

Leandro Oliveira Lauxen

**A RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA NO LIVRO II
DO *EMÍLIO* DE ROUSSEAU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci

Passo Fundo

2015

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1 O PROJETO EDUCATIVO DE ROUSSEAU	10
1.1 Concepções de infância e de educação no contexto de Rousseau	10
1.2 O projeto educativo de Rousseau no Emílio: educação natural e educação social	22
2 A SEGUNDA INFÂNCIA COMO IDADE DA NATUREZA	31
2.1 Os princípios da educação natural.....	31
2.2 O papel da natureza	36
2.3 A meta da educação natural: fortalecimento do corpo e refinamento dos sentidos	44
2.4 Os sentidos na educação natural	49
3 A RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA NO LIVRO II DO <i>EMÍLIO</i>	61
3.1 A crítica ao autoritarismo do adulto.....	61
3.2 As necessidades da criança	70
3.3 Os cuidados do adulto	76
3.4 Alcances da abordagem rousseauiana sobre a relação pedagógica adulto-criança na segunda infância	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	92

RESUMO

A presente dissertação tematiza a articulação da relação adulto-criança no livro II do *Emílio* de Rousseau, considerando a segunda infância como parte de seu projeto de educação natural e fase em que há necessidade de fortalecer o corpo e refinar os sentidos. Defendemos a posição que de tal relação toma como base tanto a necessidade do preceptor manter o educando constantemente em contato com a natureza quanto a de manter uma postura equilibrada, evitando os extremos no rigor e na complacência, atendendo às necessidades reais da criança e refutando as artificiais. O tratamento dessa problemática é levado adiante mediante um movimento analítico-interpretativo da produção teórica rousseauiana, especificamente do livro II do *Emílio*. Utilizamos, pois, de pesquisa bibliográfica com base em um procedimento exegético para interpretação do tema e dos principais conceitos nele implicados. No primeiro capítulo apresentamos concepções de infância e de educação presentes no contexto de Rousseau, assim como seu projeto educativo que envolve a educação natural e a educação social. No segundo capítulo abordamos a segunda infância como idade da natureza enfocando os princípios da educação natural, o significado do conceito de natureza, a educação natural mediante o fortalecimento do corpo e refinamento dos sentidos, assim como o papel dos sentidos na educação natural. No terceiro e último capítulo exploramos a relação adulto-criança no livro do *Emílio* e o fazemos desenvolvendo a crítica ao autoritarismo do adulto, explicitando as necessidades da criança e os cuidados do adulto e apresentando alguns alcances da abordagem rousseauiana sobre a relação pedagógica adulto-criança na segunda infância.

Palavras-chaves: Rousseau. Segunda infância. Educação natural. Criança. Adulto.

ABSTRACT

This essay discusses the articulation of the relationship between adult-child in book II of *Emilio* by Rousseau, considering the second childhood as part of their natural education project and phase in which there is the necessity of strengthening the body and refinement of the senses.

We defend the position that such a relationship is based both in the tutor's need to keep the student constantly in touch with the nature as well as to maintain a balanced posture, avoiding the extremes in strictness and leniency, meeting the true necessities of the child and refuting the artificial ones.

The addressing of this issue is taken forward through an analytical-interpretative movement of rousseauian theoretical production, specifically from book II of *Emilio*. We use bibliographical research, based on exegetical procedure, to interpret the theme and the main concepts involved in it.

In the first chapter, we present conceptions of childhood and education present in the context of Rousseau, as well as its educational project that involves natural education and social education.

In the second chapter, we focus on the second childhood as the age of nature focusing on the principles of natural education, the meaning of the concept of nature, natural education through strengthening the body and refinement of the senses, as well as the role of the senses in the natural education.

In the third and final chapter we explore the adult-child relationship in the book of *Emilio* and we make it through the criticism of adult's authoritarianism, explaining the needs of the child and adult care, presenting some reaches of rousseauian approach about adult-child pedagogical relationship on second childhood.

Keywords: Rousseau. Second childhood. Natural education. Child. Adult.

INTRODUÇÃO

É interessante observar como os clássicos sustentam ao longo dos anos a energia e a vivacidade sobre os mais diversos assuntos. Dentre outras, duas podem ser consideradas como as principais características que tornam uma obra um clássico: a universalidade dos temas abordados e sua atemporalidade (Dalbosco, 2011). A relevância em estudar uma obra como o *Emilio ou Da Educação* de Rousseau, justifica-se pela possibilidade de aproximação das reflexões propostas pelo suíço, consideradas já clássicas, com problemáticas que se apresentam na educação atual. Por exemplo, Rousseau expõe em sua obra educacional a necessidade de uma “liberdade bem regrada”.

Não bastasse, ele se diferencia dos demais iluministas de sua época porque não atribui à razão uma perspectiva otimista em relação ao desenvolvimento social; pelo contrário, sem cair num irracionalismo afirma que o aperfeiçoamento das ciências e das artes pode elevar o grau de perversão do homem. O genebrino sustenta ainda uma reflexão crítica a respeito das relações da sociedade de sua época, onde muitos viviam de forma artificial em razão do luxo e do status social, frequentando os grandes salões em que se constituíam os coquetismos sociais e os convívios embasados na superficialidade dos relacionamentos entre as pessoas.

O contexto social da época remetia à necessidade dos sujeitos serem reconhecidos pela sua posição e de se obter prestígio pela reputação que o estamento social poderia conferir, a fim de conseguirem status e posições privilegiadas na sociedade. Rousseau criticava essa necessidade de os sujeitos se mostrarem inautenticamente aos outros e de terem a própria opinião formada pela posição alheia, havendo um distanciamento significativo entre o que a pessoa era e o que ela parecia ser.

Os temas elencados por Rousseau em seu projeto pedagógico elucidam situações que causavam distorções à formação humana sobre aspectos filosóficos, antropológicos e pedagógicos, tais como: questões sobre a autoridade na relação adulto/criança; estabelecimento de limites com vistas a não se gerar um pequeno tirano; o fortalecimento físico e da sensibilidade como pré-requisitos para o desenvolvimento cognitivo; o afastamento da criança da corrupção social e suas vicissitudes, entre outros. Essas constatações enunciadas pelo suíço desnudavam as condições em que se concebia a infância e as implicações de tais condições na formação do homem, bem como suas consequências para a atuação em meio à sociedade aspirada por Rousseau como republicana.

O século XVIII é marcado por influências profundas dos ideais iluministas que, em suma, viam a razão como meio de resolução dos grandes problemas da humanidade. Rousseau, de certo modo, anda na contramão desta lógica, referindo-se à desproporcionalidade existente entre o desenvolvimento das artes e das ciências e o crescimento da depravação moral, da inautenticidade e da desigualdade social. Sua abordagem acerca da condição humana e de sua educabilidade alcança o ápice no projeto educacional desenvolvido em sua obra *Emilio ou Da Educação*, a qual compreende as etapas da formação humana desde a tenra idade até a fase adulta.

Rousseau chama a atenção para o fato de os primeiros anos de vida serem fundamentais para a formação do caráter e de a criança precisar de atenção especial do adulto. Para o filósofo, antes do amadurecimento cognitivo a criança passa por um período que vislumbra um fortalecimento de sua condição física e da sensibilidade, ou seja, antes de pensar, a criança sente. Além desse aspecto, ela necessita de cuidados e orientação do adulto. Vale destacar que retomar um autor clássico para buscar lançar luzes sobre questões da educação contemporânea possibilita estabelecer relações entre a tradição e a atualidade, aferindo possíveis respostas aos problemas que sempre exigem novas abordagens.

Por conseguinte, para tratarmos de questões relativas à infância, voltamos à obra pedagógica de Rousseau. Mais especificamente, nos desafiamos a explorar a relação pedagógica proposta pelo genebrino, investigando de que forma o celebre autor relata da convivência de Emílio com seu preceptor no livro II do *Emílio* de Rousseau. Nesse sentido, a presente dissertação orienta-se pelo seguinte questionamento: Como é articulada a relação adulto/criança no livro II do *Emílio* de Rousseau, considerando a segunda infância como parte de seu projeto de educação natural e fase em que há necessidade de fortalecer o corpo e refinar os sentidos? Defendemos a posição que tal relação toma como base tanto a necessidade do preceptor manter o educando constantemente em contato com a natureza quanto a de manter uma postura equilibrada, evitando os extremos no rigor e na complacência, atendendo às necessidades reais da criança e refutando as artificiais.

