

Emílio
ou Da educação

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

Presidente do Conselho Curador

Mário Sérgio Vasconcelos

Diretor-Presidente / Publisher

Jézio Hernani Bomfim Gutierre

Superintendente Administrativo e Financeiro

William de Souza Agostinho

Conselho Editorial Acadêmico

Divino José da Silva

Luís Antônio Francisco de Souza

Marcelo dos Santos Pereira

Patricia Porchat Pereira da Silva Knudsen

Paulo Celso Moura

Ricardo D'Elia Matheus

Sandra Aparecida Ferreira

Tatiana Noronha de Souza

Trajano Sardenberg

Valéria dos Santos Guimarães

Editores-Adjuntos

Anderson Nobara

Leandro Rodrigues

JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Emílio
ou Da educação



Tradução e apresentação

Thomaz Kawauche

Revisão técnica e posfácio

Thiago Vargas



© 2022 Editora Unesp

Título original: *Émile, ou De l'éducation*

Direitos de publicação reservados à:

Fundação Editora da Unesp (FEU)

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

www.livrariaunesp.com.br

atendimento.editora@unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva – CRB-8/9410

R864e

Rousseau, Jean-Jacques

Emílio ou Da educação / Jean-Jacques Rousseau;
traduzido por Thomaz Kawauche. Revisão técnica por
Thiago Vargas – São Paulo: Editora Unesp, 2022.

Tradução de: *Émile, ou De l'éducation*

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-57111-088-1

1. Filosofia. 2. Jean-Jacques Rousseau. 3. Natureza da
educação. 4. Natureza humana. I. Kawauche, Thomaz. II.
Título.

CDD 100

2021-3255

CDU 1

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Sumário

Apresentação – Rousseau e a constituição da infância . VII

Thomaz Kawauche

Nota sobre a tradução . XXIX

Emílio ou Da educação

Prefácio . 3

Livro I . 7

Livro II . 63

Livro III . 187

Livro IV . 251

Livro V . 451

Posfácio – O lugar da educação no sistema de Rousseau . 621

Thiago Vargas

Índice de nomes . 639

Índice de lugares . 645

Índice de gravuras . 647

Apresentação

Rousseau e a constituição da infância

Publicado em 1762, *Emílio ou Da educação* permanece inclassificável: diferindo tanto dos tratados filosóficos quanto dos manuais de pedagogia — deixemos de lado a possibilidade de ser ainda um romance pedagógico —, tornou-se objeto de diversas leituras, algumas até mesmo incompatíveis entre si, de modo que poderíamos falar em *opera aperta*, emprestando o conceito de Umberto Eco. Estaria então aí, na dificuldade dos estudiosos para chegarem a um veredicto sobre a interpretação da obra, o indício de seu verdadeiro mérito? Ou será que, admitida a inseparabilidade entre vida e obra, a dificuldade efetiva diria respeito ao autor? Afinal, polêmicas exegéticas à parte, a indeterminação do lugar de *Emílio* nos catálogos de nossas bibliotecas não deixa de ser sintomática, quando nos lembramos do espírito multifacetado do genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que de bom grado tomava para si a alcunha “homem de paradoxos”. E, de fato, é sob o signo do paradoxo que suas ideias pedagógicas parecem ter sido recebidas.

Há quem rejeite com veemência esse escrito alegando o sexismo de Rousseau (pois, para ele, a mulher deve ser educada a fim de servir o marido) ou sua hipocrisia (questiona-se: como pode um pai que abandona os cinco filhos escrever sobre educação?). Mas há também leitoras e leitores que, evitando jogar a água da banheira junto com o bebê, apreciam as contribuições teóricas do escritor genebrino antes de censurá-lo. *Mutatis mutandis*, a corrente pedagógica da Escola Nova, que conta com nomes de peso como Maria Montessori, além dos diversos projetos de escolas democráticas — Summerhill na Inglaterra e a Escola da Ponte em Portugal, para citarmos apenas dois empreendimentos notáveis —, seguem em grande medida o preceito da “liberdade bem regada” que fundamenta o sistema educativo de *Emílio*. Evidentemente, a despeito da opinião que se possa ter a respeito

desse assunto, todos devem reconhecer que a questão é bem controversa. Tentemos, portanto, não falar apressadamente em êxito ou fracasso de tais experiências de ensino inspiradas em Rousseau; pois, para além dos méritos e deméritos dessas tentativas, o fato é que elas existem e, como instituições históricas, sinalizam com provas concretas que a discussão inaugurada há mais de dois séculos e meio ainda produz efeitos sociais significativos na área da educação.

