

Diretrizes da educação na primeira infância segundo Jean-Jacques Rousseau

Arlei de Espíndola

Professor do Depto. de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina

Resumo

O artigo busca explorar os aspectos centrais apresentados por Rousseau nos dois primeiros livros do *Emílio ou Da educação* que se dedicam a tratar do desenvolvimento humano na primeira infância. O crescimento e a ampliação da condição física e corporal, bem como o progresso dos sentidos, aparecem enquanto preocupações centrais de Rousseau nestes livros.

Palavras-chaves: processo educativo; desenvolvimento humano; estruturação corporal.

Abstract

The article aims to explore the core aspects presented by Rousseau in the first two books *Emile or On Education* dedicated to dealing with human development in early childhood. The growth and expansion of the physical condition and body as well as the progress of the senses, appear as concerns Rousseau centers in the books.

Keywords: educational process; human development; body structure.

Este artigo pretende reconstruir alguns passos da reflexão que Rousseau desenvolve no *Emílio ou da educação* no período que compreende a primeira infância. Nesta fase da vida do ser humano, que se situa entre o zero e os 12 anos de idade, o interesse pedagógico, na opinião de Rousseau, precisa centrar-se, prioritariamente, no acompanhamento da constituição corporal e sensitiva do educando. Visando preparar o terreno àquilo que aludimos desejar reconstruir, devemos, com efeito, perguntar, primeiramente, sobre a posição que é ocupada pelo *Emílio* na filosofia de Rousseau. Ainda que Kant, dentre outros da geração posterior ao genebrino, veja méritos teóricos no livro em questão, esse não é acolhido como mereceria no panorama da tradição filosófica.¹ E isso se justifica pelo fato de que, encerrando-se como um romance, ele adere, no seu desenvolvimento, a uma escrita literária, abrindo mão de definir rigorosamente os conceitos que sugere em seu percurso. Permeado pelas construções paradoxais, segue orientado pelos sentimentos de Rousseau que extrai grande prazer dessa experiência, sem se preocupar com encaminhar-se em direção ao gosto do público. Apesar disso, o escrito, que Rousseau julga ser seu “grande tratado”, é extremamente representativo na especulação engendrada pelo filósofo; tanto contém o desdobramento de suas proposições iniciais como abriga o conjunto todo de suas preocupações teóricas.²

¹ Matthew Simpson (2009, p. 147) comenta: “os grandes pensadores da geração imediatamente posterior à de Rousseau, especialmente Kant, consideraram este como um dos mais importantes trabalhos filosóficos jamais escritos. Contudo, dificilmente é lido pelos filósofos de hoje em dia, enquanto o *Contrato social*, que Rousseau considerou como um fragmento filosófico não acabado, é interminavelmente prospectado por *insights* e argumentos”.

² Vale lembrar que a filosofia toda do genebrino tem seus textos correlacionados. O *Émile*, por exemplo, juntamente com todo seu “programa educacional [...] é orientado por alguns princípios simples, todos já conhecidos de alguns trabalhos anteriores”(SIMPSON, 2009, p. 40). E Jean Château (1969, p. 91) afirma que “um grave erro consistiria em separar o *Emílio* do restante da obra [...]. Os primeiros livros, e mesmo o *Emílio*, apenas assumem seu sentido exato caso os situemos na obra como um todo”.

Se pensarmos a relação que o *Emílio* talvez mantenha com um texto escrito 22 anos antes dele, quer dizer, se traçarmos um paralelo especificamente entre o *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*, escrito pelo filósofo em 1740, e o *Emílio*, publicado em 1762, podemos verificar o avanço que ele traz; e ficamos, ao mesmo tempo, cientes de como o filósofo pretende executar seu projeto teórico; isso faz parte do momento preparatório para a reflexão tanto em um livro como no outro.

Ancorado agora, nesse segundo momento, na posição de filósofo, e afastado do lugar de homem prático, que o papel de preceptor lhe convidou a assumir, Rousseau vai realizar uma abordagem teórica operando com figuras abstratas, com personagens simbólicos e imaginários, e não mais com seres de carne e osso. Assim, ele visa construir e disseminar vários princípios éticos, políticos, estéticos, e educativos de considerado peso, com os quais terminaremos sendo contemplados.³

Aparece na base do projeto filosófico de Rousseau no livro em revista a ideia de um modelo, de uma figura a ser proposta, que envolve, de um lado, o mestre, o preceptor, o governante, e, de outro, o aluno, o educando, o discípulo.⁴ Se o governante poderá, no movimento preliminar, ser feito objeto de uma escolha minuciosa, de uma cautelosa seleção, devendo ser suficientemente adulto, maduro, e sábio, o mesmo caberá para o personagem simbólico, identificado com o aluno, que se chamará também