A metodologia a ser adotada consistirá de pesquisa bibliográfica primeiramente de Rousseau e suas obras, especialmente *Emilio ou Da Educação*, seguida um diálogo com alguns comentadores, como Dalbosco e Queiroz, entre outros, alicerçada em um procedimento exegético para interpretação do tema e dos principais conceitos nele implicados. O trabalho terá, pois, como eixo metodológico norteador uma investigação hermenêutica-interpretativa, aferida a partir do livro II da obra *Emilio ou Da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau, seguindo

por análises dos demais comentadores desta obra. O “diálogo” elegido nas interlocuções dos textos de Rousseau emerge como uma forma de abertura ao trabalho interpretativo, sendo o diálogo interno com as ideias do genebrino a própria experiência hermenêutica. Nessa interação, o interprete precisa estar atento para não antecipar as respostas às próprias perguntas e provocações, mas estar aberto à perspectiva do outro, no caso o texto, buscando construir um caminho a partir da capacidade de ouvir o texto e considerar o contexto em que ele está inserido.

Essas situações produzem inquietações que mexem com as estruturas compreensivas do intérprete, que retorna à humildade reconhecendo suas limitações, verificando que, por vezes, suas afirmações são certezas que resolvem o problema até o momento em que é provocado a repensar, aflorando a partir de sua incapacidade a lembrança de uma máxima socrática de que “só sei que nada sei, e o fato de saber isso me coloca em vantagem sobre aqueles que acham que sabem alguma coisa”, isso porque certezas são questionadas e juízos são abalados pelo diálogo com o outro. Sendo assim, “a pergunta é, portanto, a chave que abre em seu próprio horizonte a possibilidade de ouvir o outro nas suas respostas” (FLICKINGER, 2000, p. 46). Essa atitude hermenêutica pode ser transferida para a relação com o texto clássico.

O presente trabalho seguirá uma explanação sobre o projeto pedagógico do genebrino, elencando no primeiro capítulo as concepções da infância em seu contexto temporal e cultural e como sua proposta de educação natural e social confrontavam-se com os principais pensamentos da época. Veremos nesse capítulo qual era o lugar ocupado pela infância no século XVIII, bem como a participação do adulto na educação das crianças, considerando-a como adulto em miniatura e privando-a da liberdade de ser criança enquanto criança. Culturalmente, a criança era vista como um adulto de menor estatura, não havendo necessidade de ter tratamento diferenciado tanto para sua formação física e psicológica. Essa maneira de conceber a infância traz consigo um amadurecimento precoce, deixando de lado aspectos essenciais na formação do ser, como o senso de liberdade e autonomia. As brincadeiras ocorriam em meio ao trato social ocorrido nas profissões, nas labutas diárias e até mesmo no domínio das armas, pois não havia diferenças claras entre as crianças, jovens e adultos.

No segundo capítulo aprofundaremos conceitos vinculados à educação natural, desdobrando as indicações sobre primeira e segunda infância e como os princípios da educação natural auxiliarão o preceptor a compreender o papel da natureza para o fortalecimento do corpo e no refinamento dos sentidos, bem como as implicações dos sentidos na educação da criança. Nesse momento, Rousseau indicará os benefícios do afastamento social estratégico e das más influências para a formação da criança, considerando a simplicidade da vida no campo o meio

ideal para exploração mundo em que vive pelas ferramentas fornecidas pela própria natureza, estando menos suscetível aos vícios e à inautenticidade social.

Rousseau critica veementemente a formatação educacional de sua época, visto que esta estava totalmente desvinculada com o processo de maturação natural do ser humano. As diretrizes traçadas pela natureza seriam as principais fontes de informação para o adulto na formação da criança. A necessidade de se fortalecer o corpo e de se refinar os sentidos anda na contramão do costume da época, pois isso implicava em conceder uma liberdade jamais pensada para as crianças, tirando elas da obrigatoriedade do trabalho precoce e concedendo-lhes a oportunidade para brincarem, explorarem, influenciarem e serem influenciadas pelo meio em que viviam.

A educação natural, também conhecida como educação negativa, possui essa definição por ter por parâmetros a relação tripartite existente entre adulto x criança x natureza, sendo que cada elemento desta relação possui funções bem definidas. Nesta etapa, a socialização da criança ocorre basicamente com seu preceptor, que cuidará para que pessoas que seriam más influências não se aproximem da criança. Este é um dos principais argumentos que o autor usa para defender preferência por uma moradia longe dos grandes centros, livrando a criança dos vícios e das corrupções sociais.

Ao propor o refinamento dos sentidos e o fortalecimento do corpo como meta da educação natural, Rousseau vincula a necessidade do contato amplo da criança com a própria natureza, onde o preceptor permite que a criança aprenda sobre três grandes questões da vida: eu quero, eu posso, eu devo. As limitações naturais ajudarão a criança a compreender que nem tudo o que ela quer ela pode, e nem tudo o que ela pode ela deve, pois ao agir de acordo com o que ela pode, as consequências a farão compreender que nem tudo ela deve. Essas experiências serão base para a posterior formação moral e ética da criança durante a educação social, que ocorrerá de forma mais eficiente, sendo que antes de aprender a teoria ela já conhece sobre o assunto pela prática.

Num terceiro momento estabelecer-se-á uma reflexão quanto ao autoritarismo do adulto, bem como seus cuidados em suprir as necessidades das crianças e como a compreensão destes indicativos permite entender a abordagem rousseauiana sobre a relação pedagógica adulto-criança na segunda infância. Nessa relação, Rousseau delega ao preceptor a condição responsável por ensinar à criança o não fazer o mal a ninguém, pois considera que o fazer o bem não é um atributo exclusivo de pessoas boas, mas também pessoas más podem fazer o bem ao próximo por interesse pessoal e as custas de fazer o mal a tantas outras pessoas.

O papel do preceptor é cuidar para que a interação entre a criança e a natureza ocorra de forma contínua, pois é por meio dela que a criança aprenderá questões fundamentais como dor, sofrimento, limitações e liberdade. O genebrino instiga a necessidade do adulto ponderar sobre o equilíbrio entre o cuidado e a liberdade concedida, de forma que o preceptor não venha errar por desleixo, a ponto de prejudicar a integridade física e emocional da criança, nem pelo excesso de zelo, impossibilitando que ela sofra pelas consequências de suas atitudes, tornando-a demasiadamente delicada e sensível, fora da condição de homem.

As necessidades para o amadurecimento infantil são elementares, tais como comida, vestimenta e moradia. Em ambos os casos, a criança precisa aprender a distinguir o que realmente é necessário daquilo que ela pensa que é necessário. Pela experiência de vida, o preceptor deve criar condições para o desenvolvimento de uma liberdade bem regradada na criança, afim de que ela perceba suas limitações e potencialidades. O cuidado, nesse sentido, visa a formação de um sujeito autônomo, que é capaz de fazer por si o que é necessário para sua sobrevivência. Ao satisfazer todas as vontades da criança, o preceptor está formando um pequeno tirano, egocêntrico, infeliz em seus próprios desejos, pois será incapaz de satisfazê-los. Pouco nos é necessário, basta que aprendamos a viver com o que temos sem lançar os olhos para o que pensamos ser necessário para uma vida boa.

Os cuidados do adulto devem corroborar para que a natureza conduza a criança à formação íntegra e autêntica. Entretanto, o preceptor deve ser em si o modelo de integridade a ser observado, pois mais que palavras, as atitudes são observadas pelas crianças, que elegerão um modelo em quem se espelhar, seja ele bom ou ruim. Para isso, o afastamento social e a vida no campo são aspectos significativos para a formação infantil, pois nesse contexto é bem menor a possibilidade de influências viciosas e corruptas para a criança.

