrevisses, il verra sans horreur, étant grand, quelque animal que ce soit. Il n'y a plus d'objets affreux pour qui en voit tous les jours. (Em; 43)
72. (...) les lui offrir dans un ordre convenable, c'est préparer sa mémoire à les fournir un jour dans le même ordre à son entendement; mais, comme il n'est attentif qu'à ses sensations, il suffit d'abord de lui montrer bien distinctement la liaison de ces mêmes sensations avec les objets qui les causent. (Em; 44)
73. Ce n'est que par le mouvement que nous apprenons qu'il y a des choses qui ne sont pas nous; et ce n'est que par notre propre mouvement que nous acquérons l'idée de l'étendue. (Em; 45)
74. Ils pleurent beaucoup; cela doit être. Puisque toutes leurs sensations sont affectives, quand elles sont agréables, ils en jouissent en silence; quand elles sont pénibles, ils le disent dans leur langage, et demandent du soulagement. (Em; 45)
75. Cette langue n'est pas articulée, mais elle est accentuée,

sonore, intelligible. (Em; 45)

76. Les nourrices sont nos maîtres dans cette langue; elles entendent tout ce que disent leurs nourrissons; elles leur répondent, elles ont avec eux des dialogues très bien suivis; et quoiqu'elles prononcent des mots, ces mots sont parfaitement inutiles; ce n'est point le sens du mot qu'ils entendent, mais l'accent dont il est accompagné. (Em; 46)
77. (...) l'expression des sensations est dans les grimaces, l'expression des sentiments est dans les regards. (Em; 46)
78. De ces pleurs, qu'on croirait si peu dignes d'attention, naît le premier rapport de l'homme à tout ce qui l'environne: ici se forge le premier anneau de cette longue chaîne dont l'ordre social est formé. (Em; 46)
79. Les premiers pleurs des enfants sont des prières: si l'on n'y prend garde, ils deviennent bientôt des ordres; ils commencent par se faire assister, ils finissent par se faire servir. Ainsi de leur propre faiblesse, d'où vient d'abord le sentiment de leur dépendance, naît ensuite l'idée de l'empire et de la domination; (Em; 47)
80. (...) et l'on voit déjà pourquoi, dès ce premier âge, il importe de démêler l'intention secrète qui dicte le geste ou le cri. (Em; 47)
81. Il importe de l'accoutumer de bonne heure à ne commander ni aux hommes, car il n'est pas leur maître, ni aux choses, car elles ne l'entendent point. (Em; 48)
82. Toute méchanceté vient de faiblesse; l'enfant n'est méchant que parce qu'il est faible; rendez-le fort, il sera bon: Avant l'âge de raison, nous faisons le bien et le mal sans le connaître; et il n'y a point de moralité dans nos actions, quoiqu'il y en ait quelquefois dans le sentiment des actions d'autrui qui ont rapport à nous. (Em; 48)
83. (...) l'un se forme, et l'autre se détruit; l'un tend à la vie, et l'autre à la mort. L'activité défaillante se concentre dans le cœur du vieillard; dans celui de l'enfant, elle est surabondante et s'étend au dehors; il se sent, pour ainsi dire, assez de vie pour animer tout ce qui l'environne. Qu'il fasse ou qu'il défasse, il n'importe; il suffit qu'il change l'état des choses, et tout changement est une action. (Em; 49)
84. Que s'il semble avoir plus de penchant à détruire, ce n'est point par méchanceté, c'est que l'action qui forme est toujours lente, et que celle qui détruit, étant plus rapide, convient mieux à sa vivacité. (Em; 49)

85. Mais sitôt qu'ils peuvent considérer les gens qui les environnent comme des instruments qu'il dépend d'eux de faire agir, ils s'en servent pour suivre leur penchant et suppléer à leur propre faiblesse. Voilà comment ils deviennent incommodes, tyrans, impérieux, méchants, indomptables; (Em; 49)
86. Mais le désir de commander ne s'éteint pas avec le besoin qui l'a fait naître; l'empire éveille et flatte l'amour-propre, et l'habitude le fortifie: ainsi succède la fantaisie au besoin, ainsi prennent leurs premières racines les préjugés de l'opinion. (Em; 49)
87. L'esprit de ces règles est d'accorder aux enfants plus de liberté véritable et moins d'empire, de leur laisser plus faire par eux-mêmes et moins exiger d'autrui. Ainsi s'accoutumant de bonne heure à borner leurs désirs à leurs forces, ils sentiront peu la privation de ce qui ne sera pas en leur pouvoir. (Em; 50)
88. Loin d'avoir des forces superflues, les enfants n'en ont pas même de suffisantes pour tout ce que leur demande la nature; il faut donc leur laisser l'usage de toutes celles qu'elle leur donne et dont ils ne sauraient abuser. Première maxime. (Em; 50)
89. Il faut les aider et suppléer à ce qui leur manque, soit en intelligence, soit en force, dans tout ce qui est du besoin physique. (Em; 50)
90. Il faut, dans le secours qu'on leur donne, se borner uniquement à l'utile réel, sans rien accorder à la fantaisie ou au désir sans raison; car la fantaisie ne les tourmentera point quand on ne l'aura pas fait naître, attendu qu'elle n'est pas de la nature. (Em; 50)
91. Il faut étudier avec soin leur langage et leurs signes, afin que, dans un âge où ils ne savent point dissimuler, on distingue dans leurs désirs ce qui vient immédiatement de la nature et ce qui vient de l'opinion. (Em; 50)
92. Moins contrariés dans leurs mouvements, les enfants pleureront moins; moins importuné de leurs pleurs, on se tourmentera moins pour les faire taire; menaces ou flattés moins souvent, ils seront moins craintifs ou moins opiniâtres, et resteront mieux dans leur état naturel. (Em; 50)
93. Les longs pleurs d'un enfant qui n'est ni lié ni malade, et qu'on ne laisse manquer de rien, ne sont que des pleurs d'habitude et d'obstination. Ils ne sont point l'ouvrage de la nature, mais de la nourrice, qui, pour n'en savoir endurer l'importunité, la multiplie, sans songer qu'en faisant taire l'enfant aujourd'hui on l'excite à pleurer demain davantage. (Em; 51)

94. On ne sait plus être simple en rien, pas même autour des enfants. (Em; 52)
95. Il importe que les enfants s'accoutument d'abord à mâcher; c'est le vrai moyen de faciliter l'éruption des dents; et quand ils commencent d'avalier, les sucs salivaires mêlés avec les aliments en facilitent la digestion. (Em; 52)
96. Les enfants entendent parler dès leur naissance; on leur parle non seulement avant qu'ils comprennent ce qu'on leur dit, mais avant qu'ils puissent rendre les voix qu'ils entendent. (Em; 52)
97. Se piquer de n'avoir point d'accent, c'est se piquer d'ôter aux phrases leur grâce et leur énergie. L'accent est l'âme du discours, il lui donne le sentiment et la vérité. L'accent ment moins que la parole; c'est peut-être pour cela que les gens bien élevés le craignent tant. (Em; 55)
98. La malheureuse facilité que nous avons à nous payer de mots que nous n'entendons point commence plus tôt qu'on ne pense. L'écolier écoute en classe le verbiage de son régent, comme il écoutait au maillot le babil de sa nourrice. Il me semble que ce serait l'instruire fort utilement que de l'élever à n'y rien comprendre. (Em; 53)
99. C'est une pédanterie, insupportable et un soin des plus superflus de s'attacher à corriger dans les enfants toutes ces petites fautes contre l'usage, desquelles ils ne manquent jamais de se corriger d'eux-mêmes avec le temps. (Em; 53)
100. Aussi, quand on interroge l'enfant d'un paysan, la honte peut l'empêcher de répondre: mais ce qu'il dit, il le dit nettement; au lieu qu'il faut que la bonne serve d'interprète à l'enfant de la ville; sans quoi l'on n'entend rien à ce qu'il grommelle entre ses dents *. (Em; 54)
101. (...) tout lecteur sensé doit voir que l'excès et le défaut, dérivés du même abus, sont également corrigés par ma méthode. Je regarde ces deux maximes comme inséparables: Toujours assez et jamais trop. De la première bien établie l'autre s'ensuit nécessairement. (Em; 54)
102. Quand il commence à balbutier, ne vous tourmentez pas si fort à deviner ce qu'il dit. Prétendre être toujours écouté est encore une sorte d'empire, et l'enfant n'en doit exercer aucun. Qu'il vous suffise de pourvoir très attentivement au nécessaire; c'est à lui de tâcher de vous faire entendre ce qui ne l'est pas. Bien moins encore faut-il se hâter d'exiger qu'il parle; il saura bien parler de lui-même à mesure qu'il en sentira l'utilité. (Em; 56)

103. Le plus grand mal de la précipitation avec laquelle on fait parler les enfants avant l'âge, n'est pas que les premiers discours qu'on leur tient et les premiers mots qu'ils disent n'aient aucun sens pour eux, mais qu'ils aient un autre sens que le nôtre, sans que nous sachions nous en apercevoir; (Em; 57)
104. C'est un très grand inconvénient qu'il ait plus de mots que d'idées, et qu'il sache dire plus de choses qu'il n'en peut penser. (Em; 57)
105. Les premiers développements de l'enfance se font presque tous à la fois. L'enfant apprend à parler, à manger, à marcher, à peu près dans le même temps. C'est ici proprement la première époque de sa vie. Auparavant il n'est rien de plus que ce qu'il était dans le sein de sa mère; il n'a nul sentiment, nulle idée; à peine a-t-il des sensations; il ne sent pas même sa propre existence: Vivit, et est vitæ nescius ipse suæ. (Em; 57)

3.2. DO LIVRO SECONDO

Este livro trata da educação de *émile* dos dois aos doze anos. Rousseau denomina esta fase da vida humana de "idade da natureza". Segundo ele, nesta fase, a lei da necessidade deve ser o princípio regulador.

No livro, Rousseau expõe o seu entendimento sobre educação negativa; sobre a liberdade bem regrada para a criança; sobre a educação sensitiva e da sensibilidade e, principalmente, sobre a importância da infância na vida do homem.

Para expressar suas idéias, utiliza, novamente, exemplos, máximas e regras permeadas de sólidas reflexões.

DA FALA

Para definir o momento em que esta fase começa, Rousseau toma como referência o momento em que as crianças começam a falar.

O choro é um tipo de linguagem e, por isso, assim que as crianças começam a falar, choram menos. Para Rousseau, este é o progresso natural: uma linguagem é substituída por outra. Mas adverte: "Se continuam, então, a chorar, a culpa é das pessoas que as cercam."¹(E:59)

Diante de uma criança sensível, delicada e que se põe a chorar por nada, a conduta de Rousseau é: "... seco-lhe a fonte desde logo. Enquanto chorar, não irei a ela: irei tão logo se calar. Dentro em breve, sua maneira de me chamar será a de ficar calada ou, quando muito, lançar um só grito. É pelo efeito

sensível dos sinais que as crianças julgam seu sentido, não há outra convenção para elas: por mais que uma criança se machuque, é muito raro que ela chore estando sozinha, a menos que tenha a esperança de ser ouvida."(E:59)²

Continua demonstrando que a atitude mais correta a tomar diante de qualquer incidente com a criança (quedas, cortes, etc..) é sempre a de manter a calma e conservar o sangue frio. A criança tende a encarar as coisas segundo a maneira do adulto: assim, se ele se desespera e acorre com ansiedade para consolá-la, transmite sua preocupação, fazendo a criança se sentir perdida. O adulto aparece na relação pedagógica não só como a referência mais próxima da criança, mas, também, como um modelo a ser seguido.

LIBERDADE LIGADA A SOFRIMENTO

"É nessa idade que se têm as primeiras lições de coragem e que, experimentando sem pavor dores ligeiras, se aprende gradualmente a suportar as grandes."(E:60)³

Para Rousseau, "sofrer é a primeira coisa que ela deve aprender e a que terá mais necessidade de saber."(E:60)⁴ Como ele havia dito no livro primeiro, toda conservação está ligada à dor e viver implica sempre em correr riscos. Por tudo isso, ele prefere que seu *émile* tenha muitos ferimentos a que cresça sem conhecer a dor. Estes riscos, no entanto, devem estar limitados à coerção das coisas, ficando a criança protegida diante da coerção social.

"Nunca soube de alguém ter visto uma criança em liberdade se matar, se estropiar, nem se machucar demasiado, a menos que a

tenham absurdamente colocado em lugar elevado, ou sozinha perto⁵ do fogo, ou deixado instrumentos perigosos a seu alcance."(E:60)

Critica, então, a educação que tende a evitar que a criança conheça a dor, pois, segundo ele, só o convívio com a dor habilita a criança a enfrentá-la. Dessa forma, a tarefa do educador é menos de afastar a criança dos perigos e conflitos, do que de expô-la às experiências para que com elas se fortaleça.

"Nossa mania professoral e pedante de educar é sempre a de ensinar às crianças o que elas aprenderiam muito melhor sozinhas,⁶ e esquecer o que somente nós lhes poderíamos ensinar."(E:60) Como exemplo, cita o caso das pessoas que querem ensinar as crianças a andar, como se a criança não pudesse fazê-lo sozinha. Emile não terá nenhum desses recursos artificiais que costumam dar às crianças como barretinhos, andadeiras, protetores. Seu instrumento para aprender a andar serão seus próprios pés em movimento. Recomenda, então, que seu aluno deixe o quarto todos os dias para aproveitar o ar puro do campo e o espaço livre: "Que corra por aí, se debata, caia com vezes por dia, tanto melhor: ele aprenderá mais cedo a se levantar. O bem-estar da liberdade compensa⁷ muitos ferimentos."(E:61)

DA CRIANÇA COMO SER MORAL

O desenvolvimento das forças da criança é o segundo motivo pelo qual as crianças, nesta idade, se queixam menos. "Podendo mais por si mesmas, elas sentem necessidade menos freqüente de recorrer a outrem. Com sua força desenvolve-se o conhecimento⁸ que as põe em condição de dirigi-la."(E:61)

é neste segundo período da vida da criança que ela deve começar a ser considerada um ser moral, pois inicia a vida como indivíduo, ao tomar consciência de si mesma.

"A memória projeta o sentimento de identidade em todos os momentos de sua existência; ela se torna verdadeiramente uma, a mesma, e conseqüentemente já capaz de felicidade ou de miséria."⁹(E:61) Percebe-se a preocupação de Rousseau com a autonomia da criança, ao destacar que nesta fase da vida ela já começa a ter condições de realizar as primeiras ações sozinha e consciente de si mesma. Numa época em que essas primeiras atitudes de independência eram quase totalmente ignoradas pelos adultos, o Autor valoriza o período que representa a base da formação do homem. Se queremos homens capazes de pensar por si mesmos, é preciso que tenhamos crianças capazes de fazê-lo.

DA EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA

a) Da vulnerabilidade.

Jean-Jacques aponta para a vulnerabilidade da infância, na medida em que é o período no qual existem os maiores riscos à sobrevivência das crianças.* No entanto, esta vulnerabilidade não justifica a educação que se propõe às crianças:

* No Antigo Regime existia uma alta taxa de mortalidade infantil. Buffon, por exemplo, estimava que um quarto do gênero humano perecia antes de ter visto a luz, um terço antes da idade de vinte e oito meses e a metade antes da idade de oito anos. Diante deste alto índice de mortalidade infantil, M. Sutter em seu livro La prévention des naissances indica que, sob Luiz XIV, para que a população se mantivesse estável, seria preciso que cada mulher ficasse grávida pelo menos sete vezes. (Ver Snyders G. op. cit., pp. 222 - 30)

"Que pensar então dessa educação bárbara que sacrifica o presente a um futuro incerto, que carrega a criança de cadeias de toda espécie, e começa por torná-la miserável a fim de prepará-lo, ao longe, não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará nunca?" (E:61)¹⁰ Essa educação é caracterizada como a que faz a criança desenvolver trabalhos forçados unidos a castigos, ameaças, choros, ou, em outras palavras, à escravidão. Pede, então: "Homens, sejam humanos, é este seu primeiro dever; façam-no em relação a todas as condições sociais, a todas as idades, a tudo o que não seja estranho ao homem. Que sabedoria existe para você fora da humanidade? Amem a infância; favoreçam seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto."¹¹(E:62)

Rousseau expressa o entendimento que tem da especificidade da infância e da importância da educação voltar-se para o momento presente. Para ele, a educação está vinculada à própria vida da criança e deve, em cada fase do desenvolvimento, propiciar à criança condições de vivê-la o mais intensamente possível.

Esta posição de Rousseau tem estreita relação com sua concepção de que a natureza humana é originalmente boa e que sua corrupção é social. Dialoga, então, com aqueles educadores que, contrariamente a ele, vêem na infância o momento de corrigir as más inclinações do homem, perguntando: "E como vocês me provarão que essas más tendências de que vocês a pretendem curar não lhe vêm dos cuidados mal entendidos, muito mais que da natureza?"¹²(E:62)

O que Rousseau parece querer afirmar é que a ação dos educadores junto às crianças tende mais a deseducá-las do que a

torná-las boas. No decorrer do capítulo, isto será melhor explicado, mas pode-se adiantar aqui, a crítica do Autor ao que ele denominou "educação positiva". Posicionando-se contra esta prática que escraviza a criança às falsas normas da sociedade, ele assume, assim, sua opção por uma educação pela liberdade, dizendo: "Se tais racionadores vulgares confundem a licença com a liberdade, e a criança que fazemos feliz com a criança que estragamos, ensinemo-lhes a distinguí-los."¹³(E:63)

Rousseau demonstra o quanto está longe das educações tidas como libertárias e do entendimento que a escola nova deu ao espontaneísmo de Rousseau. Ele não confunde liberdade com licença. Ser livre não é fazer tudo o que se quer, mas tudo aquilo que se pode e esta liberdade tem seus limites determinados pela lei da natureza. Seria o governante o encarregado de tramocar o meio educativo a fim de garantir os limites ligados exclusivamente à dependência das coisas, livrando seu aluno da coerção social. Conseqüentemente, a exposição do aluno aos perigos do mundo é uma exposição controlada e planejada, de antemão, pelo governante.

Para ele, o que se pode fazer para o bem-estar do homem é ensiná-lo a ser homem e a criança a ser criança, ordenando suas paixões de acordo com sua constituição. Cada fase da vida humana tem características e possibilidades diferenciadas, merecendo, portanto, tratamento diferenciado: "A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem, e a criança na criança."¹⁴(E:63)

Pode-se acrescentar, ainda, que Rousseau resgata para a

história do indivíduo, o que já havia feito para a história da humanidade, no Discurso sobre as Desigualdades: a idéia de uma evolução do homem através de diferentes etapas, sendo que cada etapa apresenta uma configuração diferente e original e tem seu lugar na ordem do conjunto da evolução do ser humano. Cada etapa é, ao mesmo tempo, completa em si mesma e complemento do todo.

No que diz respeito, especificamente, à infância, contrariando a concepção que só vê na criança sua fraqueza, sua incompletude, Rousseau resgata a função da infância: ela existe para que a criança possa se educar. A infância não é, então, uma falta ou uma fraqueza; é, ao contrário, uma etapa necessária à formação do homem.

Além disso, para Rousseau, mesmo que a infância também represente um sistema de estruturas criados pela natureza como preparação à vida adulta, ela também é vista como autônoma. "A criança não é um adulto inacabado, ela possui seu valor nela mesma. Em certo sentido, que é o mais importante, cada idade se basta a si mesma." (Château 1962, p. 165) Por isso, no final do livro II, ele irá se referir à maturidade da infância. Neste contexto, Rousseau cria a idéia de infância e revela-se um pensador revolucionário.

b) Da infância no século XVIII.

Com sua imagem de infância, Rousseau propõe uma mudança radical na forma das instituições do Antigo Regime tratarem a esse período da vida.

Ao examinarmos a situação da infância na França do séc. XVIII tanto nas instituições familiares quanto nas instituições

escolares, percebe-se o quanto não havia espaço para a criança ser criança. Uma série de fatores podem ser tomados como indicadores disso. Os internatos, por exemplo, recebiam alunos a partir dos oito anos, até por volta dos vinte e quatro anos. Antes disso, as crianças eram afastadas das famílias e viviam com suas amas de leite. Não havia "escolas" para as crianças com menos de oito anos, como também não havia espaço junto às famílias.

Outro aspecto que chama a atenção na família do Antigo Regime é a frieza e a falta de intimidade entre pais e filhos. Existia um rigor e uma distância que os pais faziam prevalecer nas relações. Como exemplo dessa atitude, o príncipe de Ligne escreve: " Meu pai não me amava e eu não sei porque, pois nós nem nos conhecíamos... " (Apud Snyders, p. 217)

Havia uma grande precocidade no início da vida profissional. (La Rouchefoucauld, por exemplo, aos 16 anos entrou para o serviço militar; crianças de doze e até de nove anos eram levadas à guerra). Isso, também, demonstra como a criança tinha pouco tempo para ser criança. Segundo Snyders, as crianças não tinham tempo para viver a crise da adolescência. A juventude era breve e logo se misturava à vida adulta. (Ver também Snyders, op. cit., pp.217-58)

e) Da felicidade.

Para Rousseau a felicidade do homem não passa de um estado negativo, na medida em que é mais feliz aquele que sofre menos penas. Dado que a infelicidade do homem está na desproporção

entre seus desejos e suas faculdades, para sofrer menos, urge igualar estas àqueles.

Na criança, a felicidade será uma felicidade da hora presente, em que seus desejos e faculdades se encontrem em equilíbrio. No entanto, pelo fato das faculdades e dos desejos variarem com as idades, a felicidade da criança será necessariamente, diferente da do adulto. "Não se deve, portanto, pedir à criança uma felicidade que conviria a outros desejos e outras faculdades. Que ele seja um moleque, como as antigas crianças de Genebra, da qual fala a carta à Tronchin. A felicidade da criança não pode ser o "contentamento do sábio". E esta felicidade de moleque é ainda uma virtude." (Château 1962, p. 166)

Diante da pergunta: - Em que consiste a sabedoria humana ou o caminho da felicidade verdadeira? Rousseau responde: Mas ela consiste em diminuir o excesso dos desejos sobre as faculdades, e a pôr em perfeita igualdade o poder e a vontade." (E:63)¹⁵

É a natureza que coloca o homem em equilíbrio, pois só lhe dá os desejos necessários à sua conservação e as faculdades suficientes para satisfazê-los. A imaginação, a faculdade mais ativa de todas, é a que "excita e alimenta os desejos pela esperança de satisfazê-los." (E:64)¹⁶ Cria-se pois um desequilíbrio entre poder e desejo. Quando o homem começa a desejar mais do que pode obter, ele não só se afasta do estado de equilíbrio em que a natureza o colocou, como torna-se infeliz.

No mesmo sentido, Rousseau estabelece um paralelo, colocando de um lado, poder e mundo real, e do outro, desejo e mundo imaginário. Já que o primeiro não pode ser alargado, é preciso

restringir o segundo para que o homem sofra menos: "Tire a força, a saúde, o bom testemunho de si, todos os bens desta vida estão na opinião; tire as dores do corpo e os remorsos da consciência, todos os nossos males são imaginários."(E:64)¹⁷

DO EXCESSO

Rousseau pergunta: quando se diz que o homem é fraco, o que se quer dizer? Para responder, sustenta que a palavra "fraqueza" supõe um sentido de relação entre necessidade e força: um ser é forte, quando suas forças ultrapassam suas necessidades e, conseqüentemente, fraco, quando suas necessidades ultrapassam suas forças. Além disso, um homem também é forte, quando se contenta em ser o que é, e fraco, quando quer erguer-se acima da humanidade.

Rousseau deixa transparecer a importância que dá à autonomia do homem, enquanto constitutiva do ser livre e feliz: "Não imagine, pois, que, ampliando suas faculdades, você amplia suas forças; você as diminui, ao contrário, se seu orgulho se estende mais do que elas. Meçamos o raio de nossa esfera, e fiquemos no centro como o inseto no meio de sua teia; sempre nos bastaremos a nós mesmos, e não teremos que nos queixar de nossa fraqueza, pois não a sentiremos nunca."(E:65)¹⁸

Acrescenta, ainda, que o homem é o único animal que possui qualidades além das necessárias para sua subsistência. A ironia está em que são exatamente elas as responsáveis pela sua desgraça.

No Segundo Discurso é este "excesso" que constitui o caráter específico do homem e que o diferencia do animal. No entanto,

tal excesso atua de modo ambíguo no homem, já que é ao mesmo tempo sua responsabilidade, seu mérito e sua possibilidade de perversão. A perversão seria, em outras palavras, o afastamento de si, do estado de equilíbrio entre suas forças e seus desejos. No referido texto, Rousseau afirma: "... sobre a diferença entre o homem e o animal, haveria uma outra qualidade muito específica que os distinguiria, e a respeito da qual não pode haver contestação - é a faculdade de aperfeiçoar-se, faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e se encontra entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo ... é ela (sua perfectibilidade) que, fazendo com que através dos séculos desabrochem suas luzes e erros, seus vícios e virtudes, o torna com o tempo o tirano de si mesmo e da natureza." (D.D.H.:249)

Château, ao analisar este excesso, acrescenta: "É, com efeito, na imaginação que se encontra o excesso humano e é ela que, alargando o círculo dos desejos além do círculo das necessidades reais, torna o homem infeliz, impedindo-o de fazer o que ele quer." (Château 1962, p. 126)

A imaginação, a opinião, assim como todas as qualidades supérfluas ou, em outras palavras, as qualidades não necessárias à conservação do homem são as responsáveis pela incapacidade do homem para enfrentar tanto a vida quanto a morte. Isto acontece porque o afastam daquilo que ele é e o levam a perder-se em falsas sabedorias e em projeções futuras. O homem levado por estes males não sabe, segundo Rousseau, nem viver nem morrer.

"Assim é que nos apegamos a tudo; o tempo, os lugares, os homens, as coisas; tudo o que é, tudo o que será, importa a cada

um de nós; nosso indivíduo não é mais que a menor parte de nós mesmos... Será a natureza que conduz os homens assim tão longe de si mesmos?" (E:67)¹⁹

Nos seus Discursos, Rousseau tratou exatamente de mostrar como se deu esse afastamento do estado de natureza. Segundo ele, a sociedade atual mantém com a natureza um conflito permanente de onde nascem os males e os vícios de que sofrem os homens. Na interpretação de Starobinski, "as 'falsas luzes' da civilização, longe de esclarecer o mundo humano, escondem a transparência natural, separam os homens uns dos outros, particularizam os interesses, destroem toda possibilidade de confiança recíproca e substituem a comunicação essencial das almas por um comércio fictício e sem sinceridade; assim se constitui uma sociedade onde cada um se isola em seu amor-próprio e se protege atrás de uma aparência de mentira." (Starobinski 1971, p. 37)

Mesmo considerando que as artes, as ciências, a cultura ou, em última análise, o homem reflexivo sejam os responsáveis pela degeneração do homem natural, Rousseau não pensa em banir a cultura. Para ele, o mal não reside essencialmente no saber e na arte (ou na técnica), mas na desintegração social que eles estimulam, ou seja, no uso que os homens têm feito desses saberes. Enquanto o poder político e a cultura visarem fins discordantes e não forem partes integrantes de uma totalidade harmoniosa, eles prejudicarão o homem e o corromperão. O que Rousseau propõe é o retorno à unidade entre o poder e as 'luzes': "... Então somente, ver-se-á o que podem a virtude, a ciência e a autoridade animadas por uma emulação nobre e trabalhando concor-

des em favor da felicidade do gênero humano. Mas enquanto o poder estiver sozinho de um lado e, de outro, sozinhas as luzes e a sabedoria, os sábios raramente pensarão grandes coisas, os príncipes mais raramente farão belas e os povos continuarão a ser objetos corrompidos e infelizes". (D.C.A.: 359)

SOBRE A DOMINAÇÃO E A LIBERDADE

A única saída para o homem está em manter-se no lugar para o qual a natureza o designou. Para isso, somente a lei da necessidade deve ser considerada. Das forças naturais nascem a possibilidade da liberdade e, ao mesmo tempo, o seu limite.

"Sua liberdade, seu poder só vão tão longe quanto suas forças naturais, e não além; todo o resto não passa de escravidão, ilusão, prestígio. A própria dominação é servil, quando se apega à opinião, pois você depende dos preconceitos daqueles que você governa pelos preconceitos. Para guiá-los como te agrada é preciso que você se conduza como lhes agrada."(E:68)²⁰

Rousseau questiona a origem do poder, da dominação. Enquanto Maquiavel e Hobbes, por exemplo, insistem em vê-la fundada na vontade do dominador, Rousseau, mesmo sem falar de uma "servidão voluntária", assinala uma relação social como o espaço em que se dá o exercício do poder. Questiona, ainda a autoridade aparente, pois no fundo aquele que pensa governar, não faz senão aquilo que querem os que parecem obedecer-lhe. Assim, como a liberdade vai até onde vão as forças naturais, também a autoridade real depende e encontra seus limites nas faculdades reais.

Aqui, de passagem é importante também, tentarmos entender o que significa liberdade para Rousseau. No Contrato Social, ele diz que, no estado natural, o homem goza de uma liberdade natural, que não é senão física, cujos limites são dados pela própria força do indivíduo. Com o contrato social, o homem perde esta liberdade e ganha a liberdade civil, cujo limite é dado pela vontade geral. Ao mesmo tempo, ao entrar no estado civil, o homem adquire a liberdade moral, "única a tornar o homem verdadeiramente senhor de si mesmo, porque o impulso do puro apetite é escravidão, e a obediência à lei que se estatuiu a si mesma é liberdade." (C.S.: 37)

Diante da sociedade corrompida, sem o contrato, cabe ao indivíduo gestar sua liberdade, desempenhando o papel que lhe definiu o grupo, a fim de seguir o que Rousseau chama de vocação social, que é também a vocação humana: permanecendo ele mesmo e dependendo somente de si próprio e das coisas.

Este permanecer ele mesmo, cumprir com a função que a natureza prescreveu, significa não ir buscar a liberdade fora do seu domínio próximo, porque, neste estado de corrupção, sair de si mesmo e invadir os outros torna-se escravidão, ilusão e prestígio.

A este respeito, vale o comentário de Châteaueu : "Querer sair de sua função, é depender dos outros, é se deixar entranhar pela opinião, pelo prestígio... Ser livre consistirá, então, em obedecer à lei moral e cívica que nos dá uma função: esta lei, parece-nos que a recebemos de fora, mas de fato ela nos vem de nossa consciência, está inscrita no fundo de nosso coração." (Châteaueu 1962, p. 192)

DA SUA MÁXIMA FUNDAMENTAL

O que seria então para Rousseau um homem livre ?

"O único indivíduo que faz o que quer é aquele que não tem necessidade, para fazê-lo, de pôr os braços de outro na ponta dos seus: isso implica em que se depreende que o maior de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade. O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz."²¹(E:69)

Segundo Rousseau, esta é sua máxima fundamental, a ser aplicada desde à infância, para que dela decorra todas as regras da educação. Mais uma vez, os parâmetros da liberdade são delimitados pela necessidade e possibilidade ou potencialidade. A liberdade é entendida como possibilidade de independência e de autonomia, no sentido grego da palavra: "autos" - próprio e "nomos" - lei - portanto ser regido por sua própria lei.

No caso de Émile, o pacto estabelecido entre o preceptor e ele, supõe o consentimento deste, para que haja liberdade e autonomia. Assim sendo, o pacto transforma a submissão em ato de liberdade, e só enquanto há pacto isso ocorre !

DA INFANCIA

a) Da fraqueza.

O estado de fraqueza da infância não é definido porque as crianças são fracas, mas porque, nesse período, não podem naturalmente bastar-se a si mesmas, necessitando do adulto para sobreviver.

Como a natureza tudo prevê, ela compensa este estado de fraqueza com o apego dos pais e das mães. No entanto, na sociedade o apego dos pais pelos filhos pode apresentar exageros, defeitos, abusos.

Na natureza, a fraqueza do filho e o apego dos pais estabelecem uma dependência mútua. Na sociedade, esta relação, que deveria ser de dependência mútua, se transforma em escravidão: ou exigem que a criança submeta suas forças às vontades dos adultos; ou submetem-se às vontades da criança criadas pelo excesso de necessidade que os próprios pais cultivam nas crianças.

A infância tem o seu lugar na vida humana, mas a criança não sabe disso. Cabe, então, aos que a governam mantê-la neste lugar. "Ela não deve ser nem animal nem homem, mas criança; é preciso que ela sinta sua fraqueza e não que sofra com ela; é preciso que ela dependa e não que obedeça; é preciso que ela peça e não mande." (E:69)²²

Rousseau chama a atenção para a diferença entre "estar submetida aos outros por causa de suas necessidades" e ser submissa à eles. Para evitar que tanto a criança quanto os adultos possam tirar partido de suas posições, é necessário que se deixem reger pelo critério da utilidade para favorecer a conservação da criança. Tendo esta idéia sempre presente, as relações tenderão a não ser abusivas. Em outras palavras, a utilidade e a necessidade garantem o caráter não arbitrário da diretividade. "Ninguém tem o direito, nem mesmo o pai, de mandar a criança fazer algo que não sirva para nada". (E:70)²³

Percebe-se, portanto, que Rousseau se opõe aos teóricos do

direito divino (como Bossuet), para quem a autoridade absoluta do rei sobre seus súditos e a do pai sobre seus filhos provém de Deus.

b) Da liberdade e da dependência.

Rousseau considera que tanto a criança em seu estado natural, quanto o homem na sociedade gozam de uma liberdade imperfeita semelhante. Na criança, esta liberdade imperfeita é consequência do seu estado de fraqueza, no homem é fruto da dependência dos outros homens da sociedade.