³ Com o auxílio de Madame de Warens, em 1740 Rousseau foi convidado por Jean Bonnot de Mably para fazer-se um homem prático e ser preceptor de seus dois filhos em Lyon, François, de 5 anos, e Jean, de 4, os quais, em razão de propriedades de família, eram chamados Sainte-Marie e Condillac, respectivamente. O trabalho estava planejado para ser acompanhado por Gabriel Bonnot, Padre de Mably, tio dos meninos. Tudo indica que a experiência não foi muito satisfatória, pois não revela o contrário a escrita das *Confissões*; e também o tempo de estada em Lyon acabou se tornando um tanto curto: 1 ano apenas.

⁴ Wallon (1958, p. 11) afirma que se trata aqui de: “um artifício literário para enunciar todas as condições requisitadas em vistas de uma feliz preparação do homem para a vida”. E complementa: “mestre e aluno são seres puramente ‘imaginários’ que o autor se dá para sua demonstração” (ibidem).

Emílio. Esse, enquanto figura imaginária, modelar, exemplar, que servirá para consumir-se um ideal nobre, elevado, precisará atender a certas exigências essenciais, compreendendo tanto a um dado perfil físico e moral quanto aceitando os termos do acordo com seu mestre, seu governante.

O alvo que Rousseau perseguirá, por meio da figura do preceptor, do governante, será atingido com o trabalho permanente junto a Emílio, o menino de referência, no seu percurso de desenvolvimento e crescimento. Esse último, acatando a ideia do pacto com seu mestre, seu educador, seu governante, aceitará a presença dele como uma espécie de porta-voz da natureza, ciente que desejará para ele o que aquela desejar. Rousseau compreende que o sucesso da empreitada é dependente desse acordo mútuo, é vinculado a esse convênio selado pelos dois agentes. Já no *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie* ele exigia contar com plenos direitos sobre os meninos que tinha a responsabilidade de educar. Antes de ver sua autoridade assegurada por aquele que lhe conferiu a tutela dos garotos, não passou, no livro, a apresentar seus princípios educacionais, estendendo-se nesse ponto por vários parágrafos.⁵

Pela orientação do “grande tratado”, trabalhando conjuntamente com seu mestre, seu preceptor, o jovem Emílio, com efeito, haverá de empreender um trajeto na sua vida que lhe conduzirá a fazer-se, quando adulto, um ser livre e autônomo, e, por isso, realizado, satisfeito, contente consigo mesmo.

⁵ Veja-se que, no *Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie*, Rousseau (1969, p. 36) considera que o êxito do trabalho do preceptor depende do compromisso mútuo: “Mas Senhor, quaisquer que sejam os esforços e cuidados que eu tenha, o sucesso está bem longe de depender apenas de mim. A harmonia perfeita que deve reinar entre nós, a confiança que o senhor se dignar conceder-me e a autoridade que me der sobre os meus alunos é que irão decidir do resultado do meu trabalho”. Rousseau, depois ainda, pede para ser indicado como depositário da autoridade do tio dos meninos sobre aquele que é mais afoito, precisando de sua intervenção mais firme e objetiva, de modo a ter “direito de obrigá-lo a cumprir seu dever através de todos os meios que me parecerem convenientes, ordenando-lhe conseqüentemente que me obedeça assim como ao senhor, sob pena de sua indignação” (ibidem, p. 40).

Falando do perfil do aluno imaginário, busquemos destacar dois aspectos essenciais. Alinhavando um de seus paradoxos, Rousseau abandona a noção da igualdade natural existente no início da história hipotética da humanidade quando ainda não havia propriedade, enquanto instituição juridicamente reconhecida, e se conservava a liberdade natural. Ele pensa a educação da natureza, pertinente ao período que compreende do nascimento do infante até a pré-adolescência, que precisa dar forma a um homem integral, para essa fase, sendo apto para suportar qualquer tipo de adversidade em sua vida, situando-o no quadro da sociedade de classes. Após sofrer seu percalço na história, acertado é entender, para Rousseau, que o ser humano se organiza dividindo-se em classes sociais no seio da comunidade. Ou seja, existe o seguimento dos pobres, dos desfavorecidos, e o seguimento dos ricos, dos privilegiados. Dentre um e outro seguimento, será recomendável buscar Emílio em meio aos ricos, mesmo que se trate da origem num processo de cunho genético. Diante da busca de um modelo, vale dizer que é o rico, o favorecido, quem controvertidamente, mas só na aparência, precisaria ser instruído, ser moldado para enfrentar as adversidades naturais, ficando em condições de subsistir, ao final, frente a dureza e as dificuldades que a vida apresenta.