1 O PROJETO EDUCATIVO DE ROUSSEAU

O projeto educativo elencado por Rousseau é considerado um divisor de águas entre a educação tradicional e a pedagogia moderna. A partir de Rousseau a educação assume uma dimensão bilateral em sua constituição, de modo que ambas as formações estão fundamentadas na relação tripartite, a saber, a criança, a natureza e o preceptor.

Com o objetivo de explorar as contribuições do autor proferidas em seu projeto pedagógico, o presente capítulo se desenvolverá com a contextualização do cenário vivenciado por Rousseau, bem como seu posicionamento frente às correntes iluministas no século XVIII. No segundo momento, teremos um aprofundamento em seu projeto pedagógico, definindo como a educação natural e social influenciam na formação do sujeito, bem como suas características específicas nesta fase da infância.

1.1 Concepções de infância e de educação no contexto de Rousseau

O conceito de infância vem sendo modificado e construído historicamente. No período entre a Antiguidade e a Idade Média, pouco se menciona sobre a importância desta fase da vida no contexto social e cultural. O termo infância parece estar ausente dos registros históricos desta época. Durante os séculos XIV a XVIII, as crianças eram submetidas a tratos equivalentes aos destinados aos mais velhos, pois estas eram concebidas como uma versão menor do adulto, entretanto, sujeitas ao mesmo trato social.

Um dos indicativos do porquê as crianças precisavam estar inseridas ativamente no meio social adulto pode ser explicado pela necessidade de sobrevivência, pois na situação de pobreza extrema em que se encontravam as famílias, as crianças eram vistas como mais uma força de trabalho para garantir o sustento diário. Obviamente que, por sua estrutura física e psicológica mais fraca, muitas crianças acabavam morrendo, mas pela necessidade de mão de obra para garantir o sustento da família, logo já se gerava um novo filho para ajudar no trabalho diário.

Enquanto as famílias nobres direcionavam seus filhos para aprender o ofício religioso ou a destreza com as armas, nas famílias pobres as crianças aprendiam a rotina na agricultura ou no trabalho doméstico, entretanto, é importante observar que em ambas as situações as

crianças não tinham direito de viver como crianças. Rousseau é inovador quando apresenta a infância enquanto etapa fundamental da vida, enfatizando que a formação da criança deve ser conforme a perfectibilidade da natureza, a qual norteará o caminho a ser percorrido, bem como os cuidados do adulto em garantir o ambiente necessário para uma formação plena.

Rousseau também lança luzes sobre a crença absoluta da razão acima de todas as coisas, afirmando que a formação da criança na fase inicial da vida não ocorre pelo pleno funcionamento racional, mas sim pelo aprimoramento de seus sentidos e pelo fortalecimento de seu corpo que, segundo o genebrino, consubstanciará a formação ética e moral, bem como todas as demais habilidades que partem do pressuposto racional. O filósofo define esse perfil educacional como educação natural e social, respectivamente.

A infância passava muito rapidamente, durando apenas um momento até ser confundida com a necessidade do amadurecimento precoce, participando passivamente dos assuntos sociais coletivos, sendo instigadas à aprendizagem pela exposição diária às questões adultas, ou seja, adquiriam conhecimento pela convivência com os outros. Segundo Volpato,

Adultos, jovens e crianças se misturavam em toda atividade social, ou seja, nos divertimentos, no exercício das profissões e tarefas diárias, no domínio das armas, nas festas, cultos e rituais. O cerimonial dessas celebrações não fazia muita questão em distinguir claramente as crianças dos jovens e estes dos adultos. Até porque esses grupos sociais estavam pouco claro em suas diferenciações. (VOLPATO, 1999, p. 16)

Ariès afirma que

(...) o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia; (ARIÈS, 1986, p. 156)

A constituição familiar era gerida a partir do suprimento das necessidades básicas, como alimento e moradia. A quantidade de filhos nesse contexto significava mais mão de obra para se dedicar ao trabalho. A situação de miséria somada à falta de subsídios elementares, como

saneamento básico, contribuía para um crescimento significativo da mortalidade infantil, sendo comum que as crianças morressem antes de completarem os cinco anos de idade. Esta perda não era considerada como motivo de profunda tristeza, pois logo o luto dava lugar à outra gestação com fim de substituir a criança que tinha falecido. Este índice demonstra a irrelevância com que a infância era tratada na Europa nessa época.

Essa situação era destacada pelos pensadores preocupados com os índices de mortalidade infantil. Gélis destaca que

A recusa à doença da criança constitui apenas um aspecto essencial, sem dúvida do novo imaginário da vida e do tempo. Prolongar a própria vida, abreviar os sofrimentos graças aos cuidados prodigalizados por esse especialista do corpo que é o médico, tampouco constituem novidade; no entanto, a partir do século XVI, a vontade de tratar-se e sarar manifesta-se tão fortemente que não deixa dúvida quanto ao novo olhar que o homem agora lança sobre si mesmo. No final do século XVII, a classe médica, mal preparada para sua função, revela-se inteiramente incapaz de atender à demanda de cuidados que surge por toda parte. Molière mostra isso. E outros, como Jonh Locke, cuja obra *Da educação das crianças*, publicada em Londres em 1693 e traduzida para o Francês em 1695 por Pierre Coste, tornou-se um clássico da pedagogia europeia no século XVIII. Já no início o autor chama a atenção dos pais para as virtudes da prevenção como meio mais eficaz de preservar a saúde dos filhos. (GÉLIS, 1991, p. 309)

Havia uma distinta orientação quanto a divisão social da época. Enquanto as famílias pobres levavam desde cedo as crianças para os duros trabalhos na agricultura ou para a ajuda nos afazeres domésticos, os filhos dos nobres eram treinados com destreza para o combate nas guerras ou eram direcionados aos ofícios religiosos, tornando-se os representantes eclesiásticos da família. Em ambos os contextos, a criança não ocupa o lugar que lhe é devido: a infância. A preocupação central dos pais era a de ensiná-las um ofício, enquanto eles mesmos concentravam sua atenção ao ofício, no ensino e nas guerras, não restando tempo para brincadeiras ou mesmo demonstrações de afetos.

Havia uma seletividade no tratamento afetivo dos pais para os filhos. O primogênito era detentor de privilégios, como o da herança, sendo o único herdeiro e representante da família após o falecimento do pai. O nascimento de meninas não era comemorado, pois sua existência, não agregava conquistas financeiras para a família, uma vez que seu futuro estava pautado na aprendizagem das tarefas domésticas, na criação dos filhos e na serventia ao marido.

No iluminismo a noção de infância assume novas características. A confiança na razão e na ciência como mentores do progresso caracterizaram este movimento filosófico e político do século XVIII, em países europeus e nas suas colônias. Rousseau, embora participante deste movimento, não comungava da supremacia absoluta da razão. Dalbosco afirma que

Esta guinada crítica contra o conceito de razão como sistema – como sede das “ideias inatas” e dos princípios – levado a cabo por alguns pensadores do século XVIII, auxilia-nos a visualizar melhor a posição ambígua de Rousseau sobre o tema: por um lado, volta-se criticamente contra o “espírito de sistema” dos filósofos e defende o caráter analítico e experimental da razão, concebendo-a, em muitas passagens de sua obra, como “poder para comparar, analisar e inferir” (DENT apud DALBOSCO, 2011, p. 116)

Quanto à moralidade dos sujeitos, a razão deveria exercer influência comum a todos os seres, de modo que o ensino dos princípios morais derivasse da racionalidade absoluta, afim de que se tornasse parte integrante do caráter humano, independente do momento histórico e da sua localização geográfica, concebida como uma ideia superior à formação social do indivíduo, que para Rousseau tende a ser corrompida.