Podemos começar refletindo sobre as primeiras repercussões do ponto de vista da condenação do autor: parecia bastante plausível censurar a pedagogia do *Emílio* sob a alegação de não ter sido teorizada por um pedagogo exemplar. Todos sabem que Jean-Jacques demonstrou desde cedo ser pouco exitoso no trabalho como preceptor contratado, primeiro, pelo sr. Mably, e depois, pela sra. Dupin. E, justamente por conta desse perfil profissional pouco atraente, ficamos embaraçados, para dizer o mínimo, quando temos de explicar o motivo pelo qual as ideias pedagógicas associadas a Rousseau tornaram-se dignas de ser condenadas tanto pelo Parlamento de Paris quanto pelos conselheiros de Genebra. Afinal, qual o sentido de se chamar tanta atenção para um tutor tímido, pouco entusiasmado com a vida social e que possuía no currículo provas cabais de sua incompetência? Não deixa de ser espantoso ter havido tanta celeuma em torno de um devaneador que raciocinava menos por ideias do que por imagens, e cujos disparates sentimentais mostravam-se tão pouco dignos da fogueira em praça pública quando comparados às perigosas obras – estas sim obras de engenho – produzidas por *philosophes* como Voltaire ou Diderot. Em suma: como distinguir o justo do injusto em matéria de opinião no “caso” Rousseau?

Ora, quando falamos em *injustiça* no sentido forense, referimo-nos, em uma das acepções possíveis, à desproporção entre o crime e a pena. Assim, pensando tanto no tribunal da consciência do leitor individual quanto no tribunal da opinião pública, não seria mais *justo* de nossa parte descobrir o que haveria de tão perigoso no *Emílio*, isto é, em seu conteúdo, aos olhos das autoridades?

Convém, portanto, deixarmos de lado as questões ligadas à censura do autor, pois elas nos desviam daquilo que realmente importa notar *na obra*:

o genebrino trata da educação de crianças com pretensões filosóficas. Não podemos negar que, em sua “coletânea de reflexões e observações sem ordem e quase sem sequência”, Rousseau traz contribuições decisivas para o debate dos filósofos iluministas; o aspecto mais inovador, sem dúvida, está em tratar da ciência do homem, que é o saber ancestral de nossa antropologia, mediante a descrição do desenvolvimento de uma criança. É preciso muito fôlego para recuperar temas clássicos, como a liberdade e a sociabilidade, e rediscuti-los em um registro diferente dos tradicionais, fazendo uso simultâneo dos esquemas explicativos da ciência da legislação dos jusnaturalistas, da história natural de Buffon e da teoria do conhecimento de Condillac, além dos novos paradigmas de investigação introduzidos pela química (que na época ainda se confundia com a alquimia) e pela botânica. Através dessa espécie de lente conceitual com múltiplos focos, o genebrino torna possível a análise crítica das representações da natureza humana até então aceitas como dogmas, em uma perspectiva que, embora tenha impressionado muito o filósofo alemão Immanuel Kant, terá de aguardar algumas décadas mais até poder ser devidamente apreciada pelos doutos como uma forma respeitável de saber. De modo geral, a reflexão de Rousseau merece ser entendida como um movimento significativo na estrutura de mentalidades no cenário histórico do advento das ciências positivas do século XIX.

O esforço para representar a ordem do corpo infantil em crescimento é, nesse sentido, uma estrutura discursiva sobre a qual se sustentam certas reflexões a respeito do homem em total harmonia com os modos de pensamento que marcam a filosofia experimental dos séculos XVII e XVIII. Anacronicamente, falaríamos em *formas de mentalidade*. Não por acaso, o médico e pedagogo Edouard Claparède (1873-1940) vê Rousseau como o inventor da criança pelo fato de ter concebido “a arte da educação baseada em uma concepção científica da criança”, e por isso o chama de “o Copérnico da pedagogia”. Segundo Claparède, *Emílio* seria responsável por uma revolução científica no campo das ciências da educação comparável à tese do heliocentrismo em física; isso porque, expulsando as causas finais do quadro explicativo da época e postulando as verdades da pedagogia à maneira de um observador da experiência sensível, propunha o conhecimento desse

objeto, a infância, a partir de um método rigorosamente adequado ao empirismo vigente, isto é, considerando a criança como criança, e não mais, à maneira de uma teleologia, como um adulto em potência.