O pobre conserva familiaridade com essa condição originária, marcada pelas dificuldades, dada a inexistência de recursos produzidos pela arte humana, e também em função de suas carências materiais, que testam sua resistência. Por esse motivo Rousseau conclui que é menos “razoável educar um pobre para ser rico do que um rico para ser pobre”(ROUSSEAU, 1969, p. 267). É o rico que ver-se-á diante de provações, de desafios, para subsistir fisicamente e também manter-se íntegro no sentido moral e virtuoso, fazendo-se homem de verdade. Com isso, ter-se-á garantias de gerar-se um homem a mais já que “um pobre pode tornar-se homem

sozinho”(ROUSSEAU, 1969, p. 267), pois conserva-se mais próximo da natureza.⁶

O outro aspecto básico, relacionado ao perfil de Emílio, liga-se à sua dimensão espiritual. Nesse ato de escolher o aluno imaginário, levando em conta que se trata da concepção de um modelo, é preciso eleger uma criança que represente um espírito comum. Parecendo se importar, no atual caso, com o contingente de pessoas que forma o bloco majoritário na sociedade, Rousseau não quer saber das figuras excepcionais. Existindo esse espaço, então, para definir teoricamente o personagem simbólico, imaginário, convém que seja um homem como o é a maioria dos homens: “só se tem necessidade de educar os homens comuns; somente sua educação deve servir de exemplo à de seus semelhantes. Os demais se educam de qualquer maneira” (ROUSSEAU, 1969, p. 266).

O ente fictício eleito para ser educado, sendo apreendido “antes de nascer” (ROUSSEAU, 1969, p. 266), além de convir que saia das classes ricas, deve ser munido de um espírito comum. Não teria sentido se preocupar, nos começos, com seu “gênio” e nem mesmo seu “caráter”, porque isso é algo que só se pode conhecer concretamente no final da empreitada.

Considerando a complexidade que envolve o exercício de formação de Emílio, cabe perguntar a quem deve, num primeiro momento, ser atribuído esse encargo. Esse desafio precisa ficar sob a responsabilidade de seus progenitores conjuntamente, quer dizer, precisa ser gerenciado, primordialmente, pelo seu pai e sua mãe. Esse dois indivíduos formam a base de uma instituição julgada de alta importância e representatividade por Rousseau que seria a família. Tal instituição social, mesmo que estivesse passando por um momento de crise aguda, profunda, já no panorama do

⁶ “Se Rousseau escolhe um Emílio rico, não é porque a classe rica é a mais importante: tal é a posição inversa à de um Locke; é porque se trata da classe mais ameaçada, a mais inclinada a cair no preconceito e no vício” (CHÂTEAU, 1969, p. 159).

século XVIII, significava, em companhia da própria vida doméstica, “o melhor contraveneno para os maus costumes” (ROUSSEAU, 1969, p. 258) conservando-se bem estruturada, com seus membros exercendo os papéis de sua competência.

No caso de se fazer impossível essa tarefa acima ser executada pelo casal que ocupa o lugar de pai e mãe de Emílio, Rousseau aceita que ela seja transferida, passando para as mãos do governante em conjunto com a amade-leite. Em suma: “uma criança não deve conhecer outros superiores que não o pai e a mãe, ou, na falta destes, a ama e o governante”(ROUSSEAU, 1969, p. 274).

Estando um par, dessas pessoas acima mencionadas, ou o outro, com a missão de dirigir Emílio em sua vida, a partilha entre os dois sexos, nesse trabalho, é algo inevitável. Diante disso, considerando a existência dessa verdade, o essencial é que haja sempre a unidade de entendimento entre os agentes; sem poder se anular essa dependência, precisa haver, ao menos, a concordância ininterrupta na condução do processo educativo, pois significa um grande mal o infante ser puxado para extremos opostos ao mesmo tempo, recebendo orientações antagônicas. Enfim: “o que se pode fazer para remediar a tal inconveniente é que as pessoas dos dois sexos que a dirigem estejam de acordo a seu respeito, que os dois sejam um só para ela” (ROUSSEAU, 1969, p. 274).