Considerando o fato de que Rousseau creditava a formação do sujeito estar condicionada à perfectibilidade da natureza, verifica-se uma aproximação com o pensamento Sêneca onde toda a constituição cósmica está fundamentada na harmonia entre seus integrantes. Nessa perspectiva, quaisquer anormalidades existentes na conduta humana ocorreriam devido ao fato deste não estar em conformidade com a natureza. Uma pessoa triste está triste ou deprimida não está cumprindo seu propósito dentro da ordem cósmica. Rousseau legitima essa perspectiva quando diz que “a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas e a infância tem seu lugar na ordem da vida humana” (ROUSSEAU, 2004, p. 74). Assim sendo, só atingir-se-ia uma harmonia entre todos os seres quando estes estiverem em sincronia com a natureza. Nesse sentido, Dalbosco comenta que Rousseau,

Quando se trata da moralidade humana, insere-a no contexto de uma razão universal, postulando coerência entre ação individual, ideia de humanidade e ordem cósmica (...). Este duplo aspecto está imbricado, certamente, com o conceito complexo de natureza de Rousseau. (DALBOSCO, 2011, p. 116)

No século XVII, “para os grandes pensadores metafísicos, como é o caso de Descartes e Leibniz, a razão significava [...] a região das verdades eternas” (DALBOSCO, 2011, p. 115). O novo homem era concebido pelos filósofos do século XVIII como aquele cuja razão predominava sobre os sentidos e emoções, embora com sentido menos sistemático. Dessa forma, a escola assume o papel de libertar as crianças da ignorância, pois a razão deveria predominar sobre tudo e todos, cabendo às escolas desenvolver este potencial nas crianças para a vida adulta e o trabalho. Não se verificava, nessa época, a capacidade da criança sentir, querer e pensar:

O século XVIII é marcado pelas profundas imbricações trazidas pelos ideais iluministas que, em suma, viam a razão como meio de resolução dos grandes problemas da humanidade. Rousseau, de certo modo, anda na contramão desta lógica, referindo-se à desproporcionalidade existente entre o desenvolvimento das artes e das ciências e o crescimento da depravação moral, da inautenticidade e da desigualdade social. (LAUXEN, 2014, p. 2)

Para a formação de um homem íntegro, o genebrino enfatizava que era necessário livrar as crianças dos vícios, dos estigmas sociais e dos estereótipos preconceituosos que envolviam o olhar humano. Nesse sentido, a vida no campo possibilitaria um maior contato com a natureza, aproximando o educando das suas raízes, ensinando-o a ser como realmente é. Segundo Rousseau, durante a infância o sistema cognitivo não opera em sua plenitude, concluindo que a melhor forma de iniciar a educação da criança é por meio do fortalecimento do corpo e do refinamento dos sentidos, sendo que, devido à imaturidade da criança discernir as diversas formas de pensamento que permeiam os centros urbanos, facilitando significativamente a vicissitude moral indivíduo.

Nesse sentido, entender que existe mais de uma versão para explicar determinado assunto faz que com o ser humano compreenda a relatividade de suas certezas, de modo que considerar apenas um posicionamento como sendo o correto, pode estar relativamente errado. Entretanto, é preciso ter cuidado ao acesso das crianças a essas informações, de modo que elas não possuem maturação suficiente de sua razão para separar o certo do errado.

Mesmo assim, vale ressaltar que as verdades podem não estar em consonância com as vontades intrínsecas do indivíduo, uma vez que estas não são possíveis visualizar. As atitudes podem demonstrar sinceridade e honestidade, mas contrariar as reais pretensões do sujeito, que pode ter executado ou deixado de executar uma boa ação pelo fato de alguém estar olhando ou

até mesmo para não sofrer as consequências impostas pelos meios coercivos. Sendo assim, a moral vai além do que se vê, pois se trata de uma postura interna que impedem a corrupção do caráter frente às depravações que circundam o ser humano. Dalbosco afirma que

No contexto pedagógico de Rousseau, a dialética da razão se expressa como capacidade de aprender a pensar em forma de paradoxos e isso significa desenvolver a capacidade reflexiva de perceber as tensões e conflitos inerentes à vida humana e social e buscar contorná-los da melhor forma possível. Ela põe-lhe a exigência de conceber o ser humano e suas ações de modo amplo, considerando seus sentimentos, suas paixões e seus afetos também como constitutivos de seu agir racional. (DALBOSCO, 2011, p. 122)

O olhar pedagógico do autor rompe com o senso comum na concepção de infância de sua época, pois suas reflexões entendem que a criança não poderia ser um “adulto em miniatura”, sempre condicionado às vontades do adulto e, sim, um indivíduo pertencente a uma fase única da vida, a qual deveria ser desfrutada e fruída intensamente como um momento de *formação e aprimoramento de sua sensibilidade*.

Esse é um dos pressupostos imprescindíveis ao amadurecimento autônomo da criança, a qual poderá estar então preparada para a vida adulta, imune da corrupção social. Nesse sentido, a educação natural é estabelecida na interação que a criança estabelece com o meio, o que a possibilitará conhecer a si mesma e conscientizar-se de sua importância e condição de sujeito de seus atos. A “idade da alegria” certamente não era compreendida dessa forma pela sociedade do século XVIII. O contato da criança com a natureza era substituído por uma relação rígida e fria com os adultos, que privavam as crianças de viverem felizes em sua simplicidade em prol de uma socialização voltada para a artificialidade da vida social.

Os teóricos enciclopedistas, tais como Diderot, estavam embebedos de extrema admiração pelo progresso da razão e pela franca expansão da cultura letrada expandida através das conquistas das luzes. A maioria dos iluministas atribuía que a libertação da ignorância aconteceria apenas pelo desenvolvimento racional e científico, sendo que esta seria a iluminação necessária a todo ser humano, o esclarecimento racional e científico como base sustentadora que avaliza a carta de alforria que livra da dominação exercida pelo clero e pela nobreza durante o feudalismo. Segundo Cassirer,

Não é menos evidente para todos estes pensadores que compete à razão assumir a direção do movimento de renovação política e social, a ela cumpre empunhar o facho. Só se encontrará a força bastante para vencer o mal se este for totalmente esclarecido, levando as 'luzes' até as suas causas e as suas fontes. (CASSIRER, 1992, p. 354)

Este movimento partiu de uma concepção crítica que, entre outros objetivos, contrapunha-se às manipulações do tipo que afetava as massas na idade média, aonde as superstições conduziam o homem ao enfraquecimento da razão e, conseqüentemente, à diminuição dos parâmetros de análises críticas da própria realidade. Não existia no Iluminismo uma única vertente filosófica sobre os princípios da razão; entretanto, grande parte dos pensadores modernos caracterizava-se pelas críticas ao regime feudal, que subjugavam o povo pelo poder eclesiástico e monárquico. Além do aspecto econômico, os filósofos europeus também compartilhavam da crença no potencial humano, eixo propulsor do desenvolvimento de toda sociedade da época. Dalbosco afirma que

Contra dogmas postulados pela fé cristã, incorporados pela igreja católica, tais iluministas defendem o exercício livre da razão e vêem no avanço da investigação científica o modo de livrar o homem das trevas... Na razão, os iluministas viam a maneira mais adequada de elevação cultural do ser humano, e na ciência, além de conceder-lhe também esse papel, viam a força capaz de promover o desenvolvimento econômico-social e, com ele, a conquista de uma vida mais confortável e feliz. (DALBOSCO, 2011, p. 114-115)

Para Rousseau, no princípio da humanidade o homem apresentava-se de forma rude em seu estado natural, não havendo delimitações nas propriedades nem partidarismo social. Deve-se observar, entretanto, que também nesse período havia escalonamento de classes, sendo que o mais forte acabava dominando o mais fraco, seja pela prioridade na caça ou mesmo na definição da autoridade. Com o progresso intelectual e com as novas descobertas, a comunidade configurou-se como sociedade, de modo que, a partir do contrato social foram delimitadas as propriedades, estabelecidos novos costumes, e estabelecida uma nova ordenação social, a saber, a civilização.