"Não podendo prescindir dos outros, todos nós nos tornamos, neste sentido, fracos e miseráveis. Éramos feitos para sermos homens; as leis e a sociedade nos mergulham novamente na infância."(E:70)
24

Para Rousseau existem "duas espécies de dependência: a das coisas, que é da natureza; e a dos homens que é da sociedade. A dependência das coisas, não tendo nenhuma moralidade, não é nociva à liberdade e não engendra vícios; a dos homens, sendo desordenada, os engendra todos, e é por ela que o senhor e o escravo se depravam mutuamente."(E:70) Também aqui, vale a pena repetir que Rousseau vê a dominação não como causada por um sobre o outro, mas que se dá na relação.
25

Acrescenta ainda que os ricos, os grandes, os reis são todos crianças, já que a natureza não forma nenhum deles: a natureza forma homens. Entretanto, poder-se-ia perguntar, de onde vem este infantilismo dos adultos na sociedade atual? Ora, se as crianças não aprendem a ser livres, a se libertar das cadeias da

opinião, mas antes aprendem a depender delas, nunca poderão transformar sua liberdade primeira que é física, numa verdadeira liberdade moral. E se isto não é feito na infância, ela seguirá sendo na idade adulta, o que foi em criança.

Para seguir a ordem da natureza, na educação das crianças deve-se mantê-las na dependência das coisas. Somente assim será garantida a sua liberdade e estimulada sua independência. Rousseau acrescenta: "Só a experiência e a impotência devem ser leis para ela. Não faça nenhuma concessão a seus desejos porque ela o pede, mas porque tem necessidade disso. Que ela não saiba o que é obediência quando age, nem o que é domínio quando agem por ela. Que sinta igualmente sua liberdade na ação dela e nas suas."(E:71)
26

Pode-se perceber que as observações feitas por Rousseau querem evitar todo tipo de dominação, tanto por parte das crianças, como por parte dos adultos. Volta sempre a enfatizar, como leis básicas, as idéias de necessidade, utilidade, possibilidade, liberdade e independência.

Todos os movimentos que a criança deseja fazer são necessidades de seu corpo, para fortalecer-se. Quando uma criança não foi ainda estragada pela ação do adulto, ela não deseja nada que não lhe seja útil. O adulto só deve desconfiar daquilo que a criança deseja sem que possa realizá-lo sozinha e que outros precisam fazer por ela: "É preciso, então, distinguir com cuidado a necessidade verdadeira, a necessidade natural, da necessidade de fantasia que começa a nascer, ou daquela que só vem da superabundância de vida de que falei."(E:71)
27

c) Do surgimento da fala.

Assim que uma criança mostra-se capaz de pedir através de palavras, cabe ao educador não mais atendê-la quando pede chorando, uma vez em que seria uma forma de incentivá-la a chorar. Na verdade, Rousseau está chamando atenção para o uso que as crianças podem fazer do choro. Daí a importância da coerência do adulto em suas atitudes: "Se ela não o achar bom, logo ela será má; se ela o achar fraco, logo será obstinada; é importante conceder sempre ao primeiro sinal o que não se quer recusar. Não seja pródigo em recusas, mas não as revogue jamais."(E:72)²⁸

Outro aspecto, para o qual Rousseau alerta é, o fato dos adultos analisarem as atitudes das crianças para além da aparência. De nada adianta ensinar às crianças expressões de cortesia, que apenas mascaram sua dominação e arrogância: "Vê-se logo que seu "por favor" significa "eu quero", e que "eu peço" significa "eu ordeno". Admirável cortesia que só termina, para elas, mudando o sentido das palavras e a não poder falar nunca a não ser de imperativamente!"(E:72)²⁹

Na educação do Émile, é preferível que peça dizendo "faça-me isto", do que ordene dizendo "peço-lhe". Rousseau volta a reforçar a idéia de que o tom com que se fala tem mais significado do que as próprias palavras.

d) Dos excessos

"Há um excesso de rigor e um excesso de indulgência, ambos a

serem igualmente evitados."(E:72) ³⁰ Tanto o abandono da criança aos sofrimentos da vida, como a proteção excessiva, prejudicam a criança.

A medida exata dos males que a criança pode suportar é dada pelo seu próprio consentimento em sofrê-los. Rousseau cita o exemplo das crianças que brincam na neve, roxas de frio. Podendo ir aquecer-se, preferem continuar a brincar. Segundo ele, forçá-las a parar de brincar seria mais doloroso para as crianças do que continuar a sentir frio, uma vez que estão de acordo com este "sofrimento". "...a liberdade que dou a meu aluno o indeniza ³¹ amplamente dos ligeiros incômodos a que o deixo exposto."(E:72)

Evitar todos os males na vida da criança seria não habituá-la a viver no mundo e afastá-la da natureza: "para sentir os grandes bens é preciso que ela conheça os pequenos males; assim é ³² a natureza."(E:73)

De novo Rousseau insiste na relação entre desejo e faculdade: uma maneira de tornar uma criança infeliz é acostumá-la a conseguir tudo. Quanto mais é atendida em seus desejos, mais desejos tem; não acostumada a ver seus pedidos recusados, não saberá enfrentar qualquer privação.

"Portanto a criança, a quem baste querer para conseguir, se imagina dona do universo; encara todos os homens como seus escravos: e quando, enfim, somos forçados a recusar-lhe alguma coisa, ela, achando tudo possível quando manda, toma a recusa por ³³ um ato de rebelião."(E:73)

o) Do domínio o do modo.

A criança dominada pelas idéias de domínio e tirania, só pode ser infeliz: "É um déspota, ao mesmo tempo o mais vil dos escravos e a mais miserável das criaturas."³⁴ (E:74) Rousseau pede que se volte à regra primitiva: "A natureza fez as crianças para serem amadas e socorridas; mas as fêz para serem obedecidas e temidas?"³⁵ (E:75)

Se, por um lado, Rousseau é contra a idéia de dominação por parte das crianças, por outro, alerta para a situação oposta: de dominação dos adultos sobre a criança. Não é pelo fato de a infância ser um estado de fraqueza que os adultos devem abusar das crianças.

"Se não há objeto tão digno de escárnio quanto uma criança altiva, não há objeto mais digno de piedade que uma criança medrosa. Já que com a idade da razão começa a servidão civil, por que a ela antepor a servidão privada?"³⁶ (E:75)

Para Rousseau, a servidão civil só se inicia com a idade da razão (depois dos 15 anos). É exatamente no período que antecede à idade da razão que se deve seguir o método da natureza, possibilitando o exercício da liberdade natural e afastando a criança dos vícios que se contraem com a escravidão.

f) Nom obedecer, nom mandar.

"Já disse que seu filho nada deve obter porque o pede e sim porque precisa, nada fazer por obediência, mas somente por necessidade. Assim as palavras obedecer e mandar serão proscritas de seu dicionário, mais ainda as de dever e de obrigação;

mas as de força, necessidade, impotência e coerção devem ocupar nele um lugar de destaque." (E:76)³⁷

Isto se deve, principalmente, ao fato de que, antes da idade da razão, as crianças não têm nenhuma idéia nem dos seres morais, nem das relações sociais. Como elas se encontram numa fase em que todas as suas idéias se detêm na sensação, elas só têm possibilidade de perceber o mundo físico. No entanto, para entender o mundo moral é preciso mais do que sensações. Aí, exatamente, reside o risco de se dar o primeiro passo para a entrada do vício e do erro na cabeça das crianças; deve-se, portanto, estar muito atento a este perigo.

DA RAZÃO NA INFANCIA

"Raciocinar com as crianças era a grande máxima de Locke;...." (E:76)³⁸

Opondo-se categoricamente a isso - e aqui encontramos uma crítica à vertente iluminista - Rousseau denuncia a moda vigente, de raciocinar com as crianças: "De todas as faculdades do homem, a razão, que é, por assim dizer, apenas um composto de todas as outras, é a que se desenvolve mais dificilmente e mais tarde...." (E:76)³⁹

Rousseau acredita na evolução do ser humano por etapas e dá a esta evolução um caráter integrativo, onde a etapa anterior serve de base para a seguinte. A etapa que supõe a presença da razão é uma etapa posterior à "idade da natureza". Com a idéia de raciocinar com as crianças, os educadores acabam por utilizar o fim como meio, já que a meta é formar o homem sensato.

Segundo o Autor, "se a criança entendesse razão, não teria
 40
 necessidade de ser educada".(E:76) Pelo fato de não entender o
 que lhe é dito, a criança acaba por se acostumar a jogar com as
 palavras que não entende e a se julgar tão sábia quanto o mestre.
 Como exemplo, Rousseau trancreve um diálogo entre uma criança e
 seu mestre, tentando demonstrar o quanto são destituídas de
 significado e sem sentido para a criança, estas longas lições de
 moral, em que os adultos dizem que é feio mentir, que se deve
 obedecer, etc,...

Para ele, o segredo de uma boa educação está em submeter a
 criança às coisas estáveis e não às palavras que enganam e
 mentem. Estas lições de moral exigem da criança o que ela ainda
 não é capaz de fazer, como conhecer o bem e o mal, sentir as
 razões dos deveres do homem. A natureza, segundo o Autor, quer
 que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Exigir
 raciocínios lógicos da criança seria o mesmo que perturbar não só
 esta ordem como o produto desejável. "A infância tem maneiras de
 ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensa-
 41
 to do que querer substituí-las pelas nossas...."(E:78)

Como vimos anteriormente, Rousseau não é contra o pensamen-
 to no homem, mas sim contra o uso que fazem dele. Seu Émile está
 sendo formado para ser cidadão,* para assumir a sua vocação

* Se no Livro Primeiro, Rousseau afirma estar formando o homem e
 não o cidadão, no Livro IV, ele adverte: mas considere
 primeiramente que, querendo formar um homem da natureza, nem por
 isso se trata de fazer dele um selvagem, de relegá-lo no fundo da
 floresta; ... o mesmo homem que deve permanecer estúpido nas
 florestas deve tornar-se racional nas cidades, ainda que nelas
 seja simples espectador..." (E:306)/42

Indo além, no Livro V, Rousseau retoma os deveres de cidadão de
 Émile, ainda que relativizando o "ser cidadão", pelo fato de não
 existir mais pátria; no entanto, mesmo não havendo pátria, existe
 pelo menos um país e, para com ele, Émile tem deveres a cumprir.

Social. Ele deve, portanto, aprender a pensar, a fim de poder assumir seu papel de cidadão. "O homem não pensa naturalmente. Pensar é uma arte que se aprende como todas as outras e até mais ⁴³ difícilmente." (E:518)

O único cuidado que o governante terá é de zelar para que a arte de pensar não seja mal utilizada. E Rousseau lembra: "o homem não começa a pensar facilmente, mas logo que começa não ⁴⁴ para mais." (E:306)

A razão foi-nos dada por Deus para que nos diferenciássemos do animal. No entanto, "a razão sozinha não é ativa; ela retém algumas vezes, raramente ela excita e ela jamais fêz nada de grande. Sempre, raciocinar é a mania dos pequenos espíritos." ⁴⁵ (E:398) Rousseau resgata a importância do sentimento, demonstrando que o homem é um todo formado pelo corpo e pela alma. Para que um homem seja sensato, não é preciso que despreze a razão, ao contrário, com o auxílio do sentimento nos elevamos até ela e a tornamos mestra da nossa consciência. Que a razão seja então acompanhada sempre do sentimento: "faça passar pelo coração a linguagem do espírito a fim de que ela se faça entender." ⁴⁶ (E:401)

A razão precisa da base sólida dos sentimentos já que "existir para nós é sentir. Nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior à nossa inteligência e tivemos ⁴⁷ sentimentos antes de ter idéias." (E:353)

Já que a razão é a faculdade que se desenvolve mais tarde e é preciso aprender a pensar na infância, a razão não aparece senão sob a forma de uma razão sensitiva que Rousseau definirá mais adiante. Concordando com Condillac, Jean-Jacques acredita

que o pensamento começa pelos sentidos, entretanto, separa-se deste ao admitir que as sensações não podem, por si só, constituir a razão.

Existe um elemento que ele chama de "força ativa", responsável pela comparação entre as sensações: o julgamento. É ele que faz com que o homem não seja um ser sensitivo e passivo, mas ativo e inteligente. Esse julgamento não está nos objetos sensíveis, mas dentro do sujeito que julga, já que todo julgamento supõe o estabelecimento de relações entre as sensações. "Perceber é sentir; comparar é julgar; julgar e sentir não são a mesma coisa." (E:326)⁴⁸

Para bem julgar é preciso antes sentir, portanto, exercitar os sentidos é exercitar-se para julgar através deles. Este é o trabalho que cabe fazer na infância: exercitar os sentidos do corpo. Daí, a importância que Rousseau atribui à educação dos sentidos neste livro II, anunciando todo o movimento pedagógico posterior.

DAS LIÇÕES DE MORAL

Retomando as lições sobre a moral, o Autor chama a atenção para o fato de estas virem sempre acompanhadas de força e ameaças, ou de elogios e de promessas. Na verdade, são os interesses e a força que as crianças entendem e não a lógica das explicações dadas pelos adultos.

"A razão do dever não sendo de sua idade, não há homem no mundo capaz de lhe torná-la realmente sensível; mas o receio do

castigo, a esperança do perdão, o incômodo, o embaraço em responder arrancam-lhes todas as confissões que exigimos dela e acreditamos tê-la convencido, quando apenas as aborrecemos ou as intimidamos.”(E:79)⁴⁹

Dessa maneira, Rousseau tenta mostrar como são as próprias lições de moral e de dever que dão os elementos necessários para que as crianças se indisponham contra a tirania do adulto e aprendam a ser dissimulados e falsos a fim de conseguir recompensas ou fugir aos castigos.

Pode-se destacar a importância dessas análises que vão sendo confirmadas com os estudos de Piaget a respeito do desenvolvimento da moral na criança. Atualmente sabe-se que a cada fase do desenvolvimento da criança corresponde uma maneira diferente e muito particular de entender e lidar com os valores morais. No entanto, na época de Rousseau, demonstrar este entendimento da construção da moral* na criança era uma "pequena revolução" na maneira de os adultos encararem as crianças.

Comparando as lições de moral baseadas na explicação racional com as leis que empregam a coerção contra os adultos, Rousseau diz que é isso exatamente o que se deve evitar: "Empregue a força com as crianças e a razão com os homens; essa é a ordem natural; o sábio não precisa de leis.”(E:79)⁵⁰

* Sobre o desenvolvimento moral na criança ver Jean PIAGET. O Julgamento Moral da Criança. São Paulo, Editora Mestre Jou. 1972

ATITUDES DO GOVERNANTE

a) Da impessoalidade

Uma das principais tarefas do governante é a de tratar o aluno segundo a idade e o lugar que ocupa, sem deixar transparecer que tem alguma autoridade sobre ele, mas, sobretudo, fazendo-o sentir a necessidade que tem de ser ajudado: "Nunca lhe ordene nada, absolutamente nada. Não lhe deixe sequer imaginar que você pretende ter alguma autoridade sobre ele. Que ele saiba apenas que é fraco e que você é forte; que, em virtude da posição dele e da sua, ele se acha necessariamente à sua mercê; que ele o saiba, que o aprenda, que o sinta; que sinta desde cedo sobre sua cabeça ativa o duro jugo que a natureza impõe ao homem, o pesado jugo da necessidade, ao qual deve dobrar-se todo ser feito; que ele veja essa necessidade nas coisas, nunca no capricho dos homens; que o freio que o segure seja a força, e não a autoridade."(E:79)

Outro aspecto importante na atitude do governante é o da coerência. Sempre conceder com prazer e recusar com repugnância, mas, principalmente, manter-se firme nas respostas dadas. Estas observações demonstram aquilo que Grosrichard chama de "impessoalidade do governante". Para que ele atue como expressão máxima da natureza, é preciso que ele se dispa das suas características pessoais, vontades e desejos, para assumir-se enquanto porta-voz da natureza:

"De resto não há aqui meio termo; é preciso ou nada exigir dela ou forçá-la à mais perfeita obediência. A pior das educa-

^[ões é a de deixá-la flutuar entre as vontades dela e as suas, em brigarem sem cessar para saber quem será o senhor; eu preferiria cem vezes que ela o fosse sempre."(E:80)⁵²

O que existe entre o governante e a criança não é uma disputa de vontades, mas o domínio da natureza, representada na pessoa do governante: "Pense sempre que você é o ministro da natureza; e você nunca será o seu inimigo."(E:392)⁵³

Segundo Grosrichard, o apagar do governante como pessoa tem, pois, por função, colocar a criança face a face com a natureza, dando-se como lei impessoal. Mas este apagar não é de forma nenhuma, passividade; ao contrário ao governante cabe o papel de favorecer as provocações do real ao invés de afastá-las: nada de hábitos, mas desencaminhamento planejado:

"De onde poderíamos chamar uma estratégia de armadilha, do desencaminhamento planejado, destinado a levar a criança a se chocar com o real a fim de que meça seus próprios limites, mas também encontre em si mesma os meios naturais de ultrapassar estes limites, e que, ao fazer localmente a experiência da lei, aprenda que esta lei pode ser ultrapassada em direção a uma lei geral e mais alta." (Grosrichard 1980, p. 34)

b) Da liberdade bem regrada.

Rousseau volta a criticar mais uma vez a educação que se dava às crianças, exatamente pelo uso que faziam de instrumentos como a emulação, o ciúme, a inveja, a vaidade, a avidez, o temor vil, entre outros. Estes instrumentos são adequados para corromper a alma antes mesmo de formar o corpo. As críticas parecem

ser dirigidas aos jesuítas, conhecidos pelo uso da emulação entre seus alunos e cuja meta final era prepará-los para ingressar na vida social.

"A cada instrução precoce que se quer fazer entrar na cabeça delas, planta-se um vício no fundo de seus corações; professores insensatos pensam realizar maravilhas tornando-as más para ensinar-lhes o que é bondade; e depois nos dizem gravemente: Assim é o homem, ⁵⁴ sim, assim é o homem que vocês fizeram." (E:80)

"Desprovido de qualquer moralidade em suas ações, ele nada pode fazer que seja moralmente mal e que mereça castigo ou re-⁵⁵preensão." (E:81)

A falta de moralidade nas ações das crianças é que explica a inadequação das lições verbais. Em lugar delas, somente as lições da experiência devem permanecer.

Rousseau volta a criticar a educação que mantém as crianças sob constante coerção e opressão. Estas crianças, segundo ele, só são comedidas na presença de seus mestres e, na primeira oportunidade que têm, tornam-se turbulentos.

Compara o comportamento de um 'burguesinho' e um 'camponesinho', encerrados ambos num quarto: "o primeiro terá tudo derrubado e rebentado antes que o segundo tenha se mexido. Por que isso, senão porque um terá pressa em abusar de um momento de licença enquanto o outro, sempre seguro de sua liberdade, ⁵⁶ nunca se apressará em usar dela ? (E:81)

Ressalta, no entanto que, se os `burguesinhos` estão longe do ideal de criança, também os `camponesinhos` o estão.

DO AMOR DE SI MESMO

Rousseau volta a frisar "... os movimentos da natureza são sempre retos; não existe perversidade original no coração humano; não se encontra nele nem um só vício que não se possa dizer como e por onde entrou. A única paixão natural do homem é o amor de si mesmo, ou o amor-próprio tomado num sentido amplo." (E:81)⁵⁷

Sobre o `amor de si mesmo`, Rousseau nos diz no livro IV do émile que é uma paixão primitiva e inata, anterior a qualquer outra e da qual todas as outras não são, em certo sentido, senão modificações. Afirma ainda que, o amor de si mesmo é sempre bom e sempre conforme a ordem.

Mais adiante, estabelece a diferença entre o `amor de si mesmo` e o `amor próprio`: "o amor de si mesmo, que só a nós diz respeito, está contente quando nossas verdadeiras necessidades estão satisfeitas; mas o amor-próprio, que se compara, nunca está contente, e não poderia estar, porque este sentimento, ao preferir-nos aos outros, exige também que os outros nos prefiram a eles; o que é impossível. Eis como as paixões ternas e afetuosas nascem do amor a si mesmo, e como as paixões odiosas e irascíveis nascem do amor-próprio." (E:249)⁵⁸

Rousseau considera o amor de si não só bom e útil, como necessário para a conservação do homem. O `amor-próprio` é, para ele, uma deturpação do primeiro, uma vez que se baseia fundamentalmente na opinião. O homem, ao comparar-se com os

demais, desenvolve uma reflexão rudimentar que lhe possibilita perceber diferenças entre ele e os outros, assim como da superioridade dele em relação aos outros. O aparecimento do orgulho é, a um só tempo, inevitável e desastroso.

Rousseau pretende evitar este percurso para seu *émile*. "Até que o guia do amor próprio, que é a razão, possa nascer, importa portanto que uma criança não faça nada porque é vista ou ouvida, nada em suma em relação aos outros, mas tão-somente o que a natureza lhe pede; e então ela só fará o bem." (E:81)⁵⁹

Fica claro, nesta passagem, a preocupação com a alienação do homem, que consiste numa ruptura entre o ser e o parecer ou, em outras palavras, entre o 'homem da natureza' e o 'homem do homem'. Para o Autor, esta ruptura deve ser evitada desde a infância. Ele quer que seu aluno "seja" e nunca que "pareça ser". Ao contrário do que Maquiavel vê no Príncipe: alguém que pode não ser virtuoso, mas que deve parecer tal.

DAS TRAVESSURAS

O fato de Rousseau pretender orientar a criança para que só faça o bem, não significa que ele seja contra as travessuras infantis. Ele justifica isso dizendo: "Ela poderia ferir muito sem fazer mal, porque a má ação depende da intenção de prejudicar, e ela nunca terá tal intenção." (E:82)⁶⁰

No entanto, algumas precauções podem ser tomadas, afim de que as crianças possam fazer livremente suas travessuras: não deixar ao seu alcance objetos frágeis nem preciosos. O quarto da criança não deve ter muitos enfeites; será decorado por ela própria.

Alerta, no entanto, que se, mesmo com as precauções tomadas, a criança chegar a quebrar alguma peça útil, é importante que não seja nem repreendida nem castigada. E acrescenta: "... enfim, acredite ter feito muito, se você puder não dizer nada." (E:82)⁶¹

DA EDUCAÇÃO NEGATIVA

Rousseau expõe a regra que considera como a maior, a mais importante e mais útil de toda educação: "não é ganhar tempo é perdê-lo ." (E:82)⁶²

Para ele, esta fase da vida humana que vai do nascimento até os doze anos é a mais perigosa de todas. Nela germinam os erros e os vícios, sem que se tenha instrumentos para destruí-los. Esse instrumento seria a razão e as crianças ainda não a possuem.

"Se as crianças pulassem de repente do seio à idade da razão, a educação que lhes é dada poderia convir-lhes; mas, de acordo com o progresso natural, precisam de uma inteiramente contrária." (E:82)⁶³

Mais uma vez, Rousseau critica a educação vigente por ser inadequada às características das crianças e propõe a educação negativa.

"A educação primeira deve, portanto, ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro." (E:82)⁶⁴

Rousseau, numa carta a M. de Beaumont, compara a educação negativa com a educação positiva e defende o princípio da bondade natural que fundamenta o émile: "Com base neste princípio estabeleço a educação negativa como a melhor ou, melhor dizendo, a

única boa, eu mostro como toda educação positiva segue, de qualquer maneira, um caminho oposto ao seu objetivo, e eu mostro como tendemos ao mesmo objetivo, e como lá chegamos pelo caminho que tracei. Eu chamo educação positiva aquela que tende a formar o espírito antes da idade e a dar à criança o conhecimento dos deveres do homem. (Chamo de educação negativa aquela que tende a aperfeiçoar os órgãos, instrumentos dos nossos conhecimentos, antes de nos dar estes conhecimentos, e que prepara à razão pelo exercício dos sentidos . A educação negativa não é ociosa, longe disso. Ela não traz virtudes, mas previne os vícios; ela não ensina a verdade, mas ela protege do erro. Ela dispõe a criança a tudo o que possa levá-la ao verdadeiro quando ela está em condições de entendê-lo; e ao bem quando ela está em condições de amá-lo." (Apud Moraes 1980, p. 108)

Pode-se dizer, portanto, que o princípio básico da educação negativa é de evitar prescrever deveres passíveis de se tornarem odiosos às crianças, ou até impraticáveis, pelo fato de lhes serem incompreensíveis: Para parecer lhes pregar a virtude, fazemos com que gostem de todos os vícios: nós lhes damos os vícios, impedindo-lhes de tê-los." (E:96)

Este paradoxo parece ser a chave do problema da educação positiva. Uma vez delimitado o objetivo a ser atingido, seu método leva ao caminho oposto. Esta situação também se aplica à vontade de tornar as crianças devotas e caridosas. Acabam por atingir apenas a aparência, nunca a essência das crianças.

Para atingir, então, a essência da criança, recomenda: "Faça o contrário do uso e você estará quase sempre agindo bem. Como

não se quer fazer de uma criança uma criança e sim um doutor, pais e mestres nunca acham cedo demais para ralhar, corrigir, repreender, lisonjear, ameaçar, prometer, instruir, apelar para a razão."(E:83)⁶⁶

Recomenda, então, o exercício do corpo, dos órgãos, dos sentidos, das forças, com o cuidado de deixar a alma em paz. Estes aspectos desenvolvidos se transformarão em instrumentos para a criança.

DA PARTICULARIDADE DE CADA CRIANÇA

Um fator que se relaciona com a educação negativa é a necessidade de se conhecer bem o caráter, o espírito e o temperamento particular de cada criança antes de começar a agir. "Cada espírito tem sua forma própria, segundo a qual precisa ser governado; e o êxito dos cuidados que tomamos depende de ele ser governado por essa forma, e não por outra."(E:84)⁶⁷

Assim sendo, é preciso observar atentamente o aluno antes de lhe dirigir a palavra, sem exercer nenhum tipo de coerção sobre ele, afim de que se revele em plena liberdade.

Volta-se aos aspectos que devem ser considerados em cada caso particular: assim como cada etapa do desenvolvimento do homem pede uma educação particular, também as diferenças de temperamento necessitam ser levadas em conta.

Já na Nova Heloísa, Julie falava da necessidade de observar seus filhos: "antes de cultivar o caráter, é preciso estudá-lo, esperar calmamente que ele se mostre, fornecer-lhe as ocasiões de se mostrar e sempre não fazer nada, do que agir erroneamente." (Apud Château 1962, p. 167)

A observação aparece como um instrumento indispensável para o trabalho do professor no conhecimento das particularidades de seu aluno: "A observação da criança terá, então, uma dupla finalidade; ela é tão necessária em vista de uma educação segundo a idade, quanto em vista de uma educação segundo o caráter." (Ibid. p. 169)

No transcorrer do émile, Rousseau retoma várias vezes a importância da observação e no Livro V diz: "Antes de observar é preciso criar regras para as observações; é preciso uma escala para as medidas que tomamos." (E:585) Rousseau percebe que existe toda uma ciência a ser construída, muito mais complexa do que pensam pais e mestres, que é a arte de observar.

Você acha que esse tempo de liberdade seja perdido para ele? Pelo contrário, ele será aproveitado da melhor forma; pois assim é que você aprenderá a não perder um só momento de um tempo precioso. Ao passo que, se você começa a agir antes de saber o que deve ser feito, você estará agindo ao acaso; podendo enganar-se, será preciso, voltar atrás; você estará mais longe do objetivo do que se você tivesse menos pressa de atingi-lo." (E:84)

O educador deve, além de conhecer as características gerais da infância, conhecer a particularidade e as diferenças de cada criança. Nesse sentido, pode-se confirmar o que Bertrand Lechevalier distingue em Rousseau como sendo três psicologias: a geral, que estuda as fases do desenvolvimento da criança; a psicologia do meio, determinada pelos diferentes meios de vida e em relação direta com a primeira; e, finalmente, a psicologia singular, que leva em consideração as particularidades de cada

individualidade (temperamento, caráter, entendimento, atitudes, gostos,...).

Na Nova Heloisa, Rousseau diz "cada um traz ao nascer seu temperamento particular que determina seu gênio e seu caráter e que não se trata nem de mudar nem de coagir, mas formar e aperfeiçoar." (Apud Burgelin 1952, p.491)

Julie, na Nova Heloisa, afirma que mantém um registro exato do que eles (seus filhos) fazem e do que eles dizem: "estas são as produções naturais de base que é preciso cultivar." (Apud Château 1962, p. 167). Toda proposta viciada deve ser cortada pela raiz, daí a comparação que faz do seu papel de mãe com o do servente de jardineiro: "Eu não sou - disse-me ela rindo, senão a servente do jardineiro; eu limpo o jardim, eu tiro a erva daninha e cabe ao jardineiro cultivar a boa." (Apud Château 1962, p. 168)

DAS DIFICULDADES DA EDUCAÇÃO NATURAL

Rousseau, no entanto, tem clareza da impossibilidade de se pôr em prática a educação natural, num mundo que há muito deixou de ser natural. No entanto, importa repetir que Rousseau não pretendia que seu livro fosse um manual ou um método a ser seguido pelos pais na educação de seus filhos, mas sim um tratado sobre a bondade natural do homem.

Considerando séria a objeção de que é "quase impossível" a educação natural, na medida em que seria necessário educar as crianças isoladas do mundo que as cerca, Rousseau se justifica dizendo que nunca considerou ser a educação natural uma empresa fácil: "Óh, homens! Será meu erro se vocês tornaram difícil tudo

que é bom ? Eu sinto essas dificuldades, reconheço: talvez elas sejam insuperáveis, mas sem dúvida alguma se nos aplicarmos em preveni-las, as prevenimos até certo ponto. Eu mostro o objetivo que precisamos nos propor: não digo que possamos chegar lá; mas digo que aquele que mais se aproximar terá obtido mais êxito." (E:84)
70

Rousseau toma de empréstimo as palavras de Fénelon em As Aventuras de Telêmaco: para bem julgar os fatos, aquilo que é, é preciso estabelecer o que deve ser.

Esta parece ser a intenção de Rousseau: construir no Emile uma escala pedagógica, onde aparecem todas as questões a serem discutidas (conflitos, problemas, etc.), ao mesmo tempo em que são estabelecidos alguns princípios norteadores básicos.

DO PROFESSOR COMO MODELO

Diante de tantas dificuldades para realizar esta educação, alguns aspectos devem ser considerados, pois são imprescindíveis: o professor como modelo é um deles.

"Lembre-se que antes de ousar empreender formar um homem, é preciso ter-se feito homem a si próprio. É preciso achar em si o exemplo a ser proposto ... Torne-se respeitável a todo mundo, comece por se fazer amar, a fim de que todos procurem te agradecer. Você não será o senhor da criança se não o é de tudo o que o cerca; e esta autoridade nunca será suficiente se ela não estiver fundada na estima da virtude." (E:85)
71

Com estes cuidados, o governante poderá ter maior controle sobre as influências que seu aluno sofrerá. Fazer-se amar,

amando os outros, sem usar de recursos falsos como o dinheiro e o prestígio social é um dos requisitos do governante, assim como ser o protetor dos desgraçados, ser justo, humano e praticar o bem.

DAS VANTAGENS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Uma das razões para querer educar Émile no campo está em querer preservá-lo do contato com os criados, "os últimos dos homens depois de seus amos", cujas atitudes representam os maus costumes da cidade. Comparando os criados aos camponeses, Rousseau considera que os últimos não seduzem tanto as crianças, na medida em que seus vícios são mais grosseiros e sem requintes.

Além disso, "no vilarejo, um governante dominará muito mais os objetos que ele quiser apresentar à criança; sua reputação, seu discurso, seu exemplo terão uma autoridade que não conseguiriam ter na cidade." (E:86)

Esta preferência pela educação na aldeia tem estreita relação com a imagem depreciativa que Rousseau faz das cidades grandes. "Numa cidade grande, cheia de pessoas ardilosas e preguiçosas, sem religião nem princípios, e cuja imaginação, depravada pela indolência, pela inatividade, pelo amor ao prazer, e grandes necessidades, engendra apenas monstros e inspira apenas crimes..." (Rousseau, Carta ao Sr. D'Alembert, apud Sennett 1988," p. 152)

Em compensação, nas cidades pequenas há "... espíritos mais originais, uma indústria mais inventiva, coisas mais efetivamente novas são encontradas ali, porque as pessoas são menos

imitativas; tendo poucos modelos, cada qual retira mais de si mesmo, e coloca mais de si mesmo em tudo aquilo que faz." (Ibid, p.154)

Esta mesma concepção a respeito das diferenças entre as cidades grandes e pequenas aparece, quando Rousseau, no final do Livro V, aconselha Émile a viver "uma vida patriarcal e campestre", longe das grandes cidades.

Nas palavras de Sennett, Rousseau foi "o maior escritor da vida pública, seu mais constante estudioso", mas também "era um homem que a odiava." (Sennett 1988, p. 147)

Suas análises a respeito das cidades grandes se inscrevem num conjunto maior de reflexões, de certa forma proféticas, sobre a crise da modernidade, onde ele trata de grandes temas como: "existência e discurso, sociabilidade e linguagem, natureza e cultura - ocupando um lugar estratégico no pensamento do séc. XVIII e mesmo na História do Ocidente." (Prado 1988, p. 16) Nada mais pertinente, portanto, do que considerá-lo, a exemplo de Starobinski, o profeta da tragédia do mundo moderno.*

DA FORMA DE INSTRUIR

Retornando seu pensamento, Rousseau critica a inadequação das explicações e informações dadas às crianças pelos professores com a intenção de instruí-los.