Pensando as dimensões de seu *Emílio ou da educação*, Rousseau reconhece ser ele, na aparência, um livro realmente grande. Tal obra faz-se pequena, no entanto, se considerarmos a matéria com a qual se ocupa. Seu foco principal, como sabemos, está centrado em todo o percurso que envolve a formação do ser humano. Essa temática acabou quase totalmente esquecida, segundo Rousseau, em vários trabalhos que foram escritos por tantos outros autores, pretendendo legar ao público alguma coisa de útil e significativa. Portanto: “essa memória tornou-se insensivelmente uma

espécie de obra grande demais, pelo que contém, mas pequena demais pela matéria de que trata” (ROUSSEAU, 1969, p. 241).

A educação, criando possibilidades para uma formação física, moral e intelectual adequada, significa o recurso e o caminho de que dispomos para conduzir o ser humano a obter, efetivamente, independência e autonomia. Impotente, sem forças no grau necessário, e subordinado ao auxílio dos adultos, esse último encontra-se, no início de seu desenvolvimento, quando ainda é criança, bem distante da condição que seria a ideal para si mesmo e que se espera que alcance quando atingir a maturidade em toda sua plenitude.

Vale buscar saber, agora, o que o filósofo de Genebra pensa sobre a complexidade da educação e sobre as forças que nela devem atuar normalmente. Ele reconhece a complexidade da educação e admite que o mestre, o educador, ao assumir seu papel, colocando-se, de certo modo, como um ser externo às relações que Emílio espontaneamente mantém, identifica o concurso de mais de uma fonte na orientação do homem. A educação, assentando-se como um decisivo e estratégico mecanismo voltado para a formação e o desenvolvimento, claramente “nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas” (ROUSSEAU, 1969, p. 247).

Cabe compreender que a ação da natureza é aquela sob a qual não se pode exercer influência alguma e que o alvo que ela atinge é o que deve ser perseguido. Interessa favorecer, então, seus movimentos para vermos chegar perto cada vez mais da finalidade projetada, entendendo que a educação se constitui numa arte e que o objetivo maior estabelecido dificilmente pode ser alcançado em termos absolutos.

Vivendo a experiência de ser tutorada, sem o saber, pelo governante, que é atento aos clamores da natureza, a criança, fazendo-se bem educada, não será conduzida para lados diferentes ao mesmo tempo, e andarà sozinha em direção à sua meta. Essa sente o poder de seu verdadeiro mestre que

comanda seu desenvolvimento, capitaneando a ação educativa, seja frente ao agir dos homens, seja frente à presença das coisas:

Cada um de nós é portanto formado por três espécies de mestres. O aluno em que as diversas lições desses mestres se contrariam é mal educado e nunca estará de acordo consigo mesmo; aquele em quem todas visam os mesmos pontos e tendem para os mesmos fins, vai sozinho a seu objetivo e vive em consequência. Somente este é bem educado (ROUSSEAU, 1969, p. 247).

Tendo favorecidas suas disposições primitivas, Emílio afasta-se de sua condição natural, já que ele é um recém-nascido; deixa processualmente seu isolamento originário desenvolvendo um trabalho de desnaturação que lhe impede de experimentar sentimentos de contradição, estando inserido na sociedade no porvir da história. Observamos, dessa forma, a ação de um mestre que despreza o curso educativo tradicional que tende a violentar a natureza; também notamos a confluência, nesta mecânica, de uma instituição social passível de ser elogiada, pois não se abstém de contribuir para a integração do educando no todo, fazendo-se, ao final, uma parte da coletividade.

O objetivo da formação de Emílio no sentido amplo, levando em conta toda sua vida do zero aos 25 anos de idade, está em fazê-lo, por um lado, um indivíduo forte fisicamente, robusto e saudável, explorando os limites de suas possibilidades corporais e sensíveis; e, por outro, em trabalhar para vê-lo, nos tempos futuros, como um adulto ágil no sentido mental, livre e autônomo, sendo capaz de pensar totalmente por si mesmo.

Agora precisamos entender que existe um alvo mais específico, que está embutido nesta meta maior, sendo algo projetado e estabelecido para a primeira infância. Esse deve ser consumado no espaço que vai do nascimento de Emílio até ele chegar aos seus 12 anos de idade, tempo que corresponde as duas fases iniciais de sua vida. Essa passagem, procurando

detalhar melhor para o leitor, é algo que se dá, na primeira etapa, do zero aos dois anos de idade, e, na etapa seguinte, dos dois aos doze anos. Nela a expectativa é a de avistar Emílio, neste ponto intermediário de seu percurso, bem desenvolvido fisicamente no seu ancoradouro. Com isso, disporemos de um ente forte, resistente, saudável, e munido de todas suas capacidades sensório-motoras, chegando, pois, no nível excelente de maturidade, que é próprio dessa fase. “Cada idade, cada condição na vida tem sua perfeição conveniente, sua espécie de maturidade própria”(ROUSSEAU, 1969, p. 418).⁷