Rousseau destaca que, enquanto a natureza seria o ponto de partida, a civilização seria o ponto de chegada, sendo que nessa trajetória de desnaturação ocorrera um declínio acentuado da moralidade humana. Enquanto que na civilização o crescimento intelectual propulsiona

novas descobertas e, com elas, a soberba do homem e um “sair de si” e um sentir-se “sobre os outros”, o progresso moral, contudo, tem a ver com o retorno à simplicidade autêntica no homem como homem, contemplando-se sem máscaras, como ele realmente é.

Em relação à sociedade como agente ativa na formação da criança, Rousseau destaca:

No estado em que já se encontram as coisas, um homem abandonado a si mesmo, desde o nascimento, entre os demais, seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que nos achamos submersos abafariam nele a natureza e nada poriam no lugar dela. Ela seria como um arbusto que o acaso fez nascer no meio do caminho e que os passantes logo farão morrer, nele batendo de todos os lados e dobrando-o em todos os sentidos (ROUSSEAU, 1995, p. 9).

Entretanto, o acesso à escola era privilégio de poucos. Os filhos dos burgueses visualizavam futuro promissor, com formação votada para cargos elitistas na sociedade. A educação para essa divisão social era diferenciada pela qualidade do ensino e pelo tratamento dos professores. Gélis destaca que

A criança da realeza nada tem de provar: já de início é uma criança pública. Ainda mais se é o delfim. Nasce público e na primeira infância não tem realmente vida privada; vive sob constante vigilância, o menor de seus gestos é observado e até registrado. (GÉLIS, 1991, p. 317)

O comércio estimulado pelos burgueses começa a ter impacto significativo sobre os comportamentos familiares. As modificações ocorridas partem de uma necessidade estratégica de se estabelecer novas regras ao convívio em família. A economia encontra um viés até então desconhecido: os empréstimos a juros que criaram novas estruturas comerciais. Estas estruturas interferiram diretamente no núcleo familiar, pois o que era até então fortalecido pelo vínculo sanguíneo da linhagem, começa a ser pormenorizado a pautas de acordos sucessivos, enfatizando os poderes individuais e não mais os familiares.

Gélis afirma que a

Essa nova forma de relação entre o indivíduo e o grupo corresponde uma nova imagem do corpo. No passado, os vínculos de dependência com relação à parentela eram vividos carnalmente; agora, eles se distendem: ‘meu corpo é meu’, e procuro poupá-lo da doença e do sofrimento; mas sei que ele é perecível e, assim, continuo a perpetuá-lo através da semente de outro corpo, do corpo de meu filho. Esse arrancar simbólico do corpo individual ao grande corpo coletivo sem dúvida constitui a chave de muitos comportamentos nos séculos clássicos. (GÉLIS, 1991, p. 310)

A ressignificação da percepção da imagem do próprio corpo é resultado da interação existente da relação entre indivíduo/grupo, que consiste em mútuas inferências nas concepções advindas dessa interação, ou seja, eu sou o que sou a partir do que eu penso que sou somado com a percepção do que os outros pensam que sou, sendo que, cada membro em um determinado contexto também influencia as construções subjetivas. Essa nova forma de perceber o ser humano coloca a criança em um novo status de importância. Os filhos passam a ser centralizados nas preocupações dos pais, que começam a amá-los pelo que eles representam. Este senso afetivo inicia-se entre a elite da época, como forma de garantir uma descendência sadia e apta a prosseguir com os desígnios dos pais, estendendo-se até as famílias mais pobres. Gélis afirma que

Uma consciência mais linear, mais segmentaria da existência progressivamente sucede a consciência de um ciclo de vida circular primeiro nas classes abastadas, depois nas categorias sociais menos favorecidas; primeiro nas grandes cidades, depois nos burgos e, mais lentamente, no campo. (GÉLIS, 1991, p. 310)

Complementa ainda que

Nesse contexto, o indivíduo tem seu próprio peso, e a sombra do grupo familiar, da parentela, já não apaga a personalidade. Essa mudança de atitude com relação à criança, que é fundamentalmente uma mutação cultural, ocorre ao longo de um período extenso. (GÉLIS, 1991, p. 310)

Tal mudança não ocorreu de forma rápida. Enquanto iniciavam-se as preocupações e a mudança nos comportamentos relacionados à infância, a maioria das crianças nem frequentavam escolas, pois, sendo de famílias pobres, tinham que trabalhar para ajudar no

sustento da casa. Os poucos que conseguiam ir à escola eram treinados para ocupar cargos com menor vislumbre social, como carpinteiros ou agricultores. Nesse sentido, a infância nas classes populares continuou tendo a mesma perspectiva da idade média, sendo que a ideia de infância confundia-se com a vivência dos adultos.

No iluminismo, a repulsa por essa etapa da vida parece persistir. Badinter expressa no texto:

É preciso, portanto, livrar-se da infância como de um mal. O fato de todo homem ter sido antes necessariamente criança é que constitui a causa de seus erros. A criança não só é desprovida de discernimento, não só é dirigida pelas sensações, como, além disso, é banhada pela atmosfera fétida das falsas opiniões. (...) A desgraça é que as opiniões adquiridas na infância são as que marcam mais profundamente o homem. (1985, p. 62)

Segundo Ariès, no período medieval as famílias eram extensas, formadas na maioria das vezes por tios, avôs e primos, numa vivência comum sob o mesmo teto, onde todos trabalhavam por um bem comum: a sobrevivência; inseridos em uma base econômica agrária. Durante a Idade Moderna, na segunda metade do século XVIII, a Inglaterra começou a se beneficiar do acúmulo de seu capital, consolidando assim o sistema capitalista, extinguindo a soberania mercantilista sobre a industrial.

Este processo histórico-evolutivo resultou na Revolução Industrial, cujas ferramentas de trabalho começaram a ser substituídas pelas máquinas e o sistema econômico de subsistência doméstica pelo sistema fabril. As famílias começaram a se tornar menores e menos territoriais, assumindo nova configuração familiar no padrão moderno. A vida no campo, enraizada no solo, fora substituída pela mobilidade urbana, tendo a produção econômica agrária deslocada para a mão de obra nas fábricas. A educação das crianças, que antes era voltada para as atividades do campo, agora assume uma perspectiva orientada para formação fabril.

Como forma de expandir o tempo de trabalho dos pais, as escolas assumiram a educação dos filhos. A dedicação da força adulta é voltada à prestação dos serviços nas indústrias. As amas de leite tornaram-se peças essenciais nesse quebra-cabeça. Enquanto as mulheres se empenhavam nas produções em série nas fábricas, os filhos ficavam sob cuidados das casas dessas amas durante o dia, sendo buscados à noite. A construção do indivíduo moderno ocorre devido às mudanças nos costumes e valores, ressignificando as concepções sobre infância, família e escola. De acordo com Gélis,

Num clima de crescente individualismo, disposto a favorecer o desenvolvimento da criança e encorajado pela Igreja e pelo Estado, o casal [pai e mãe] delegou uma parte de seus poderes e de suas responsabilidades ao educador. Ao modelo rural sucedeu um modelo urbano, o desejo de ter filho não para assegurar a continuidade do ciclo, mas simplesmente para amá-los e ser amado por eles. (GÉLIS, 1991, p. 328)

A partir do século XVIII, a educação dos filhos era entregue às escolas como forma para poupar o tempo dos pais, que agora vendem sua força de trabalho para os donos das indústrias. “As mulheres que trabalhavam em fábricas colocavam os filhos em casa de amas durante o dia, mas buscá-lo-iam à noite, ao que parece”. Portanto, a industrialização justifica a criação de instituições de cuidado, guarda e abrigo para acolher filhos de mulheres trabalhadoras.

Rousseau vislumbra a infância como uma época de pureza e inocência, em que a veracidade da expressão da criança conduz à formação de um homem íntegro. A infância, para o genebrino, é configurada como essencial para o amadurecimento humano, pois se trata de um momento único e precioso. Coube à natureza fazer do homem ao nascer o mais frágil de todas as criaturas, para se tornar o mais proeminente dentre os seres vivos. Rousseau se diferencia dos demais iluministas de sua época porque não atribui à razão uma perspectiva otimista em relação ao desenvolvimento social; pelo contrário, sem cair num irracionalismo afirma que o aperfeiçoamento das ciências e das artes pode elevar o grau de perversão do homem.