E, realmente, mais do que apresentar um método específico do campo prático da educação infantil, em *Emílio* trata-se de teorizar acerca do homem segundo o estilo das ciências modernas. Do ponto de vista da recepção do pensamento de nosso autor, se Kant vê em Rousseau um Newton da moral, a comparação se explica pelo estilo “científico” com o qual o genebrino investiga os fenômenos ligados àquilo que hoje denominamos “infância”. É por essa razão que, quando Rousseau se refere à educação negativa ou à liberdade bem regrada (ideias fundamentais em seu modelo pedagógico), o que ele tem em vista é precisamente a *cientificidade* do saber pedagógico, e não a ambição vulgar de oferecer um guia aos pais para a criação dos filhos. Há um abismo quase transcendental entre a experiência do pensamento do cientista e sua aplicação na vida das pessoas comuns. Como o próprio autor explica a um de seus críticos mais ferozes, o ministro genebrino Tronchin, as ideias contidas no *Emílio* dizem respeito a um sistema geral do ponto de vista de seu *plano*, e não de seu mero uso prático: “Trata-se de um novo sistema de educação, cujo plano submeto à análise dos sábios, e não de um método para os pais e as mães, com o qual nunca sonhei” (cf. *Cartas escritas da montanha*, Carta V).

Vale a pena notar a diligência de Rousseau para inserir o debate sobre a educação de crianças no quadro de mentalidades das ciências de seu tempo: *Emílio* se inscreve simultaneamente em duas correntes de pensamento. Por um lado, nosso autor posiciona-se de maneira crítica em relação aos manuais de civilidade, que remontam ao *De civilitate morum puerilium* (1530) de Erasmo; no plano prático da educação, essa linhagem cultural se verifica na moda da fábrica de jovens fidalgos treinados para a vida na corte, e nela se encontram obras paradigmáticas como, por exemplo, os *Pensamentos sobre a educação* (1693) de Locke. Por outro lado, Rousseau aprofunda o debate originado com os tratados de medicina que, sobretudo na primeira metade do século XVIII, chamam a atenção para as necessidades específicas do corpo infantil: é inegável a influência dos aforismos sobre as doenças das

crianças de Boerhaave comentados por Van Swieten, bem como do tratado de Desessartz sobre a “educação corporal” na primeira infância. Aos olhos de Jean-Jacques, tudo se passa como se o corpo de Emílio fosse o lugar de confluência dessas duas maneiras de imaginar, do ponto de vista dos saberes de seu tempo, a criança moderna.

Podemos então reconhecer no inventário das fontes do *Emílio* uma espécie de síntese das discussões sobre civilidade e fisiologia. Opondo-se a médicos como o autor de *Orthopédie* (1741), Rousseau defende que a retidão moral não se produz necessariamente por meio da rigidez disciplinar dos corpos; lemos no *Emílio* que a criança deve crescer com os membros folgados nas roupas, uma vez que os trajes apertados da realeza induzem à vida sedentária; o mesmo argumento é válido para a crítica ao costume de se enfaixar os bebês nos cueiros: os enfaixados choram mais e, limitados fisicamente, acostumam-se a contar com a ajuda dos pais e a obedecê-los, ao passo que as crianças que crescem soltas tornam-se robustas e independentes com mais rapidez. Rousseau também é famoso por revolucionar os sentimentos da nobreza ao incentivar que as próprias mães amamentassem seus filhos em vez de delegar essa tarefa às amas de leite. É bem conhecido o trabalho de Elisabeth Badinter, *Um amor conquistado* (1980), que apresenta o *Emílio* como uma das principais fontes implicadas na tese da produção social do amor materno. Não há nenhum exagero ao reconhecermos que, mais do que qualquer outro teórico da educação, Rousseau retraça a cartografia dos discursos acerca da sociedade ao deixar, por assim dizer, o sentimento e a razão na mesma curva de nível.