* (Ver Starobinski, Emblemas da Razão, Companhia das Letras, 1988)

"Pare de culpar os outros dos seus próprios erros: o mal que as crianças vêem as corrompe menos que aquele que você lhes ensina. Sempre fazendo sermões, sempre moralistas, sempre pedantes, para uma idéia que você lhe propõe, acreditando-a boa, você propõe outras vinte que nada valem: cheio daquilo que se passa na sua cabeça você não vê o que produz na cabeça da criança." (E:86)

Rousseau alerta os professores para a tendência "aduitocêntrica" que tem caracterizado suas práticas pedagógicas. Ou seja, sempre centrados na sua forma de pensar e entender o mundo, consideram a criança como um ser passivo, simples receptáculo das informações transmitidas.

O processo de aprendizagem não vê o aluno como um ser ativo e pensante, capaz de assimilar o mundo externo de acordo com as suas estruturas mentais, mas de acordo com o que o professor resolveu que o aluno deve assimilar. Além disso, estes professores negam que assimilar o mundo é transformá-lo, é representá-lo de uma forma particular e própria.

Aconselha, então, aos professores: "Mestres zelosos, sejam simples, discretos, comedidos: nunca se apressem em agir a não ser para impedir os outros de agir, eu o repetirei sem cessar: rejeite, se possível, uma boa instrução, por medo de dar uma má instrução ... não podendo impedir que a criança se instrua fora, através de exemplos, limite toda a sua vigilância a imprimir esses exemplos no seu espírito sob a imagem que lhe convém." (E:87)

O fato de Rousseau aconselhar cautela aos mestres, está longe de significar a abstenção do governante na educação

negativa. Muito pelo contrário, em vez de eliminar o adulto em sua educação, Rousseau lhe confere um papel decisivo.

Se propusermos que o professor deve agir para impedir que os adultos ajam, conferimos ao professor um papel que também é coercitivo: a ele cabe proteger a criança, o máximo possível, da coercitividade do meio que a rodeia.

"O método inativo - que deve assegurar a atividade real do aluno - é, de fato, o resultado de uma contínua atividade do preceptor." (Chatéau 1962, p. 27)

Como esta proposta pedagógica de Rousseau está pautada por uma relação contratual entre a criança e o governante, ela supõe igualdade de direitos e deveres, porém distintos para cada um. Supõe, principalmente, a garantia do respeito mútuo, do direito ao erro e do dever da reparação. Nada é pré-determinado, tudo é construído numa tentativa pedagógica de harmonizar a particularidade da criança com as influências do meio, com as generalidades do desenvolvimento humano. "É preciso procurar a ordem na singularidade de cada caso." (Burgelin 1952, p. 485)

"Não posso me cansar de repetir que para ser o mestre da criança é preciso ser seu próprio mestre." (E:88)⁷⁵

Mais adiante, Rousseau retoma a importância do professor como modelo para seu aluno: "Mestres, deixem de bobagens, sejam virtuosos e bons, que seus exemplos se gravem na memória de seus alunos, esperando que eles possam entrar em seus corações." (E:98)⁷⁶

Volta a frisar que não são as palavras o que mais influenciam as crianças, exatamente porque, na maior parte das vezes, evidencia os humores dos adultos e não concepções sobre moral. As palavras se diluem e perdem sua função educativa.

O que Rousseau denomina "método inativo" pauta-se pela inatividade dos discursos por parte dos mestres, assim como pela inatividade dos mestres diante das ações que as crianças podem fazer sozinhas. Sem que haja um abandono da direção. Ao contrário, a tentativa é, segundo Snyders, de alcançar uma síntese que contemple, ao mesmo tempo, o respeito ao "mundo sensitivo" da criança e uma direção que o ajude e o conduza ao "mundo da razão".

O controle do processo por parte do governante é bem explicitado na seguinte nota: "Deve-se conceber que eu não resolvo suas questões quando ele o quer; mas quando eu quero; caso contrário seria me sujeitar à sua vontade, e me colocar na mais perigosa dependência onde um governante possa estar de seu aluno." (E:98)⁷⁷

Antes de fazer esta ressalva, Rousseau diz que, diante de cada questionamento feito pela criança, antes de responder é preciso ter claro que já está em tempo de ouvir. Para atuar, o governante não deve cair na dependência do aluno, nem vice-versa: somente a dependência das coisas deve prevalecer. Além disso, é preciso saber o nível em que a criança se encontra (tomando por base as características gerais da infância, o meio que a rodeia e a particularidade do aluno em questão).

DAS NOÇÕES SOCIAIS

Rousseau admite que é impossível manter uma criança de doze anos no seio da sociedade sem lhe dar alguma idéia das relações entre os homens e da moralidade das ações humanas. Para fazer

isso, sem excessos, ele recomenda: "Basta que nos apliquemos a tornar-lhe essas noções necessárias o mais tarde possível, e que quando se tornarem inevitáveis, as limitemos à utilidade presente, apenas para que a criança não se considere senhor de tudo, e que ela não faça mal a outrem sem escrupúlo e sem sa-
78
be-lo." (E:88)

Aparece aqui um dos preceitos destacados por Château em sua análise da educação negativa: o de retardar tudo tanto quanto for possível.

É preciso, então, sempre retardar as noções sociais tanto quanto religiosas e morais, se não se quer corromper *émile*. "Seu maior cuidado deve ser de afastar do espírito de seu aluno todas as noções das relações sociais que não estão ao seu
79
alcance." (E: 212)

Que ele ignore as noções do estado para o qual ele se prepara, enquanto ainda não está preparado. "Mostrar-lhe o mundo antes que ele conheça os homens não é formá-lo, é corrompê-lo; não
80
é instruí-lo é enganá-lo." (E: 260)

No entanto, é preciso estar atento aos diferentes temperamentos que exigem cuidados diferentes, assim como ter claro o egocentrismo característico dos primeiros anos: "Nossos primeiros deveres são para conosco, nossos sentimentos primitivos se concentra em nós mesmos; todos os nossos movimentos naturais se referem primeiro à nossa conservação e ao nosso bem-es-
81
tar." (E:88)

Levando em conta que no ser humano o desenvolvimento vai do eu particular e interno para o mundo externo, "o primeiro

sentimento da justiça não nos vem daquela que devemos, mas
daquela que nos é devida; ..."⁸²(E:88)

DA IDÉIA DE PROPRIEDADE

"A primeira idéia que é preciso dar-lhe é então menos a da
liberdade que a da propriedade, e para que ela possa ter essa idéia
é preciso que ela tenha algo próprio."⁸³(E:89)

Entretanto, para dar essa idéia de propriedade à criança,
não se deve recorrer aos discursos explicativos e morais. Também
neste caso, deve-se considerar que a criança aprende pela experi-
ência e não através de explicações dadas pelos adultos:" ...
porque nossos verdadeiros mestres são a experiência e o sentimen-
to e nunca o homem sente bem o que convém ao homem senão nas
situações em que se encontra."⁸⁴(E:201)

"Trata-se então de voltar à origem da propriedade; pois é
dela que a primeira idéia deve nascer."⁸⁵(E:89)

Rousseau descreve uma situação concreta para exemplificar a
maneira correta de guiar uma criança. Inicia seu exemplo, si-
tuando émile no campo em contato com as atividades campestres,
observando, imitando, produzindo." Faz parte de todas as idades,
principalmente da sua, querer criar, imitar, produzir, dar sinais
de potência e de atividade."⁸⁶(E:89) Seguindo estes princípios,
émile, após observar o trabalho em uma horta, demonstra vontade
de trabalhar numa. [Ao preceptor só lhe cabe ajudá-lo na tarefa,
compartilhando seu prazer.

"(...) enquanto ela não tem braços, eu cultivo a terra para
ela; e ela toma posse plantando uma semente; e, certamente, essa
posse é mais sagrada e mais respeitável que a que tomava Nunes

Balboa da América Meridional em nome do rei de Espanha, fincando sua bandeira na costa do mar do sul."(E:90)
87

Rousseau descreve toda a seqüência dos cuidados diários que Émile tem com sua plantação de favas, até que num determinado dia encontra seu canteiro destruído. Diante disso, o Autor chama a atenção para o fato de Émile ter experimentado, pela primeira vez, o sentimento de injustiça.

Segue-se a descoberta do autor do "crime": o jardineiro Robert. Mas, qual não é a surpresa, quando o jardineiro, sem deixar Émile e seu governante reclamar, inicia uma dura reprimenda contra o menino e seu preceptor, uma vez que ao plantar suas favas, haviam destruído uma plantação de sementes de melões de Malta, muito preciosas, feita pelo próprio jardineiro.

Estabelece-se, então, um diálogo entre os três: jardineiro, preceptor e Émile. Discutem sobre a importância de não se estragar o trabalho de outrem e, principalmente, de descobrir o proprietário daquela terra, entendido, aqui, como o primeiro ocupante pelo trabalho.

"Nessa tentativa na maneira de incutir nas crianças as noções primitivas, vemos como a idéia de propriedade remonta naturalmente ao direito do primeiro ocupante pelo trabalho. Isso é claro, evidente, simples e sempre ao alcance da criança. Daí ao direito de propriedade e às trocas basta um passo, após o qual é preciso simplesmente parar."(E:92) *

* Esta idéia de propriedade ligada ao direito do primeiro ocupante pelo trabalho tem sido um dos aspectos destacados por autores como Della Volpe, que apontam Rousseau como predecessor de Marx. Cf. GALVANO DELLA VOLPE. Rousseau e Marx. A Liberdade igualitária. 1982.

Além disso, durante sua conversação, acabam por estabelecer um pacto com Robert "que ele nos conceda, a mim e ao meu pequeno amigo, um canto do seu jardim para que possamos cultivá-lo, com a condição de que ele tenha a metade do produto."(E:91)⁸⁹

Novamente, o acordo aparece como a possível saída para os conflitos, contando sempre com a aquiescência de ambas as partes envolvidas. Desta forma, Émile recebe as primeiras lições práticas do que é um contrato e aprende a se submeter às próprias leis sobre as quais foi chamado a deliberar: leis estabelecidas entre ele e Robert.

Outro aspecto importante a ressaltar é a opção por trabalhar com as idéias de liberdade, partindo da idéia de propriedade, bem como a vinculação do direito à propriedade com o trabalho que nela é desenvolvido. Esta é, aliás, a teoria de Locke em seu livro Ensaio sobre o governo civil, em que ele diz: Eu sou proprietário da coisa que meu trabalho criou. Um campo inculto não é nada; ele só se torna alguma coisa pelo trabalho humano. Pertence, então, de direito àquele que o semeou e fecundou .

Ao terminar o exemplo do jardineiro, Rousseau adverte os leitores de que, embora só tenha precisado utilizar duas páginas para dar uma explicação, na prática, levará por volta de um ano, "(...) pois na carreira das idéias morais não se pode avançar muito lentamente, nem se firmar demais a cada passo."(E:92)⁹⁰

Acrescenta ainda, dirigindo-se aos jovens mestres, que, a partir desse exemplo, se lembrem de que: suas lições devem ser mais em ações que em discursos, pois as crianças esquecem facilmente o que elas disseram e o que lhes dissemos, mas não o que fizeram e o que lhes fizemos."(E:92)⁹¹ Essa idéia se

justifica pelo fato de as palavras dos adultos, mais do que expressarem imperativos morais, expressam o efeito de seus humores. E, ninguém mais hábil do que as crianças para perceber isso. Confirma-se, então, o que Rousseau afirma no Livro III: "é preciso falar quanto possível pelas ações, e não dizer o que não se possa fazer." (E:207)⁹²

Estas instruções devem ser dadas, segundo o Autor, sempre que surgir a necessidade e, por meio de uma observação sistemática, o governante consegue perceber o momento propício em cada aluno. Entretanto, para não correr o risco de omitir aspectos importantes nos casos difíceis, Rousseau dá um exemplo.

DO EXEMPLO DE UMA CRIANÇA DIFÍCIL DE EDUCAR

Diante de uma criança que estraga tudo o que põe nas mãos, deve-se deixar fora do seu alcance tudo o que possa estragar. Se quebrar os móveis que usa, estes não devem ser imediatamente repostos, a fim de que sinta o mal da privação. Quebra as janelas do quarto? Deixe que sinta o vento entrar e os incômodos que isto lhe traz, mesmo que corra o risco de pegar um resfriado. "Nunca se queixe dos incômodos que ela lhe causa mas faça com que ela os sinta primeiro." (E:92)⁹³

Ao final de algum tempo, tendo o cuidado de nada lhe dizer, pode-se mandar trocar os vidros. Se a criança quebrá-los novamente, o método deve ser mudado: já que ela não consegue ficar num quarto com vidros nas janelas sem quebrá-los deve ser levada a um recinto sem janelas e nele ficar fechada. Pode chorar,

gritar, ninguém a ouvirá. Quando ela se queixar, pedindo que a libertem, um criado aparece e lhe diz "também tenho vidros que devo conservar." E vai-se embora.

É deixada sozinha o tempo necessário para se chatear, até que alguém aparece lhe sugerindo que proponha um acordo pelo qual o mestre lhe devolverá a liberdade e ela prometerá não quebrar mais os vidros. Chama o preceptor e faz-lhe a proposta. O preceptor aceita de imediato dizendo: "é muito bem pensado: nós dois ganharemos: por que você não teve essa boa idéia antes? E depois, sem pedir-lhe nem desmentido nem confirmação da sua promessa, você o abraçará com alegria e o levará imediatamente para o seu quarto, vendo este acordo como sagrado e inviolável, como se o juramento tivesse sido prestado. Que idéia você pensa que ele terá, em razão deste procedimento, da fé dos compromissos e de sua utilidade?" (E:93)

DOS PRINCÍPIOS

A partir desse exemplo, é importante perceber quais os princípios que o sustentam. Em primeiro lugar, evidencia-se novamente o governante com uma postura impessoal, no sentido de não deixar transparecer a sua vontade: "não se zangue", "não se queixe". Esta conduta parece ter estreita relação com a idéia de que a criança não deve ter senão uma dependência das coisas, sem correr o risco de se submeter às vontades dos homens. O preceptor, enquanto expressão máxima da natureza, enquanto seu porta-voz, tem, como tarefa, conduzir a criança de acordo com as necessidades e com o princípio da necessidade. Outro princípio a ser

destacado é o de fazer a criança sentir as privações produzidas por suas próprias ações, sem nunca dar-lhe um castigo, ou seja, nenhuma noção de desobediência ou de falta moral aparece na intervenção do adulto; o governante exprime o que as coisas têm a nos ensinar.

No caso específico do compromisso firmado entre a criança e o adulto, a atitude do preceptor, valorizando o acordo e considerando-o como inviolável, assim como a utilidade desse acordo para a criança, são lições fundamentais na formação do princípio de manter os compromissos firmados, pressuposto fundamental para a vida civil.

DO MUNDO MORAL

Rousseau apresenta, então, o mundo moral. Sua consequência inevitável é o vício. "Com as convenções e os deveres nascem a trapaça e a mentira. Tão logo podemos fazer o que não deve ser feito, querendo esconder o que não poderíamos ter feito. Tão logo um interesse faz prometer, um interesse maior pode violar a promessa; não se trata mais de violá-la impunemente: o recurso é natural. Nos escondemos e mentimos."(E:93)⁹⁵

Desencadeia-se, assim, uma corrente onde a moral gera o vício e este a mentira. Daí em diante, a punição aos vícios é consequência natural. Segundo Rousseau, assim, surgem as misé-rias humanas, produto de seus erros: "Eu já disse bastante para que compreendam que jamais deve-se infligir às crianças o castigo como castigo, mas que ele deve ser percebido pelas crianças como uma decorrência natural de sua má ação."(E:94)⁹⁶

No caso da criança mentir, não cabe ficar falando da mentira e, muito menos, de puni-la por ter mentido; "mas você fará com que todos os maus efeitos da mentira, como o não ser acreditado quando se diz a verdade; ser acusado do mal que não se fez, se apesar de defender-se, se juntem em sua cabeça quando mentiram."
 97
 (E:94)

DA MENTIRA

a) De que é mentir para as crianças.

Rousseau, antes de falar sobre os diferentes tipos de mentira, faz uma ressalva extremamente importante: é preciso entender o que seja mentira para a criança.

Ele volta a considerar a especificidade da criança, numa atitude rara ainda hoje, de descentramento do ponto de vista do adulto (adultocentrismo), deslocando o eixo para o ponto de vista da criança.

Para entendermos as "mentiras" das crianças é preciso tomá-las dentro do contexto infantil, considerando suas características e possibilidades cognitivas e emocionais, assim como as influências do meio que as cerca.

"Há dois tipos de mentira: a de fato que se refere ao passado, a de direito que se refere ao futuro. A primeira acontece quando negamos ter feito o que foi feito, ou quando afirmamos ter feito o que não foi feito e, em geral, quando falamos conscientemente contra a verdade das coisas. A outra acontece quando prometemos o que não temos o propósito cumprir e, em geral, quando mostramos uma intenção contrária àquela que temos."
 98
 (E:94)

Diante desta distinção entre os dois tipos de mentira, Rousseau as analisa, tentando verificar o que cada uma tem de natural. Antes, porém, ressalta que alguém só tem interesse em enganar os outros, quando, ao sentir a necessidade que tem de auxílio dos outros, sente-se prejudicado por isso.

No caso de *Émile* que sente a necessidade do auxílio dos outros, mas não cessa de experimentar os benefícios dessa ajuda, acaba por não ter nenhum interesse em enganar quem o ajuda.

b) Da mentira do fato.

"É, então, claro que a mentira, de fato, não é natural às crianças; mas é a lei da obediência que produz a necessidade de mentir, porque a obediência sendo penosa, ela é dispensada em segredo tanto quanto possível, e que o interesse presente em evitar o castigo ou a recriminação é maior que o interesse distante em expor a verdade." (E:94)

Este tipo de mentira supõe a presença de castigos e censuras, não sendo característico da educação natural, onde as relações entre adulto e criança são baseadas num pacto de entreajuda e de respeito mútuo. Nessa educação, a necessidade de enganar e esconder não tem espaço para existir, pois as pessoas envolvidas são transparentes e o aluno tem seu bem-estar preservado das vontades e julgamentos do adulto. Importa destacar, ainda, que este tipo de mentira aparece como consequência do dever de obediência, sendo mais um motivo a favor da educação negativa, em oposição à positiva (entendida como aquela em que se quer formar o espírito da criança antes da idade, dando-lhe o conheci-

mento dos deveres do homem). Sob esta ótica, a educação positiva, com o objetivo de impedir a mentira, acaba por gerá-la. E parece ser, neste aspecto, que Rousseau fundamenta sua opção pelo que ele chama "educação negativa" ou "método inativo".

c) Da mentira do direito.

"A mentira de direito é ainda menos natural, já que as promessas de fazer ou se abster são atos convencionais, que saem do estado da natureza e escapam à liberdade." (E:95)¹⁰⁰

Para justificar este ponto de vista, Rousseau analisa uma questão central no comportamento das crianças: o pensamento imediatista gerado pelo predomínio das sensações nesta fase perpassa todas as atitudes das crianças e determina seus interesses. Considerando estes aspectos, é possível constatar que: "todos os compromissos das crianças são nulos por si próprios, pois, sua visão limitada não podendo se estender além do presente, ao se comprometerem elas não sabem o que fazem." (E:95)¹⁰¹

Demonstra o Autor a idéia de que também o conceito de tempo é construído pela criança, passando por diferentes estágios. Nesta fase, as crianças ainda não conseguem entender senão o que lhes é próximo e presente. Basta uma conversa informal para se constatar o uso inadequado dos termos referentes ao tempo, utilizando "ontem" para o futuro ou "amanhã" para o que já aconteceu. Considerar como mentira algo que uma criança prometeu para um tempo não próximo significa vê-la sob a ótica do pensamento adulto e não considerá-la na sua incapacidade de trabalhar com o conceito de tempo não próximo. "Não tendo condições de ler no

futuro, ela não pode prever as conseqüências das coisas; e quando ele viola seus compromissos, ela não está fazendo nada contra a razão de sua idade."(E:95)

e) Da verdade e do mentiro.

Rousseau conclui que as mentiras das crianças são fruto do trabalho que os mestres fazem no afã de querer ensinar-lhes a verdade.

"Queremos ter mais domínio de seu espírito com máximas sem fundamento, com preceitos sem razão, e preferimos que elas não saibam suas lições e que mintam, a que permaneçam ignorantes e verdadeiras."(E:95)

O risco de priorizar o aparente em detrimento da essência não acontece com os mestres da educação natural, uma vez que utilizam somente lições práticas com seus alunos. Para estes, é preferível que seu aluno seja bom a que seja sábio, sendo necessário alguns cuidados, como: não exigir deles a verdade pelo medo que a disfarcem e não os deixar prometer algo que sejam tentados a não cumprir.

Rousseau chama a atenção para o efeito que uma pergunta pode causar. No caso de alguma falta cuja autoria o mestre ignore, não deve nem acusar seu aluno nem dizer-lhe: Foste tu? Seria a mesma coisa que ensiná-lo a negar.

"... se o seu natural difícil me força a fazer com ele, alguma convenção, eu tomarei todas as medidas para que a proposição venha sempre dele, nunca de mim; que, quando ele se engajou, ele tenha sempre um interesse presente e sensível em cumprir seu compromisso; e que, se porventura ele faltar, essa mentira

atraia sobre ele males que ele veja sair da própria ordem das coisas, e não da vingança de seu governante." (E:96)¹⁰⁴

Com estas alertas, Rousseau acredita que seu *émile* aprenderá bastante tarde, o que é mentir e não verá nela muita utilidade.

DA PRESSA EM INSTRUIR

"Quando não se tem pressa em instruir, não se tem pressa em exigir, e toma-se tempo para só exigir quando convém. Então a criança se forma, na medida em que não se estraga." (E:96)¹⁰⁵

Portanto, a maneira como a criança valoriza as promessas, depende do modo como estas são tratadas pelo preceptor: se é negligente e desastrado na solicitação de promessas, a criança acabará por encará-las, também, com negligência, sem se importar em violá-las: "Se você quiser que ele seja fiel em cumprir sua palavra, seja discreto em exigí-la." (E:96)¹⁰⁶

Citando o caso em que se obriga a criança a dar esmolas, a fim de que se torne caridosa, chama a atenção para o fato de que lhes ensinam a dar sempre objetos destituídos de significado para ela, como moedas de metal. E acrescenta: uma criança daria mais facilmente cem lúses do que um doce.

"Eu só vi nas crianças essas duas espécies de generosidade: dar o que não lhes serve para nada, ou dar aquilo que eles têm certeza que vamos lhes devolver." (E:97)¹⁰⁷

DA CONTROVÉRSIA COM LOCKE

"Faça de tal maneira, diz Locke, que eles sejam convencidos pela experiência que o mais liberal é sempre o mais bem comparti-

lhado. (...) as crianças contrairão assim o hábito da liberalidade."(E:97)
108

Snyders, ao tratar da influência de Locke sobre Rousseau, considera que uma das diferenças entre ambos está no fato de se perceber em Rousseau um desejo de pureza que não é percebido em Locke.

Na questão específica do hábito da liberalidade, Rousseau se opõe a uma pseudoformação do hábito, justificando que essa liberdade seria utilitarista e aparente, mantendo-se avarenta na realidade. O desejo de pureza, assinalado por Snyders, parece estar presente nesta passagem. Além disso, Rousseau parece fazer uma relação da educação positiva com Locke, na medida em que este acredita que a formação do espírito precede a do corpo, mesmo considerando que tal formação deva ser feita através de experiências concretas.

DA IMITAÇÃO

Voltando à questão da imitação e do adulto enquanto modelo, admite que as virtudes adquiridas por imitação são equivalentes às virtudes do macaco. Por serem destituídas de intenção, não podem ser consideradas moralmente boas. Mas adverte: "... numa idade onde o coração ainda não sente nada, é preciso fazer com que as crianças imitem os atos cujo hábito queremos lhes dar, esperando de que elas possam fazê-los por discernimento e amor ao bem."(E:98)
109

Rousseau faz uma análise da degeneração da imitação, que é da natureza, em vício na sociedade. Afirma que o macaco só imita a quem ele teme (o homem) e que considera melhor do que ele,

deixando de imitar os animais que despreza. Na sociedade, o homem usa a imitação no sentido oposto: "o fundamento da imitação entre nós vem do desejo de se transportar sempre fora de si próprio." (E:99)¹¹⁰

DAS VIRTUDES

"Aprofunde todas as regras da sua educação, você as achará assim todas em contrasenso, principalmente no que concerne às virtudes e aos costumes." (E:99)¹¹¹

Segundo Rousseau, a única lição de moral que convém à infância e a mais importante é a de não fazer mal a ninguém. Assinala a diferença entre "fazer o bem" e "não fazer o mal a ninguém."

Chama a atenção para o fato de que as virtudes mais sublimes são negativas e também as mais difíceis. "Não é raciocinando com base nessa máxima, é tentando praticá-la, que sentimos o quanto é grande e penoso conseguir alcançá-la." (E:99)¹¹²

Rousseau alerta para a dificuldade maior ainda de se ter virtudes em se vivendo em sociedade: "O preceito de jamais prejudicar os outros supera o de se atar o menos possível à sociedade humana; pois no estado social, o bem de um faz necessariamente o mal do outro. Essa relação está na essência da coisa, e nada conseguiria mudá-la. Que se procure nesse princípio qual o melhor, se o do homem social ou o do solitário." (E:99)¹¹³

Questiona a colocação de Diderot, quando este afirma que só o homem mau é só. Para Rousseau, somente o bom é só, já que é na sociedade que se arquitetam planos para prejudicar os outros.

DAS PRECAUÇÕES NAS INSTRUÇÕES

O que acabamos de descrever foram algumas precauções importantes a ser levadas em conta, quando se dá alguma instrução às crianças. Em geral, estas instruções expõem as crianças a se prejudicarem ou a prejudicarem os outros e, principalmente, "a contraírem maus hábitos que acarretariam sérias dificuldades, mais tarde, para corrigí-los."(E:100)¹¹⁴

Tais precauções são menos necessárias, quanto mais educadas forem segundo o método inativo, pois estarão afastadas da possibilidade de se tornarem indóceis, más, mentirosas, entre outros defeitos.

Outro aspecto que cabe considerar é a diferença entre as crianças educadas na sociedade e as outras: "(...) aqueles que são educados no meio da sociedade, instruções mais precoces do que para aqueles que são educados em retiro. Essa educação solitária seria então preferível, mesmo que ela só desse à infância o tempo de amadurecer."(E:100)¹¹⁵

Neste trecho, Rousseau evidencia que sua finalidade não é o homem natural, isolado, mas sim, a maior preservação possível do homem para que, entrando na ordem civil, viva com os outros em coletividade. É na infância que se plantam as sementes para o exercício da cidadania.

DO SENTIDO DAS EXCEÇÕES

Como há homens que jamais saem da infância, há outros que, por assim dizer, não passam por ela, e são homens quase ao nascer."(E:100)¹¹⁶

O problema está em que este tipo de exceção é muito difícil de acontecer. As mães, sabendo da possibilidade das crianças serem prodígios, imaginam sempre que seu filho é um deles. "Elas fazem mais, elas tomam como índices extraordinários os mesmos que marcam a ordem acostumada: a vivacidade, a distração, a picante ingenuidade; todos os sinais característicos da idade, e que mostram da melhor forma que uma criança é apenas uma criança."(E:100)¹¹⁷

Rousseau alerta para uma forte tendência dos adultos de considerar o que a criança diz e fala sobre o ponto de vista do adulto, sem perceber as diferenças: "As coisas que uma criança diz não são para ela o que elas são para nós; ela não associa as mesmas idéias. Essas idéias, se é que ela as tem, não têm na sua cabeça nem lógica nem ligação; nada de fixo, nada de seguro em tudo o que ela pensa."(E:101)¹¹⁸

A estas observações feitas ao pensamento da criança, é possível, traduzindo-as numa linguagem "psicogenética" fazer corresponder as características que Piaget atribui ao pensamento das crianças do período pré-operatório, como irreversibilidade, animismo, artificialismo, egocentrismo, etc,...*

Conhecer estas características e desenvolver uma ação pedagógica de acordo com a idade é a melhor garantia de uma educação natural.

"Respeite a infância, e não se apresse em julgá-la, nem por bem nem por mal. Deixe as exceções se indicarem, se provarem, se confirmarem bem antes de adotar para elas métodos particulares. Deixe agir a natureza por muito tempo, antes de se

* Ver PIAGET, A Formação do símbolo na criança. Zahar, 1978

meter a agir no lugar dela, por medo de contrariar suas operações.¹¹⁹ (E:102)

Refletindo, ainda, a respeito dos diagnósticos equivocados feitos pelos adultos em relação ao comportamento das crianças, Rousseau acrescenta: "Nada é mais difícil do que distinguir na infância a estupidez real, dessa aparente e enganadora estupidez que é o prenúncio das almas fortes."¹²⁰ (E:101)

O Autor admite que, a princípio, pode parecer estranho estes dois extremos apresentarem sinais semelhantes. Justifica, dizendo: "pois, numa idade onde o homem ainda não tem verdadeiras idéias, toda a diferença que se encontra entre aquele que tem gênio e aquele que não o tem, é que o último só admite falsas idéias, e o primeiro, só encontrando essas falsas idéias, não admite nenhuma: ele se parece então ao estúpido, em que um não é capaz de nada, e que nada convém ao outro."¹²¹ (E:101)

Cita exemplos de vários homens que, num primeiro momento, foram considerados, no mínimo, estranhos e limitados, mas com o tempo se revelaram verdadeiros gênios, como César e Catão. Reafirma a inutilidade destes diagnósticos precoces e pouco precisos, propondo que se continue a educar as crianças, segundo os princípios da educação natural.

DO TEMPO

Rousseau retoma a máxima que considera mais útil de toda educação: saber perder tempo.

Critica os educadores que, apesar de dizerem que conhecem o valor do tempo e de não querer perdê-lo, acabam por utilizá-lo

mal: "Você não vê que o perde muito mais usando-o mal do que nada fazendo, e que uma criança mal instruída está mais longe da sabedoria do que aquela que não teve instrução alguma."(E:102)¹²²

Questiona o fato de se achar que gastar os primeiros anos brincando e sendo feliz seja não fazer nada. Exemplifica o caso de Platão, que em sua República, educava as crianças com festas, jogos, canções, passatempos, ensinando-lhes a se divertirem.

Rousseau considera o lúdico um fator imprescindível para o desenvolvimento afetivo, físico, cognitivo e social da criança.

"Não se apavore, então, muito com essa pretensa inatividade. O que você diria de um homem que, para tirar o máximo de vantagem da vida, nunca dormisse? Você diria: este homem é insensato, ele não goza do tempo, ele o arranca de si mesmo; para fugir do sono, ele corre em direção à morte. Pense, então, que é aqui a mesma coisa, e que a infância é o sono da razão." (E:103)¹²³

A questão central parece ser o discernimento entre: ganhar tempo, perdendo-o; e, perder tempo, usando-o mal.

DA DIFERENÇA ENTRE SENSACÃO E PERCEPÇÃO

Sendo a infância o sono da razão, é necessário entender como as crianças pensam neste período: "antes da idade de razão a criança não recebe idéias mas imagens; e há diferença entre umas e outras, no sentido em que as imagens são apenas pinturas absolutas dos objetos sensíveis, e que as idéias são noções dos objetos, determinadas por relações."(E:103)¹²⁴

Rousseau relaciona sensações com imagens e percepção com idéias. As primeiras podem aparecer sozinhas ou isoladas no

espírito que as representa; enquanto que as idéias supõem outras idéias com as quais se relacionam.

"Quando imaginamos, apenas vemos; quando concebemos, comparamos. Nossas sensações são puramente passivas, enquanto que nossas percepções ou idéias nascem de um princípio ativo que julga." (E:103)¹²⁵

No transcorrer do livro terceiro, Rousseau retoma a diferença entre a sensação e a percepção: "Na sensação, o julgamento é puramente passivo, afirma que se sente o que se sente. Na percepção ou idéia, o julgamento é ativo; aproxima compara, determina relações que o sentido não determina. Eis toda a diferença, mas ela é grande. Nunca a natureza nos engana; sempre somos nós que nos enganamos." (E:237)¹²⁶

Com estas idéias, Rousseau tenta explicar o que acontece neste período que é anterior ao aparecimento da razão. Assim, mesmo que as crianças aparentem aprender aquilo que os adultos lhes ensinam, elas apenas refletem, como um espelho, as informações recebidas. O raciocínio é uma faculdade que difere da memória e vice-versa. No entanto, uma não se desenvolve verdadeiramente sem a outra. Por isso, as repetições das lições feitas pelas crianças não têm nada de compreensão nem de memória verdadeiras. Basta que se altere algum detalhe no modelo a ser imitado, para que a criança não entenda o que faz.

"Todo o seu saber está na sensação, nada passou até o entendimento. Sua memória mesmo não é mais perfeita que suas outras faculdades, já que é quase sempre preciso que elas tornem a aprender, quando adultas, as coisas cujas palavras elas aprenderam na infância." (E:103)¹²⁷

Rousseau alerta que não quer dizer com isto que as crianças não tenham nenhuma espécie de raciocínio: "Pelo contrário, vejo que eles raciocinam muito bem em tudo aquilo que conhecem e que se refere a seu presente e sensível. Mas é acerca dos seus conhecimentos que nos enganamos, atribuindo-lhes aqueles que eles não têm, e fazendo com que raciocinem sobre aquilo que não poderiam compreender." (E:104) ¹²⁸ Rousseau parece querer diferenciar a razão intelectual da razão sensitiva, característica deste período e que ele explicará mais adiante.