O genebrino sustenta ainda uma reflexão crítica a respeito das relações da sociedade de sua época, onde muitos viviam de forma artificial em razão do luxo e do status social, frequentando os grandes salões em que se constituíam os coquetismos sociais e os convívios embasados na superficialidade dos relacionamentos entre as pessoas. Rousseau anda na contramão desta lógica, referindo-se à desproporcionalidade existente entre o desenvolvimento das artes e das ciências e o crescimento da depravação moral, da inautenticidade e da desigualdade social. Como forma de evitar que a corrupção envolvesse o indivíduo, Rousseau ressalta que os cuidados com a criança devem ser tomados desde a tenra idade. Segundo o genebrino, a infância principia o mais importante processo de formação do homem: prepará-lo para a vida. Para se obter este resultado, Queiroz afirma que

Nosso autor sentencia que a melhor educação que uma criança pode receber é a educação pela natureza, a qual possibilita a permanência das características naturalmente boas pertencentes à infância. Contudo, alerta que o primeiro passo para que isso se efetive é buscar na criança a própria criança, pois somente conhecendo o seu modo próprio de viver é que garantiremos uma ação pedagógica intencional e com sentido. (QUEIROZ, 2010, p. 44-45)

O contexto social da época remetia à necessidade dos sujeitos serem reconhecidos pela sua posição e de se obter o prestígio pela reputação que o estamento social poderia lhes conferir a fim de conseguirem status e posições privilegiadas na sociedade. Rousseau criticava essa necessidade de os sujeitos se mostrarem aos outros e de terem a própria opinião formada pela posição alheia, havendo um distanciamento significativo entre o que a pessoa era e o que ela parecia ser. Essa estrutura social era amplamente criticada por Rousseau. Segundo Queiroz,

Daí as duras críticas à organização social de sua época, a qual estava constituída de forma a oferecer uma educação na qual o próprio homem adestrava sua espécie, fugindo ao natural. Dessa forma, o processo de educação ocorria em direções opostas, não se chegando a lugar algum, pois, ou se “formava um homem ou um cidadão, os dois juntos não era possível”. Rousseau, por sua vez, deixa claro que o primeiro ofício a ser ensinado deve ser o de viver. Formando um homem, este terá condições de ser todo o resto de que necessitar. (QUEIROZ, 2010, p34)

A partir dessa crítica, a educação assume um patamar mais elevado, constituindo-se como um meio pelo qual se pode atingir o alvo estabelecido pela própria natureza, partindo da premissa de que a educação deve considerar o sujeito em si mesmo, existencial e consciente de suas potencialidades, capaz de visualizar-se primeiramente como homem, valorizando-o como pessoa e sem a pretensão de atingir os estereótipos sociais. Se a formação for capaz de cumprir esse papel, teremos um ponto de partida bem definido, ampliando as possibilidades de inserção social eficaz.

1.2 O projeto educativo de Rousseau no *Emílio*: educação natural e educação social

A educação tradicional era alvo de constantes críticas de Rousseau. Como destacamos acima, em sua época, o conceito de infância trazia em si o estigma de identificar a criança como um “adulto em miniatura”, incompleto, com defeitos resolvíveis apenas com o tempo. Segundo Queiroz, na educação tradicional

É estabelecido um ideal futuro para a criança; assim, nega-se o estado presente, com toda a espontaneidade, a alegria e a naturalidade que caracterizam a própria condição de criança. Há também (...) uma espécie de proteção excessiva, o que acaba por tolher a sua liberdade. (QUEIROZ, 2010, p. 18)

Dalbosco elucida como a criança era vislumbrada no contexto em que Rousseau escreve o *Emílio*, a saber:

Como um ser extremamente limitado e inferior, racionalmente, a criança não possui condições de “ocupar-se consigo mesmo” e por isso, ainda não está na posição de alcançar o domínio moral sobre si mesma, [...]. Embora seja um ser em potencial, ela é incompleta e inferior em relação ao adulto e, por não ser dona de si mesma, precisa ser guiada pela intervenção do adulto, aquém compete em última instância moldar seu comportamento. Enfim, este pensamento justifica um conceito de infância como uma fase de potencialidades latentes, mas muito determinada por limites evidentes; tal pensamento traz, como consequência, um conceito de infância como projeção do mundo adulto. (DALBOSCO, 2007, p. 320-321)

A desconsideração da infância levava os educadores da época a anteciper o amadurecimento da criança. Rousseau denunciava hábitos considerados comuns como algo nocivo à formação do indivíduo, extremos como o cuidado excessivo, ao ponto de enrolar a criança em panos limitando seus movimentos, ou a falta de limites, contribuindo para a formação de um pequeno tirano. Roupas infantis com modelagem igual a dos adultos era um aspecto que demonstrava a falta de preocupação com esta fase única da vida. O genebrino propunha mudança de práticas culturais, como, por exemplo, o fato de considerar que as mães

é que deveriam exercer o ofício na educação dos filhos, e não delegar esta função às amas de leite. Ariès expõe a esse respeito que

A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade. Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÈS, 2006, p. 10)

O cuidado referido por Rousseau não se concernia apenas à educação da criança, mas também à integridade física e emocional do indivíduo. Rousseau destaca a importância da alimentação da mãe no período gestacional e a atenção à higiene nos primeiros meses de vida, já que em meados dos 1700, o alto índice de mortalidade infantil era considerado comum na Europa do século XVIII.

O rigor do distanciamento no relacionamento dos pais com os filhos, do nascimento aos oito anos fazia parte do costume da época, sendo as escolas interditas para receberem crianças até essa idade. De acordo com Ariès (1986), após esse período, eram direcionadas aos internatos para receberem educação formal onde ficavam, aproximadamente, até os vinte e quatro anos.

Não surpreende o conceito de infância historicamente ser tão reduzido e limitado, sendo considerado relevante nas políticas educacionais apenas no século XX. Não se pesquisava sobre os processos de desenvolvimento específicos desta etapa da vida nem sobre as implicações sociais que dela derivam e nela influenciam. Cerizara afirma que

Ao denunciar a maneira como a criança era tratada em seu tempo, Rousseau desmascara o nascimento do homem civil: “Toda a nossa sabedoria consiste em preconceitos servis; todas as nossas práticas culturais não são senão sujeição e constrangimento. O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer, costuram-no num cueiro; ao morrer, pregam-no num caixão; enquanto conserva sua figura humana está acorrentado por nossas instituições”. (CERIZARA, 1990, p. 42-43).

As novas organizações sociais na idade moderna proporcionaram mudanças profundas nas formas de convivência. O crescente progresso econômico, a elevação do status social e a civilidade de um homem do alto estamento social eram os objetivos a serem alcançados, sendo que as discussões sobre a infância e suas implicações ficavam à mercê de interesses sociais maiores. Diferentemente dos conterrâneos de sua época, Rousseau fez distinção entre as etapas da vida. O genebrino contestava veementemente a influência da educação tradicional na socialização da criança, afastando-a dos princípios elementares da natureza:

Oh homem, de qualquer região que sejas, quaisquer que sejam as tuas opiniões, escuta: eis a tua história, tal como julguei lê-la, não nos livros dos teus semelhantes, que são mentirosos, mas na natureza, que não mente nunca. Tudo o que partir dela será verdadeiro; de falso será só o que eu acrescentar de meu sem o querer. Os tempos de que vou falar são bem remotos: como estás diferente do que eras! É, por assim dizer, a vida de tua espécie que vou descrever segundo as qualidades que recebeste, que tua educação e teus hábitos puderam depravar, mas que não puderam destruir. Há, eu o sinto, uma idade na qual o homem individual desejaria parar: tu procurarás a idade na qual desejaria que a tua espécie parasse. Descontente do teu estado presente pelas razões que anunciam à tua posteridade infeliz maiores descontentamentos ainda, talvez quisesse retrogradar; e esse sentimento deve construir o elogio os teus primeiros ancestrais, a crítica dos teus contemporâneos e o espanto dos que tiverem a desgraça de viver depois de ti. (ROUSSEAU, 2001, p. 42)

Um novo conceito de infância surge, pensado a partir dos valores oriundos da própria natureza, do universo infantil, usando a vitalidade da criança para o aprendizado a partir das experiências, considerando seu desenvolvimento natural e espontâneo. É uma postura contrária à educação tradicional, pois transforma a concepção dos cuidados do adulto como mediadores da expressão da natureza, e não como ditadores da formação, valorizando a criança como ser único.