A individualização da criança, para emprestarmos uma expressão de Jacques Gelis, ocorre tanto no âmbito dos discursos médicos quanto no dos códigos de etiqueta. O corpo infantil adquire visibilidade para além de sua exibição pública pautada pelas regras de decoro, pois é na esfera privada que vemos emergir a nova consciência da fragilidade física das crianças, bem como da necessidade de cuidados médicos para o prolongamento da vida desses seres que eram vistos como o rebento do ramo familiar. Dito de outro modo, a saúde particular dos filhos torna-se uma questão relevante para a ordem civil na medida em que o corpo da criança passa a ser incluído

no rol de demandas que dizem respeito ao interesse comum por parte de setores influentes da sociedade.

Conectado ao espírito de seu tempo, Rousseau entende que as necessidades da criança são diferentes das do adulto: eis a especificidade que ele deseja evidenciar na condição de médico, pedagogo e filósofo, mediante afirmações de extrema perspicácia como “a infância tem seu lugar na ordem da vida humana”, ou “é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança”. A partir das razões aqui expostas, veja-se que *Emílio* manifesta o esforço de seu autor para, diante de um horizonte cultural alargado, conceber a infância como momento singular, não apenas na trajetória de *um* indivíduo ou na de *uma* família, mas também – e sobretudo – na reflexão abrangente acerca da origem do gênero humano. É para dar conta desse duplo ponto de vista, teórico e prático, que o arcabouço de *Emílio* encontra-se rigorosamente fundamentado na oposição espelhada entre os ideais e a realidade empírica: se, por um lado, o conteúdo desse tratado é demasiado abstrato para aplicações imediatas, por outro, nada do que ali se lê aparta-se dos fatos e costumes da época, e entre essas duas perspectivas, vislumbramos, como em traços de *croquis*, o esboço de representação da criança de Rousseau. Caberá ao leitor terminar o desenho para cada retrato em particular.

* * *

É sobre o ser humano que Rousseau pretende falar. Devemos levar a sério esse objetivo, pois até mesmo quando o autor do *Emílio* fala sobre religião, seus princípios não são teológicos, e sim humanistas. Na *Profissão de fé do vigário saboiano*, opúsculo do Livro IV, Rousseau disserta sobre a religião *natural*, contrapondo-a às religiões reveladas que, de modo dogmático, ordenam a crença em verdades sobrenaturais, como a da natureza pecaminosa do homem. Um humanismo científico, poderíamos dizer, pois a reflexão é sempre orientada por um método para conhecer o mundo dos homens. O viés crítico da hipótese da bondade natural é abrangente, não pelo fato de Jean-Jacques ser um iconoclasta ou tomar o partido dos rebeldes perante a tradição do direito divino, mas por exigência da própria metodologia

empregada na *ciência* do humano: partindo de pressupostos mais simples e mais gerais, a investigação do escritor genebrino em torno do homem em estado de natureza afronta, à maneira de um sistema filosófico, o dogma do pecado original pregado pelos teólogos cristãos. Ora, devemos reconhecer que tanto rigor metodológico, por parte de um herege “de boa-fé”, nem católicos nem protestantes poderiam tolerar.

Desse modelo, vale recordar sua primeira versão, apresentada no *Discurso sobre a origem da desigualdade* (1755). Naquele escrito, o genebrino imagina o homem primitivo segundo a regra de “deixar de lado todos os livros” (cf. V. Goldschmidt, *Anthropologie et politique*, p. 115-25): a representação originária do indivíduo em estado de natureza é abstrata — o que é bem conveniente em uma análise científica —, limitando-se apenas a três traços característicos: a distinção elementar entre amor de si e amor-próprio, a piedade natural e a capacidade radicalmente humana de se aperfeiçoar em resposta às dificuldades do ambiente; com base nesse esquema que tem no *Tratado das sensações* (1754) de Condillac sua inspiração mais próxima, Rousseau infere todas as faculdades humanas. De um ponto de vista heurístico, a maior vantagem dessa maneira de estudar o homem é não ter de pressupor faculdades complexas como a razão, as quais podem ser consideradas aquisições do espírito: eis aí o esquema geral do ser humano que, semelhante a uma escala de medidas, Rousseau emprega como instrumento de observação para julgar os homens existentes. Esse modelo antropológico simplifcadíssimo é retomado no *Emílio*, como vemos na seguinte passagem do Livro I que é esclarecedora quanto ao plano da obra: “É preciso, pois, generalizar nossos pontos de vista e considerar em nosso aluno o homem abstrato, o homem exposto a todos os acidentes da vida humana”.