Surge, de certa forma, um impasse: afinal, as crianças raciocinam ou não? Ora Rousseau afirma que sim, ora afirma que não. Na verdade, ele está tentando explicar algo bem complexo e novo para a sua época, que é o fato de admitir que as crianças pensam de maneira diferente da dos adultos. No entanto, pensar diferente não significa ter ausência de pensamento. Rousseau não pretende tratar a criança de maneira pejorativa, mas, fundamentalmente, de maneira diferenciada.

No entanto, ele esbarra em uma dificuldade que tem relação com o fato de que para existir as palavras é preciso que a idéia que elas representam sejam claras. E, segundo análise de textos sobre a educação na França nos séculos XVII e XVIII, percebe-se que não havia distinção de idade entre os alunos; as turmas eram constituídas por alunos com idades entre oito e vinte e quatro anos.

A pedagogia desconhecia e ignorava a forma particular das crianças pensarem. Mais grave do que isso, evitava que as crianças explicitassem seus entendimentos. Portanto, se este "raciocínio" não era considerado, sua representação na língua era

desnecessária. Por isso, parece possível entender as contradições de Rousseau, quando ora afirma que as crianças são incapazes de raciocinar e ora afirma que raciocinam com sutilezas. Ele está se referindo a coisas diferentes com a mesma palavra.

Tomando como referência os estudos psicológicos sobre o desenvolvimento cognitivo, encontramos diferentes denominações para estes diferentes raciocínios. O pensamento da criança pode ser caracterizado pela presença de uma inteligência pré-operatória. Esta inteligência está baseada no aparato sensorio-motor da criança e tem por características a autocentração, o imediatismo, a irreversibilidade. O raciocínio tido como do adulto seria o operatório formal, em que o indivíduo tem capacidade de se descentrar, de representar o mundo real, de reversibilidade e de abstração lógico-matemática.*

DO ESTUDO DAS LÍNGUAS

Ao referir-se à inutilidade das matérias ensinadas às crianças Rousseau inclui entre elas o estudo das línguas. Ele não acredita que uma criança com menos de doze anos possa aprender realmente duas línguas.

Rousseau parece não estar criticando o ensino de qualquer língua, mas sim o ensino do latim e do grego, línguas consideradas mortas, cuja aprendizagem para ele não passa de mera imitação e cuja utilidade só é perceptível muito mais tarde. Para Sny-

* Ver Piaget, A Epistemologia Genética, pp. 6 - 30) Coleção Os Pensadores.

ders, a primazia do mundo antigo e do latim na escola, no Antigo Regime, caracteriza-a como um espaço à parte da vida fora do internato. " É exatamente porque a vida corrente se desenvolve em francês que o colégio tem como tarefa viver em latim ... e o latim representa esta dupla barreira: separa o internato do mundo vulgar, da língua e do pensamento usual". (Snyders 1963, p. 67)

O método através do qual se ensinava o latim era extremamente rígido e supunha a memorização de uma infinidade de regras. Além disso, era ensinado a todos os alunos, sem qualquer distinção de idade, já que, como vimos anteriormente, podia-se encontrar numa mesma sala, alunos de idades bastante diferentes.

Mesmo considerando os aspectos acima expostos, não podemos deixar de considerar o aspecto ambíguo que o ensino do latim apresenta, pois, assim como foi alvo de críticas, também foi defendido.

Gramsci, por exemplo, não vê a aprendizagem do latim como um ato simplesmente mecânico e repetitivo: "Na velha escola, o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivas, era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais. Inclusive a mecanicidade do estudo gramatical era vivificada pela perspectiva cultural." (Gramsci 1982, p. 133) Mesmo considerando estas observações, é importante ressaltar que Gramsci, em outras passagens, faz também a sua crítica à manutenção do ensino de latim e do grego, na escola.

Rousseau não parece desconhecer as vantagens do ensino do latim. Émile, no entanto, aprenderá o latim somente na adolescência. Seu estudo visará, principalmente, uma melhor compreensão do francês e mesmo que na sua instrução exista lugar para a análise do discurso, eloquência e dicção, nunca se compararão aos exercícios de memorização utilizados em seu tempo. No livro V, juntamente com as lições sobre direito político, Émile em suas viagens aprenderá pelo menos três línguas !

O fato de Rousseau ensinar o latim ao seu aluno, mesmo que somente a partir da adolescência, demonstra que sua crítica diz respeito, de um lado, ao método utilizado e, de outro, à inadequação deste conteúdo a uma idade em que as crianças ainda não têm os instrumentos necessários para compreendê-lo.

"O uso familiar dessas línguas estando abandonado há muito tempo, contenta-se em imitar o que delas se acha escrito nos livros, e chama-se a isso falá-las. Se assim é o grego e o latim dos mestres, que se julgue o das crianças ! (...) Então eles acreditam falar latim: quem poderá contradizê-los ?" (E:105)

O que pode ser defendido nesta oposição de Rousseau ao ensino das línguas é o princípio de que as coisas para serem "assimiladas" pelas crianças necessitam ter um significado relacionado ao seu momento presente. É a desobediência a este princípio no ensino do latim e do grego, assim como da geografia e da história que Rousseau se opõe, na medida em que da forma como se ensina, as crianças não aprendem estas coisas, apenas aparentam aprender. Importa ressaltar que Rousseau está se referindo à educação na primeira infância (antes dos doze anos).

"Qualquer que seja o estudo, sem a idéia das coisas

representadas, os sinais representantes não são nada. Entretanto, limita-se sempre a criança a esses sinais, sem jamais poder fazer-lhe compreender nenhuma das coisas que eles representam.”
130
(E:106)

DO ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA

Rousseau cita um exemplo muito claro sobre o que os professores pensam que ensinam às crianças e o que elas realmente aprendem. No ensino da geografia: "pensando ensinar-lhes a descrição da terra, apenas ensinamo-lhe a conhecer os mapas; ensinamo-lhe nomes de cidades, países, rios, cuja existência ela não concebe fora do papel onde lhe mostramos. Eu me lembro ter lido em alguma parte uma geografia que começava assim: "O que é o mundo? É um globo de papelão". Assim é precisamente a geografia das crianças." (E:106)
131

Não é contra o ensino da geografia, que Rousseau se coloca, mas contra a forma e o conteúdo que é passado.

Com a história, os educadores fazem algo semelhante ao que fazem ao ensinar geografia. Começa pelo fato de justificarem que o ensino de história está ao alcance das crianças, por ser apenas uma coletânea de fatos. Diante disso, Rousseau pergunta: "mas que se entende pela palavra fatos? Será que se acredita que as relações que determinam os fatos históricos sejam tão fáceis de entender, que as idéias se formam sem dificuldade na mente das crianças?" (E:106)
132

Acreditar que os acontecimentos podem ser conhecidos sem que se estabeleçam relações de causa e efeito, demonstra que, nova-

mente, trabalha-se um conteúdo importante e necessário de maneira estéril e estanque.

"Ouço dizer que convém ocupar as crianças com estudos onde bastam os olhos: isso estaria bem, se houvesse algum estudo onde só bastassem os olhos; mas eu não conheço nenhum." (E:106)¹³³

DO EXEMPLO DO ENSINO DE HISTÓRIA

Conta, então que certa vez, visitando uma família no campo, conheceu uma das crianças da casa, que estava sendo instruída acerca da história antiga. Tratava-se de Alexandre* e o governante fez sobre a atitude de Alexandre várias observações, com as quais Rousseau não concordou, mas que não discutiu diante da criança, para não minar a autoridade do governante.

A noite, durante o jantar, a criança questionada pela mãe, contou a história, recebendo elogios de todos. Conforme Rousseau, este seria o método francês: a mãe exigia e o filho esperava o tributo natural dos elogios. Passaram a discutir o valor do gesto de Alexandre, o que levou Rousseau a deduzir que ninguém, tampouco o governante, tinham idéia da verdadeira beleza do gesto.

Em seguida, para confirmar sua hipótese, afastou-se dos outros com o menino, para descobrir o que este realmente sentia em relação à história: perguntou à criança e esta lhe demonstrou

* A história é contada por Plutarco em Vida de Alexandre. Montaigne a resume assim: Tendo sido avisado por uma carta de Parménion que Felipe, seu mais caro médico, fora corrompido pelo dinheiro de Dario para envenená-lo, Alexandre deu a carta para que Felipe a lesse, ao mesmo tempo em que tomava a bebida que o médico lhe havia apresentado. (Apud émile, p.617)

que admirava mais do que ninguém a coragem de Alexandre. No entanto, o motivo que o levava a ter esta admiração é que era peculiar: " engolir de um só trago uma bebida de gosto ruim, sem hesitar, sem mostrar a menor repugnância."(E:108)

O menino, que dias antes, havia sido obrigado a tomar um remédio repugnante, ficara muito impressionado com Alexandre e resolvera, a partir de então, seguir-lhe o exemplo quando tivesse que tomar o primeiro remédio. A questão da morte, o envenenamento só tinham este sentido, estando de acordo com seu interesse mais próximo. Não fazia um julgamento moral da atitude analisada.

"Sem entrar em esclarecimentos que iam além de seu alcance, eu o confirmei nessas disposições louváveis, e voltei rindo comigo mesmo da alta sabedoria dos pais e mestres, que pensam ensinar a história às crianças." (E:108)

Mais uma vez, Rousseau denuncia, não só a inutilidade, como o perigo da educação baseada em mera repetição de discursos, uma vez que o mal não está no que a criança não entende, mas no que acredita entender. "Se não há ciência de palavras, não há estudo adequado às crianças. Se elas não têm verdadeiras idéias, elas não têm verdadeira memória; pois eu não chamo memória aquela à que retém apenas sensações.(...) E, no entanto, quantos perigosos preconceitos perigosos começamos a lhes inspirar fazendo com que elas tomem por ciência palavras que não têm nenhum sentido para ela ! (E:109)

DA AUTODEFINIÇÃO DE ROUSSEAU

Após estas colocações, Rousseau trata de esclarecer aos leitores quem ele é: "Leitores, lembrem-se sempre que aquele que lhes fala não é nem um sábio nem um filósofo, mas um homem simples, amigo da verdade, sem partido, sem sistema; um solitário que, vivendo pouco com os homens, tem menos ocasiões de se embeber de seus preconceitos, e mais tempo para refletir sobre o que o impressiona quando os frequenta." (E:107)¹³⁷

Continua dizendo que pelo fato de basear seus raciocínios mais em fatos do que em princípios, a única maneira de dar condições para que os leitores julguem é relatando exemplos das observações em que se baseia.

Nesta sua autocaracterização, vemos um Rousseau querendo se aproximar, o máximo possível do seu ideal de homem natural. Segundo Starobinski, é um momento em que autor e homem se misturam e quase se tornam um. Pelo menos essa era a vontade de Rousseau. No entanto, é importante não esquecer que Rousseau fala, também, e, principalmente, como filósofo, neste seu tratado de educação. Os fatos não são senão instrumentos de aproximação dos princípios reguladores do seu projeto de formação do homem para o exercício da cidadania, embora, como já dissemos, permaneça no burguês, uma contradição inseparável: não há conciliação total entre o homem e o cidadão!

Vemos Rousseau deixar predominar o homem, nas passagens em que escreve na primeira pessoa. Em uma delas confidencia que, nesta fase da sua vida, é mais fácil tomar exemplos da sua infância e justifica, dizendo: "Há um momento da vida além do qual

regredimos avançando. Envelhecendo, eu torno a ser criança e me lembro de mais bom grado do que fiz à dez anos do que à trinta. Leitores, perdoem-me, então, de tirar às vezes os exemplos de mim mesmo; porque para fazer bem este livro, é preciso que o faça com prazer."(E:142)¹³⁸

Verifica-se nestas afirmações o que Cassirer considera como elementos necessariamente entrelaçados na busca da gênese da obra de Rousseau: o homem e sua obra.*

"Estes dois elementos - o homem e a obra - se entrelaçam de modo tão estreito que toda tentativa de desemaranhá-los será uma violência feita a ambos, cortando seu nervo vital comum." (Cassier 1980, p. 383)

Na passagem anterior, Rousseau explicita, exatamente, esta necessidade de expressar sua individualidade e sua objetividade. Isto só vem reforçar o que temos tentado "apreender" na obra de Rousseau, que é a sua intenção de mostrar-se resistente à idéia de que um pensamento só tem valor se for apresentado de modo sistemático, objetivo e racional. Como muito bem frisou Starobinski, é preciso lembrar, sempre, que o sistema de Rousseau começou contra os sistemas, daí, a necessidade de "aceitarmos uma construção entre a descontinuidade do discurso teórico de Rousseau e a continuidade de um eu subjacente ao qual as próprias rupturas nos remetem."(Starobinski 1971, p. 322)

Seguindo esta alternância entre o pensador Rousseau e o indivíduo Jean-Jacques, entre a razão objetiva e a experiência

* Ver também BURGELIN, "Le Message ", p. 15 - 40 in La Philosophie de l'existence.

subjetiva, resgata-se a relação entre o homem e a obra, já que "com um pensador desta espécie, o conteúdo e o sentido da obra não podem ser separadas do seu fundamento na vida pessoal; cada um deles só pode ser compreendido com o outro, num processo repetitivo de reflexão e esclarecimento mútuo." (Cassirer 1980, p. 383)

Em outra passagem do livro, Rousseau declara, em uma nota de rodapé, a impossibilidade de, num livro grande como este, dar sempre os mesmos sentidos às mesmas palavras.

Acrescenta, ainda, que a única saída viável para este problema é a de interpretar as palavras usadas de acordo com o contexto em que estão inseridas. Assim sendo, o significado da palavra será dado pelo contexto em que se encontra. Alerta, no entanto, para a diferença entre contradizer-se nas idéias e contradizer-se nas expressões: "Ora digo que as crianças são incapazes de raciocínio, ora as faço raciocinar com bastante firmeza. Não acredito estar me contradizendo em minhas idéias nesse ponto, mas não posso deixar de convir que me contradigo frequentemente nas minhas expressões." (E:104)

As contradições, sempre imputadas à Rousseau e a seu estilo de escrever, deixam transparecer não só as contradições do filósofo, como também, aquelas que são inerentes ao homem e ao mundo social e político que ele tenta compreender.

DA SUA UTOPIA

Rousseau estabelece, então, uma correspondência entre a maioria dos sábios e as crianças, uma vez que "a vasta erudição

resulta menos de uma multidão de idéias do que de uma multidão de
 141
 imagens."(E:109)

Os sábios seriam bons repetidores de datas, lugares, nomes próprios como imagens isoladas, desprovidas de idéias. Este tipo de erudição seria característica da ciência em voga nos últimos séculos. "A do nosso século é outra coisa: não se estuda mais, não se observa mais; sonha-se, e nos dão gravemente como filosofia os sonhos de algumas más noites. Dirão que eu também sonho; concordo: mas o que os outros não se preocupam em fazer, eu o faço, no sentido de propor meus sonhos como sonhos, deixando o leitor procurar se eles têm algo útil às pessoas acordadas."
 142
 (E:109)

Conforme já assinalamos anteriormente, o alvo de Rousseau não são os sábios do porte de Newton ou Descartes, que, segundo ele, efetivamente trouxeram uma contribuição para o avanço do conhecimento humano, mas, os espíritos frívolos das letras e das artes, os "compiladores de obras", ou, em outras palavras, aqueles para quem significa bem menos ser do que parecer.

DA UTILIDADE NA RAZÃO DA CRIANÇA

A natureza não deu ao cérebro da criança essa utilidade que a capacita para receber todas as impressões, para que ela grave nomes de reis, datas e todo tipo de palavra sem sentido, nem utilidade para sua idade.

A natureza, segundo Rousseau, deu esta utilidade "para todas as idéias que ela pode conceber e que lhe são úteis, todas aque-

las que se relacionam com a sua felicidade e devem esclarecê-la um dia nos seus deveres, se inscrevem desde cedo em caracteres indeléveis e lhe servem para conduzir-se durante sua vida de uma maneira conveniente ao seu ser e às suas faculdades.”(E:109)¹⁴³

Com isto, não quer dizer que a memória da criança fica ociosa, muito pelo contrário; a diferença é o que ela seleciona para registrar: imagens que vê, o que a impressiona nas ações dos homens e nas suas palavras. A criança vai armazenando estes conhecimentos, enriquecendo sua memória, à espera de que seu julgamento possa aproveitar-se disso.

O cuidado para cultivar esta primeira faculdade da criança (utilidade) está na seleção dos objetos aos quais está apta a ser apresentada e os que lhe devem ser escondidos, por dever ignorá-los. Forma-se, desta maneira, o armazém de conhecimentos úteis e necessários à sua educação.

”Esse método, é verdade, não forma pequenos pródigos e não faz brilhar os governantes e os preceptores; mas ele forma homens judiciosos, robustos, são de corpo e de entendimento que, sem se terem feito admirar quando jovens, fazem-se honrar quando adultos.”(E:110)¹⁴⁴

DAS FÁBULAS

Assim como as palavras da história não são história, as palavras das fábulas não são fábulas. Estas são adequadas para instruir os homens, mas não as crianças a quem é preciso dizer a verdade nua. Enfeitar as verdades com palavras encantadoras e agradáveis, seria o mesmo que cobri-las com um véu. As crianças,

ao verem a verdade encoberta, não mais se preocupam em descobri-la .

"Ensina-se as fábulas de La Fontaine a todas as crianças, e não há sequer uma que as compreenda. Se elas as compreendessem seria pior ainda; pois a moral dessas fábulas é tão confusa e tão fora de proporção para sua idade, que elas levariam as crianças mais ao vício do que à virtude." (E:110)

Além disso, estas fábulas tornam-se ininteligíveis para as crianças porque, com o objetivo de torná-las mais simples com a instrução que se lhe quer dar, incluem-se mais idéias do que as que as crianças podem aprender, além de misturar a prosa com a poesia.

Da coletânea de La Fontaine, Rousseau destaca apenas cinco ou seis fábulas em que aparece a "ingenuidade pueril". Seleciona, então, a primeira de todas, (M. Formey observa que na verdade é a segunda) para examiná-la parte por parte, a fim de demonstrar a impossibilidade de não só ser compreendida pelas crianças, como de agradar-lhes e instruí-las.

Tomando linha por linha, Rousseau questiona esta fábula do ponto de vista da sua construção poética; significado das palavras utilizadas, inversões da poesia, redundâncias inúteis; uso de termos desconhecidos pelas crianças, idéias passíveis de serem entendidas por adultos e não por crianças, pelo excesso de sutilezas.

Além disso, o Autor critica o fato de haver uma moral explicativa no final das fábulas que tira o prazer do aluno em descobri-la sozinho. O aluno é tratado como um ser passivo, mero

receptáculo das informações passadas pelo autor e esse tratamento é o oposto daquele que Rousseau defende: tornar o aluno cada vez mais autônomo, através da sua atividade.

Estas observações, no entanto, parecem um pouco forçadas e expressam, em vários momentos, uma certa rigidez do Autor no que diz respeito à capacidade das crianças de simbolizarem, de entrarem no mundo do faz-de-conta. Esta negação do período simbólico aparece não só em sua análise das fábulas, mas ao longo de todo seu livro. Rousseau acredita que a razão intelectual deriva diretamente da razão sensitiva pela intervenção da força ativa ou do julgamento, e não considera a importância do símbolo e da representação na evolução cognitiva.

Aliás, é exatamente neste aspecto que se percebe uma certa identidade entre o que Rousseau define como razão sensitiva e razão intelectual com os períodos sensório-motor e das operações formais propostos por Piaget. No entanto, Rousseau não valoriza a noção de representação e do símbolo, tidos, atualmente, como as determinantes básicas da diferenciação entre pensamento sensitivo do animal e o pensamento humano.

Dentro deste quadro, "a palavra que transpõe sobre um plano representativo a realidade da coisa concreta é o instrumento por excelência do pensamento humano." (Château 1962, p. 206)

A ausência do pensamento simbólico nas colocações de Rousseau evidencia que menos do que uma psicologia da evolução da inteligência, ele "apresenta etapas arbitrárias de uma simples descrição da evolução mental." (Lechevalier 1982, p. 367)

A grande diferença entre Piaget e Rousseau no que diz respeito a esta questão específica é para, Lechevalier, que a

teoria moderna dos estágios do desenvolvimento é explicativa. Em Rousseau, estas evoluções são apresentadas não do ponto de vista psicológico, mas como uma crença filosófica. Neste sentido, Rousseau toma as etapas da natureza, da força, da razão e das paixões, não pela importância específica e particular que apresentam do estudo psicológico, mas como instrumentos para reforçar seus princípios filosóficos.

Uma outra possível explicação para esta negação tão explícita do símbolo e da representação poderia estar ligada à preocupação que Jean-Jacques tem em manter a criança na dependência das coisas (real, estável, constante) e, conseqüentemente, afastada da dependência dos homens (volúvel, instável e ligada à imaginação).

Não são poucas as vezes em que Rousseau dá um valor negativo à imaginação, pelo fato de transportar o homem para além de si mesmo, para além do seu estado real, alargando o círculo dos desejos para além das necessidades reais e tornando-o infeliz. Assim, tudo o que passar pelo imaginário e pela fantasia, deve ser evitado. Como a preocupação do Autor é tentar mostrar como seria a educação do homem natural, dentro do seu "sistema", aceitar a imaginação ou a capacidade de representar os objetos reais, seria ir contra seus próprios princípios.*

Retomando as fábulas, Rousseau continua sua análise, agora, sob o ponto de vista da moral: "Siga as crianças aprendendo suas fábulas, e você verá que, quando elas estiverem em condições de

* Ver, Château, "La Formation intellectuelle" p. 199-203, in J.-J. Rousseau et sa philosophie de l'éducation.

aplicá-las, quase sempre elas farão uma contrária à da intenção do Autor e ao invés de se observarem do defeito do qual queremos curá-las ou preservá-las, elas tendem a amar o vício com qual se tira partido do defeito dos outros."(E:114)¹⁴⁶

Deste ponto de vista, as fábulas são instrumentos adequados à "educação positiva" e, portanto, correm os mesmos riscos de atingir o fim contrário ao que se propõem. Um bom exemplo disso é verificar que as crianças sempre se identificam com o melhor papel: "Ninguém gosta de se humilhar: elas interpretarão sempre o melhor papel; é a escolha do amor-próprio, é uma escolha muito natural. Ora, que horrível lição para a infância!"(E:114)¹⁴⁷

Rousseau enumera cinco fábulas e demonstra quais as lições que as crianças tiram delas: de adulação, de desumanidade, de injustiça, de sátira e de independência (esta última, supérflua para seu aluno e inconveniente para os alunos comuns, pois contraditória aos preceitos recebidos). Não pretende com estas colocações criticar o autor das fábulas, mas, simplesmente, mostrar que o tempo das fábulas é a adolescência e nunca a infância.

Isto posto, Rousseau propõe um acordo com La Fontaine. Ele, Rousseau, promete lê-lo com cuidado e instruir-se com suas fábulas, mas, quanto ao seu aluno, tomará algumas precauções: "permita que eu não o deixe estudar nenhuma até você me provar que é bom para ele aprender coisas de que ele não entenderá a quarta parte; que naquelas que ele puder compreender, ele não se confunda, e que ao invés de se corrigir como vítima ele não se forme do malandro."(E:115)¹⁴⁸

DOS LIVROS E DA LEITURA

"Retirando, assim, todos os deveres das crianças, eu retiro todos os instrumentos de sua maior miséria no caso, os livros. A leitura é o flagelo da infância, e é quase a única ocupação que sabemos dar-lhe."¹⁴⁹(E:115)

Com esta afirmação, Rousseau repudia o uso que a educação de seu tempo fazia dos livros, tornando-os instrumentos de controle e de tormento, objetos que se relacionavam ao dever, à submissão, à ordem estabelecida nas escolas. Rousseau é declaradamente contra esta maneira de educar e de utilizar os livros.

Sua posição não é contra todos os livros, assim como não é contra todas as ciências e saberes. É preciso, no entanto, ter critérios na escolha tanto de uns como de outros: um livro não tem valor somente pelo fato de ser livro, mas pela utilidade que tem para o homem.

Ao colocar-se contra os livros, Rousseau, em vez de propor o estabelecimento de um preceito pedagógico, assume uma atitude de caráter filosófico, ou seja, Rousseau retoma a sua tese do Discurso sobre as Ciências e as Artes, onde os livros, a exemplo das artes e das ciências, são fruto da sociedade pervertida.

Além disso, para Rousseau, os livros não são próprios para a infância. É importante lembrar que pela falta de espaço às especificidades da infância, em sua época, a literatura infantil também, não devia existir, justificando a idéia de que os livros não deveriam ser próprios para as crianças. Naquele tempo, constituídos exclusivamente de textos, os livros eram tão difíceis de serem apreendidos pelas crianças, quanto as fábulas.

Seu zímile só terá um livro aos doze anos (Robinson Crusóé). E para aprender a ler, o pré-requisito fundamental é que ele perceba a utilidade da escrita: "Se não se exige nada das crianças por obediência, elas não poderão aprender nada cuja vantagem atual e presente elas não sentem, seja agradável, seja util; senão, qual seria o motivo que os levaria a aprender ? (E:116)¹⁵⁰

Para Rousseau, a escrita é uma arte cuja utilidade pode ser tornada sensível em qualquer idade. E pergunta: "Por qual prodígio essa arte tão útil e tão agradável se tornou um tormento para a infância ?"(E:116)¹⁵¹

O fato de as crianças não se mostrarem curiosas em aperfeiçoar o instrumento da escrita revela o constrangimento com que a forçam a nele se aplicar.

Rousseau está se referindo ao que, hoje, Emília Ferreiro denomina "função social da escrita": para que uma criança se interesse pela escrita, é necessário que, antes, ela descubra para que serve. É preciso que a criança veja o valor da escrita nas mais diferentes situações e descubra sua importância, para que deseje se apropriar desse instrumento.*

"Fez-se muito alarde em encontrar os melhores métodos para aprender a ler; inventam-se escritórios, cartões; faz-se do quarto da criança uma gráfica. Locke quer que ela aprenda a ler com dados(...) Um meio mais seguro do que isso tudo é aquele de que sempre esquecemos, é o desejo de aprender. Dê à criança esse desejo, depois largue seus escritórios e seus dados, todo método lhe será bom". (E:116)¹⁵²

* Ver Emília Ferreiro - Reflexões sobre alfabetização. Cortez Editora, 1981.

O desejo da criança em aprender e a vinculação da aprendizagem com o prazer e com sua utilidade, são os princípios que devem ser levados em consideração no ensino da leitura e da escrita, segundo Jean-Jacques.

Para mostrar que o interesse imediato é o grande e único móvel capaz de conduzir a criança longe e com segurança, utiliza o exemplo dos bilhetes que émile recebe de outras pessoas e que lhe despertam o desejo de decifrar o seu conteúdo.

Rousseau consegue diferenciar aspectos periféricos na aprendizagem da leitura e da escrita, dos fundamentais, ao dizer: "Falarei agora da escrita ? Não, tenho vergonha de me divertir com estas bobagens em um tratado da educação."(E:117)¹⁵³

Acrescenta uma observação importante "é que, habitualmente, obtem-se de maneira muito segura e muito rápida o que não se tem ¹⁵⁴pressa de obter."(E:117)

No ensino da escrita e leitura importa respeitar o ritmo e os interesses de cada criança. Esse respeito, tão decantado no discurso pedagógico contemporâneo, não é algo abstrato e estéril, mas, ao contrário, deve ser traduzido em ações junto ao aluno. Rousseau o traduz, permitindo que seu aluno saiba ler e escrever aos dez anos, já que somente aos quinze, será necessário sabê-lo.

Esse exagero no "alargamento" da idade parece estar mais relacionado com a sua preocupação em se opor à educação livresca da época, que desconhecia as diferenças da idade dos alunos, do que, propriamente, uma oposição aos livros ou à leitura. Pior do que não saber ler, é entender a leitura como algo desagradável. Isto é que importa prevenir. Cita, então, Quintiliano que em seu

livro Instituição Oratória , diz:

"Será necessário, sobretudo, cuidar para que os estudos, que ele ainda não pode amar, não lhe sejam odiosos, e que esta aversão, uma vez declarada, não o afaste deles, passado o tempo em que ele era um ignorante."¹⁵⁵(E:617)

Para garantir o amor aos livros e à leitura é que, seguindo o método inativo, não se deve querer impor a leitura e os livros à criança.

"Quanto mais insisto no método inativo, mais sinto as objeções se reforçarem. Se seu aluno não aprende nada de você, aprenderá dos outros. Se você não prevenir o erro através da verdade, ele aprenderá mentiras. (...) A falta de hábito de pensar durante a infância, suprime esta faculdade pelo resto da vida."¹⁵⁶(E:117)

Diante destas possíveis objeções ao método inativo, Rousseau, mesmo podendo facilmente responder, deixa que o próprio método responda por ele. No entanto, para desenvolver a inteligência, não se deve exigí-la da mesma forma em todas as idades: "Se você quiser, cultivar a inteligência de seu aluno, cultive as forças que ela deve governar. Faça-o exercer continuamente seu corpo; torne-o robusto e sadio para torná-lo sábio e sensato; que ele trabalhe, aja, corra , grite, esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor, e logo ele o será pela razão."¹⁵⁷(E:118)

DA RELAÇÃO AÇÃO X PENSAMENTO

Cultivar estas forças que servem de base para a inteligência não significa uma direção rígida, exigindo e determinando o

que a criança deve fazer. Com isto, só se consegue embrutecer a criança: "Se você sempre conduz os braços dele com a sua cabeça, a dele se torna inútil. Mas, lembre-se de nossas convenções: se ¹⁵⁸ você é apenas um pedante, não vale a pena me ler." (E:118)

Alerta para o grande erro de quem imagina que o exercício do corpo seja prejuízo às operações do espírito. Rousseau tenta demonstrar o quanto ação e pensamento estão juntos e dirigem um ao outro. Apesar de não defender que uma ação é pensamento, na medida em que são atividades conjuntas, elas formam o todo do homem em funcionamento. Rousseau avança nesta direção, denunciando a dicotomização feita pelos educadores entre ação e pensamento.

Rousseau para explicitar que não são as ações em si que determinam um embrutecimento mental, mas a forma como essas ações são feitas, tenta estabelecer uma comparação entre camponeses e selvagens. Segundo ele, ambos caracterizam-se por serem homens que mantêm seus corpos em constante exercício sem, no entanto, se preocuparem com a alma.

Descreve-os assim: "os primeiros (camponeses) são rústicos, grosseiros, desajeitados; os outros (selvagens), conhecidos pelo seu grande senso, ainda o são pela sutileza de seu espírito; geralmente, não há nada de mais pesado do que um camponês, nem ¹⁵⁹ nada de mais fino do que um selvagem." (E:118)

De onde vem esta diferença? Os camponeses substituem o hábito e a obediência à razão, pelo fato de fazerem sempre o que lhes ordenam, agindo como autômatos, enquanto que os selvagens, não estando presos a nada, nem a ninguém, tendo por lei sua própria vontade, são forçados a raciocinar em todas as ações que

fazem, pois para fazer algo, necessitam ter antecipado todas as suas conseqüências. Pode-se dizer, então, que a diferença está em que um é livre e autônomo e não está preso às correntes das opiniões dos outros, enquanto que o outro é um ser dependente dos outros homens, da autoridade dos outros sobre ele e, portanto, destituído de autoridade sobre ele mesmo.

Transpondo estes exemplos para os alunos da educação positiva e negativa, as diferenças são equivalentes e decorrem, basicamente, da relação de autoridade estabelecida entre preceptor e aluno. No aluno educado segundo os preceitos da época, tem-se o seguinte quadro: "Inteiramente submetido a uma autoridade sempre professoral, o seu aluno só trabalha à força de palavras ... Em que você quer que ele pense, quando você pensa tudo por ele ? Certo de sua providência que necessidade tem ele de se preocupar ? ... Por mais que você enfraqueça seu corpo na inação, você não torna seu entendimento mais flexível. Muito pelo contrário, você termina por desacreditar a razão na sua mente, fazendo-o usar o pouco que lhe tem nas coisas que lhe parecem as mais inúteis de todas." (E:119)

Acrescenta, ainda, que este aluno estará apto a tagarelar em sociedade, mas será estúpido para tomar partido em situações difíceis.

Veja-se o aluno da natureza: "Para meu aluno, ou melhor, para o aluno da natureza, treinado desde cedo a se bastar a si mesmo tanto quanto possível, não se acostuma a recorrer incessantemente aos outros, muito menos a exhibir-lhes seu grande saber. Por outro lado, ele julga, prevê, raciocina sobre tudo o que se

refere imediatamente a ele. Não fala à toa, age; não sabe uma palavra do que acontece no mundo, mas sabe muito bem fazer o que lhe convém."(E:119)¹⁶¹

A grande diferença está no aspecto da autonomia. Rousseau é contra toda ação do adulto que torna a criança dependente. O aluno da educação positiva é dependente dos homens, enquanto que o da educação negativa só toma lições da natureza. O primeiro, em nome da instrução, aprende tudo menos a pensar; o segundo, quanto mais se faz forte e robusto, mais se torna sensato e judicioso. "É o meio de se ter um dia o que se acredita incompatível, e o que quase todos os grandes homens reuniram, a força do corpo e a da alma, a razão de um sábio e o vigor de um atleta."(E:120)¹⁶²

Estas são as características que Rousseau deseja para seu aluno, mesmo sabendo que alcançá-las não é tarefa fácil.