Rousseau critica em suas exposições a desconsideração da sociedade à infância e suas peculiaridades, sacrificando esta fase da vida em favor de uma vida social fútil e servil das próprias cobiças. O caminho da natureza, pensado como guia para o desenvolvimento na formação do homem íntegro, livre e espontâneo, era substituído pela inferência dos adultos, que não respeitavam o período necessário ao amadurecimento, levando a criança a antecipar o ingresso no mundo adulto. Rousseau frisa que o adulto deve ir ao nível da criança, e não o contrário.

Rousseau pergunta:

Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais? Mesmo que eu considerasse razoável essa educação por seu fim, como encarar sem indignação essas pobres infelizes submetidas a um jugo insuportável e condenadas a trabalhos contínuos como os galeotes, sem ter certeza de que tantos trabalhos algum dia lhes serão úteis! A idade da alegria passa-se em meio a prantos, a castigos, a ameaças, à escravidão. (ROUSSEAU, 2004, p. 72)

A educação tradicional impunha métodos coercivos através da intimidação e do autoritarismo. O monólogo no ensino firmava-se em sermões sem considerar a participação ativa do aluno. Rousseau alertava sobre importância de se conhecer profundamente essa etapa da vida para se obter maior êxito nas ações pedagógicas. Ele afirma:

Sacrificai na infância um tempo que ganhareis com juro numa idade mais avançada. O médico sábio não te receita à primeira vista, mas primeiro estuda o temperamento do doente antes de lhe prescrever qualquer coisa; começa a tratá-lo tarde, mas cura-o, ao passo que o médico apressado demais o mata. (ROUSSEAU, 2004, p. 98)

Para Rousseau, a sabedoria do educador consiste em conhecer a criança em seu mundo para que, a partir de então, possa interferir de maneira correta em sua formação. Contrariamente, o preceptor que parte do pressuposto que considera dispensáveis as informações sobre o sujeito, possui grades possibilidades de fracassar no processo educativo, pois se fundamenta numa proposta pedagógica de cunho estritamente racional, desconsiderando a criança em sua singularidade.

O genebrino questiona o fato de os métodos pedagógicos tradicionais terem por princípio elementar da educação a supremacia da razão, já que aprova à natureza prover interação do indivíduo com o meio inicialmente através das sensações, prioritariamente. A razão seria a última capacidade a se desenvolver no indivíduo e partir da razão no processo formativo da criança seria um equívoco, um processo inverso, já que seria inconveniente iniciar qualquer empreendimento pelo fim. Grandes sermões fundamentavam as lições de moral, visando levar a criança à compreensão do universo adulto. Entretanto, as palavras tornavam-se

vazias, sem sentido, sem aplicação prática do ensino cansativo e totalmente desvinculado com a experiência. Rousseau é provocativo ao afirmar:

Fazei o contrário do que é o costume e quase sempre agireis bem. Como não se quer fazer de uma criança uma criança, mas sim um doutor, nunca é cedo demais para os pais e os mestres repreenderem, corrigirem, admoestarem, adularem, ameaçarem, prometerem, instruírem, argumentarem. Fazei melhor do que isso: sede razoável e não raciocineis com vosso aluno, sobretudo para fazê-lo aprovar o que não quer, pois levar assim sempre a razão para as coisas desagradáveis só faz torná-la aborrecida e desacreditá-la bem cedo num espírito que ainda não está em condições de ouvi-la. (ROUSSEAU, 2004, p. 97).

O direito de brincar, rir, pular e se machucar são características inerentes e próprias da infância. Experimentar os desafios e dificuldades as fará perceber seus limites e, com o cuidado do adulto, prevenindo-se da corrupção social. Não obstante, o cuidado deve ser na medida certa, evitando-se ações extremadas como a superproteção ou o total desapego com a criança, ambos prejudiciais ao amadurecimento do sujeito.

Nosso autor acreditava que a natureza constituía a criança de forma a ser naturalmente boa, sendo a sociedade o meio pelo qual ele se corrompe. Essa bondade não remete ao sentido moral, mas sim ao caráter pacífico encontrado na infância, livre dos vícios oferecidos pelo convívio social. Ao comentar esse aspecto do pensamento de Rousseau, Queiroz argumenta que este autor,

‘apostar suas fichas’ no princípio de que a criança precisa ser respeitada em seu mundo, inverte a lógica da escolástica e da educação jesuítica, bem como rompe com a ideia dos antigos de que o que a criança vai ser já está dado, embora não desenvolvido, cabendo ao adulto, ao educador, fazer “brotar de dentro”. Nessa perspectiva, o papel da educação seria corrigir os defeitos da criança para que ela se tornasse um adulto de fato. Para Rousseau, isso se constitui como algo incompreensível, porque acredita que, ao fazer isso, mata-se a verdadeira natureza da criança, que é originariamente boa, antecipando etapas e forçando-a a desenvolver capacidades que somente mais tarde terá condições de desenvolver. (QUEIROZ, 2010, p. 20)

Já que a criança é naturalmente boa, a maneira pela qual se manteria a essência bondosa do seu ser seria pela própria natureza que conduziria o indivíduo a uma liberdade bem regrada,

apto a enfrentar as corrupções imputadas pelo convívio social. Nesse sentido, a educação natural se prolongaria até os doze anos de idade, sendo que, a partir desse momento, o foco seria na educação social, com uma inclinação maior para o aprimoramento da razão do sujeito.

Uma ação pedagógica nesta etapa fundamentada pela razão inverteria a ordem natural das coisas, sendo que iniciar pela exploração dos sentidos seria uma metodologia mais adequada. Entretanto, seria muito ingênuo afirmar que a educação pelos sentidos supre todas as necessidades de formação do homem, pois o estímulo da razão é que promove o desenvolvimento moral, capacitando-o a uma inserção social imune às peripécias da corrupção e dos vícios.

A educação social oferecida no século XVIII não alertava quanto à possibilidade de depravação moral do sujeito. Rousseau estava convicto de que a partir da constituição de uma sociedade em que os mais fortes começaram a dominar os mais fracos, instituiu-se uma cultura embasada na desigualdade entre os homens. O filósofo considera que não fora assim no princípio das relações humanas, em que o estado natural do homem garantia-lhe ampla sintonia com a natureza e com seus semelhantes, vivendo em comunidade, ou seja, em um ambiente que todas as coisas eram comuns a todos.

Rousseau concorda que para haver sustentação para a organização social que se estabelecera, era necessário constituir parâmetros que definissem os direitos dos cidadãos. Contudo, essa relação social implica o pressuposto de que, quanto mais o ser humano se socializa, maior tenderá a ser a sua depravação. A mesma fonte transformadora e propulsora do desenvolvimento humano pode também ser o mal que degrada o homem e a natureza.

Segundo Rousseau, a partir do uso da razão o estado natural fora substituído por uma civilização corrompida, e é pela própria capacidade racional que se encontrará o antídoto para as problemáticas sociais, quebrando paradigmas de que a liberdade deve ser concebida sem limites, mas sim, a partir de uma delimitação das regras de convivência e utilização desta liberdade.

Não há como compreender o homem sem sociedade, nem a sociedade sem o homem e, estudá-los separadamente, seria ingenuidade. Rousseau afirma que é na fraqueza humana que se sustentam as relações sociais: “É a fraqueza do homem que o torna sociável; são nossas misérias comuns que incitam nossos corações à humanidade: nada lhe deveríamos se não fôssemos homens.” (ROUSSEAU, 1992, p. 246).