Não é incomum ouvir-se falar de homens feitos, plenamente constituídos, maduros, mas agora cabe considerar uma criança pronta, formada, nos padrões aqui idealizados para sua idade. Com isso, temos a exposição de uma bela paisagem, um quadro agradável, passível de alimentar os sentidos, de inflar, de preencher, a alma de quem a observa desprendidamente: “não é o espetáculo dessa idade, um espetáculo encantador e suave, ver uma criança bonita, de olho vivo e alegre, com um ar de contentamento e serenidade, com uma fisionomia aberta e sorridente, fazer brincando as coisas mais sérias, ou profundamente ocupada com os divertimentos mais frívolos?”(ROUSSEAU, 1969, p. 423).

Com sua formação inicial concluída, Emílio, estando preso, ainda, ao âmbito das necessidades que a natureza lhe impõe, desfruta do privilégio de não precisar fazer grandes exercícios teóricos e mentais. Deverá contar com a oportunidade, sim, de conhecer a “metodologia” e o “instrumental” adequado para alcançar o gosto de vasculhar saberes e produzir conhecimentos no sentido intelectual do termo.

⁷ “A criança não é um adulto inacabado, ela possui seu valor em si mesma. Em certo sentido, que é o mais importante, cada idade se basta a si mesma. Por esse motivo, devemos levar em consideração a felicidade da criança tanto quanto a do adulto” (CHÂTEAU, 1969, p. 165).

Evidenciamos o cultivo, por Rousseau, do pensamento de que mais vale, justificando que Emílio seja criado fora da sociedade, impedir que o jovem se corrompa tendo contato com o vício e com os erros, enquanto segue na infância, do que levá-lo propriamente a acumular informações e saberes teóricos elaborados, refinados.

Essa passagem da vida de Emílio, que vai do zero aos doze anos, constitui-se num momento muito melindroso, valendo que se conserve todo o cuidado possível, dando forma a essa modalidade de educação que se nomeia de “negativa”. Acertado compreender que significa, então, ganhar tempo e extrair-se proveito, mesmo que na aparência esteja-se a perder algo, se o educando, sem absorver saberes no sentido positivo, encontra-se isolado, efetivamente, do perigo de contrair vícios e de corromper-se: “o mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento à idade de doze anos. É o momento em que germinam os erros e os vícios, sem que tenha, ainda, instrumento para destruí-los, quando o instrumento se apresenta afinal, as raízes são tão profundas que já se faz impossível arrancá-las”(ROUSSEAU, 1969, p. 323).

A educação negativa, desenvolvida neste momento, se coloca como algo alheio às imposições advindas do mundo externo. Recusando-se a aceitar constituir a criança segundo critérios da educação tradicional, e no ritmo definido pela sociedade, cumpre seu papel importante. Ela conserva Emílio, finalmente, são, robusto, imaculado na sua dimensão moral, nesta passagem crítica de sua infância, havendo contido a produção dos conhecimentos teóricos, limitado a gama de seus sentimentos, bem como o próprio volume de suas paixões.⁸

Cabe aqui colocar a pergunta se o saber aparece enquanto algo prioritário no sentido de seu desenvolvimento nesta fase da vida de Emílio.

⁸ Inicialmente, conforme Wallon (apud ROUSSEAU, 1958, p. 13): “a educação deve sobretudo ser negativa. Ela deve não somente frear a aquisição dos conhecimentos, mas também retardar o desenvolvimento dos sentimentos e das paixões”.

Mais importante, em verdade, é a aquisição dos instrumentos, dos recursos, que lhe permitirão realizar operações abstratas quando convier, quando for oportuno.⁹ Passando-se, assim, as coisas, ele fica pronto para se exercitar intelectualmente na hora que chegar a ocasião própria para tanto, estando de acordo com os ditames prescritos pela necessidade vigente.

O foco aqui, neste momento em questão, havendo total convivência com a natureza, recai sobre o desenvolvimento físico, corporal, e sobre a expansão dos órgãos dos sentidos do aluno imaginário. Não se espera que seja possuidor, enfim, de disposições intelectuais e nem requer-se que desenvolva um contato com longos discursos, livros e teorias.¹⁰

É visto por Rousseau como sensato que não seja apressado o passo na escalada de Emílio com vistas ao encontro de sua idade adulta que haverá de ser atingida ao seu tempo. O filósofo mostra-se em concordância com a ideia de que a regra maior, mais importante e mais útil, de todas, na esfera educacional, reside, nesta fase da vida que está em revista, não “em ganhar tempo e sim em perder”(ROUSSEAU, 1969, p. 323). Quer dizer: “a instrução das crianças é uma profissão em que é preciso saber perder tempo para ganhá-lo”(ROUSSEAU, 1969, p. 394).