DA RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO

"Jovem professor, eu lhes aprego uma arte difícil, a de governar sem preceitos, e de fazer tudo não fazendo nada."(E:120)¹⁶³

Diante da constatação de que o governante, ao mesmo tempo em que é o amigo e companheiro de jogos de Émile, deve assumir a direção e o controle de seu aluno, através da preparação e planejamento antecipado de todo meio educativo, Château alerta para o fato de que estamos longe do "nada fazer" e perto demais do "nada deixar fazer".

Conforme já vimos anteriormente, este nada fazer parece ter relação com não fazer aquilo que os educadores faziam, o que

significa um governante em contínua e intensa atividade. Rousseau alerta que este tipo de educação não é nem a que faz brilhar os talentos do professor, nem a que é valorizada pelos pais, exatamente pelo fato de ir contra a pedagogia até então vigente e considerada a mais adequada para as crianças. No entanto, é a única educação capaz de alcançar resultados. Lembra que nunca se consegue criar sábios, sem que se tenha criado, antes, moleques. Essa era a educação de Esparta: "em vez de colá-los aos livros, começava-se por ensinar-lhes a roubar seu jantar." (E:120)¹⁶⁴

DO PROFESSOR

a) Da autoridade.

Nesta educação, é fundamental que o mestre tenha absoluto controle de tudo, mesmo não fazendo nada. Trata-se, portanto, da necessidade de o mestre ter uma autoridade real e não aparente, como acontece muito comumente. Essa autoridade real é adquirida pelo governante através da sua presença contínua junto ao aluno: é somente pelos cuidados que dispensa ao seu aluno, que o governante conquista esta autoridade, da mesma maneira como uma mãe só é considerada como tal, pela sua presença e cuidados constantes junto ao seu filho. Neste sentido, confirma-se o que Rousseau dizia no Livro Primeiro, de que o verdadeiro governante deve ser o pai, ou se quisermos, de que o governante é o verdadeiro pai.

"Nas educações mais cuidadas, o mestre comanda e crê governar: de fato, é a criança quem governa. Usa o que exige dela para obter de você o que agrada a ela; e sabe sempre fazer você pagar uma hora de assiduidade com oito dias de prazer." (E:120)¹⁶⁵

Mais uma vez, Rousseau tenta ir para além das aparências. Ao analisar o tipo de relação que se estabelece nas educações comuns, evidencia a necessidade do mestre estar constantemente estabelecendo pactos com a criança.

A grande diferença entre estes pactos e o estabelecido entre ele e Émile está em que o primeiro é proposto à maneira do mestre e executado à maneira do aluno, enquanto que o segundo é proposto e executado de comum acordo entre ambos. Neste sentido, os primeiros são, em última análise, "falsos pactos", na medida em que supõe, ou a opressão pessoal dos adultos sobre as crianças, ou a insolência e a tirania infantil contra os adultos. Estas situações não revelam senão um "estado de guerra" entre governante e aluno. Como saída, Rousseau propõe, então, um caminho: "que ele acredite ser sempre o senhor e que seja você sempre que o seja. Não há sujeição tão perfeita quanto aquela que mantém a aparência de liberdade; cativa-se, assim, a própria vontade."(E:121)

Esta sujeição, é importante frisar, não é a mesma a que o mestre-tirano sujeita seu aluno, porque é uma sujeição à natureza, já que o governante é o seu porta-voz. Além disso, a criança compactua com esta sujeição às leis da natureza, fazendo-a sua própria lei.

Volta a questão da fraqueza da infância e da necessidade que a criança tem do adulto. Este tem tudo em suas mãos e deve ter. Assim: "sem dúvida, ela deve fazer apenas o que ela quer; mas ela deve querer apenas o que você quer que ela faça; ela não deve dar um passo que você não tenha previsto; ela só deve abrir a

boca quando você souber o que ela vai dizer. "(E:121)

Note-se que "o não fazer nada" do preceptor se transforma num "controlar tudo." Não faz nada determinado pelo homem que é; controla tudo, como expressão máxima da natureza.

Dessa forma, acredita que a criança conseguirá exercitar o corpo, segundo sua idade, sem embrutecer o espírito. Sem a imposição de uma ditadura por parte do adulto, ela ficará livre para se apropriar dos objetos que pode alcançar, aproveitando realmente as coisas, sem auxílio da opinião.

"Assim, não vendo você atento a contrariá-lo, não desconfiando de você, nada tendo a esconder, ele não lhe enganará, ele não lhe mentirá (...) " (E:121)
168

Previne-se, dessa forma, o inconveniente, de ver a criança interessada somente em espreitar o mestre com o desejo de vê-lo errar: "Um dos primeiros cuidados das crianças é, como o disse, descobrir o ponto fraco daqueles que os governam. Esta tendência leva à maldade, mas não vem daí; vem da necessidade de evitar uma autoridade que os importuna." (E:122)
169

Essa necessidade de, procurar nos outros seus defeitos, para elidir uma incômoda ditadura, faz com que se habituem a só observar as pessoas pelos defeitos que elas têm. Esta é uma fonte de vícios que emile terá estancada no coração, já que não sente interesse em procurar os defeitos nem do preceptor, nem dos outros.

b) Dos conhecimentos necessários ao professor.

Segundo Rousseau, todas estas práticas parecem difíceis, porque não prestamos atenção nelas, mas no fundo não o devem ser.

Enumera, então, os conhecimentos necessários ao exercício da profissão do preceptor: conhecer a marcha natural do coração humano; saber estudar o homem e o indivíduo; saber de antemão a que se dobrará a vontade do aluno ante todos os objetos que faz passar diante de seus olhos. E acrescenta: "Ora, ter os instrumentos e conhecer-lhes o emprego não é ser senhor da operação?" (E:122)¹⁷⁰

Dialoga com o leitor, afirmando que objetar em relação a essa idéia de ser o senhor da operação, alegando os caprichos das crianças é um erro: "O capricho das crianças não é jamais obra da natureza, mas de uma má disciplina: é que elas obedeceram ou comandaram; e eu disse cem vezes que não seria necessário nem um nem outro. Seu aluno terá, então, somente aqueles caprichos que lhe tiver dado: é justo que você carregue a pena de seus erros." (E:122)¹⁷¹

Diante disso, como fazer para remediar a situação? Basta ter uma conduta melhor e muita paciência.

c) Do exemplo do menino que acordava à noite.

Rousseau conta que, certa vez, ficara encarregado, durante algumas semanas, de um menino acostumado a ter todas as suas vontades atendidas. Este menino, todas as noites, tratava de levantar-se e de acordar o preceptor, a fim de testar a sua complacência. Rousseau conta como fez para que o menino desistisse desta empreitada. O método utilizado mantém os mesmos princípios: não permitir à criança nem mandar, nem obedecer;

mantê-la dependente das coisas; nada de discursos moralizantes por parte do preceptor, mas ações concretas e coerentes; e, principalmente, deixar a criança se expor aos problemas e arcar com as conseqüências de seus atos. O problema, no entanto, não se restringia apenas à criança, mas se ampliava até a mãe da criança que, segundo Rousseau, precisava que falassem com ela no mesmo tom usado com o filho. Como o filho era o único herdeiro, não queria que fosse contrariado em nada, pois era preciso conservá-lo a qualquer custo. Mesmo ficando pouco tempo com o menino, vários foram os capichos utilizados pela criança para escravizar seu governante. "(...) a educação se fazia sob os olhos da mãe, que não suportava que o herdeiro fosse desobedecido em nada." (E:124) Rousseau, ao fazer estas referências à conduta da mãe, demonstra sua crença de que os caprichos das crianças são fruto das relações que os adultos estabelecem com elas.

Continua seu relato, dizendo da necessidade da criança exercer seu domínio sobre o preceptor. Diante disso, vários foram os passos dados: "... comecei fazendo com que ele verificasse por si mesmo o prazer que eu tinha em agradá-lo. Depois disso, quando se tratou de curá-lo de sua fantasia, adotei outro método. Foi necessário, primeiramente, levá-lo a sentir-se sem razão." (E:124)

Isso não foi muito difícil, justifica Rousseau, porque sabendo que as crianças não pensam senão no presente, valeu-se da vantagem fácil da previdência. Assim sendo, planejou uma situação em que, tendo arranjado um divertimento em casa para o menino, deixou-o entusiasmar-se, o máximo possível, e, então, lhe propôs um passeio. O menino relutou e insistiu até que o preceptor rendeu-se à sua vontade, fazendo questão de mostrar este

sinal de sujeição.

No dia seguinte, fez com que acontecesse o contrário: o menino queria passear, enquanto o preceptor estava ocupado. Recusou o passeio dizendo: "Não, lhe disse; fazendo sua vontade, ¹⁷⁴ você me ensinou a fazer a minha: eu não quero sair." (E:125)

Diante desta negativa, o menino retruca, dizendo que sairá sozinho. O preceptor não o impede de fazê-lo e retorna ao seu trabalho. O menino, ao ver que o deixam vestir-se, vai se inquietando, ao perceber que o preceptor não faz nada. Vai cumprimentá-lo e tenta alarmá-lo, dizendo tudo o que irá fazer. O preceptor deseja-lhe boa viagem. O menino fica mais embaraçado ainda e acaba ordenando ao criado que o acompanhe. Este, já prevenido, diz que está ocupado para fazê-lo. O menino não compreende mais: "Como conceber que o deixemos sair sozinho, ele que se acredita o ser importante a todos os outros, e pensa que ¹⁷⁵ o céu e a terra estão interessados em sua conservação ? (E:125)

Começa a sentir sua fraqueza ao se ver sozinho no meio de pessoas que não conhece. Mas está tudo planejado: os comentários das vizinhas, o consentimento do pai; moleques que lhe provocam e zombam dele; o amigo encarregado de protegê-lo.

"Quanto mais ele ⁺ avança, mais embaraços ele encontra. Só e sem proteção, ele se sente o joguete de todo mundo e ele experimenta com muita surpresa que sua fita no ombro e seu panamento de ¹⁷⁶ ouro não o tornam mais respeitado." (E:126)

Volta para casa, ao final de meia hora, conduzido pela pessoa encarregada de fazê-lo, sem que o menino disso tomasse conhecimento. Ao chegar, encontra-se com o pai que o repreende.

"Para mim, eu o recebi sem repreensão e sem crítica, mas com um pouco de gravidade; e de medo que ele desconfiasse que tudo aquilo que tinha se passado era apenas um jogo, eu não quis levá-lo a passear no mesmo dia. Concebe-se bem que ele não me ameaçou mais de sair sem mim."(E:126)¹⁷⁷

Rousseau sintetiza, então, os meios que utilizou, durante o período que esteve com o menino, caracterizando mais uma vez sua proposta de educação negativa. "Eu consegui fazê-lo realizar tudo o que eu queria sem lhe prescrever nada, sem proibir-lhe nada, sem sermões, sem exortações, sem o chatear com lições inúteis também, enquanto eu falava ele estava contente, mas meu silêncio o deixara com medo; ele compreendia que alguma coisa não ia bem, e sempre a lição vinha da própria coisa."(E:127)¹⁷⁸

DA RAZÃO SENSITIVA

Voltando ao assunto, diz que os exercícios decorrentes das experiências vividas pelas crianças fortificam o corpo sem embrutecer o espírito, além de formar a única razão possível nesta idade. "Eles nos ensinam a bem conhecer o uso de nossas forças, as relações de nossos corpos com os corpos vizinhos, o uso dos instrumentos naturais que estão em nosso alcance e que convêm aos nossos órgãos."(E:127)¹⁷⁹

Para caracterizar esse primeiro estudo da criança de se medir com tudo o que cerca, Rousseau o compara com a atividade de um gato: "Veja um gato entrar pela primeira vez num quarto; ele visita, ele olha, ele fareja, ele não fica nenhum momento em repouso, ele não se fia em nada a não ser depois de ter examinado

tudo, ter conhecido tudo. Assim faz uma criança que começa a caminhar e que entra, por assim dizer, no espaço do mundo."(E:127)¹⁸⁰

A diferença entre os dois está em que a criança junta à visão, comum tanto à ela quanto ao gato, as mãos, para observar, enquanto que o segundo acrescenta seu faro sutil.

Rousseau define esse estudo, ao qual a criança se dedica para conhecer a si mesma e aos objetos que a cercam, como uma espécie de física experimental relativa a sua própria conservação. Os estudos especulativos, portanto, só a afastam disso.

"Como tudo o que entra no entendimento humano vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão sensitiva; é ela que serve de base à razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo isto por livros não é nos ensinar a raciocinar, é nos ensinar a nos servirmos da razão alheia; é nos ensinar a crer muito e a nunca saber nada ."(E:128)¹⁸¹

Segundo Rousseau, aprender a pensar é uma arte. Para exercer uma arte é preciso obter os instrumentos e saber empregá-los utilmente. Os instrumentos da inteligência são nossos membros, nossos sentidos, nossos órgãos. Por isso, é preciso exercitá-los. "Assim, longe de que a verdadeira razão do homem se forme independentemente do corpo, é a boa constituição do corpo que torna as operações do espírito fáceis e certas."(E:128)¹⁸²

Mesmo parecendo que ensina ao seu aluno coisas que ninguém precisa aprender, ele adverte: "ensino a meu aluno uma arte muito longa, muito difícil e que os seus alunos não têm segura-

mente; é aquela de ser ignorante: pois a ciência de quem quer que seja que apenas acredita saber o que sabe se reduz a bem pouca coisa. Você dá a ciência na hora certa; eu me ocupo do instrumento próprio para adquiri-la." (E:128)¹⁸³

Em seguida, Rousseau cita vários autores que, mesmo discordando em outros pontos, concordam em dizer que é importante exercitar muito o corpo das crianças. Refere-se à Montaigne, ao "avisado Locke", ao "bom Rollin", ao "sábio Fleury" e ao "pedante Crouzas." Recomenda, então, o livro de Locke para quem deseja entender melhor o assunto, mas se permite acrescentar algumas observações ao livro.

DO VESTUÁRIO

Os membros de um corpo que cresce devem estar todos à vontade nas roupas; nada deve perturbar seus movimentos nem seu crescimento, nada, portanto, de muito ajustado que cole ao corpo; nada de ataduras.

Além disso, as cores alegres são as mais indicadas para as crianças: são as que elas mais apreciam. No entanto, deve-se estar atento para as escolhas ligadas ao luxo e às fantasias da opinião; por exemplo escolher um tecido por ser o mais caro. Outro cuidado importante é o de não usar as vestimentas como recompensa ou, ao contrário, ameaçar as crianças com o castigo de terem que usar roupas mais grosseiras. Para Jean-Jacques, seria o mesmo que dizer: "Saiba que o homem é nada apenas pelos seus trajes, e o valor dele está nos seus." (E:130)¹⁸⁴

Para corrigir uma criança assim mimada, ele recomenda:

"eu teria cuidado que por mais incômodos que fossem seus trajes ricos, por mais que se sentisse mal com eles, sempre presa, sempre atada de mil maneiras, eu afugentaria a liberdade, a alegria face à sua magnificiência; se ela quisesse participar dos jogos de outras crianças vestidas mais simplesmente, tudo cessaria, tudo desapareceria no mesmo instante."(E:130)
185

É importante as crianças se habituarem desde cedo ao frio. Quanto mais levemente vestidas, mais a textura de sua pele se adapta ao frio e ao calor, basta que seja exposta a eles desde cedo. "Em geral, veste-se demais as crianças, e, sobretudo, na primeira infância."(E:131) Ao contrário do que se pensa, morrem mais crianças no verão do que no inverno, por isso seria necessário torná-las refratárias tanto ao frio quanto ao calor.
186

Outra indicação é o uso de pouco cabelo em qualquer estação. Seguindo a regra de que sempre para fortalecer é preciso exercitar, deve-se, para tornar os ossos do crânio mais duros, compactos e menos frágeis e porosos, deixá-los nus tanto no inverno como no verão, de dia e de noite.

Rousseau toma, então, o que ele considera uma contradição em Locke que propõe banhos frios no verão e que não bebam gelado, quando está quente. Para impedi-las de beber, Locke recomenda que, antes de fazê-lo, devem comer um pedaço de pão. Para Rousseau, isto é muito estranho: "Jamais me persuadirão que nossos primeiros apetites são tão desregrados, que não se possa satisfazê-los sem nos expormos a perecer." (E:132). Por isso, "todas as vezes que *émile* tiver sede, eu quero que lhe dêem de beber(...)" (E:132)
187
188

DO SONO

A necessidade do sono tem estreita relação com a atividade das crianças. Precisam de ambas. Quanto ao horário, o da natureza é o da noite, onde o sono é mais tranquilo e mais suave. Mas, como a vida civil não é bastante natural para isso seguir, é preciso que a criança se acostume, desde cedo, a deitar tarde e a levantar-se cedo.

"É importante acostumar-se primeiro a estar mal deitado; é o meio de não achar mais uma má cama. (...) A melhor cama é aquela que proporciona o melhor sono. (...) O verdadeiro meio de o fazer dormir é de aborrecê-lo ele mesmo."(E:134)

Estas observações, demonstram a presença dos mesmos princípios já enumerados anteriormente: nada de proteger a criança e fazer por ela; ao contrário, o princípio é o de expô-la a todas as dificuldades, a fim de que se capacite para enfrentá-las. No que diz respeito ao sono, como vimos, nada de camas acolchoadas demais, nem de muitas delicadezas.

Quanto às crianças que acordam à noite e incomodam sua pagem, Rousseau indica os sermões como narcótico, demonstrando, irônicamente, o quanto são inúteis para a educação: "Fale tanto que ele seja forçado a calar-se, e logo ele dormirá: os sermões sempre servem para alguma coisa; tanto vale o pregar como acalentar; mas se você emprega este narcótico à noite, guarde-se de empregá-lo de dia."(E:134)

Émile será despertado de vez em quando, no meio da noite, para que se acostume a tudo, inclusive a ser acordado à noite. Sempre atento aos excessos, não deve, nem dormir de menos, nem

demais. No primeiro caso, o preceptor acena-lhe com uma manhã aborrecida para o dia seguinte, a fim de que veja o sono como lucro; no segundo caso, promete -lhe um divertimento ao despertar.

Para que Émile aprenda a despertar sozinho, tomará a seguinte providência: "Eu quero que ele acorde no momento oportuno, eu lhe digo: Amanhã às seis horas vamos pescar, vamos passear em tal lugar; você quer ir? Ele consente, ele me pede para acordá-lo: eu prometo ou não prometo, segundo a necessidade; se ele acorda tarde demais, ele não me encontra. Haverá infelicidade se até breve ele não aprender a acordar sozinho." (E:135)¹⁹¹

Regido sempre pelo princípio da necessidade e da utilidade, o preceptor cria situações para que seu aluno, através da experiência, torne-se cada vez mais independente e autônomo. "... quanto mais o amestrarmos com os sofrimentos que o podem atingir mais os aliviaremos, como teria dito Montaigne, a dimensão da estranheza; e também tornaremos sua alma mais invulnerável e dura(...)." (E:136)¹⁹²

DA EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

Os sentidos são as primeiras faculdades que se desenvolvem na criança. São, por isso, as primeiras que deveriam ser cultivadas, no entanto são as mais negligenciadas ou, até, as únicas esquecidas: "Exercer os sentidos não é somente fazer uso deles, é aprender a bem julgar por eles, é aprender, por assim dizer, a sentir; pois nós só sabemos tocar, ver, ouvir como aprendemos." (E:138)¹⁹³

Rousseau chama a atenção para um fato, ainda hoje, precariamente trabalhado na educação das crianças, que é o problema de se considerar na criança, prioritariamente, os braços e as pernas, deixando em segundo plano os demais órgãos : olhos, ouvidos, boca, etc... Vendo a criança como um todo, não deve haver órgãos supérfluos; todos são importantes e fundamentais para o conjunto: "Não exerça, então, somente as forças, exerça todos os sentidos que as dirigem; tire de cada um deles todo o partido possível, depois verifique a impressão de um pelo o outro." (E:138)
194

a) Dos jogos noturnos.

Para demonstrar o quanto não empregamos todas as possibilidades dos nossos sentidos, Rousseau fala da dificuldade do homem para enfrentar a escuridão : "nós somos cegos durante a metade da vida, com a diferença que os verdadeiros cegos sabem sempre se conduzir, e que nós não ousamos dar um passo no coração da noite." (E:139)
195

Para combater essa cegueira e fazer com que Émile tenha olhos nas pontas dos dedos e não se amedronte com a escuridão, Rousseau recomenda muitos jogos noturnos. Através deles, Émile adquirirá, pelo tato, conhecimentos oculares, mesmo sem tocar em nada. Através destes jogos noturnos, Émile não terá mais medo na medida em que aprender a ver através do uso dos demais sentidos. Rousseau, acrescenta, ainda, que o medo é sempre fruto da ignorância das coisas que nos cercam e do que se passa ao redor de nós. O medo vem daquilo que imaginamos e não conhecemos. Para combater o terror das trevas é preciso levar o temeroso a convi-

ver com elas, em vez de tentar raciocinar sobre elas. Esta é mais uma vantagem dos jogos noturnos que, se acrescidos de alegria, alcançarão, facilmente os objetivos propostos:

"Nada é tão triste quanto as trevas; não vá encerrar sua criança em um calabouço. Que ela ria entrando na obscuridade; que o riso lhe retorne antes que ela saia; que enquanto ela está lá, a idéia dos divertimentos que ela abandona, e daqueles que ela vai encontrar, lhe proteja das imaginações fantásticas que poderiam vir a procurá-la." (E:142)
196

Conta, então, uma experiência vivida por ele, enquanto morava na casa do pastor Lambercier. Rousseau, afastado do pai, era tratado como órfão e tinha, por companheiro, um primo mais rico, tratado como um herdeiro. Como este primo era exageradamente medroso e Rousseau não se cansasse de zombar dele, acabou sendo desafiado pelo Sr. Lambercier a ir buscar no púlpito do templo, a Bíblia. O percurso incluía a passagem pelo cemitério, à noite.

Sentindo-se desafiado, Jean-Jacques, após várias tentativas inúteis, acabou por cumprir a tarefa ao verificar que na casa gargalhavam às suas custas. Após muita relutância e vontade de desistir da tarefa, para não se expor a eles decide pegar a Bíblia. Jean-Jacques alerta que não apresenta o caso para ser tomado como modelo, mas "como prova de que nada é mais capaz de tranquilizar qualquer um que esteja temeroso das sombras da noite, do que ouvir no quarto vizinho uma reunião de pessoas rindo e conversando tranqüilamente." (E:144)
197

Recomenda, então, que os jogos noturnos sejam feitos, de início, em grupos e sempre acompanhados de bom humor, com desafios agradáveis e que, para tanto, supõem alguma habilidade para

organizá-los. Sugere caças ao tesouro, labirintos, entre outros. Que vantagens trarão esses jogos para os jovens, assim, educados? "Seus pés acostumados a se firmarem nas trevas, suas mãos treinadas para se acostumar a todos os corpos que o cercam, o levarão, sem dificuldade, à mais forte obscuridade. Sua imaginação, cheia dos jogos noturnos da sua juventude, se voltará ¹⁹⁸ dificilmente para objetos aterrorizantes." (E:145)

Critica, por outro lado, o método utilizado pelas pessoas de querer combater o medo das crianças à noite através de surpresas. Segundo ele, tal o método é muito ruim e produz um resultado contrário ao que procuram; serve, na verdade, para tornar as crianças mais medrosas. "Nem a razão nem o hábito podem tranquilizar sobre a idéia de um perigo presente, do qual não se pode conhecer o grau nem a espécie, nem sobre o medo das ¹⁹⁸ surpresas que experimentamos seguidamente." (E:146)

B) De tato.

Rousseau chama a atenção para o fato de ue apesar de o tato ser, de todos os sentidos, o que mais se exercita, seus juízos não são explorados na mesma intensidade. Permanecem imperfeitos e grosseiros como nenhum outro. Isto acontece, porque ao usar o tato, mistura-se o emprego da vista e que "o olho alcançando o objeto antes que a mão, o espírito julga quase sempre sem ela." ²⁰⁰ (E:146)

Acrescenta, ainda, que o tato é "de todos os sentidos aquele que nos instrui melhor da impressão que os corpos estranhos podem fazer sobre o nosso, é aquele cujo uso é o mais freqüente e nos

dá imediatamente o conhecimento necessário à nossa conservação."(E:146)
201

Através de diferentes tipos de exercícios, chega-se a diferentes resultados: " uns embotam o sentido do tato e o deixam mais obtuso; outros, ao contrário, o aguçam e o deixam mais delicado e mais fino."(E:147)
202

Mesmo que a pele fina e delicada seja mais agradável, nem sempre ela será útil. Por isso, é importante que Émile saiba andar descalço e usar as mãos nas tarefas. O que importa é "armar sempre o homem contra os acidentes imprevistos, ou seja, que esteja apto a enfrentar todo e qualquer tipo de risco. E isto só é possível através da experiência: "Que Émile corra de manhã sem sapatos durante todo o ano (...) que ele aprenda a dar todos os passos que favoreçam as evoluções do corpo, a tomar em todas as atitudes uma posição fácil e sólida; que ele saiba saltar em distância, em altura, subir numa árvore, pular um muro(...)"(E:148)
203

Com todos estes exercícios Émile terá uma posição segura e uma postura firme; alcançando, a um só tempo, graça e elegância.

e) Da visão.

Ao contrário do tato, a visão estende suas operações para longe do homem. É, dos sentidos, o mais enganador e falso "precisamente por que ele é mais flexível e que, precedendo de bem longe todos os outros, suas operações são rápidas demais e vastas demais para poder ser retificadas por eles." (E:149)
204

Diante da constatação de que para conhecer as extensões e comparar suas partes, necessitamos das ilusões de perspectivas ou "falsas aparências", o exercício desse sentido requer um método contrário ao do tato: "em lugar de simplificar a sensação, duplicá-la, verificá-la sempre por uma outra, sujeitar o órgão visual ao órgão tátil e reprimir, por assim dizer, a impetuosidade do primeiro sentido pelo passo pesado e regulado do segundo."(E:149)²⁰⁵

Tomando estas precauções, os golpes de vista se tornam mais exatos para julgar alturas, profundidades, distâncias, comprimentos. A falta de precisão nos golpes de vista será diminuída, se se seguir o exemplo dos engenheiros, arquitetos e agrimensores, que apreciam as medidas de exatidão que se negligenciam.

"Tudo o que dá movimento ao corpo sem o contrariar é sempre fácil a obter das crianças. Existem mil meios de os interessar a medir, a conhecer, a calcular as distâncias."(E:150)²⁰⁶ Rousseau cita, então, várias atividades que envolvem medição, sempre divertidas e alegres, com o cuidado de tornar o exercício uma atividade útil e agradável para as crianças.

Rousseau conta uma experiência de como fazer um menino fidalgo e indolente interessar-se por aprender a usar seus braços e pernas. Salienta a dificuldade da tarefa, na medida em que o preceptor não queria usar extorsões, promessas, ameaças, emulação.²⁰⁷ "Como levá-lo a correr sem nada lhe dizer?"(E:150)

Ao sair para passear com seu aluno, levava dois doces para comerem durante o passeio. Certo dia, levou três e, ao ver o menino pedir o segundo doce, nega-lhe, propondo que seja disputado por dois meninos que passam, através de uma corrida. Quem ganhar, leva o doce.

Nos primeiros dias, a atividade não deu o resultado esperado, mas Rousseau acrescenta aquela máxima que considera a mais útil na educação: "a instrução das crianças é uma profissão onde é preciso saber perder tempo para ganhá-lo."(E:151)²⁰⁸

A operação foi repetida várias vezes, variando o número de competidores, o número de doces e as distâncias a serem percorridas. O menino, ao perceber que correr bem, poderia ser-lhe útil, depois de exercitar-se secretamente, pede para participar da corrida. O preceptor toma o cuidado de afastar o melhor corredor e de lhe dar um percurso menor do que aos outros concorrentes, com o objetivo de incentivá-lo a continuar.

Isso fez com que, interessado em corridas, se afeiçoasse cada vez mais ao exercício e, conseqüentemente, aperfeiçoou sua capacidade de correr. Além disso, o preceptor aproveitou a experiência para desenvolver a capacidade de calcular diferentes distâncias, exercitando e aperfeiçoando o golpe de vista dos concorrentes. Para isso, propunha diferentes percursos para a mesma corrida, em que os concorrentes deviam escolher seus caminhos. Tiveram que, com o tempo e a experiência, medir as pistas apenas olhando-as.

Neste exemplo, ficam muito claros os aspectos complementares da atividade do governante no método inativo proposto por Rousseau: de um lado, o governante é o amigo da criança, aquele que o acompanha alegremente em seus jogos e divertimentos, mas, por outro, é o mestre atento e silencioso que trama sem cessar o procedimento educativo.

A inatividade do governante revela-se, neste exemplo da

organização das corridas, somente no que diz respeito aos sermões e aos discursos tão característicos da educação positiva.

Verifica-se, também, conforme já nos apontou Château no texto em que trata da direção do governante, a presença de um controle constante e de uma vigilância contínua do aluno (vejam-se as precauções tomadas nas primeiras corridas de afastar o melhor corredor ou dar o menor percurso ao émile). "A natureza - já que a natureza existe - parece sem cessar ameaçada, tudo se passa como se a bondade original de émile fosse uma planta bem frágil e corresse o risco, sem cessar, de ser asfixiado pelos matos mais vivos. Como se essa natureza fosse maculada de um verdadeiro pecado original, que é aqui a opinião social." (Château 1962, p. 190)

Château vai além em sua análise, afirmando que muitas vezes essa opinião social assume para Rousseau o mesmo valor que o pecado original tinha para os cristãos, principalmente quando aparece no autor a mesma desconfiança que os jesuítas tinham da natureza humana. Desta forma, concepções inimigas reencontram-se e levam a práticas, por vezes, singularmente semelhantes.

Mesmo considerando estas análises válidas e importantes de serem levadas em conta, importa resgatar que a diferença entre o que propõe Rousseau e a prática dos jesuítas está no entendimento de que, para o primeiro, o mal vem de fora, enquanto que, para os segundos, é interno. No primeiro, a criança é vítima, no segundo, a criança é o mal.

As consequências dessa diferença refletem-se, mais profundamente, no valor dado à infância e, conseqüentemente, no respeito que se tem por ela.

Voltando ao tema da visão, Rousseau acrescenta: "Como a visão é de todos os sentidos aquele de que menos podemos separar os julgamentos do espírito, é preciso muito tempo para aprender a ver; é preciso ter comparado por muito tempo a visão ao toque para acostumar o primeiro desses dois sentidos a nos fazer uma relação fiel das figuras e das distâncias; sem o tato, sem o movimento progressivo, os olhos mais penetrantes do mundo não poderiam nos dar nenhuma idéia da extensão."²⁰⁵(E:153)

Isto significa que as crianças devem comparar as diferentes dimensões das partes de um todo, tocá-las, olhá-las, medi-las de diferentes maneiras, utilizando diversos padrões de medidas. É mais uma vez o primado da experimentação.

c) Do desenho

"Não poderíamos aprender a bem julgar a extensão e a grandeza dos corpos, senão aprendemos a conhecer também suas figuras e mesmo imitá-las; porque e no fundo esta imitação depende absolutamente das leis da perspectiva."²¹⁰(E:154)

Émile desenhará para tornar seu olho justo e sua mão flexível. Nada de professores de desenho que só levam as crianças a "imitar somente imitações e fazer desenhar somente com base em desenhos: eu não quero que ele tenha outro mestre além da natureza,²¹¹ nem outro modelo além dos objetos."²¹¹(E:154)

Através do desenho, o preceptor pretende que aprenda a conhecer os objetos, muito mais do que saber imitá-los. Outro cuidado será partilhar com o aluno esse divertimento, sempre

mantendo-se no mesmo nível que ele. Juntos progredirão, ao perceberem as desproporções de seus desenhos. "Nós coloriremos, nós pintaremos, nós rabiscaremos; mas em todos os nossos rabiscos nós não cessaremos de espiar a natureza, nós só faremos alguma coisa sob os olhos do senhor." (E:155)²¹²

Como exemplo da constante preocupação com o "ser", em detrimento do "parecer", pode-se tomar o critério utilizado, por Rousseau, para emoldurar os desenhos feitos pelo aluno e governante: quanto mais grosseiro o desenho, mais brilhante e dourada a moldura, quanto melhor o desenho mais simples será a moldura.

Isso faz com que aluno e preceptor aspirem à moldura simples, sendo a moldura dourada uma verdadeira "condenação".

e) Da geometria.

Segundo Rousseau, a geometria não está ao alcance das crianças, porque os adultos usam um método errado para ensiná-la. Recomenda que seja seguido o próprio método das crianças aprenderem: ao invés de raciocinar pelas crianças e exercitar sua memória, deve-se deixá-las descobrir relações e combinar figuras. Rousseau está se referindo àquilo que na teoria psicogenética contemporânea denominamos de conhecimento lógico-matemático e que só é aprendido pelas descobertas de relações entre vários elementos.

"Por mim, não pretendo ensinar geometria a Émile, é ele quem vai me ensinar. Eu procurarei as relações e ele as encontrará; pois eu as procurarei de maneira a fazê-lo encontrá-las." (E:157)²¹³

f) Dos jogos e exercícios.

"As crianças não têm nas mãos nenhuma destreza; é por isto que eu quero que lhe demos: um homem tão pouco exercitado quanto elas, também não teria; nós só podemos conhecer o uso de nossos órgãos depois de tê-los utilizados."(E:159)²¹⁴

Para comprovar que a experiência é o verdadeiro estudo e que nunca é cedo demais para começar, cita exemplos de crianças de feiras que se equilibram na corda bamba; crianças que fazem teatro, dançam; cita o caso de uma jovem inglesa que tocava cravo aos dez anos; e, numa nota de rodapé, cita o caso do menino prodígio Mozart: "Todos estes exemplos e cem mil outros provam, me parece, que a inaptidão que supomos que as crianças têm para nossos exercícios é imaginária e que se não os vemos executam alguns, é que nunca nós os exercemos." (E:160)²¹⁵

Acrescenta, ainda, que tudo isso "não deve ser senão jogo, direção fácil e voluntária dos movimentos que a natureza lhes exige." (E:160)²¹⁶ Tudo deve ser agradável e realizado sem constrangimento, zanga ou aborrecimento.

g) Da audição.