Todo o trabalho filosófico de Rousseau é direcionado ao estabelecimento de uma ciência da natureza humana que fosse amplamente crítica, não apenas no tocante à Bíblia, mas também em relação aos cânones científicos fundados na lei natural. Afinal, a postura do escritor genebrino é indagativa por princípio e não busca proposições apressadas. Pretender imaginar que no estado de natureza não é necessário supor a maldade humana significa fazer *tabula rasa* de modelos como o do *Leviatã* (1651) de Hobbes,

cuja cientificidade até então muitos consideravam indiscutível. Veja-se por aí que a potência contestadora latente na história hipotética da criança vai de par com o rigor metodológico de uma legítima ciência, ao menos da maneira como os pensadores modernos entendiam o rigor científico.

Em *Emílio*, Rousseau expõe a história conjectural da criança sob a égide do princípio da bondade natural do homem. Descreve-se ali a trajetória de um aluno imaginário que, do nascimento até o início da idade adulta, é acompanhado por seu extraordinário educador. Este intervém sabiamente a cada momento da história, tendo como missão desenvolver a mente e o corpo de seu pupilo “segundo a natureza”, de tal modo que um dia Emílio tenha condições de escolher por conta própria a sociedade na qual levará uma vida feliz. A longa dissertação é dividida em cinco livros, cada um correspondendo a certa faixa etária de Emílio: de 0 a 2 anos (Livro I), de 2 a 12 anos (Livro II), de 12 a 15 anos (Livro III), de 15 a 20 anos (Livro IV), de 20 a 25 anos (Livro V). Organizado dessa maneira, o problema da formação de Emílio pode ser examinado por partes – as etapas da vida – analisadas uma a uma, sucessivamente.

De um ponto de vista panorâmico, o movimento a que assistimos nos livros I, II e III é o da criança passando lentamente das necessidades puramente físicas e dos objetos sensíveis às necessidades adquiridas graças a certos hábitos e ao conhecimento de algumas ideias abstratas. A perspectiva filosófica adotada por Rousseau, como se sabe, é a do empirismo, ou seja, ele aceita o princípio segundo o qual somente os conhecimentos pautados pela observação e pela experiência dos sentidos são verdadeiros. No interior desse quadro, o leitor acompanha uma sucessão de estágios retratados em diagnósticos pormenorizados (Rousseau comenta, por exemplo, sobre o mecônio do feto). Nessa série de cenas, que começa com os instintos do bebê até chegar aos comportamentos produzidos na puberdade, o leitor vai aos poucos se familiarizando com aquilo que filósofos como Montaigne e Pascal chamam de “segunda natureza”, em oposição à natureza primeira que, no entendimento das ciências empíricas, é inacessível. Seguir a natureza: eis a máxima estoica que Rousseau transpõe para o contexto da modernidade em sua teoria pedagógica. Emílio cresce de acordo com a

natureza *segunda*, ou seja, uma natureza cuja experiência é sempre preparada com muita arte pelo educador.

A arte da educação no *Emílio*, que para nós seria semelhante a um ensaio controlado de laboratório, consiste em *ordenar a constituição da criança*. Ora, o que isso significa? A palavra *constituição* vem da medicina hipocrática; o termo em grego, *katastasis*, refere-se não apenas ao corpo humano, mas também ao seu entorno, isto é, ao ambiente em que se situa (ver, por exemplo, o texto das *Epidemias I* atribuído a Hipócrates). É o exame semiológico da constituição que leva o médico ao diagnóstico das doenças de seu paciente, podendo a boa ordem ser entendida como sinônimo de saúde. No caso do *Emílio*, a constituição diz respeito também ao meio social, o que nos faz notar que as expressões “ordem da infância”, “ordem da natureza” e “ordem civil” são correlatas.