Assumindo a posição de conformidade com esse ditame que precede, compreende-se que não é nada sensato exigir das crianças que raciocinem, pois elas encontram-se num momento que lhe são de interesse outras coisas. Deve ser esperado que a plenitude da infância nelas amadureça aos poucos, adiando para exercitá-las nas operações do espírito até quando se tenha condições, até quando se possa protelar esse começo. Caso se deseje mesmo agir com toda a correção, vale acompanhar a ordem seguinte: “exercitai seu

⁹ “Segue-se disso um preceito importante, o de argumentar racionalmente apenas no momento oportuno e depois de termos preparado nosso aluno” (CHÂTEAU, 1969, p. 226).

¹⁰ Sabe-se que Rousseau, por rejeitar o valor da leitura na primeira infância, sustenta que até os 12 anos de idade Emílio deve conhecer apenas um livro, apenas uma referência bibliográfica, qual seja, o *Robinson Crusóé* do escritor inglês Daniel Defoe.

corpo, seus órgãos, seus sentidos, suas forças, mas deixai sua alma ociosa enquanto for possível”(ROUSSEAU, 1969, p. 324).

Tende-se a trabalhar contra a perfeição e o equilíbrio do educando, tanto no sentido físico quanto no sentido espiritual, ao não se considerar os ditames eternos, desobedecendo-se o arranjo natural estabelecido para as coisas neste mundo. Assim, exige-se da criança que se torne adulta precocemente, causando-lhe deformidade em sua estruturação geral: “seus defeitos do corpo e do espírito vêm quase todos da mesma causa: querem fazê-la adulta antes do tempo”(ROUSSEAU, 1969, p. 372).¹¹

Rousseau, como Platão, sabe do valor da liberdade para a vida humana e da importância de despertar o desejo do infante ao se tratar do envolvimento com os estudos. Afeito a respeitar Emílio, então, como criança, visa fazer nascer nele o desejo de aprender, a vontade de se desenvolver, de crescer. Assim, pretende dar espaço para ele fazer-se livre, para brincar, se divertir em suas atividades, e beneficiar-se, ao final, com suas experiências: “amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudoso, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz?”(ROUSSEAU, 1969, p. 302).¹²

É ressonante na reflexão de Rousseau do *Emílio ou da educação* o impacto que o filósofo sofre, igualmente, de sua experiência enquanto leitor dos estoícos. Essa tradição partilha, em primeiro lugar, com o pensamento de que o ideal ético consiste em viver-se em conformidade com a natureza.

¹¹ “Um princípio domina a pedagogia de Rousseau: uma criança não é um adulto e não deve ser tratada como adulta pelos adultos. Tem diante dela várias etapas para transpor. Se um recém-nascido tivesse a estatura e a força de um adulto, ele seria ‘um perfeito imbecil’ que não teria consciência dele mesmo”(WALLON apud ROUSSEAU, 1958, p. 11).

¹² Platão afirma na *República* (536e): “quem é livre não deve aprender ciência alguma como uma escravatura. É que os esforços físicos, praticados à força, não causam mal algum ao corpo, ao passo que na alma não permanece nada que tenha entrado pela violência”. Depois o filósofo complementa: “não eduques as crianças no estudo pela violência, mas a brincar, a fim de ficarem mais habilitado a descobrir as tendências naturais de cada um” (ibidem, 537a).

Para esses autores do mundo antigo não existe, de um lado, acaso, acidentes no sentido absoluto, coisas sem nexos no plano natural, e a vida, por sua vez, não é para ser protelada e desperdiçada.¹³

Tocado por esse duplo entendimento, e pensando, por outro lado, na ação da providência, Rousseau indica que se mostra como um equívoco sustentar que cabe ao educador corrigir, nos começos, possíveis más inclinações da criança; tanto isso não se encontra totalmente em seu poder como semelhante medida, ao invés de trazer ganhos, carrega o risco de gerar males.