"O que eu disse a respeito dos dois sentidos, cujo uso é o mais contínuo e o mais importante, pode servir de exemplo da maneira de exercer os outros."(E:160)²¹⁷

O sentido da audição tem uma peculiaridade: só o movimento do ar pode impressioná-lo, só um corpo em movimento faz ruído ou som. Portanto, é preciso estar com o ouvido atento para aprender a diferenciar, conhecer e discriminar os diferentes sons e os

diferentes objetos que os produzem.

"Como comparamos a visão ao tato, é bom compará-la também à audição e saber qual das duas impressões, partindo ao mesmo tempo do mesmo corpo, chegará antes ao seu órgão."(E:161)²¹⁸

Para isso, muitas experiências devem ser feitas, desde que realizadas pelas próprias crianças e somente as que estão ao seu alcance. É preferível ignorar algumas, do que ouvi-las prontas dos outros.

A voz é um órgão que corresponde ao ouvido. O homem tem três espécies de voz: a falante ou articulada, a voz constante ou melodiosa e a voz patética ou acentuada (linguagem das paixões). A criança também as tem, mas é incapaz de aliá-las.

"Ensine-o a falar singelamente, claramente, a articular bem, a pronunciar bem e sem afetação, a conhecer e a seguir a acentuação gramatical e a prosódia, a soltar sempre a voz para ser ouvido mas nunca mais do que o necessário; defeito comum às crianças educadas nos colégios: Em todas as coisas nada de supérfluo."(E:162)²¹⁹

h) Da música.

O mesmo cuidado de não deixar a criança repetir o que não entende, o que não tem sentido para ela, deve ser tomado no ensino do canto: "torne sua voz justa, igual, flexível, sonora; seu ouvido sensível à medida e à harmonia, mas nada demais."(E:162)²²⁰ Nada de cantar músicas que não expressem suas idéias e sentimentos.

Quanto a aprender a ler música, também não há pressa. Mais importante que isso é ouvi-la. "Além disso, para saber bem a música, não basta tocá-la, é preciso compô-la, e uma coisa se aprende com a outra, sem o que jamais se chega a sabê-la bem."

211
(E:163)

Em seguida, Rousseau dá uma longa explicação sobre como solfejar, modular, distinguir gradações e apresenta o que parece ser seu sistema de notação musical em que letras indicam as teclas do teclado e as sílabas marcam as gradações do todo.

Ao encerrar suas explicações sobre o ensino da música, acrescenta: "ensine-a como você quiser, desde que ela seja sempre apenas uma diversão."
222
(E:164)

1) Do gosto.

Segundo Rousseau, nem todos os alimentos são adequados a todos os homens; a conveniência ou não dos alimentos vai variar de acordo com a constituição do homem, do clima, do lugar em que habita, do temperamento particular e da maneira de viver que sua constituição lhe prescreve.

Seguindo a ordem da natureza, é o apetite, tomando-o em seu estado primitivo, o melhor guia para a escolha dos alimentos mais saudáveis. No entanto, "quanto mais nós nos afastamos do estado de natureza, mais perdemos nossos gostos naturais; ou antes o hábito nos faz uma segunda natureza que nós substituímos de tal modo à primeira, que ninguém entre nós conhece mais esta."
223
(E:165)

Conseqüentemente, os gostos mais naturais devem ser também

os mais simples. Assim sendo, " conservemos na criança o mais possível seu gosto primitivo; que sua alimentação seja comum e simples, que seu palato se familiarize somente a sabores pouco apurados e que não se forme um gosto exclusivo." (E:166)²²⁴

Acrescenta, ainda, que discorda daqueles que defendem a idéia de que as crianças devem acostumar-se aos alimentos que terão quando grandes. "Porque sua alimentação deve ser a mesma, quando sua maneira de viver é tão diferente ?" (E:166)²²⁵

O gosto tem uma grande diferença em relação aos outros sentidos: é aquele em que a imaginação entra menos. Sua atividade é toda física e material. Por isso, conclui que: "o meio mais conveniente para governar as crianças é de as conduzir pela boca." (E:167)²²⁶ Compara, então, a gulodice com a vaidade, mostrando que a gulodice é preferível à vaidade, "naquilo que a primeira é um apetite da natureza, dependendo imediatamente do sentido, e que a segunda é uma obra da opinião, sujeita ao capricho dos homens e a todas as espécies de abusos." (E:167)²²⁷ Assim sendo, a gulodice é a paixão da infância. Nunca uma boa refeição deve ser usada como recompensa, mas pode ser, por vezes, o resultado do esforço feito para alcançá-la.

Alerta, ainda, que não é preciso temer que a gulodice se enraíze na criança. Se ela for capaz de alguma coisa, na adolescência estará tão preocupada com outras atividades que não pensará mais nisso.

Em relação à carne como alimento, Rousseau demonstra o quanto este hábito está distante do gosto natural. O próprio fato de as crianças preferirem vegetais, laticínios, doces e

frutas à carne, demonstra isso. Critica os homens que, corrompendo seu gosto natural, alimentam-se de carne, tornando-se mais cruéis e ferozes que os demais.

Voltando à dieta das crianças, recomenda que se deixe as crianças comerem à vontade; elas nunca comerão demais e muito menos terão indigestão. "Nosso apetite só é desmedido porque queremos dar a ele outras regras além das regras da natureza; sempre regulando, prescrevendo, acrescentando, cortando, nós fazemos tudo com a balança à mão; mas esta balança está à altura de nossas fantasias e não de nosso estômago."(E:172)²²⁸

Caso uma criança comesse demais, o que Rousseau acredita ser impossível com seu método, o recurso seria propor-lhe divertimentos constantes, fazendo-a esquecer a comida.

j) Do olfato.

"O sentido do olfato está para o gosto assim como o da visão está para o tato; ele o previne, ele o percebe pela maneira pela qual tal ou tal substância o deve afetar e dispõe a procurá-la ou fugir dela segundo a impressão que recebemos de antemão."(E:172)²²⁹

Acrescenta, ainda, que pessoas com diferentes maneiras de viver julgam diferentemente bons ou maus odores. Isto se deve ao fato de que: "o olfato é o sentido da imaginação; dando aos nervos um tom mais forte, ele deve agitar muito o cérebro(...)" ou ainda "os odores em si mesmos são sensações fracas: eles abalam mais a imaginação do que os sentidos e afetam menos pelo que dão do que pelo que induzem a esperar."(E:173)²³⁰

Em função disso, o olfato não deve ser muito ativo na infân-

cia, já que a imaginação está pouco desenvolvida. Rousseau acrescenta, ainda, que não vê muita utilidade no aperfeiçoamento do uso do olfato, a não ser para tornar conhecidas suas relações com o sentido do gosto. "A natureza tomou o cuidado de forçar-nos a nos colocar a par dessas relações. Ela tornou a ação deste último sentido quase inseparável do sentido do outro, tornando seus órgãos vizinhos, e colocando na boca uma comunicação imediata entre os dois, de tal maneira que não provamos nada sem lo cheirar." (E:174)
231

Alerta para o cuidado que se deve ter de não alterar essas relações naturais, a fim de enganar uma criança. E cita como exemplo: dar à uma criança um remédio de mau gosto encoberto por um aroma agradável. Isto só contribui para aumentar as sensações desagradáveis e não ajuda em nada.

l) Do sexto sentido.

Falar do desenvolvimento de uma espécie de sexto sentido, também denominado senso comum, é tarefa, segundo Rousseau, para os demais livros do emile. Isto não significa que este sentido seja comum a todos os homens, mas sim que é fruto do uso bem regrado dos outros sentidos e serve para nos instruir sobre a natureza das coisas pelo concurso de todas as suas aparências.

"Este sexto sentido não tem, por conseguinte, órgão particular: ele reside somente no cérebro e suas sensações puramente internas chamam-se percepções ou idéias. É pela quantidade dessas idéias que se mede a extensão de nossos conhecimentos: é sua

limpidez, sua clareza, que faz a justeza do espírito; é a arte de
 232
 as comparar que chamamos razão humana."(E:174)

Estabelece, então, uma diferença entre o que ele chama de razão sensitiva e pueril e o que chama de razão intelectual ou humana; a primeira consiste em formar idéias simples a partir de várias sensações e, a segunda, em formar idéias complexas a partir de idéias simples. Na pedagogia contemporânea seria, respectivamente, o que denominamos de pensamento sensório-motor e pensamento lógico. Ou ainda, na terminologia de Constance Kamii seria o que diferencia o conhecimento físico do conhecimento lógico-matemático. *

DA MATURIDADE DA INFANCIA

Feitas estas observações, Rousseau convida o leitor a supor como seria este aluno, educado pelo método da natureza.

"Cada idade, cada etapa da vida tem sua perfeição conveniente, sua espécie de maturidade que lhe é própria. Nós ouvimos falar freqüentemente de um homem feito, mas consideremos uma criança feita: este espetáculo será mais novo para nós, e não
 233
 será talvez menos agradável."(E:175)

Mais uma vez, Rousseau surpreende com o avanço de suas idéias. Falar da maturidade da infância significa considerá-la enquanto acabada, pronta e completa nela mesma. Significa acreditar que o adulto não é o modelo único e ideal a ser tomado como parâmetro; significa romper com a falsa dicotomização entre falta (infância) e completude (adulto); significa, em última

*Ver KAMII, A educação pré-escolar. Ed. Lisboa

análise, considerar a infância na sua especificidade, respeitando suas potencialidades e suas limitações, sem que fique marginalizada ou isolada no processo de formação do homem.

Vejamos, então, como Rousseau imagina seu aluno por volta dos dez a doze anos: "sadio, vigoroso, bem formado para sua idade (...) eu o contemplo criança e ele me agrada, eu o imagino homem e ele me agrada ainda mais; seu sangue ardente parece aquecer o meu; eu creio viver de sua vida e sua vivacidade me rejuvenesce."(E:176)
234

Diferente daquele aluno que, a partir de então, estará confinado a um quarto cheio de livros, sendo dirigido por um homem severo e zangado, seu aluno nada de semelhante tem a temer.

Imagina, então, Émile chegando junto ao governante: "É seu amigo, seu camarada, é o companheiro de seus jogos que ele aborda; vendo-me ele está bem seguro de que não ficará muito tempo sem divertimento; nós nunca dependemos um do outro, mas concordamos sempre e estamos tão bem sozinhos quanto quando juntos."(E:176)
235

Descreve em seu aluno uma maneira de ser que denuncia segurança e satisfação; é saudável e vigoroso; "... veja nos seus movimentos rápidos mas seguros, a vivacidade de sua idade, a firmeza da independência, a experiência dos exercícios multiplicados. Ele tem o ar aberto e livre, mas não insolente nem vão: seu rosto que não colamos sobre os livros não cai sobre seu estômago; não é preciso dizer-lhe: "levante a cabeça"; nunca a vergonha ou o medo fizeram com que ele a baixasse." (E:177)
236

Se aparecer no meio de uma assembléia, falará a verdade com simplicidade e independência.

"Suas idéias são limitadas mas límpidas; se ele nada sabe de cor, ele sabe muito por experiência; se ele lê menos bem que uma outra criança nos livros, ele lê melhor no livro da natureza; seu espírito não está na sua língua, mas na sua cabeça; ele tem menos memória que julgamento; ele sabe falar somente uma linguagem, mas ele compreende o que ele diz, e ele não diz tão bem como os outros dizem, em compensação faz melhor que eles."(E:177)
237

Seu aluno não sabe o que é rotina ou hábito. Pois, para Rousseau, a atração do hábito vem da preguiça e o único hábito útil às crianças é dobrar-se à necessidade das coisas, enquanto que o único hábito útil aos homens é seguir a razão. "Qualquer outro hábito é vício."

Quanto às noções morais, terá poucas e relacionar-se-ão ao seu momento presente. Não discursa sobre a moral, vive-a. Sua atitude, sempre que precisar de assistência, demonstra pelo jeito que pede, que sabe que nada lhe devem, por isso seu tom "não é nem a obediente e servil submissão de um escravo, nem o imperioso tom de um mestre !" (E:179)
238

Se deixado em liberdade para agir, por saber que é senhor de si, nada fará avoadamente nem para provar poder sobre ele mesmo. "Qualquer coisa que ele queira fazer, ele nunca empreenderá nada que esteja acima de suas forças, porque ele as experimentou e as conhece; seus meios serão sempre apropriados a seus propósitos e novamente ele agirá sem estar certo do sucesso."(E:179)
239

Diante de perigos imprevistos ou riscos amedrontar-se-á menos que outros. Mantendo sua imaginação inativa, ele só vê o

que é e, conseqüentemente, avalia os perigos pelo que são realmente.

Para Émile, divertimento e ocupação andarão sempre juntos: faz, brincando, as coisas mais sérias ou ocupa-se profundamente com os brinquedos mais frívolos.

Comparando sua criança com outras, Rousseau a descreve assim: "entre as crianças da cidade nenhuma é mais hábil que ele, mas ele é mais forte que qualquer outra. Entre os jovens camponeses, ele os iguala em força e os ultrapassa em destreza."

240
(E:180)

Além disso, ela é feita para guiar seus iguais. Seu talento e experiência dão-lhe direito e autoridade para tanto.

"Ele chegou à maturidade da infância, ele viveu a vida de uma criança, ele não adquiriu sua perfeição às custas de sua felicidade; ao contrário, elas concorreram uma à outra. Adquirindo toda a razão de sua idade, ele foi feliz e livre tanto quanto sua constituição o permitia ser."

241

Rousseau termina o segundo livro, admitindo que o único inconveniente deste tipo de educação é de só ser sensível aos homens clarividentes. Os observadores vulgares, preocupados exclusivamente com a aparência, tratando as crianças como se fossem mercadorias em exposições, não conseguem apreender os traços que caracterizam a educação do seu Émile. E acrescenta: "É preciso que tenhamos nós mesmos muito discernimento para apreciar o de uma criança."

242

(E:181)

Rousseau termina de analisar, aqui o que poderíamos denominar de "currículo" para educação na infância, seguindo os princípios norteadores de sua proposta pedagógica e que têm íntima relação com a imagem de infância por ele defendida.

Ao compararmos este "currículo", com o conteúdo do ensino dos internatos do Antigo Regime proposto aos alunos de todas as idades, sem qualquer discriminação de faixa etária (estudos religiosos, ensino do latim, regras gramaticais, literatura antiga, retórica, entre outros) percebemos o quanto sua proposta significava uma verdadeira revolução no ensino vigente.

O enfoque dado por Rousseau à educação dos sentidos permanece sendo um dos aspectos centrais do trabalho desenvolvido na pré-escola atual. No entanto, se tomamos a relação professor-aluno, passando pela forma de entender a liberdade, a partir da definição do papel do professor e do papel do aluno no processo ensino-aprendizagem, a proposta rousseauiana apresenta maior consciência quanto aos objetivos a alcançar, do que encontramos na pré-escola atual.

Em alguns casos, as escolas de hoje apresentam opções por determinadas linhas metodológicas, tendo clareza quanto as técnicas e atividades a serem desenvolvidas com as crianças, em cada faixa etária. Entretanto, esta clareza se perde na prática, pelo simples fato de que a escolha destes meios não foi acompanhada de uma reflexão mais profunda a respeito do por que fazer ? e para que fazer ?

A maioria dos professores que atuam com crianças de zero a seis anos de idade não consegue estabelecer relação entre o que

faz com seus alunos e sua concepção de homem e muito menos do projeto de sociedade que este "fazer na sala de aula" propõe e/ou pressupõe.

Neste sentido, mesmo considerando as contradições de Rousseau ao expor o seu pensamento pedagógico e, até, por causa destas contradições, não podemos deixar de reconhecer-lhe o mérito de manter-se fiel e atento aos princípios que definem o seu projeto de homem e de sociedade, sempre presentes no seu "fazer pedagógicos."

O problema pedagógico, em suma, não pode ser isolado, mas deve ser visto ampliado e solucionado como problema social. Em outras palavras, não há émile sem Contrato Social e vice-versa.

Deve-se, portanto, tomar o émile como parte do projeto político de Rousseau: não só a atividade política, no caso, a construção da vontade geral, é concebida como forma de educação, mas também, como uma atividade pedagógica nova e importante para a construção de uma nova política, de uma nova sociedade. Nesse contexto, urge iniciar um novo mundo com aqueles que, por nascimento e natureza, são novos. Isso não significa que Rousseau não tenha consciência das dificuldades reais para construir o seu projeto, fazendo com que ele mesmo até receie formulá-lo como projeto viável. Parece-nos que, de alguma forma, Rousseau não supera cabalmente o caráter problemático que têm tanto a revolução burguesa em ato, quanto a vitória definitiva desta mesma burguesia.

Esta parece ser a grande lição que Rousseau nos dá, em pleno séc. XVIII na França: um projeto pedagógico não existe isoladamente, não se faz isolado da vida das crianças. Um

projeto pedagógico define-se na prática, junto às crianças e sempre está relacionado com o projeto social mais amplo, até mesmo quando não existe consciência desse projeto maior.

A responsabilidade e importância dadas ao trabalho do professor, a valorização da infância e o projeto de fazer do homem um ser atuante e pensante, amante e sensível, para viver numa sociedade regida pelo Contrato, só nos leva a constatar que, enquanto nós, educadores da pré-escola do séc. XX, não tivermos como meta um projeto de homem e de sociedade definidos, as metodologias e técnicas pedagógicas não bastarão para resolver os problemas e conflitos que vivemos na pré-escola. É preciso pensar mais e mais profundamente. E é exatamente a isto que Rousseau nos leva como, aliás, já afirmava Stendhal: - Jean-Jacques é um destes autores insolentes que forçam os leitores a pensar !

1. S'ils continuent alors à pleurer, c'est la faute des gens qui sont autour d'eux. (Em; 58)
2. (...) j'en tairis bientôt la source Tant qu'il pleure, je ne vais point à lui; j'y cours sitôt qu'il s'est tu. Bientôt sa manière de m'appeler sera de se taire, ou tout au plus de jeter un seul cri. C'est par l'effet sensible des signes que les enfants jugent de leur sens, il n'y a point d'autre convention pour eux: quelque mal qu'un enfant se fasse, il est très rare qu'il pleure quand il est seul, à moins qu'il n'ait l'espoir d'être entendu. (Em; 58)
3. C'est à cet âge qu'on prend les premières leçons de courage, et que, souffrant sans effroi de légères douleurs, on apprend par degrés à supporter les grandes. (Em; 59)
4. Souffrir est la première chose qu'il doit apprendre, et celle qu'il aura le plus grand besoin de savoir. (Em; 59)
5. Je ne sache pas qu'on ait jamais vu d'enfant en liberté se tuer, s'estropier, ni se faire un mal considérable, à moins qu'on ne l'ait indiscrètement exposé sur des lieux élevés, ou seul autour du feu, ou qu'on n'ait laissé des instruments dangereux à sa portée. (Em; 59)
6. Notre manie enseignante et pédantesque est toujours d'apprendre aux enfants ce qu'ils apprendraient beaucoup mieux d'eux-mêmes, et d'oublier ce que nous aurions pu seuls leur enseigner. (Em; 59)
7. Là, qu'il coure, qu'il s'ébatte, qu'il tombe cent fois le jour, tant mieux: il en apprendra plus tôt à se relever. Le bien-être de la liberté rachète beaucoup de blessures. (Em; 60)
8. Pouvant plus par eux-mêmes, ils ont un besoin moins fréquent de recourir à autrui. Avec leur force se développe la connaissance qui les met en état de la diriger. (Em; 60)
9. La mémoire étend le sentiment de l'identité sur tous les moments de son existence; il devient véritablement un, le même, et par conséquent déjà capable de bonheur ou de misère. (Em; 60)
10. Que faut-il donc penser de cette éducation barbare qui sacrifie le présent à un avenir incertain, qui charge un enfant de chaînes de toute espèce, et commence par le rendre misérable, pour lui préparer au loin je ne sais quel prétendu bonheur dont il est à croire qu'il ne jouira jamais ? (Em; 60)
11. Hommes, soyez humains, c'est votre premier devoir; soyez-le

pour tous les états, pour tous les âges, pour tout ce qui n'est pas étranger à l'homme. Quelle sagesse y a-t-il pour vous hors de l'humanité ? Aimez l'enfance; favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct. (Em; 61)

12. Et comment me prouverez-vous que ces mauvais penchants dont vous prétendez le guérir ne lui viennent pas de vos soins mal entendus, bien plus que de la nature ? (Em; 61)
13. Que si ces raisonneurs vulgaires confondent la licence avec la liberté, et l'enfant qu'on rend heureux avec l'enfant qu'on gâte, apprenons-leur à les distinguer. (Em; 61)
14. L'humanité a sa place dans l'ordre des choses; l'enfance a la sienne dans l'ordre de la vie humaine: il faut considérer l'homme dans l'homme, et l'enfant dans l'enfant. (Em; 62)
15. (...) mais c'est à diminuer l'excès des desirs sur les facultés, et à mettre en égalité parfaite la puissance et la volonté. (Em; 62)
16. (...) excite et nourrit les désirs par l'espoir de les satisfaire. (Em; 63)
17. Otez la force, la santé, le bon témoignage de soi, tous les biens de cette vie sont dans l'opinion; ôtez les douleurs du corps et les remords de la conscience, tous nos maux sont imaginaires. (Em; 63)
18. Mesurons le rayon de notre sphère, et restons au centre comme l'insecte au milieu de sa toile; nous nous suffirons toujours à nous-mêmes, et nous n'aurons point à nous plaindre de notre faiblesse, car nous ne la sentirons jamais. (Em; 63)
19. Ainsi nous tenons à tout, nous nous accrochons à tout; les temps, les lieux, les hommes, les choses, tout ce qui est, tout ce qui sera, importe à chacun de nous; notre individu n'est plus que la moindre partie de nous-mêmes... Est-ce la nature qui porte ainsi les hommes si loin d'eux-mêmes ? (Em; 65)
20. Ta liberté, ton pouvoir, ne s'étendent qu'aussi loin que tes forces naturelles, et pas au delà; tout le reste n'est qu'esclavage, illusion, prestige. La domination même est servile, quand elle tient à l'opinion; car tu dépends des préjugés de ceux que tu gouvernes par les préjugés. Pour les conduire comme il te plaît, il faut te conduire comme il leur plaît. (Em; 66)
21. Le seul qui fait sa volonté est celui qui n'a pas besoin,

- pour la faire, de mettre les bras d'un autre au bout des siens: d'où il suit que le premier de tous les biens n'est pas l'autorité, mais la liberté. L'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut, et fait ce qu'il lui plaît. (Em; 67)
22. Il ne doit être ni bête ni homme, mais enfant; il faut qu'il sente sa faiblesse et non qu'il en souffre; il fut qu'il dépende et non qu'il obéisse; il faut qu'il demande et non qu'il commande. (Em; 68)
23. Nul n'a droit, pas même le père, de commander à l'enfant ce qui ne lui est bon à rien. (Em; 68)
24. Chacun de nous ne pouvant plus se passer des autres, redevient à cet égard faible et misérable. Nous étions faits pour être hommes; les lois et la société nous ont replongés dans l'enfance. (Em; 68)
25. Il y a deux sortes de dépendances: celle des choses, qui est de la nature; celle des hommes, qui est de la société. La dépendance des choses, n'ayant aucune moralité, ne nuit point à la liberté, et n'engendre point de vices: la dépendance des hommes étant désordonnée * les engendre tous, et c'est par elle que le maître et l'esclave se dépravent mutuellement. (Em; 69)
26. L'expérience ou l'impuissance doivent seules lui tenir lieu de loi. N'accordez rien à ses désirs parce qu'il le demande, mais parce qu'il en a besoin. Qu'il ne sache ce que c'est qu'obéissance quand il agit, ni ce que c'est qu'empire quand on agit pour lui. Qu'il sente également sa liberté dans ses actions et dans les vôtres. (Em; 69)
27. Alors il faut distinguer avec soin le vrai besoin, le besoin naturel, du besoin de fantaisie qui commence à naître, ou de celui qui ne vient que de la surabondance de vie dont j'ai parlé. (Em; 69)
28. S'il ne vous croit pas bon, bientôt il sera méchant; s'il vous croit faible, il sera bientôt opiniâtre; il importe d'accorder toujours au premier signe ce qu'on ne veut pas refuser. Ne soyez point prodigue en refus, mais ne les révoquez jamais. (Em; 70)
29. On voit d'abord que "s'il vous plaît" signifie dans leur bouche "il me plaît", et que "je vous prie signifie" je vous ordonne. Admirable politesse, qui n'aboutit pour eux qu'à changer le sens des mots, et à ne pouvoir jamais parler autrement qu'avec empire ! (Em; 70)
30. Il y a un excès de rigueur et un excès d'indulgence, tous deux également à éviter. (Em; 70)
31. (...) la liberté que je donne à mon élève le dédommage

amplement des légères incommodités auxquelles je le laisse exposé. (Em; 70)

32. (...) pour sentir les grands biens, il faut qu'il connaisse les petits maux; telle est sa nature. (Em; 71)
33. L'enfant donc qui n'a qu'à vouloir pour obtenir se croit le propriétaire de l'univers; il regarde tous les hommes comme ses esclaves: et quand enfin l'on est forcé de lui refuser quelque chose, lui, croyant tout possible quand il commande, prend ce refus pour un acte de rébellion; (Em; 71)
34. (...) c'est un despote; c'est à la fois le plus vil des esclaves et la plus misérable des créatures. (Em; 72)
35. La nature a fait les enfants pour être aimés et secourus; mais les a-t-elle faits pour être obéis et craints ? (Em; 72)
36. S'il n'y a point d'objet si digne de risée qu'un enfant hautain, il n'y a point d'objet si digne de pitié qu'un enfant craintif. Puisque avec l'âge de raison commence la servitude civile, pourquoi la prévenir par la servitude privée ? (Em; 73)
37. J'ai déjà dit que votre enfant ne doit rien obtenir parce qu'il le demande, mais parce qu'il en a besoin *, ni rien faire par obéissance, mais seulement par nécessité. Ainsi les mots d'obéir et de commander seront proscrits de son dictionnaire, encore plus ceux de devoir et d'obligation; mais ceux de force, de nécessité, d'impuissance et de contrainte y doivent tenir une grande place. (Em; 73)
38. Raisonner avec les enfants était la grande maxime de Locke. (Em; 74)
39. De toutes les facultés de l'homme, la raison, qui n'est, pour ainsi dire, qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard; (Em; 74)
40. Si les enfants entendaient raison, ils n'auraient pas besoin d'être élevés; (Em; 74)
41. L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres. (Em; 75)
42. Mais considérez premièrement que, voulant former l'homme de la nature, il ne s'agit pas pour cela d'en faire un sauvage et de le reléguer au fond des bois;...le même homme qui doit rester stupide dans les forêts doit devenir raisonnable et sensé dans les villes, quand il y sera simple spectateur. (Em; 286)

43. Naturellement l'homme ne pense guère. Penser est un art qu'il apprend comme tous les autres, et même plus difficilement. (Em; 480)
44. L'homme ne commence pas aisément à penser, mais sitôt qu'il commence, il ne cesse plus. (Em; 286)
45. La seule raison n'est point active; elle retient quelquefois, rarement elle excite, et jamais elle n'a rien fait de grand. Toujours raisonner est la manie des petits esprits. (Em; 371)
46. "Faites passer par le coeur le langage de l'esprit, afin qu'il se fasse entendre." (Em; 373)
47. Exister pour nous, c'est sentir; notre sensibilité est incontestablement antérieure à notre intelligence, et nous avons eu des sentiments avant des idées. (Em; 330)
48. Apercevoir, c'est sentir; comparer, c'est juger; juger et sentir ne sont pas la même chose. (Em; 305)
49. La raison du devoir n'étant pas de leur âge, il n'y a homme au monde qui vint à bout de la leur rendre vraiment sensible; mais la crainte du châtement, l'espoir du pardon, l'importunité, l'embarras de répondre leur arrachent tous les aveux qu'on exige; et l'on croit les avoir convaincus, quand on ne les a qu'ennuyés ou intimidés. (Em; 76)
50. Employez la force avec les enfants et la raison avec les hommes; tel est l'ordre naturel; le sage n'a pas besoin de lois. (Em; 76)
51. Ne lui commandez jamais rien, quoi que ce soit au monde, absolument rien. Ne lui laissez pas même imaginer que vous prétendiez avoir aucune autorité sur lui. Qu'il sache seulement qu'il est faible et que vous êtes fort; que, par son état et le vôtre, il est nécessairement à votre merci; qu'il le sache, qu'il l'apprenne, qu'il le sente; qu'il sente de bonne heure sur sa tête altière le dur joug que la nature impose à l'homme, le pesant joug de la nécessité, sous lequel il faut que tout être fini ploie; qu'il voie cette nécessité dans les choses, jamais dans le caprice * des hommes; que le frein qui le retient soit la force, et non l'autorité. (Em; 77)
52. Au reste, il n'y a point ici de milieu; il faut n'en rien exiger du tout, ou le plier d'abord à la plus parfaite obéissance. La pire éducation est de le laisser flottant entre ses volontés et les vôtres, et de disputer sans cesse entre vous et lui à qui des deux sera le maître; j'aimerais cent fois mieux qu'il le fut toujours. (Em; 77)
53. Songez toujours que vous êtes le ministre de la nature; vous

- n'en serez jamais l'ennemi. (Em; 366)
54. A chaque instruction précoce qu'on veut faire entrer dans leur tête on plante un vice au fond de leur coeur; d'insensés instituteurs pensent faire des merveilles en les rendant méchants pour leur apprendre ce que c'est que bonté; et puis ils nous disent gravement: Tel est l'homme, Oui, tel est l'homme que vous avez fait. (Em; 77)
55. Dépourvu de toute moralité dans ses actions, il ne peut rien faire qui soit moralement mal, et qui mérite ni châtement ni réprimande. (Em; 78)
56. (...) le premier aura tout renversé, tout brisé, avant que le second soit sorti de sa place. Pourquoi cela, si ce n'est que l'un se hâte d'abuser d'un moment de licence, tandis que l'autre, toujours sur de sa liberté, ne se presse jamais d'en user ? (Em; 78)
57. (...) les premiers mouvements de la nature sont toujours droits: il n'y a point de perversité originelle dans le coeur humain; il ne s'y trouve pas un seul vice dont on ne puisse dire comment et par où il y est entré. La seule passion naturelle à l'homme est l'amour de soi-même, ou l'amour-propre pris dans un sens étendu. (Em; 78)
58. L'amour de soi, qui ne regarde qu'à nous, est content quand nos vrais besoins sont satisfaits; mais l'amour-propre, qui se compare, n'est jamais content et ne saurait l'être, parce que ce sentiment, en nous préférant aux autres, exige aussi que les autres nous préfèrent à eux; ce qui est impossible. Voilà comment les passions douces et affectueuses naissent de l'amour de soi et comment les passions haineuses et irascibles naissent de l'amour-propre. (Em; 234)
59. Jusqu'à ce que le guide de l'amour-propre, qui est la raison, puisse naître, il importe donc qu'un enfant ne fasse rien parce qu'il est vu ou entendu, rien en un mot par rapport aux autres, mais seulement ce que la nature lui demande; et alors il ne fera rien que de bien. (Em; 78)
60. Il pourrait faire beaucoup de mal sans mal faire, parce que la mauvaise action dépend de l'intention de nuire, et qu'il n'aura jamais cette intention. S'il l'avait une seule fois, tout serait déjà perdu; il serait méchant presque sans ressource. (Em; 79)
61. (...) enfin croyez avoir beaucoup fait si vous pouvez ne rien dire. (Em; 79)
62. (...) ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre. (Em; 79)
63. Si les enfants sautaient tout d'un coup de la mamelle à

l'âge de raison, l'éducation qu'on leur donne pourrait leur convenir; mais, selon le progrès naturel, il leur en faut une toute contraire. (Em; 79)

64. La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le coeur du vice et l'esprit de l'erreur. (Em; 80)
65. Pour paraître leur prêcher la vertu, on leur fait aimer tous les vices: on les leur donne, en leur défendant de les avoir. (Em; 92)
66. Prenez bien le contre-pied de l'usage, et vous ferez presque toujours bien. Comme on ne veut pas faire d'un enfant un enfant, mais un docteur, les pères et les maîtres n'ont jamais assez tôt tancé, corrigé, réprimandé, flatté, menacé, promis, instruit, parlé raison. (Em; 80)
67. Chaque esprit a sa forme propre, selon laquelle il a besoin d'être gouverné; et il importe au succès des soins qu'on prend qu'il soit gouverné par cette forme, et non par une autre. (Em; 80)
68. Avant d'observer, il faut se faire des règles pour ses observations; il faut se faire une échelle pour y rapporter les mesures qu'on prend. (Em; 542)
69. Pensez-vous que ce temps de liberté soit perdu pour lui ? tout au contraire, il sera le mieux employé; car c'est ainsi que vous apprendrez à ne pas perdre un seul moment dans un temps précieux: au lieu que, si vous commencez d'agir avant de savoir ce qu'il faut faire, vous agirez au hasard; sujet à vous tromper, il faudra revenir sur vos pas; vous serez plus éloigné du but que si vous eussiez été moins pressé de l'atteindre. (Em; 81)
70. O hommes ! est-ce ma faute si vous avez rendu difficile, tout ce qui est bien ? Je sens ces difficultés, j'en conviens: peut-être sont-elles insurmontables; mais toujours est-il sur qu'en s'appliquant à les prévenir on les prévient jusqu'à certain point. Je montre le but qu'il faut qu'on se propose: je ne dis pas qu'on y puisse arriver; mais je dis que celui qui en approchera davantage aura le mieux réussi. (Em; 81)
71. Souvenez-vous qu'avant d'oser entreprendre de former un homme, il faut s'être fait homme soi-même; il faut trouver en soi l'exemple qu'il se doit proposer(...) Rendez-vous respectable à tout le monde, commencez par vous faire aimer, afin que chacun cherche à vous complaire. Vous ne serez point maître de l'enfant, si vous ne l'êtes de tout ce qui l'entoure; et cette autorité ne sera jamais suffisante, si elle n'est fondée sur l'estime de la vertu. (Em; 81)