O ordenamento da constituição humana segundo Rousseau combina o progresso espiritual (ou cognitivo, diríamos hoje no registro da psicologia) e o desenvolvimento físico dos órgãos e do corpo. *Mens sana in corpore sano*, como escreve Locke citando Juvenal, é a máxima da tradição pedagógica à qual o autor do *Emílio* se filia. Em total acordo com a pedagogia humanista, Rousseau é enfático ao afirmar que a formação da faculdade de julgar não pode ser concebida sem os exercícios físicos: “Quereis, então, cultivar a inteligência de vosso aluno? Cultivai as forças que ela deve governar. Exercitai continuamente seu corpo; tornai-o robusto e são para torná-lo sábio e razoável [...]”. Sabemos que, do ponto de vista da moral, o alvo da educação de Rousseau é a formação de um indivíduo que, em qualquer situação, saiba fazer bom uso de suas faculdades a fim de “bem julgar”, “julgar de modo sadio”, que tenha um “juízo íntegro” etc. Não se trata, porém, de uma educação eminentemente intelectual: ao mesmo tempo em que o jovem é educado para julgar bem suas ideias tiradas da observação e da experiência, ele também aprende a valer-se de tais ideias empregando-as como regras de conduta na vida em sociedade. Em uma palavra, busca-se a uma só vez “o vigor de corpo e de alma”, como afirma o próprio Rousseau no Livro II.

Quanto às transformações na constituição, o educador de *Emílio* deve, acima de tudo, permanecer atento às relações entre as faculdades da criança:

vontade, imaginação, razão e juízo, por exemplo, são faculdades que, além de determinarem-se umas às outras concomitantemente ao aumento da força física, ainda se desenvolvem com velocidades diferentes. Ora, é o descompasso nos progressos das faculdades que tende a desequilibrar, a todo momento, a constituição infantil. O desafio do educador consiste, portanto, em buscar, a todo momento, novas configurações de equilíbrio em resposta às mudanças particulares no sistema psicofisiológico do aluno, e isso, ao longo de toda a sua história. Algo difícil até mesmo para os mais otimistas; donde se entende o porquê da raridade tanto do educador quanto de sua arte: “Uma vez que a educação é uma arte, é quase impossível que ela seja exitosa” (*Emílio*, Livro I).

Porém, equilíbrio não é a palavra exata, embora fosse utilizada pelos filósofos. O termo preferido na época vem da fisiologia, “economia animal”, e o modelo, cuja inspiração é marcada pelo paradigma das ciências mecânicas, corresponde à ideia de uma harmonia orgânica. O próprio Rousseau fala em “*forcer l’économie animale à favoriser l’ordre moral*” no Livro IX das *Confissões*. A ideia de uma economia do corpo não é gratuita: lembremos que o *Contrato social*, publicado no mesmo ano do *Emílio*, tem como objeto central o *corpo político*, cujo quadro teórico é o mesmo da emergente ciência econômica, tal como a conhecemos. De modo geral, a ciência política do século XVIII tinha a pretensão de representar as conexões necessárias, ainda que efêmeras, entre a ordem da natureza e a ordem dos homens, muitas vezes recorrendo à metáfora da sociedade como um organismo vivo. É a partir do campo semântico da economia animal que emerge o modelo da economia política dos fisiocratas e, posteriormente, o de Adam Smith na *Riqueza das nações* (1776).

Mas ninguém deve se enganar achando que a razão tem proeminência nesse quadro teórico. A almejada ordem da economia do corpo infantil não deixa de incluir as paixões, e o espanto de alguns se justifica porque, segundo uma longa tradição, as paixões são incompatíveis com a *recta ratio* e, por conseguinte, desvirtuam a ordem moral. Bem na contramão do Iluminismo, Rousseau não pretende combater o desenvolvimento das paixões, pois uma educação assim seria contrária à natureza. E quando precisar moderar alguma, evitará fazê-lo por meio de discursos, pois o ensino

discursivo pressupõe a racionalidade do aluno. A estratégia é outra. Luiz Roberto Salinas Fortes denomina “cenas pedagógicas” as intervenções do educador, como os episódios do jardineiro Roberto ou do prestidigitador com o pato de cera. Trata-se de situações semelhantes a cenas de teatro que fazem as vezes de lições verbais e, dessa maneira, evitam o desenvolvimento precoce da razão da criança. As cenas são secretamente planejadas e Emílio é posto nelas como protagonista pelo educador, de modo a vivenciar certas experiências que alteram e regulam o desenvolvimento de suas diversas faculdades. Nessas condições, sob estímulos passionais escrupulosamente preparados, certas faculdades sofrem aceleração enquanto outras são inibidas, de tal forma que, na reconfiguração do conjunto, a constituição física, afetiva e intelectual do jovem acabe por mostrar-se adequada na ordem em que se encontra, como em uma economia em equilíbrio dinâmico.