Por outra perspectiva ainda, significa um mal desconsiderar a ação da verdadeira providência, abrindo-se espaço para obstáculos acessórios. Assim, pode-se impedir que o ente em formação deixe de desfrutar de sua vida concretamente, e assuma, de fato, aquilo que se apresenta como desafio, enleando-se em superfluidades, em vanidades: “infeliz providência que faz um ser desgraçado no momento, na esperança de torná-lo feliz um dia”(ROUSSEAU, 1969, p. 303).¹⁴

Conivente ainda com os ensinamentos dos estoicos, Rousseau relaciona a infância com a ideia de um lugar, uma posição no mundo, ocupada pelo aluno imaginário, estando em conformidade com a natureza. Ele julga ser necessário compreender-se, com efeito, que a criança precisa do adulto em sua vida para identificar com correção onde fica seu espaço na sociedade, e qual o teor de suas paixões; esse espaço, esse lugar demarcado previamente, existe, e seu ser essencial também existe, na ordem da vida humana, mas a falta de maturidade da criança lhe impede de se achar e

¹³ Merquior (1980, p. 32) afirma que o “*Émile*, a obra teórica mais elaborada de Rousseau [...] precisa ser lido como paradigma do princípio estoico de que o homem deve viver de acordo com a natureza”. Esse autor se refere ao genebrino, contudo, nos seguintes termos: “nosso estoico moderno, Jean-Jacques Rousseau” (ibidem, p. 85).

¹⁴ Veja-se a escrita de Sêneca que serve de fonte de leitura de Rousseau: “o maior impedimento para viver é a expectativa, a qual tende para o amanhã e faz perder o momento presente”(SÊNECA, 1993, p. 37). E noutro opúsculo: “tudo é determinado e se passa segundo uma lei fixa e de valor eterno”(SÊNECA, 2000, p. 55).

organizar-se por si só: “é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Assinar a cada um seu lugar e nele fixá-lo, ordenar as paixões humanas segundo a constituição do homem é tudo o que podemos fazer para seu bem-estar. O resto depende de causas estranhas a nós e que não estão em nosso poder”(ROUSSEAU, 1969, p. 303).

O governante permitindo que Emílio na infância seja criança já estará cumprindo com a parte que lhe cabe. Buscar isso não tem o significado de torná-lo manhoso, vaidoso, autoritário, e passível de não tirar proveito de suas experiências.¹⁵ Pular, correr, gritar quando tiver vontade, lhe manterá em seu ponto espacial próprio, sendo uma coisa útil e necessária, sem produzir qualquer afetação na ordem eterna, que parte exatamente da infância na vida humana. Para não estragarmos a obra do criador, devemos conservar o ordenamento por ele prescrito: “a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas”(ROUSSEAU, 1969, p. 319).

Todo o trabalho com Emílio, o aluno imaginário, desenvolvido até o momento, que se voltou para produzir a estruturação e o desenvolvimento corporal, foi realizado com esmero por meio de atividades lúdicas, brincadeiras, jogos, ginástica e provações. Devemos entender, precisamos ter claro, porém, que a dimensão corporal do ser humano é guiada pelos sentidos, e estes carecem de ser vistos, portanto, com atenção, sendo conduzidos ao aprimoramento, à ampliação de suas possibilidades e de seu alcance. Só assim Emílio poderá chegar efetivamente no nível de maturação

¹⁵ Rousseau fazia-se muito atento aos males da vaidade. Segundo Simpson (2009, p. 41): “ideia constante de Rousseau [...] a vaidade é a fonte de quase toda infelicidade e crueldade”. Conforme Château (1969, p. 66): “toda a filosofia de Rousseau será, no fundo, uma ofensiva contra o orgulho humano – feita, aliás, por meio desse mesmo orgulho”.

adequado para seu estágio de evolução e crescimento posto aqui em tela, incutido no centro de nossas análises:

Há um exercício puramente natural e mecânico que serve para tornar o corpo robusto, sem de modo algum apelar para o julgamento: nadar, correr, pular, chicotear um pião, jogar pedras; tudo isso está muito certo; mas teremos também olhos e ouvidos? E tais órgãos serão supérfluos ao uso dos primeiros? Não exercitais portanto tão apenas as forças, exercitai os sentidos que as dirigem; tirai de cada um deles todo o proveito possível e verificai depois o resultado de um sobre o outro (ROUSSEAU, 1969, p. 380).

É verdade que essa passagem transitória da vida humana, vinculando-se à lei do que é estritamente necessário, estendendo-se até aos 12 anos de idade do personagem fictício, simbólico, possui uma ênfase, na escrita de Rousseau, que recai sobre a educação física, o desenvolvimento corporal. Mas o trabalho não acaba por aí, havendo indicativo, como na passagem acima, do quanto a exercitação de todos os sentidos, e a mobilização com vistas ao refinamento destes, é fundamental para o homem tendo o foco na sua integralidade. O espaço para o tratamento desse tópico ficará maior, de fato, no livro III do *Emílio ou da educação*, que já estará pensando o aluno na idade da força, no período da presença dos recursos humanos excedentes, e não na fase reduzida ao âmbito da necessidade, da falta de forças. Mas a centralidade de tal aspecto, quer dizer, a relevância das faculdades sensíveis, leva o filósofo já a considerá-los nesses livros anteriores do “grande tratado”.