72. Au village, un gouverneur sera beaucoup plus maître des objets qu'il voudra présenter à l'enfant; sa réputation, ses discours, son exemple, auront une autorité qu'ils ne sauraient avoir à la ville; (Em; 82)
73. Cessez de vous en prendre aux autres de vos propres fautes: le mal que les enfants voient les corrompt moins que celui que vous leur apprenez. Toujours sermonneurs, toujours moralistes, toujours pédant, pour une idée que vous leur donnez la croyant bonne, vous leur en donnez à la fois vingt autres qui ne valent rien: pleins de ce qui se passe dans votre tête, vous ne voyez pas l'effet que vous produisez dans la leur. (Em; 82)
74. Maîtres zélés, soyez simples, discrets, retenus: ne vous hâtez jamais d'agir que pour empêcher d'agir les autres; je le répéterai sans cesse, renvoyez, s'il se peut, une bonne instruction, de peur d'en donner une mauvaise(...) ne pouvant empêcher que l'enfant ne s'instruise au dehors par des exemples, bornez toute votre vigilance à imprimer ces exemples dans son esprit sous l'image qui lui convient. (Em; 83)
75. Je ne puis assez redire que pour être le maître de l'enfant, il faut être son propre maître. (Em; 84)
76. Maîtres, laissez les simagrées, soyez vertueux et bons, que vos exemples se gravent dans la mémoire de vos élèves, en attendant qu'ils puissent entrer dans leurs cœurs. (Em; 93)
77. On doit concevoir que je ne résous pas ses questions quand il lui plaît, mais quand il me plaît; autrement ce serait m'asservir à ses volontés, et me mettre dans la plus dangereuse dépendance où un gouverneur puisse être de son élève. (Em; 93)
78. Il suffit qu'on s'applique à lui rendre ces notions nécessaires le plus tard qu'il se pourra, et que, quand elles deviendront inévitables, on les borne à l'utilité présente, seulement pour qu'il ne se croie pas le maître de tout, et qu'il ne fasse pas du mal à autrui sans scrupule et sans le savoir. (Em; 84)
79. Votre plus grand soin doit être d'écarter de l'esprit de votre élève toutes les notions des relations sociales qui ne sont pas à sa portée. (Em; 199)
80. Lui montrer le monde avant qu'il connaisse les hommes, ce n'est pas le former, c'est le corrompre; ce n'est pas l'instruire, c'est le tromper. (Em; 244)
81. Nos premiers devoirs sont envers nous; nos sentiments

primitifs se concentrent en nous-mêmes; tous nos mouvements naturels se rapportent d'abord à notre conservations et à notre bien-être. (Em; 84)

82. (...) le premier sentiment de la justice ne nous vient pas de celle que nous devons, mais de celle qui nous est due; (Em; 85)
83. La première idée qu'il faut lui donner est donc moins celle de la liberté que de la propriété; et, pour qu'il puisse avoir cette idée, il faut qu'il ait quelque chose en propre. (Em; 85)
84. "(...) car nos vrais maîtres sont l'expérience et le sentiment, et jamais l'homme ne sent bien ce qui convient à l'homme que dans les rapports où il s'est trouvé. (Em; 189)
85. Il s'agit donc de remonter à l'origine de la propriété; car c'est de là que la première idée en doit naître. (Em; 85)
86. Il est de tout âge, surtout du sien, de vouloir créer, imiter, produire, donne des signes de puissance et d'activité. (Em; 85)
87. (...) en attendant qu'il ait des bras, je laboure pour lui la terre; il en prend possession en y plantant une fève; et sûrement cette possession est plus sacrée et plus respectable que celle que prenait Nunes Balboa de l'Amérique méridionale au nom du roi d'Espagne, en plantant son étendard sur les côtes de la mer du Sud. (Em; 86)
88. Dans cet essai de la manière d'inculquer aux enfants les notions primitives, on voit comment l'idée de la propriété remonte naturellement au droit du premier occupant par le travail. Cela est clair, net, simple, et toujours à la portée de l'enfant. De là jusqu'au droit de propriété et aux échanges, il n'y a plus qu'un pas, après lequel il faut s'arrêter tout court. (Em; 87)
89. Qu'il nous accorde, à mon petit ami et à moi, un coin de son jardin pour le cultiver, à condition qu'il aura la moitié du produit. (Em; 87)
90. (...) car, dans la carrière des idées morales, on ne peut avancer trop lentement, ni trop bien s'affermir à chaque pas. (Em; 88)
91. (...) toute chose vos leçons doivent être plus en actions qu'en discours; car les enfants oublient aisément ce qu'ils ont dit et ce qu'on leur a dit, mais non pas ce qu'ils ont fait et ce qu'on leur a fait. (Em; 88)
92. Il faut parler tant qu'on peut par les actions, et ne dire que ce qu'on ne saurait faire. (Em; 194)

93. Ne vous plaignez jamais des incommodités qu'il vous cause faites qu'il les sente le premier. (Em; 88)
94. C'est très bien pensé; nous y gagnerons tous deux: que n'avez-vous eu plus tôt cette bonne idée ! Et puis, sans lui demander ni protestation ni confirmation de sa promesse, vous l'embrasserez avec joie et l'emmènerez sur-le-champ dans sa chambre, regardant cet accord comme sacré et inviolable autant que si le serment y avait passé. Quelle idée pensez-vous qu'il prendra, sur ce procédé, de la foi des engagements et de leur utilité ? (Em; 89)
95. Avec les conventions et les devoirs naissent la tromperie et le mensonge. Dès qu'on peut faire ce qu'on ne doit pas, on veut cacher ce qu'on n'a pas du faire. Dès qu'un intérêt fait promettre, un intérêt plus grand peut faire violer la promesse; il ne s'agit plus de la violer impunément: la ressource est naturelle; on se cache et l'on ment. (Em; 89)
96. J'en ai dit assez pour faire entendre qu'il ne faut jamais infliger aux enfants le châtement comme chatiment, mais qu'il doit toujours leur arriver comme une suite naturelle de leur mauvaise action. (Em; 89)
97. (...) mais vous ferez que tous les mauvais effets du mensonge, comme de n'être point cru quand fait, quoiqu'on s'en défende, se rassemblent sur leur tête quand ils ont menti. (Em; 89)
98. Il y a deux sortes de mensonges: celui de fait qui regarde le passé, celui de droit qui regarde l'avenir. Le premier a lieu quand on nie d'avoir fait ce qu'on a fait, ou quand on affirme avoir fait ce qu'on n'a pas fait, et en général quand on parle sciemment contre la vérité des choses. L'autre a lieu quand on promet ce qu'on n'a pas dessein de tenir, et en général quand on montre une intention contraire à celle qu'on a. (Em; 90)
99. Il est donc clair que le mensonge de fait n'est pas naturel aux enfants; mais c'est la loi de l'obéissance qui produit la nécessité de mentir, parce que l'obéissance étant pénible, on s'en dispense en secret le plus qu'on peut, et que l'intérêt présent éloigné d'exposer la vérité. (Em; 90)
100. Le mensonge de droit est moins naturel encore, puisque les promesses de faire ou de s'abstenir sont des actes conventionnels, qui sortent de l'état de nature et dérogent à la liberté. (Em; 90)
101. (...) tous les engagements des enfants sont nuls par eux-mêmes, attendu que leur vue bornée ne pouvant s'étendre au delà du présent, en s'engageant ils ne savent ce qu'ils font. (Em; 90)
102. Hors d'état de lire dans l'avenir, il ne peut prévoir les

conséquences des choses, et quand il viole ses engagements, il ne fait rien contre la raison de son âge. (Em; 91)

103. On veut se donner de nouvelles prises dans leur esprit par des maximes sans fondement, par des préceptes sans raison, et l'on aime mieux qu'ils sachent leurs leçons et qu'ils mentent, que s'ils demeureraient ignorants et vrais. (Em; 91)
104. Que si son naturel difficile me force à faire avec lui quelque convention, je prendrai si bien mes mesures que la proposition en vienne toujours de lui, jamais de moi; que, quand il s'est engagé, il ait toujours un intérêt présent et sensible à remplir son engagement; et que, si jamais il y manque, ce mensonge attire sur lui des maux qu'il voit sortir de l'ordre même des choses, et non pas de la vengeance de son gouverneur. (Em; 91)
105. Quand on n'est point pressé d'instruire, on n'est point pressé d'exiger, et l'on prend son temps pour ne rien exiger qu'à propos. Alors l'enfant se forme, en ce qu'il ne se gâte point. (Em 92)
106. Voulez-vous donc qu'il soit fidèle à tenir sa parole, soyez discret à l'exiger. (Em; 92)
107. Je n'ai guère vu dans les enfants que ces deux espèces de générosité: donner ce qui ne leur est bon à rien, ou donner ce qu'il sont surs qu'on va leur rendre. (Em; 93)
108. Faites en sorte, dit Locke, qu'ils soient convaincus par expérience que le plus libéral est toujours le mieux partagé ... les enfants contracteront ainsi l'habitude de la libéralité. (Em; 93)
109. Mais, dans un âge où le cœur ne sent rien encore, il faut bien faire imiter aux enfants les actes dont on veut leur donner l'habitude, en attendant qu'ils les puissent faire par discernement et par amour du bien. (Em; 94)
110. Le fondement de l'imitation parmi nous vient du désir de se transporter toujours hors de soi. (Em; 94)
111. Approfondissez toutes les règles de votre éducation, vous les trouverez ainsi toutes à contresens, surtout en ce qui concerne les vertus et les mœurs. (em; 94)
112. Ce n'est pas en raisonnant sur cette maxime, c'est en tâchant de la pratiquer, qu'on sent combien il est grand et pénible d'y réussir *. (Em; 94)
113. * Le précepte de ne jamais nuire à autrui emporte celui de tenir à la société humaine le moins qu'il est possible; car,

dans l'état social, le bien de l'un fait nécessairement le mal de l'autre. Ce rapport est dans l'essence de la chose, et rien ne saurait le changer. Qu'on cherche sur ce principe lequel est le meilleur, de l'homme social ou du solitaire. (Em; 95)

114. (...) à contracter de mauvaises habitudes dont on aurait peine ensuite à les corriger. (Em; 95)
115. (...) à ceux qu'on élève au milieu du monde, des instructions plus précoces qu'à ceux qu'on élève dans la retraite. Cette éducation solitaire serait donc préférable, quand elle ne ferait que donner à l'enfance le temps de murir. (Em; 95)
116. Comme il y a des hommes qui ne sortent jamais de l'enfance, il y en a d'autres qui, pour ainsi dire, n'y passent point, et sont hommes presque en naissant. (Em; 95)
117. Elles font plus, elles prennent pour des indices extraordinaires ceux mêmes qui marquent l'ordre accoutumé: la vivacité, les saillies, l'étourderie, la piquante naïveté; tous signes caractéristiques de l'âge, et qui montrent le mieux qu'un enfant n'est qu'un enfant. (Em; 95)
118. Les choses que dit un enfant ne sont pas pour lui ce qu'elles sont pour nous; il n'y joint pas les mêmes idées. Ces idées, si tant est qu'il en ait, n'ont dans sa tête ni suite ni liaison; rien de fixe, rien d'assuré dans tout ce qu'il pense. (Em; 96)
119. Respectez l'enfance, et ne vous pressez point de la juger, soit en bien, soit en mal. Laissez les exceptions s'indiquer, se prouver se confirmer longtemps avant d'adopter pour elles des méthodes particulières. Laissez longtemps agir la nature, avant de vous mêler d'agir à sa place, de peur de contrarier ses opérations. (Em; 97)
120. Rien n'est plus difficile que de distinguer dans l'enfance la stupidité réelle, de cette apparente et trompeuse, stupidité qui est l'annonce des âmes fortes. (Em; 96)
121. (...) car, dans un âge où l'homme n'a encore nulles véritables idées, toute la différence qui se trouve entre celui qui a du génie et celui qui n'en a pas, est que le dernier n'admet que de fausses idées, et que le premier, n'en trouvant que de telles, n'en admet aucune: il ressemble donc au stupide en ce que l'un n'est capable de rien, et que rien ne convient à l'autre. (Em; 97)
122. Vous ne voyez pas que c'est bien plus le perdre d'en mal user que de n'en rien faire, et qu'un enfant mal instruit est plus loin de la sagesse que celui qu'on n'a point instruit du tout. (Em; 97)

123. Effrayez-vous donc peu de cette oisiveté prétendue. Que diriez-vous d'un homme qui, pour mettre toute la vie à profit, ne voudrait jamais dormir ? Vous diriez: Cet homme est insensé; il ne jouit pas du temps, il se l'ôte; pour fuir le sommeil, il court à la mort. Songez donc que c'est ici la même chose, et que l'enfance est le sommeil de la raison. (Em; 98)
124. Avant l'âge de raison l'enfant ne reçoit pas des idées, mais des images; et il y a cette différence entre les unes et les autres, que les images ne sont que des peintures absolues des objets sensibles, et que les idées sont des notions des objets, déterminées par des rapports. (Em; 98)
125. Quand on imagine, on ne fait que voir; quand on conçoit, on compare. Nos sensations sont purement passives, au lieu que toutes nos perceptions ou idées naissent d'un principe actif qui juge. (Em; 98)
126. Dans la sensation, le jugement est purement passif, il affirme qu'on sent ce qu'on sent. Dans la perception ou idée, le jugement est actif; il rapproche, il compare, il détermine des rapports que le sens ne détermine pas. Voilà toute la différence; mais elle est grand. Jamais la nature ne nous trompe; c'est toujours nous qui nous trompons. (Em; 223)
127. Tout leur savoir est dans la sensation, rien n'a passé jusqu'à l'entendement. Leur mémoire elle-même n'est guère plus parfaite que leurs autres facultés, puisqu'il faut presque toujours qu'ils rapprennent, étant grandes, les choses dont ils ont appris les mots dans l'enfance. (Em; 98)
128. Au contraire, je vois qu'ils raisonnent très bien dans tout ce qu'ils connaissent et qui se rapporte à leur intérêt présent et sensible. Mais c'est sur leurs connaissances que l'on se trompe en leur prêtant celles qu'ils n'ont pas, et les faisant raisonner sur ce qu'ils ne sauraient comprendre. (Em; 99)
129. L'usage familier de ces langues étant perdu depuis longtemps, on se contente d'imiter ce qu'on en trouve écrit dans les livres; et l'on appelle cela les parler. Si tel est le grec et le latin des maîtres qu'on juge de celui des enfants !
Alors ils croient parler latin: qui est-ce qui viendra les contredire ? (Em; 100)
130. En quelque étude ce puisse être, sans l'idée des choses représentées, les signes représentants ne sont rien. On borne pourtant toujours l'enfant à ces signes, sans jamais pouvoir lui faire comprendre aucune des choses qu'ils représentent. (Em; 100)

131. En pensant lui apprendre la description de la terre, on ne lui apprend qu'à connaître des cartes; on lui apprend des noms de villes, de pays, de rivière, qu'il ne conçoit pas exister ailleurs que sur le papier où on les lui montre. Je me souviens d'avoir vu quelque part une géographie qui commençait ainsi: "Qu'est-ce que le monde? C'est un globe de carton." Telle est précisément la géographie des enfants. (Em; 101)
132. Mais qu'entend-on par ce mot de faits? Croit-on que les rapports qui déterminent les faits historiques soient si faciles à saisir, que les idées s'en forment sans peine dans l'esprit des enfants? (Em; 101)
133. J'entends dire qu'il convient d'occuper les enfants à des études où il ne faille que des yeux: cela pourrait être s'il y avait quelque étude où il ne fallut que des yeux; mais je n'en connais point de telle. (Em; 101)
134. (...) d'avaler d'un seul trait un breuvage de mauvais goût, sans hésiter, sans marquer la moindre répugnance. (Em; 102)
135. Sans entrer dans des éclaircissements qui passaient évidemment sa portée, je le confirmai dans ces dispositions louables, et je m'en retournai riant en moi-même de la haute sagesse des pères et des maîtres, qui pensent apprendre l'histoire aux enfants. (Em; 103)
136. S'il n'y a point de science de mots, il n'y a point d'étude propre aux enfants. S'ils n'ont pas de vraies idées, ils n'ont point de véritable mémoire; car je n'appelle pas ainsi celle qui en retient que des sensations. Et cependant quels dangereux préjugés ne commence-t-on pas à leur inspirer, en leur faisant prendre pour de la science des mots qui n'ont aucun sens pour eux! (Em; 103)
137. Lecteurs, souvenez-vous toujours que celui qui vous parle n'est ni un savant ni un philosophe, mais un homme simple, ami de la vérité, sans parti, sans système; un solitaire qui, vivant peu avec les hommes, a moins d'occasions de s'imboire de leurs préjugés, et plus de temps pour réfléchir sur ce qui le frappe quand il commerce avec eux. (Em; 101)
138. Il est un terme de la vie au delà duquel on rétrograde en avançant... En vieillissant, je redeviens enfant, et je me rappelle plus volontiers ce que j'ai fait à dix ans qu'à trente. Lecteurs, pardonnez-moi donc de tirer quelquefois mes exemples de moi-même; car, pour bien faire ce livre, il faut que je le fasse avec plaisir. (Em; 134)
139. Il n'y a point de langue assez riche pour fournir autant de termes, de tours et des phrases que nos idées peuvent avoir de modifications. (Em; 99)

140. Tantôt je dis que les enfants sont incapables de raisonnement, et tantôt je les fais raisonner avec assez de finesse. Je ne crois pas en cela me contredire dans mes idées, mais je ne puis disconvenir que je ne me contredise souvent dans mes expressions. (Em; 99)
141. La vaste érudition résulte moins d'une multitude d'idées que d'une multitude d'images. (Em; 103)
142. Celle de notre siècle est autre chose: on n'étudie plus, on n'observe plus; on rêve, et l'on nous donne gravement pour de la philosophie les rêves de quelques mauvaises nuits. On me dira que je rêve aussi; j'en conviens: mais ce que les autres n'ont garde de faire, je donne mes rêves pour des rêves, laissant chercher au lecteur s'ils ont quelque chose d'utile aux gens éveillés. (Em; 103)
143. (...) pour que toutes les idées qu'il peut concevoir et qui lui sont utiles, toutes celles qui se rapportent à son bonheur et doivent l'éclairer un jour sur ses devoirs, s'y tracent de bonne heure en caractères ineffaçables, et lui servent à se conduire pendant sa vie d'une manière convenable à son être et à ses facultés. (Em; 104)
144. Cette méthode, il est vrai, ne forme point de petits prodiges et ne fait pas briller les gouvernantes et les précepteurs; mais elle forme des hommes judicieux, robustes, sains de corps et d'entendement, qui, sans s'être fait admirer étant jeunes, se font honorer étant grands. (Em; 104)
145. On fait apprendre les fables de la Fontaine à tous les enfants, et il n'y en a pas un seul qui les entende. Quand ils les entendraient, ce serait encore pis; car la morale en est tellement mêlée et si disproportionnée à leur âge, qu'elle les porterait plus au vice qu'à la vertu. (Em; 105)
146. Suivez les enfants apprenant leurs fables, et vous verrez que, quand ils sont en état d'en faire l'application, ils en font presque toujours une contraire à l'intention de l'auteur, et qu'au lieu de s'observer sur le défaut dont on les veut guérir ou préserver, ils penchent à aimer le vice avec lequel on tire parti des défauts des autres. (Em; 108)
147. On n'aime point à s'humilier: ils prendront toujours le beau rôle; c'est le choix de l'amour-propre, c'est un choix très naturel. Or, quelle horrible leçon pour l'enfance! (Em; 108)
148. (...) permettez que je ne lui en laisse pas étudier une seule jusqu'à ce que vous m'ayez prouvé qu'il est bon pour lui d'apprendre des choses dont il ne comprendra pas le quart; que, dans celles qu'il pourra comprendre, il ne prendra jamais le change, et qu'au lieu de se corriger sur la dupe, il ne se formera pas sur le fripon. (Em; 109)

149. En ôtant ainsi tous les devoirs des enfants, j'ôte les instruments de leur plus grande misère, savoir les livres. La lecture est le fléau de l'enfance, et presque la seule occupation qu'on lui sait donner. (Em; 109)
150. Si l'on ne doit rien exiger des enfants par obéissance, il s'ensuit qu'ils ne peuvent rien apprendre dont ils ne sentent l'avantage actuel et présent, soit d'agrément, soit d'utilité; autrement quel motif les porterait à l'apprendre ? (Em; 110)
151. Par quel prodige cet art si utile et si agréable est-il devenu un tourment pour l'enfance ? (Em; 110)
152. On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire; on invente des bureaux, des cartes; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés... Un moyen plus sur que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne. (Em; 110)
153. Parlerai-je à présent de l'écriture ? Non, j'ai honte de m'amuser à ces niaiseries dans un traité de l'éducation. (Em; 110)
154. (...) c'est que, d'ordinaire, on obtient très sûrement et très vite ce qu'on n'est pas pressé d'obtenir. (Em; 111)
155. Il faudra surtout veiller à ce que les études, qu'il ne peut encore aimer, ne lui soient pas odieuses, et que cette aversion, une fois déclarée, ne l'en éloigne, passé le temps où il était un ignorant. "(E; 617)
156. Plus j'insiste sur ma méthode inactive, plus je sens les objections se renforcer. Si votre élève n'apprend rien de vous, il apprendra des autres. Si vous ne prévenez l'erreur par la vérité, il apprendra des mensonges (...) L'inhabitude de penser dans l'enfance en ôte la faculté durant le reste de la vie. (Em; 111)
157. Voulez-vous donc cultiver l'intelligence de votre élève; cultivez les forces qu'elle doit gouverner. Exercez continuellement son corps; rendez-le robuste et sain, pour le rendre sage et raisonnable; qu'il travaille, qu'il agisse, qu'il coure, qu'il crie, qu'il soit toujours en mouvement; qu'il soit homme par la vigueur, et bientôt il le sera par la raison. (Em; 111)
158. Si votre tête conduit toujours ses bras, la science lui devient inutile. Mais souvenez-vous de nos conventions: si vous n'êtes qu'un pédant, ce n'est pas la peine de me lire. (Em; 112)

159. Les premiers sont rustres, grossiers, maladrois; les autres, connus par leur grand sens, le sont encore par la subtilité de leur esprit; généralement il n'y a rien de plus lourd qu'un paysan, ni rien de plus fin qu'un sauvage. (Em; 112)
160. Soumis en tout à une autorité toujours enseignante, le vôtre ne fait rien que sur parole; ... A quoi voulez-vous qu'il pense, quand vous pensez à tout pour lui? Assuré de votre prévoyance, qu'a-t-il besoin d'en avoir? (...) Vous avez beau ramollir son corps dans l'inaction, vous n'en rendez pas son entendement plus flexible. Tout au contraire, vous achevez de décréditer la raison dans son esprit, en lui faisant user le peu qu'il en a sur les choses qui lui paraissent le plus inutiles. (Em; 113)
161. Pour mon élève, ou plutôt celui de la nature, exerce de bonne heure à se suffire à lui-même autant qu'il est possible, il ne s'accoutume point à recourir sans cesse aux autres, encore moins à leur étaler son grand savoir. En revanche, il juge, il prévoit, il raisonne en tout ce qui se rapporte immédiatement à lui. Il ne jase pas, il agit; il ne sait pas un mot de ce qui se fait dans le monde, mais il sait fort bien faire ce qui lui convient. (Em; 113)
162. (...) plus il se rend fort et robuste, plus il devient sensé et judicieux. C'est le moyen d'avoir un jour ce qu'on croit incompatible, et ce que presque tous les grands hommes ont réuni, la force du corps et celle de l'âme, la raison d'un sage et la vigueur d'un athlète. (Em; 113)
163. Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de gouverner sans préceptes, et de tout faire en ne faisant rien. (Em; 113)
164. (...) au lieu de les coller sur des livres, on commençait par leur apprendre à voler leur diner. (Em; 114)
165. Dans les éducations les plus soignées, le maître commande et croit gouverner: c'est en effet l'enfant qui gouverne. Il se sert de ce que vous exigez de lui pour obtenir de vous ce qu'il lui plaît; et il sait toujours vous faire payer une heure d'assiduité par huit jours de complaisance. (Em; 114)
166. (...) qu'il croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté; on captive ainsi la volonté même. (Em; 114)
167. Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire. (Em; 114)

168. Ainsi, ne vous voyant point attentif à le contrarier, ne se défiant point de vous, n'ayant rien à vous cacher, il ne vous trompera point, il ne vous mentira points (...) (Em; 115)
169. Un des premiers soins des enfants est, comme je l'ai dit, de découvrir le faible de ceux qui les gouvernent. Ce penchant porte à la méchanceté, mais il n'en vient pas: il vient du besoin d'é luder une autorité qui les importune. (Em; 115)
170. Or, avoir les instruments, et bien savoir leur usage, n'est-ce pas être maître de l'opération ? (Em; 115)
171. Le caprice des enfants n'est jamais l'ouvrage de la nature, mais d'une mauvaise discipline: c'est qu'ils ont obéi ou commandé; et j'ai dit cent fois qu'il ne fallait ni l'un ni l'autre. Votre élève n'aura donc de caprices que ceux que vous lui aurez donnés: il est juste que vous portiez la peine de vous fautes. (Em; 116)
172. (...) l'éducation se faisait sous les yeux de la mère, qui ne souffrait pas que l'héritier fut désobéi en rien. (Em; 117)
173. (...) je commençai par bien constater à ses propres yeux le plaisir que j'avais à lui complaire; après cela, quand il fut question de le guérir de sa fantaisie, je m'y pris autrement. Il faut d'abord le mettre dans son tort. (Em; 118)
174. Non, lui dis-je; en votre volonté vous m'avez appris à faire la mienne: je ne veux pas sortir. (Em; 118)
175. Comment concevoir qu'on le laisse sortir seul, lui qui se croit l'être important à tous les autres, et pense que le ciel et la terre sont intéressés à sa conservation ? (Em; 118)
176. Plus il avance, plus il trouve d'embarras. Seul et sans protection, il se voit le jouet de tout le monde, et il éprouve avec beaucoup de surprise que son noeud d'épaule et son parement d'or ne le font pas plus respecter. (Em; 118)
177. Pour moi, je le reçus sans reproche et sans raillerie, mais avec un peu de gravité; et de peur qu'il ne soupçonnât que tout ce qui s'était passé n'était qu'un jeu, je ne voulus point le mener promener le même jour. (...) On conçoit bien qu'il ne me menaça plus de sortir sans moi. (Em; 119)

178. (...) je vins à bout de lui faire tout ce que je voulais sans lui rien prescrire, sans lui rien défendre, sans sermons, sans exhortations, sans l'ennuyer de leçons inutiles. Aussi, tant que je parlais, il était content; mais mon silence le tenait en crainte; il comprenait que quelque chose n'allait pas bien, et toujours la leçon lui venait de la chose même. (Em; 120)
179. Ils nous apprennent à bien connaître l'usage de nos forces, les rapports de nos corps aux corps environnants, l'usage des instruments naturels qui sont à notre portée et qui conviennent à nos organes. (Em; 120)
180. Voyez un chat entrer pour la première fois dans une chambre; il visite, il regarde, il fait, il ne reste pas un moment en repos, il ne se fie à rien qu'après avoir, tout examiné, tout connu. Ainsi fait un enfant commençant à marcher, et entrent pour ainsi dire dans l'espace du monde. (Em; 120)
181. Comme tout ce qui entre dans l'entendement humain y vient par les sens, la première raison de l'homme est une raison sensitive; c'est elle qui sert de base à la raison intellectuelle: nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux. Substituer des livres à tout cela, ce n'est pas nous apprendre à raisonner, c'est nous apprendre à nous servir de la raison d'autrui; c'est nous apprendre à beaucoup croire, et à ne jamais rien savoir. (Em; 121)
182. Ainsi, loin que la véritable raison de l'homme se forme indépendamment du corps, c'est la bonne constitution du corps qui rend les opérations de l'esprit faciles et sûres. (Em; 121)
183. (...) j'enseigne à mon élève un art très long, très pénible, et que n'ont assurément pas les vôtres; c'est celui d'être ignorant: car la science de quiconque ne croit savoir que ce qu'il sait se réduit à bien peu de chose. Vous donnez la science, à la bonne heure; moi je m'occupe de l'instrument propre à l'acquérir. (Em; 121)
184. Sachez que l'homme n'est rien que par ses habits, que votre prix est tout dans les vôtres. (Em; 123)
185. (...) j'aurais soin que ses habits les plus riches fussent les plus incommodes, qu'il y fut toujours gêné, toujours contraint, toujours assujéti de mille manières, je ferais fuir la liberté, la gaieté devant sa magnificence; s'il voulait se mêler aux jeux d'autres enfants plus simplement mis, tout cesserait, tout disparaîtrait à l'instant. (Em; 123)
186. En général, on habille trop les enfants, et surtout durant le premier âge. (Em; 124)
187. Jamais on ne me persuadera que nos premiers appétits soient

- si déréglés, qu'on ne puisse les satisfaire sans nous exposer à périr. (Em; 125)
188. Toutes les fois qu'Émile aura soif je veux qu'on lui donne à boire (...) (Em; 125)
189. Il importe de s'accoutumer d'abord à être mal couché; c'est le moyen de ne plus trouver de mauvais lit (...)
Le meilleur lit est celui qui procure un meilleur sommeil (...)
Le vrai moyen de le faire dormir est de l'ennuyer lui-même.
(Em; 127)
190. Parlez tant qu'il soit forcé de se taire, et bientôt il dormira: les sermons sont toujours bons à quelque chose; autant vaut le prêcher que le bercer; mais si vous employes le soir ce narcotique, gardez-vous de l'employer le jour.
(Em; 127)
191. Veux-je qu'il s'éveille à point nommé, je lui dis: Demain à six heures on part pour la pêche, on se va promener à tel endroit; voulez-vous en être? Il consent, il me prie de l'éveiller: je promets, ou je ne promets point, selon le besoin; s'il s'éveille trop tard, il me trouve parti. Il y aura du malheur si bientôt il n'apprend à s'éveiller de lui-même. (Em; 127)
192. (...) plus on l'apprivoisera avec les souffrances qui peuvent l'atteindre, plus on leur ôtera, comme eut dit Montaigne, la pointure de l'étrangeté; et plus aussi l'on rendra son âme invulnérable et dure; (...) (Em; 128)
193. Exercer les sens n'est pas seulement en faire usage, c'est apprendre à bien juger par eux, c'est apprendre, pour ainsi dire, à sentir; car nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre, que comme nous avons appris. (Em; 130)
194. N'exercez donc pas seulement les forces, exercez tous les sens qui les dirigent; tirez de chacun d'eux tout le parti possible, puis vérifiez l'impression de l'un par l'autre.
(Em; 130)
195. Nous sommes aveugles la moitié de la vie; avec la différence que les vrais aveugles savent toujours se conduire, et que nous n'osons faire un pas au coeur de la nuit. (Em; 131)
196. Qu'il rie en entrant dans l'obscurité; que le rire le reprenne avant qu'il en sorte; que, tandis qu'il y est, l'idée des amusements qu'il quitte, et de ceux qu'il va retrouver, le défende des imaginations fantastiques qui pourraient l'y venir chercher. (Em; 134)
197. (...) pour preuve que rien n'est plus capable de rassurer

quiconque est effrayé des ombres de la nuit, que d'entendre dans une chambre voisine une compagnie assemblée rire et causer tranquillement. (Em; 136)

198. Ses pieds accoutumés à s'affermir dans les ténèbres, ses mains exercées à s'appliquer aisément à tous les corps environnants, le conduiront sans peine dans la plus épaisse obscurité. Son imagination, pleine des jeux nocturnes de sa jeunesse, se tournera difficilement sur des objets effrayants. (Em; 137)
199. Ni la raison ni l'habitude ne peuvent rassurer sur l'idée d'un danger présent dont on ne peut connaître le degré ni l'espèce, ni sur la crainte des surprises qu'on a souvent éprouvées. (Em; 137)
200. (...) l'oeil atteignant à l'objet plus tôt que la main, l'esprit juge presque toujours sans elle. (Em; 138)
201. (...) de tous les sens celui qui nous instruit le mieux de l'impression que les corps étrangers peuvent faire sur le nôtre, est celui dont l'usage est le plus fréquent, et nous donne le plus immédiatement la connaissance nécessaire à notre conservation. (Em; 138)
202. (...) émoussent le sens du toucher et le rendent plus obtus; d'autres, au contraire, l'aiguisent et le rendent plus délicat et plus fin. (Em; 139)
203. Que émile coure les matins à pieds nus, en toute saison, (...) qu'il apprenne à faire tous les pas qui favorisent les évolutions du corps, à prendre dans toutes les attitudes une position aisée et solide; qu'il sache sauter en éloignement, en hauteur, grimper sur un arbre, franchir un mur; (...) (Em; 139)
204. (...) précisément parce qu'il est le plus étendu, et que, précédant de bien loin tous les autres, ses opérations sont trop promptes et trop vastes pour pouvoir être rectifiées par eux. (Em; 140)
205. (...) au lieu de simplifier la sensation, la doubler, la vérifier toujours par une autre, assujettir l'organe visuel à l'organe tactile, et réprimer, pour ainsi dire, l'impétuosité du premier sens par la marche pesante et réglée du second. (Em; 141)
206. Tout ce qui donne du mouvement au corps sans le contraindre est toujours facile à obtenir des enfants. il y a mille moyens de les intéresser à mesurer, à connaître, à estimer les distances. (Em; 141)
207. Comment lui donner celui de courir sans lui rien dire ? (Em; 142)