No quadro tal como aqui explanado, o êxito da educação de Emílio depende, em primeiro lugar, do desenvolvimento tardio da faculdade da razão. É importante notar que, assim como no modelo da constituição do homem no *Discurso sobre a desigualdade*, o progresso da faculdade da razão na criança vem necessariamente acompanhado do surgimento de vícios decorrentes dos preconceitos e das opiniões dos homens; por esse motivo, Emílio deve ser poupado dos discursos de moral até o Livro IV, quando somente então terá condições de raciocinar sem se corromper muito. As lições verbais sobre o mundo dos homens, envolvendo as opiniões da sociedade, não têm lugar na história do jovem aluno nos três primeiros livros.

Eis aí o sentido da ruptura notável no início do Livro IV, quando entra em cena o problema da moral. Aos 15 anos, no momento da “tempestuosa revolução” causada pelas paixões da adolescência, somente a razão pode ser o contraveneno dos males engendrados pelo desejo sexual. Doravante, o progresso da razão não mais será reprimido, mas apenas moderado com a ajuda de discursos cuidadosamente preparados pelo preceptor. Podemos dizer então que, nesse sentido, o discurso do vigário saboiano é terapêutico do ponto de vista do ordenamento das paixões e profilático no tocante à entrada do jovem educando em meio à sociedade. Momento igualmente notável por seus efeitos reguladores sobre a alma do aluno se verifica no Livro V, quando Rousseau

expõe a Emílio o resumo das *Instituições políticas* – outra longa lição verbal – apresentando-a como uma espécie de guia de viagem para o estudo empírico das sociedades existentes, a ser realizado durante dois anos antes do casamento com Sofia. Dessa viagem, poderíamos esperar que o aluno regressasse com verdades estabelecidas, mas, em vez disso, ele traz na bagagem nada além de uma espécie de ataraxia. Eis o caminho percorrido durante os anos de formação do educando de Rousseau.

* * *

A dimensão literária de *Emílio* torna-se mais evidente no Livro V, com a narrativa do encontro amoroso entre o jovem aluno e sua futura esposa Sofia. Em um trabalho de fôlego sobre a gênese e a redação da obra, Peter Jimack mostra que o “caráter romanesco” da história de Emílio e Sofia é determinante na escrita daquilo que acabou tornando-se um tratado de educação. É preciso lembrar também que, no momento da publicação de *Emílio*, Rousseau já goza da fama de ser best-seller na França com o romance epistolar *Julie, ou A nova Heloísa* (1761), que Denis de Rougemont qualifica como a versão em prosa do *Cancioneiro* de Petrarca. Contudo, qualquer leitor minimamente atento percebe que as fontes da literatura vão muito além do gênero do romance. Elas aparecem em abundância nos exemplos e nas anedotas citados pelo educador, com referências a autores célebres de todas as épocas – a plêiade inclui Homero, Virgílio, Tasso, Molière, Defoe etc. –, em uma imensa lista.

De todo modo, o problema das fontes literárias no *Emílio* não deve ser estudado em si mesmo, pois Rousseau não se preocupa apenas com seu estilo, mas também com o efeito do estilo sobre a moral do leitor. Como ensina Bento Prado Jr., a relação entre literatura e crítica social que Rousseau infere ao analisar os costumes de seu tempo é orientada pelo modelo da retórica. E tudo se passa como se o próprio autor do *Emílio* fosse um orador que, rememorando certos exemplos da história, buscasse persuadir seu auditório acerca dos princípios da boa conduta em sociedade. Mas, sem nos desviarmos demais por temas de especialistas, voltemos nossa atenção para

o conteúdo da obra de modo geral, e tentemos refletir sobre o tipo peculiar de “literatura” que inspirava Jean-Jacques em matéria de virtude.