Para encerrar agora nosso percurso aqui, cabe buscar saber se os ensinamentos morais devem ser totalmente estranhos a Emílio na primeira infância. Aqui, nesta passagem de sua vida, não será o momento, claramente, de conduzi-lo a familiarizar-se com os valores morais no nível de sua exaustão. Cabe disseminar, porém, um princípio dessa natureza que vai servir tanto para a infância como também aos períodos vindouros de sua

vida. Esse princípio compreende em fazê-lo, em suma, um indivíduo bom e generoso frente aos seus semelhantes: “aprofundai todas as regras de vossa educação, vereis que todas são erradas, principalmente no que diz respeito às virtudes e aos costumes. A única lição de moral que convém à infância, e a mais importante em qualquer idade, é a de não fazer mal a ninguém”(ROUSSEAU, 1969, p. 340).

Alcançar esse feito de ter um indivíduo assim no convívio humano, que não faça mal a ninguém em nenhum momento, é uma coisa, a um só tempo, sublime e difícil. Vale perseguir, entretanto, essa meta de ver um ente que se constitua dessa forma, ou seja, que se mostre capaz de ser sempre bom aos outros, pois tal sujeito fará bem aos seus semelhantes. Nele ver-se-á firmeza de propósitos, vigor moral e psicológico, e a expressão permanente de contentamento consigo mesmo em todos seus dias.

Com esse trabalho cuidadoso junto a Emílio, fechado na relação com seu educador, seu governante, chegamos ao final de uma etapa importante de seu desenvolvimento, selado com a primeira infância. Notou-se ser aí de alto valor aprimorar seus órgãos dos sentidos, decisivos na orientação de seus movimentos; buscou-se com determinação familiarizá-lo com a ideia de ser bom aos outros, já que um jovem de doze anos não poderia ficar totalmente alheio ao âmbito da vida moral; criou-se condições para que empreendesse avanços, primordialmente, na esfera corporal, realizando os propósitos a que deve se prestar a atividade educativa no quadro próprio desses 12 primeiros anos de vida. Foi consumado, assim, o ideal que se projeta para essa fase da vida, mantendo o ente em formação em seu lugar, deixando-o em estado de pleno acordo consigo mesmo. Vê-se, finalmente, que ele se beneficia de suas virtudes e possibilidades, carregadas consigo nesse momento, sentindo-se feliz tanto quanto consegue ser em tal quadro de sua evolução.

Referências

- CHÂTEAU, Jean. *Jean Jacques Rousseau; sa philosophie de l'éducation*. 2 ed. Paris: Vrin, 1969.
- CLAYDON, Leslie F. *Rousseau on Education*. London: Collier-Macmillan, 1969.
- DALBOSCO, Claudio Almir (org.). *Filosofia e educação no Emílio de Rousseau; o papel do educador como governante*. Campinas-SP: Alínea, 2011.
- ESPÍNDOLA, Arlei de. *Jean Jacques Rousseau; gênese da moralidade, liberdade humana e legitimidade*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2010.
- _____. *Ensaio de leitura de escritos filosóficos clássicos em torno da reflexão ética e política*. São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2008.
- _____. *Delineamentos de reflexões filosóficas e políticas*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2001.
- MERQUIOR, José Guilherme. *Rousseau and Weber; Two Studies in the Theory of Legitimacy*. Boston: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1980.
- PLATÃO. *A república*. 9 ed. Trad. de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile ou de l'éducation*. In: _____. *Oeuvres Completes*. Paris: Gallimard, T. IV, 1969.
- _____. *Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie*. In: _____. *Oeuvres Completes*. Paris: Gallimard, T. IV, 1969.
- SÊNECA. *Sobre a brevidade da vida*. Trad. Willian Li. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.
- _____. *Sobre a providência divina*. Trad. Ricardo da Cunha Lima. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- SCHINZ, Albert. *La pensée de Jean-Jacques Rousseau; essai d'interprétation nouvelle*. Paris: Librairie Félix Alcan, 1929.
- SIMPSON, Matthew. *Compreender Rousseau*. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- WALLON, Henri. "Introduction a l'Émile". In.: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile ou de l'éducation*. Paris: Éditions Sociales, 1958.