208. (...) l'instruction des enfants est un métier où il faut savoir perdre du temps pour en gagner. (Em; 142)
209. Comme la vue est de tous les sens celui dont on peut le moins séparer les jugements de l'esprit, il faut beaucoup de temps pour apprendre à voir; il faut avoir longtemps comparé la vue au toucher pour accoutumer le premier de ces deux sens à nous faire un rapport fidèle des figures et des distances; sans le toucher, sans le mouvement progressif, les yeux du monde les plus perçants ne sauraient nous donner aucune idée de l'étendue. (Em; 145)
210. On ne saurait apprendre à bien juger de l'étendue et de la grandeur des corps, qu'on n'apprendre à connaître aussi leurs figures et même à les imiter; car au fond cette imitation ne tient absolument qu'aux lois de la perspective; (...) (Em; 145)
211. (...) imiter que des imitations, et ne le ferait dessiner que sur des dessins : je veux qu'il n'ait d'autre maître que la nature, ni d'autre modèle que les objets. (Em; 145)
212. Nous enluminerons, nous peindrons, nous barbouillerons; mais, dans tous nos brbouillages, nous ne cesserons d'épier la nature; nous ne ferons jamais rien que sous les yeux du maître. (Em; 146)
213. Pour moi, je ne prétends point apprendre la géométrie à émile, c'est lui qui me l'apprendra, je chercherai les rapports, et il les trouvera; (Em; 147)
214. Les enfants n'ont dans les mains nulle adresse; c'est pour cela que je veux qu'on leur en donne: un homme aussi peu exercé qu'eux n'en aurait pas davantage; nous ne pouvons connaître l'usage de nos organes qu'après les avoir employés. (Em; 150)
215. Tous ces exemples et cent mille autres prouvent, ce me semble, que l'inaptitude qu'on suppose aux enfants pour nos exercices est imaginaire, et que, si on ne les voit point réussir dans quelques-uns, c'est qu'on ne les y a jamais exercés. (Em; 150)
216. (...) n'est ou ne doit être que jeu, direction facile et volontaire des mouvements que la nature leur demande. (Em; 151)
217. Ce que j'ai dit sur les deux sens dont l'usage est le plus continu et le plus important, peut servir d'exemple de la manière d'exercer les autres. (Em; 151)
218. Comme nous avons comparé la vue au toucher, il est bon de la comparer de même à l'ouïe, et de savoir laquelle des deux impressions, partant à la fois du même corps, arrivera le plus tôt à son organe. (Em; 151)

219. Apprenez-lui à parler uniment, clairement, à bien articuler, à prononcer exactement et sans affectation, à connaître et à suivre l'accent grammatical et la prosodie, à donner toujours assez de voix pour être entendu, mais à n'en donner jamais plus qu'il ne faut; défaut ordinaire aux enfants élèves dans les collèges: en toute chose rien de superflu. (Em; 152)
220. (...) rendez sa voix juste, égale, flexible, sonore; son oreille sensible à la mesure et à l'harmonie, mais rien de plus. (Em; 152)
221. De plus, pour bien savoir la musique, il ne suffit pas de la rendre, il la faut composer, et l'un doit s'apprendre avec l'autre, sans quoi l'on ne la sait jamais bien. (Em; 153)
222. (...) enseignez-la comme vous voudrez, pourvu qu'elle ne soit jamais qu'un amusement. (Em; 154)
223. Plus nous nous éloignons de l'état de nature, plus nous perdons de nos goûts naturels; ou plutôt l'habitude nous fait une seconde nature que nous substituons tellement à la première, que nul d'entre nous ne connaît plus celle-ci. (Em; 155)
224. (...) que sa nourriture soit commune et simple, que son palais ne se familiarise qu'à des saveurs peu relevées, et ne se forme point un goût exclusif. (Em; 155)
225. Pourquoi leur nourriture doit-elle être la même, tandis que leur manière de vivre est si différente? (Em; 156)
226. (...) le moyen le plus convenable pour gouverner les enfants est de les mener par leur bouche. (Em; 156)
227. (...) en ce que la première est un appétit de la nature, tenant immédiatement au sens. et que la seconde est un ouvrage de l'opinion, sujet au caprice des hommes et à toutes sortes d'abus. (Em; 156)
228. Notre appétit n'est démesuré que parce que nous voulons lui donner d'autres règles que celles de la nature; toujours réglant, prescrivant, ajoutant, retranchant, nous ne faisons rien que la balance à la main; mais cette balance est à la mesure de nos fantaisies, et non pas à celle de notre estomac. (Em; 161)
229. Le sens de l'odorat est au goût ce que celui de la vue est au toucher; il le prévient, il l'avertit de la manière dont telle ou telle substance doit l'affecter, et dispose à la rechercher ou à la fuir, selon l'impression qu'on en reçoit d'avance. (Em; 162)

230. L'odorat est le sens de l'imagination; donnant aux nerfs un ton plus, il doit beaucoup agiter de cerveau; (...) Les odors par elles-mêmes sont des sensations faibles; elles ébranlent plus l'imagination que le sens, et n'affectent pas tant par ce qu'elles donnent que par ce qu'elles font attendre. (Em; 162)
231. La nature a pris soin de nous forcer à nous mettre au fait de ces rapports. Elle a rendu l'action de ce dernier sens presque inséparable de celle de l'autre, en rendant leurs organes voisins, et plaçant dans la bouche une communication immédiate entre les deux, en sorte que nous ne goûtons rien sans le flairer. (Em; 163)
232. Ce sixième sens n'a point par conséquent d'organe particulier: il ne réside que dans le cerveau, et ses sensations, purement internes, s'appellent perceptions ou idées. C'est par le nombre de ces idées que se mesure l'étendue de nos connaissances: c'est leur netteté, leur clarté, qui fait la justesse de l'esprit; c'est l'art de les comparer entre elles qu'on appelle raison humaine. (Em; 163)
233. Chaque âge, chaque état de la vie a sa perfection convenable, sa sorte de maturité qui lui est propre. Nous avons souvent vu parler d'un homme fait; mais considérons un enfant fait: ce spectacle sera plus nouveau pour nous, et ne sera peut-être pas moins agréable. (Em; 164)
234. (...) sain, vigoureux, bien formé pour son âge (...) je le contemple enfant, et il me plaît; l'homme, et il me plaît davantage; son sang ardent semble réchauffer le mien; je crois vivre de sa vie, et sa vivacité me rajeunit. (Em; 165)
235. C'est son ami, son camarade, c'est le compagnon de ses jeux qu'il aborde; il est bien sur, en me voyant, qu'il ne restera pas longtemps sans amusement; nous ne dépendons jamais l'un de l'autre, mais nous nous accordons toujours, et nous ne sommes avec personne aussi bien qu'ensemble. (Em; 165)
236. Voyez dans ses mouvements prompts, mais surs, la vivacité de son âge, la fermeté de l'indépendance, l'expérience des exercices multipliés. Il a l'air ouvert et libre, mais non pas insolent ni, vain: son visage, qu'on n'a pas collé sur des livres, ne tombe point sur son estomac; on n'a pas besoin de lui dire: "Lève la tête; la honte ni la crainte ne la lui firent jamais baisser". (Em; 166)
237. Ses idées sont bornées, mais nettes; s'il ne sait rien par cœur, il sait beaucoup par expérience; s'il lit moins bien qu'un autre enfant dans nos livres, il lit mieux dans celui de la nature; son esprit n'est pas dans sa langue mais dans sa tête; il a moins de mémoire que de jugement; il ne sait

parler qu'un langage, mais il entend ce qu'il dit; et s'il ne dit pas si bien que les autres disent, en revanche, il fait mieux qu'ils ne font. (Em; 167)

238. Ce n'est ni la rampante et servile soumission d'un esclave. ni l'impérieux accent d'un maître; (...) (Em; 168)
239. Quoi qu'il veuille faire, il n'entreprendra jamais rien qui soit au-dessus de ses forces, car il les a bien éprouvées et les connaît; ses moyens seront toujours appropriés à ses desseins, et rarement il agira sans être assuré du succès. (Em; 168)
240. Parmi les enfants de la ville, nul n'est plus adroit que lui, mais il est plus fort qu'aucun autre. Parmi de jeunes paysans, il les égale en force et les passe en adresse. (Em; 169)
241. Il est parvenu à la maturité de l'enfance, il a vécu de la vie d'un enfant, il n'a point acheté sa perfection aux dépens de son bonheur; au contraire, ils ont concouru l'un à l'autre. En acquérant toute la raison de son âge, il a été heureux et libre autant que sa constitution lui permettait de l'être. (Em; 169)
242. Il en est, mais il en est peu; et sur cent mille pères, il ne s'en trouvera pas un de ce nombre. (Em; 170)

3.3 DOS OUTROS LIVROS

Se nos primeiro e segundo livros, denominados por Rousseau de "Idade da Natureza", prevalece a lei da necessidade, no Livro Terceiro, denominado "Idade da Força", aparece um novo elemento a ser considerado: a lei da utilidade.

Dos doze aos quinze anos, acontece um desequilíbrio entre o desenvolvimento das forças e das necessidades das crianças. É o único momento da vida da criança em que "não somente ela pode bastar-se a si mesma, como tem, ainda, mais força do que precisa." (E:182)¹. Para manter o princípio da liberdade bem regrada, os limites passam a ser dados pelo critério da utilidade.

Com a idade, mudam as características e as potencialidades da criança, conseqüentemente, a ação do governante também deve mudar, conservando sempre os princípios básicos: fazer uma educação que leve à autonomia da criança e que se defina pela liberdade.

Aos 15 anos, Émile chega à idade da razão e das paixões. É nesse período que Émile se forma como ser amante e sensível e começa a examinar, além de suas relações com as coisas, as suas relações com os homens. É a idade em que ele entra no mundo moral, que significa, para Rousseau, o segundo nascimento do homem. Neste período, Rousseau trata da unidade entre corpo e espírito, entre razão e sentimento: "Depois de ter começado por exercitar-lhe o corpo e os sentidos, exercitamos seu espírito e seu julgamento. Finalmente unimos o uso dos membros ao de suas

faculdades; fizemos um ser atuante e pensante; só nos resta, para completar o homem, fazer dele um ser amante e sensível, isto é, aperfeiçoar-lhe a razão pelo sentimento." (E; 236)²

É também no livro IV que *Émile* terá sua primeira lição sobre a "religião do coração" feita pelo Vigário. Rousseau afirma a importância das paixões na vida do homem e repudia a idéia de que existam paixões boas ou más em si mesmas; o que as torna más ou boas é o uso que se faz delas.

Para Rousseau, com a adolescência, aparece o homem completo, o homem com suas paixões, o homem que não se contenta em existir, mas que vive. Por isso, pode-se dizer que nestes dois últimos livros coloca-se o verdadeiro problema da formação do homem moral, problema que implica numa concepção da condição humana, a partir da sua formação intelectual, moral e social.

O livro V trata, mais especificamente, da educação política de *Émile* e de sua inserção na ordem civil. Se nos três primeiros livros, a inserção social de *Émile* começou pela natureza, agora passa para o plano social. O dever social exige formar uma família, o dever familiar exige participar da vida social.

No entanto, antes que *Émile* tome seu lugar na ordem civil, é preciso que ele a estude. Sua formação se fará viajando e estudando os países e seus costumes. Terá critérios para observar e conhecer os povos, além de lições sobre direito político, através de uma síntese do contrato social.

Essa instrução civil somente é feita na idade dos 20 aos 25 anos, pela desorganização civil de sua época. Caso a sociedade estivesse organizada pelo Contrato, a instrução civil seria anterior.

No caso, émile, após ter sido preservado dos vícios, da opinião e da corrupção, agora está não só em condições de se instruir sobre a ordem política, como deve fazê-lo. "O fim do émile é a reforma social; como o Contrato, mas sobre o plano mais concreto, ele representa a parte construtiva da obra da qual os Discursos são a parte destrutiva e complementar. Iniciado pela crítica da cidade atual, continuado (no Contrato, por exemplo) pelo sonho da cidade perfeita, a obra acaba no fundo, depois da primeira tentativa de conclusão da Nova Heloísa, da exposição das reformas possíveis que constitui o émile (mais o Governo da Polônia). O círculo se fecha, quando émile explora seu domínio." (Chateau 1962, p.239)

Neste sentido, a política assume uma dimensão bem clara no pensamento pedagógico de Rousseau: Formar o homem natural para assumir seu lugar na sociedade e cumprir com seu papel de cidadão mostrando-se como modelo de um novo homem capaz de iniciar um projeto de formação de uma nova sociedade. No entanto, considerando que não existe mais pátria, resta ao menos um país, para com o qual émile tem deveres a cumprir. Seu papel de cidadão está limitado pelas condições em que se encontra seu país, mas é no meio de seus compatriotas que émile deve viver uma vida campestre com sua família.

Neste seu grande livro, Rousseau assinala a historicidade do homem: a educação de cada um é o resultado de um conjunto de fatores externos (meio) e internos (indivíduo), num constante movimento de complementariedade e contradição mútuas. Não há, pois, em Rousseau, nem um determinismo por parte da natureza

(âmbito da necessidade), nem por parte da sociedade (âmbito da liberdade); persiste um jogo entre necessidade e liberdade.

Émile termina, confirmando a idéia de que o homem tem o poder de se salvar. No entanto, o otimismo de Rousseau tem estreitos limites, uma vez que a possibilidade de uma vida feliz na sociedade corrompida é relativizada em émile et Sophie, les solitaires, onde o autor retoma o problema da escravidão e da liberdade, os não apresentando como realidades inconciliáveis, embora contraditórias. Dessa forma, Rousseau ao reconhecer Émile como homem livre na escravidão, retoma o homem em sua dualidade paradoxal, entre o bem e o mal, o individual e o social, entre a liberdade e a servidão, comprovando de certa forma que "o homem deste século, não saberia escapar totalmente ao seu destino histórico." (Burgelin 1952, p.504)

NOTAS

1. "Non seulement il peut se suffire à lui-même, il a de la force au delà de ce qu'il lui en faut; c'est le seul temps de sa vie où sera dans ce cas." (Em; 172)

2. "Après avoir commencé par exercer son corps et ses sens, nous avons exercé son esprit et son jugement. Enfin nous avons réuni l'usage de ses membres à celui de ses facultés; nous avons fait un être agissant et pensant; il ne nous reste plus, pour achever l'homme, que de faire un être aimant et sensible, c'est-à-dire de perfectionner la raison par le sentiment." (Em; 222)

CONCLUSÃO : O fim do começo

Após este longo período de convívio com o pensamento de Rousseau, a tarefa de concluir parece no mínimo difícil, senão destoante. Afinal, foi um aprendizado entender que sua maior contribuição não está nos resultados ou conclusões apresentados. A força das análises do pensador suíço reside exatamente em sua habilidade para mostrar que toda direção traz consigo a possibilidade da direção oposta, ou seja, Rousseau tem uma postura intelectual de quem quer enfrentar a realidade e está aberto para conhecer a complexidade desse real.

No caso específico do émile, inúmeros são os paradoxos com os quais nos deparamos e diante dos quais sentimos que é preciso nos render, uma vez que eles não parecem estar presentes no texto apenas como enigmas a serem decifrados, mas para nos mostrar a gênese da contradição presente em todo estudo - e no próprio real - que pretenda entender o homem em seu processo histórico.

Ao iniciarmos este trabalho, uma das questões que mais nos interessava era verificar se Rousseau apresentava uma concepção espontaneísta de educação. A análise do émile fez-nos perceber que preparar de longe o reino da liberdade da criança, em vez de significar a abstenção da ação do educador, do governante.

significa garantir sua contínua atividade junto ao aluno. A "educação negativa" tem como condição imprescindível a direção e o controle do professor. Essa diretividade, no entanto, é acompanhada de uma série de condicionantes que têm por fim eliminar toda e qualquer arbitrariedade por parte do professor.

Ao propor seu método inativo, Rousseau apresenta a relação adulto-criança em todas as suas facetas, contemplando desde a dominação por parte do adulto, até a submissão deste à tirania infantil, sem deixar de ter presente que a relação pedagógica não pode ser isolada do contexto maior da sociedade como um todo.

Rousseau faz suas análises, tendo como referencial a educação da natureza para a formação do homem natural, sem deixar de considerar que o homem civil é o fim inevitável a ser atingido.

+ Opondo, inicialmente, homem natural e cidadão, educação doméstica e educação pública, indivíduo e sociedade, Rousseau apresenta a educação como meio de formar um novo indivíduo para viver em uma nova sociedade (sem que ele deixe de prever que esta nova sociedade - a burguesa - será também uma sociedade de pobre). Esse indivíduo, através da educação, deve estar apto a enfrentar a realidade tal como ela é - com todos os seus conflitos e problemas - sabendo fazer uso, tanto da razão, quanto do sentimento, conhecendo a si próprio e aos seus semelhantes. A educação é, em seu sentido mais amplo, inevitável, desde que haja convivência entre os seres humanos, entre adultos e crianças. Dessa forma, ela é a própria tragédia do homem e, ao mesmo tempo, sua única possibilidade de ser homem.

~~A infância é o período em que o homem ainda não é capaz de assumir-se como ser moral. Sua liberdade, por ser somente física, é imperfeita e está delimitada pelas leis da necessidade e da possibilidade. Como a criança não é capaz ainda de se organizar sozinha, ela precisa do adulto, a quem cabe dirigi-la~~

na busca da sua independência e autonomia.

O pacto pedagógico e, para Rousseau, imprescindível para que haja a liberdade e a autonomia necessárias e possíveis à criança, sendo decisivo o compromisso do adulto, enquanto expressão máxima da natureza e não como vontade humana. Nesse sentido, é a impessoalidade do governante que garante o caráter não - arbitrário da direção, mantendo a criança na dependência das coisas e não na dependência dos homens. Ao mesmo tempo, o émile mostra que o governante não consegue ser impessoal como desejaria.

Rousseau afirma que o governante nada deve fazer a não ser para impedir que outros façam em seu lugar; deve permitir que seu aluno faça tudo o que deseja, desde que ele só queira aquilo que seu governante deseja que ele queira; o governante nada deve fazer desde que tenha sob controle, tanto o meio educativo, quanto o aluno; deve deixar seu aluno livre para agir, desde que tenha tudo planejado e previsto.

Como lidar com estes paradoxos ? Será possível resolvê-los? Teoricamente, talvez nunca tenhamos clareza suficiente - o máximo alcançável é o ceticismo. Mas é preciso agir e então é necessário renunciar ao ceticismo e fazer escolhas . Rousseau obriga-nos a assumir nossa autonomia como intérpretes, ao nos forçar a fazer nossas próprias escolhas e nos responsabilizar por elas. Indo para além da perplexidade do paradoxo, o texto de Rousseau nos provoca o pensamento e nos joga num movimento pendular entre o real e o ideal, entre o possível e o desejável. Sem constituir-se em defeito, o paradoxo revela-se o motor de um pensamento que não mais se contentará com fórmulas feitas, mas

estará sempre se questionando, sempre em busca de novas sínteses.

Diante dessas afirmações pode-se perceber que não é simples nem fácil classificar Rousseau, já que seu texto expressa, de certa forma, a mobilidade e complexidade do homem como natureza, como indivíduo e como ser social. Mas, de acordo com o que tentamos mostrar ao longo do trabalho, considerar Rousseau como espontaneísta (no sentido dado pela chamada Escola Nova) significa fazer uma leitura simplista, porque fragmentária e parcial da contribuição desse grande pensador.

Não podemos deixar de enfatizar que Rousseau foi um dos primeiros a valorizar a infância e defender a sua importância na vida do homem. Além disso, foi também um dos precursores da educação moderna embora, ao propô-la, tivesse plena consciência dos seus limites.

Terminar este estudo do émile significa, antes de mais nada, constatar o quanto não é possível concluir, mas sim retomar, recomeçar a partir desse falso término. E, no entanto, é preciso agir e é preciso ser educador de crianças, é preciso educar o educador da pré-escola.

Château afirma com muita pertinência: "A Filosofia de Rousseau aparece mais como uma procura do que como um resultado...é mais uma dialética sentimental do que um sistema ideológico." (Château, 1962, p.12).

Confirmando essa observação, podemos dizer que, quanto mais conhecemos o texto de Rousseau e corremos também nós o risco de pensar, menos certeza temos. É como se tivéssemos diante de nós um imenso labirinto com muitos caminhos e poucas saídas.

Tentar entender o pensamento pedagógico de Rousseau supõe passar pelo seu pensamento político e filosófica. E essa passagem foi não só demorada como sofrida, exatamente por se tratar de um grande pensador. Seu texto, conforme já assinalamos, é envolvente e intranquilizador, porque fundamentalmente subjetivo: ao utilizar o "eu", seu discurso exige a presença do "tu", ou melhor, exige que nos tornemos "eus", que enfrentemos pessoalmente o problema pedagógico. Se não o fizermos, Rousseau apenas frustra. Ao refletir sobre o homem - enquanto representante da espécie, enquanto indivíduo e enquanto ser social - reflete, necessariamente, sobre si mesmo e desafia o leitor a fazer o mesmo.

Starobinski define belamente este processo ao dizer: "um percurso que não se conclui, através de uma série indefinida de circuitos, fazendo apelo ao olhar crítico, numa história que, ao mesmo tempo, é a sua própria e a de seu objeto: aí está, sem dúvida, a imagem dessa atividade infinita na qual a vontade de compreender se empenha. Compreender é, antes de mais nada, reconhecer que jamais se compreendeu suficientemente. Compreender é reconhecer que todas as significações permanecem suspensas enquanto não terminamos de nos compreender a nós próprios." (Starobinski 1988, pp.14-15).

Ler Rousseau foi, de certa forma, cair em uma armadilha. Essa armadilha pode ser compreendida, se levarmos em consideração a dificuldade em nos percebermos, também, como seres inacabados e contraditórios e, ao mesmo tempo, de entender e suportar que, no final, o caminho indicado, se é que existe algum, é tão complexo quanto deve e pode ser um caminho que busca compreender o homem.

A ânsia de querer organizar um sistema linear e lógico é difícil de evitar. Gostaríamos sempre de ser cartesianos, tendo sempre idéias claras e distintas, explicar tudo; descobrir as cousas para sabermos os efeitos. Em geral, a necessidade de querer explicar tudo advém da necessidade de nos sentirmos mais seguros ao apresentarmos um "domínio teórico". O que fazer, então, quando se convive com um Autor que só nos faz mostrar a precariedade e provisoriedade dos sistemas? Um autor que vai, pouco a pouco, nos invadindo não só pela razão como pelo sentimento? Um autor que denuncia os limites da só-razão, do só-sentimento e para quem o sentimento nunca pode ser totalmente racionalizado, nem a razão totalmente sentida? Que nos faz descobrir a necessidade de primeiro nos fazermos homens para depois pensarmos em formar homens?

No que diz respeito à pré-escola, o valor e a importância dados por Rousseau à criança, ao educador, às relações entre ambos e à educação de uma forma geral servem como ponto de partida para refletirmos sobre a situação em que se encontram, atualmente, a teoria e a prática pedagógicas.

Dentro dessa linha, o trabalho realizado serve como referência para repensarmos a nossa relação com a educação na infância e, principalmente, para revermos os nossos projetos enquanto educadores da pré-escola. Pensar em educação significa pensar, necessariamente, no homem e na sociedade, tanto do ponto de vista filosófica como político.

Pensar em uma educação para a infância significa rever os conceitos tão em voga no discurso pedagógica e que, em certo

sentido, por dizerem e explicarem tudo, acabam destituídos de significado. Falar em educação para a liberdade e para a autonomia supõe aprofundar o sentido que damos a essas palavras, a fim de que tomemos consciência do papel que estamos desempenhando como profissionais da educação.

A tarefa que realizamos foi, em última análise, a de retomar os paradoxos levantados por Rousseau para melhor compreender os elementos que os compõem e, assim, compreender, com maior clareza, os limites e possibilidades da prática pedagógica.

Poderíamos acrescentar, anda, que não encontramos o que estávamos acostumados a querer e a procurar - uma solução definitiva e segura - mas encontramos o que, provavelmente, não desejávamos: um paradoxo, uma série de paradoxos, ou seja, encontramos a nós mesmos, como problema, tendo consciência que esta necessidade de nos solucionarmos, de nos educarmos ocorre enquanto somos educadores de e com os outros.

Gostaríamos de concluir, dizendo que valeu a pena passar pela experiência de ler um grande autor e confessar o desejo de partilhar com outros educadores a redescoberta de um texto clássico da educação.

Desterro, junho de 1988.

QUADRO CRONOLÓGICO

- 1712: nascimento de Rousseau
- 1740: preceptor dos filhos de M. de Mably;
escreve o Projet pour l'éducation de M. de Saint-
Marie
- 1749-1750: escreve o Discours sur les Sciences et les Arts
- 1753-1754: escreve o Discours sur l'Origine et les Fondements de
l'Inégalité parmi les Hommes
- 1760: publicação da Nouvelle Héloïse
- 1762: publicação do Contrat Social e do émile
- 1764: publicação das Lettres de la Montagne
- 1766-1769: escreve as Confessions
- 1770-1771: escreve Considerations sur le Gouvernement de Pologne
- 1772-1775: escreve Rousseau Juge de Jean-Jacques. Dialogues
- 1776-1778: escreve as Rêveries du Promeneur Solitaire
- 1778: morte de Rousseau.

BIBLIOGRAFIA

Obras de Rousseau

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Émile ou de l'éducation. Paris, Classiques Garnier, 1951.

----- . Emílio ou da educação. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro, Difusão Editorial, 1979.

----- . Do Contrato Social ou princípios de direito político. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Coleção "Os Pensadores").

----- . Ensaio sobre a origem das línguas. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Coleção "Os Pensadores").

----- . Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Coleção "Os Pensadores").

----- . Discurso sobre as ciências e as artes. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Coleção "Os Pensadores").

----- . As Confissões de Jean-Jacques Rousseau. tradução de Wilson Lousada. Rio de Janeiro, José Olympio, 1948.

----- . Os devaneios do caminhante solitário. Tradução de Fúlvia Maria Luíza Moretto. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1986.

----- . Oeuvres Complètes. Paris, Pléiade, t. IV, 1969.

Outros autores

ABBAGNANO e VISALBERGHI, N. e A. História da Pedagogia III. Tradução de Glicínia Quartín. Lisboa, Livros Horizonte, 1981.

- ARIES, Philippe. A história social da infância e da Família. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.
- * BURGELIN, P. La philosophie de l'existence de Jean-Jacques Rousseau. Paris, P.U.F., 1952.
- CABRAL, Maria I.C. De Rousseau a Freinet ou da teoria à prática. São Paulo, Hemus Livraria Editora, 1978.
- CASSIRER, E. "A questão de Jean-Jacques Rousseau." In QUIRINO, Célia G. e Souza, M. Tereza S. R. de. O pensamento político clássico. São Paulo, T. A. Queiroz Editor, 1980
- * CHATEAU, J. Jean-Jacques Rousseau sa philosophie de l'éducation. Paris, J. Vrin, 1962
- CHATELET, François. História da Filosofia - Idéias, doutrinas. O Iluminismo. vol. 4 Trad. de Guido de Almeida. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1974.
- CITARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica. Tradução de Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979.
- DELLA VOLPE, Galvano. Rousseau e Marx. A liberdade igualitária. Tradução de Antonio José Pinto Ribeiro. Lisboa, Edições 70, 1982.
- DERATHÉ, R. Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps. Paris, J. Urin, 1970.
- Le rationalisme de Jean-Jacques Rousseau. Genève, Slatkine Reprints, 1979.
- DELUMEAU, J. A civilização do renascimento. Vol. II. Tradução de Manuel Ruas. Lisboa, Editorial Estampa, 1984.
- FÉNELON. Les aventures de Télémaque. Paris, Hachette et cie. s/d
- FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização. Tradução de Horácio Gonzales, Maria Amélia de Azevedo Goldberg, Ma. Antonia Cruz Costa Magalhães, Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. São Paulo, Cortez Editora, 1987.
- FORTES, Luís R. Salinas. "O engano do povo inglês." In: Discurso No. 08, São Paulo, Depto. de Filosofia da F.F.L.C.H. USP, Hucitec, 1978.
- Rousseau: o mundo político como vontade e representação. In: Revista Filosofia Política. Porto Alegre, LPM, 1985.
- Rousseau: da teoria à prática. São Paulo, Ed. Ática, 1976.

- "Dos jogos de teatro na pedagogia e na política de Rousseau." In: Discurso No. 10, São Paulo, Depto. de Filosofia da F.F.L.C.H. USP/Hucitec, 1979.
- "Fazer o homem ou o cidadão". In: Revista Perspectiva do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Florianópolis, Editora da UFSC (no prelo).
- GOLDSCHMIDT, V. Antropologie et politique. Les principes du système de Jean-Jacques Rousseau. Paris, J.Vrin, 1974.
- GRAMSCI, A. Cartas do Cárcere. Tradução de Noênio Spínola. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- GROSRICHARD, A. "Educação e Política em Rousseau". In: Almanaque No. 11. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- HAZARD, Paul. O pensamento europeu no século XVIII. 2 vol., Tradução de Carlos Grifo Babo. Lisboa, Editorial Presença, 1974.
- HUBERMAN, Leo. História da riqueza do homem. Tradução de Naltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1984.
- HUMBLÉ, Philippe. "Locke-Rousseau". In: Revista Perspectiva do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Florianópolis, Editora da UFSC (no prelo)
- LAUNAY, Michel. Jean-Jacques Rousseau écrivain politique. Grenoble, A.C.E.R./C.E.L., 1971
- Émile au 20e siècle, ou: Rousseau, Freinet, Gramsa. (Préface). In: Index-concordance d'Émile ou de l'Éducation, par Etienne Brunet. Genève, Slatkine, 1980.
- LECHEVALIER, Bertrand. Jean-Jacques Rousseau comme précurseur de l'éducation nouvelle. In (idem) pp.351 a 380.
- LOCKE, J. Pensamientos acerca de la educación. Tradução de D. Barnés. Madrid, Ediciones de la lectura, 1888.
- MANUSCRITO. Revista de Filosofia do Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência da Universidade Estadual de Campinas. Vol. III, No. 02 - Abril de 1980.
- MATOS, Rosa Maria Martini de. "Reflexões sobre o princípio da educação negativa de Rousseau". In: Rousseau. Cadernos da Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, Gráfica da UCS, 1979.
- MATTOS, Olgária. Rousseau uma arqueologia da desigualdade. São Paulo, M.G. Editores Associados, 1978.

- MONDOLFO, Rodolfo. Rousseau y la consciencia moderna. Buenos Aires, Editorial Universitária de Buenos Aires, 1967.
- MORAIS, Emília Maria Mendonça de. Os paradoxos da liberdade. Política e Pedagogia na Filosofia de Rousseau. Mimeo. Dissertação de Mestrado da USP, São Paulo, 1980.
- NASCIMENTO, Milton Meira do. Do contrato social ou as ilusões do jogo do poder. Dissertação de Mestrado USP, 1978.
- . Opinião pública, verdade e revolução. Aspectos do discurso político na França revolucionária. Tese de Doutorado, São Paulo, USP, 1986.
- NOT, Louis. As pedagogias do conhecimento. Tradução de Américo E. Bandeira. São Paulo.
- PIAGET, Jean. O julgamento moral da criança. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1972.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Tradução de Alvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- . A epistemologia genética. Tradução de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujunra Dacir e Célia E.A. Di Piero. São Paulo, Abril Cultural, 19 (Coleção "Os Pensadores").
- PRADO, Jr. , Bento. "Lecture de Rousseau". in Revista Discurso do Depart. de F.F.L.C.H. da USP. Ano III, No. 03, 1972.
- QUIRINO e SOUZA, Célia Galvão e Maria Tereza Sadek, R. de. O Pensamento Político Clássico. São Paulo; T.A. Queiróz, 1980.
- RAVIER, André. "Jean-Jacques Rousseau et l'éducation d'une conscience d'homme". In: Jean-Jacques et la crise contemporaine de la conscience. Colloque international du deuxième centenaire de la mort de J.-J. Rousseau. Paris, Beauchesne, 1980, pp. 385 a 416.
- ROUSSET, Bernard. La philosophie de Rousseau et la question de la directivité. In (idem anterior) pp.151 a 167.
- SENNETT, Richard. O declínio do homem público. As tiranias da intimidade. Trad. Lygia Araujo Watanabe. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- SNYDERS, G. La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles. Paris, P.U.F., 1963.
- STAROBINSKI, Jean. Jean-Jacques Rousseau : la transparence et l'obstacle suivi de sept essais sur Rousseau. Paris, Gallimard, 1971.

----- . Emblemas da razão. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Tradução de Liliena Rambert. Lisboa, Livros Horizonte.