O momento do ensino da história no Livro IV é fundamental nesse ponto, pois é quando Emílio aprende a agir assistindo às ações de homens do passado. A questão se reduz a: qual livro de história escolher? Rousseau toma partido na querela entre antigos e modernos preferindo os historiadores antigos, pois estes retratam as ações dos homens como elas realmente aconteceram, e não segundo a imaginação do historiador. Para o educador de Emílio, os historiadores modernos descrevem os fatos amoldando-os de acordo com seus preconceitos, pois têm mais interesse em brilhar aos olhos do leitor do que em instruí-los: “Só pensam em fazer retratos fortemente coloridos e que muitas vezes nada representam”. Lemos em outro lugar, ainda na recusa dos modernos por parte de Rousseau: “Há, além disso, uma certa simplicidade de gosto que toca o coração, e que só se encontra nos escritos dos antigos. Na eloquência, na poesia, em qualquer tipo de literatura, ele achará os antigos, como na história, abundantes em coisas e sóbrios no juízo” (*Emílio*, Livro IV).

Porém, o motivo mais grave de rejeição é que, na história moderna, os fatos não são apenas relatados, mas também interpretados, de tal modo que o leitor fica impedido de julgar por conta própria aquilo que lê, o que é ruim para um aluno cujo discernimento ainda não está completamente formado. Isso evidentemente não significa que os historiadores antigos sejam perfeitos para os jovens: o ensino da história é como a administração de um *pharmakon*, que nunca deixa de ter efeitos colaterais. Até mesmo autores como Tucídides, muito apreciado pelo genebrino, têm inconvenientes, pois registram somente fatos grandiosos, abusam nos relatos de guerras e – algo de suma importância para Rousseau – ignoram as causas lentas e progressivas dos acontecimentos. Esse estilo de historiografia, segundo o autor de *Emílio*, pode fazer o leitor notar apenas as aparências da “cena do mundo”, como se as “bagatelas” dissessem menos da natureza humana do que os grandes feitos: Rousseau ironiza ao falar dos “pormenores familiares e baixos, mas verdadeiros e característicos”, que desagradavam os letrados e, por uma questão de “gosto” nas belas-letas, foram “banidos do estilo moderno”.

Isso posto, entendemos por que Plutarco é o favorito de Rousseau. Esse grego, contemporâneo do historiador romano Suetônio, é o único que teria conseguido “pintar os grandes homens em suas pequenas coisas”, como no episódio da conquista da Itália pelos cartaginenses liderados por Aníbal durante a Segunda Guerra Púnica, que o autor do *Emílio* resume assim: “Com uma palavra divertida, Aníbal tranquiliza seu exército aterrorizado e o faz marchar rindo para a batalha que lhe entregou a Itália” (veja-se aí a “bagatela” do riso que distrai e acalma os soldados). Em linguagem metafórica, Plutarco é a lente através da qual Rousseau enxerga os detalhes da alma humana: “Preferiria a leitura das vidas particulares para dar início ao estudo do coração humano; pois então, por mais que o homem se retire, o historiador o segue por toda parte [...]” (*Emílio*, Livro IV). Não poderíamos ver aí uma verdadeira história dos sentimentos?

As *Vidas paralelas* de Plutarco, que Jean-Jacques lia desde a infância, servem de instrumento para que Emílio perceba as inclinações dos homens mediante a observação de vidas particulares. “É preciso”, segundo Rousseau, “aprender a ver nas ações humanas os primeiros traços do coração do homem, antes de querer sondar as profundezas; é preciso saber ler bem nos fatos antes de ler nas máximas”, arte que teria em Plutarco seu máximo exemplo. Maria das Graças de Souza explica que o elogio de Rousseau a Plutarco pode ser entendido nos seguintes termos:

Os anos de cuidado do preceptor foram dedicados a conservar íntegro o seu julgamento, e sadio o seu coração. Lançando o olhar para o mundo, colocado atrás do cenário, vendo os atores exporem suas fantasias, e conhecendo os artifícios do teatro, sentirá pena da humanidade que se deixa enganar por esses artifícios. Com suas boas disposições naturais, esse exercício do olhar lhe servirá de filosofia prática, muito melhor do que as especulações dos filósofos. Assim, o jogo das paixões humanas observado por Emílio através da história o tornará sábio “à *dépens des morts*”. As *Vidas* de Plutarco contribuirão para que Emílio não se deixe enganar pelo jogo das paixões.¹

1 Souza, *Ilustração e história*, p.65-6.