Visualizar este caminho traçado pela natureza possibilitará ao educador demonstrar as limitações do ser humano e aprender as lições sobre a piedade. Este seria o ponto de partida

para as ações altruístas com os outros, contrapondo-se veementemente aos hábitos artificiais e superficiais da sociedade de sua época, em que os homens bajulavam os outros a fim de conquistar seus interesses egoístas. Os sorrisos falsos, a aparência e o jogo de palavras corroboravam a análise rousseauniana de que quanto mais o homem se torna social, mais ele deixa de ser autenticamente humano. Rousseau é categórico ao afirmar que

O homem da sociedade está todo inteiro na sua máscara. Não estando quase nunca em si mesmo, quando está se acha estranho e mal à vontade. O que é não é nada, o que parece, é tudo para ele. (ROUSSEAU, 1992, p. 258).

Destas relações sociais emergiam os preceitos educacionais da época, os quais eram alvos das críticas da educação natural. Na socialização um novo quadro se configura, pois as necessidades artificiais oriundas da convivência com os outros são divergentes ou até mesmo opostas às necessidades naturais. Nesse sentido, Dalbosco afirma que

Quanto mais se inteira socialmente, mais o ser humano se afasta destas necessidades e passa a orientar-se quase que exclusivamente pelo amor-próprio, que é o núcleo das necessidades artificiais, cuja satisfação é alcançada mediante a comparação com os outros. Disso resulta, primeiramente, um problema que tem implicações pedagógicas e éticas. Ao basear-se demasiadamente na comparação com os outros e ao deixar-se guiar pela representação e fingimento dos sentimentos, o ser humano constrói uma “autenticidade inautêntica”, perdendo-se a si mesmo. Este diagnóstico reforça ainda mais, por outro lado, o papel da educação que, neste contexto, torna-se indispensável para prevenir, no coração humano, a depravação que nasce do alto índice de artificialidade das novas necessidades geradas pela sua sociabilidade. (DALBOSCO, 2005, p. 7).

Para o genebrino, o discurso não supera as atitudes, de modo que ambos precisam estar em consonância. A formação moral inicia-se pelo exemplo verificado no preceptor, que deve estar fundamentado em si os preceitos a serem ensinados. Dessa forma, não ocorrerá discrepância na educação, pois de nenhum modo adianta afastar a criança do convívio social corruptível se a própria relação com o preceptor estiver fundamentada na falsidade. Rousseau alerta

Lembrai-vos de que, antes de ousar empreender a formação de um homem, é preciso ter-se feito homem, é preciso ter em si o exemplo que se deve propor... Tornai-vos respeitável diante de todos, começai por vos fazer amar, para que cada qual procure agradar-vos. (ROUSSEAU, 2004, p. 99)

Sendo assim, o projeto educacional rousseauiano baseia-se em dois grandes momentos, chamados de educação negativa ou natural e educação positiva ou social. Neles o autor caracteriza a passagem da dimensão natural para a social do indivíduo, de maneira que na primeira afirma ser necessário respeitar o tempo devido à infância para que se obtenha êxito na educação positiva.

Se quiserdes prolongar pela vida inteira o feito de uma boa educação, conservai ao longo da juventude os bons hábitos da infância, e, quando nosso aluno for o que deve ser, fazer com que seja o mesmo em todos os tempos; eis a última perfeição que vos está dar à vossa obra. (ROUSSEAU, 2004, p. 636)

Não obstante, o complemento da educação negativa seria a educação positiva, que se caracterizaria pela inserção e compreensão social, abrangendo o período a partir dos doze anos, e remete-se a socialização de Emilio na vida adulta com ênfase na formação dos princípios da moralidade de um indivíduo autêntico. Rousseau define com clareza a distinção entre suas duas linhas educacionais:

Chamo educação positiva aquela que tende a formar o espírito antes da idade e a dar a criança o conhecimento dos deveres do homem. Chamo educação negativa aquela que tende a aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nossos conhecimentos, antes de nos dar esses conhecimentos e que prepara a razão pelo exercício dos sentidos. Ela não dá as virtudes, mas previne os vícios, ela não ensina a verdade, mas preserva do erro. Ela dispõe a criança a tudo o que pode levá-la ao verdadeiro quando ela está em condições de entendê-lo, e ao bem quando está em condições de amá-lo (ROUSSEAU, 1995, p. 124)

Quando falamos em educação negativa e positiva em Rousseau, não significa que estamos tratando de polaridades diametralmente opostas, e sim de processos pedagógicos que se complementam entre si, pois a segunda etapa de inserção social só será bem sucedida se a

primeira for bem desenvolvida, pois o avigoramento do corpo e o refinamento dos sentidos seriam pré-requisitos indispensáveis para o aprimoramento racional do educando.

É nesse momento em que a criança começa a estreitar a relação entre a força do corpo com a capacidade reflexiva, onde o sujeito passa a exercitar-se com atividades manuais e abstratas, estimulando a competência de imaginação que está em pleno desenvolvimento. Naturalmente, a criança irá direcionar a educação intelectual da necessidade para a utilidade, transformando suas sensações em ideias. Isso servirá para afastá-lo da ideia de realização das atividades voltadas ao status ou ao falso reconhecimento, da futilidade do fazer para parecer. Seu foco volta-se para a edificação do corpo e da mente, ao útil e ao real, do fazer porque é justo, sabendo agir em meio a uma sociedade inautêntica.

O período que compreende o espaço de tempo desde o nascimento aos doze anos, tem particularidades imprescindíveis para a formação de Emílio, pois é um período voltado para o contato com a natureza e para o amadurecimento das habilidades sensório-motoras, através do qual se obterá o fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos, que terão implicações pedagógicas fundamentais para a educação do Emílio e a constituição da etapa seguinte.

A educação positiva, por sua vez, distingue-se pelo desenvolvimento gradativo da racionalidade e a maturação da consciência, que permitirá ao indivíduo uma inserção social e a capacidade de julgar as situações vividas de acordo com uma liberdade bem regrada. Esta fase compreende o período a partir dos doze anos, e remete à socialização do Emílio na vida social adulta, com ênfase na formação dos princípios da moralidade de um indivíduo autêntico.

2 A SEGUNDA INFÂNCIA COMO IDADE DA NATUREZA

Considerando a grandiosa da obra e sua ampla contribuição à pedagogia moderna, concentraremos nossos esforços nesse capítulo no estudo da segunda infância, no intuito de responder às questões alusivas aos princípios da educação natural, como ela ocorre, qual sua correlação com afastamento dos coquetismos sociais e sua proximidade com os princípios da educação dirigida pela natureza. Não obstante, verificaremos como a natureza se encaixa na formação do homem e como esta desempenha suas funções a fim de atingir a meta nesta fase de fortalecer o corpo e refinar os sentidos. Por fim, investigaremos as atribuições dos sentidos e quais são suas contribuições para o sujeito desenvolver as aptidões necessárias à educação social.

2.1 Os princípios da educação natural

A perspectiva rousseauiana sobre a infância fundamenta-se no fato de compreender a criança como apta ao desenvolvimento dos sentidos antes de ser racional. Isto quer dizer que preteritamente ao seu desenvolvimento como ser racional, a criança constrói relações com o mundo e consigo mesma utilizando mais dos sentidos do que da razão, pois seu aparato cognitivo estará ainda em maturação para esta fase da vida, sendo um ser sensível e potencialmente racional.

Rousseau fazia duras críticas à forma dos adultos tratarem as crianças, pois a infância não deveria ser uma fase de amarguras. Antes, trata-se de uma fase curta e autêntica que deve ser vivida em sua totalidade, de acordo com a perfeição natural de cada tempo ter seu tempo. Em contraste com o contexto social em sua época, o genebrino evidenciava que os momentos da infância deveriam estar em sintonia com a natureza e em divergência com os maus hábitos sociais, priorizando na formação das crianças a necessidade da não inclinação para os vícios.

A ideia de educação natural na estrutura geral do Emilio está organizada na primeira, segunda e terceira infâncias¹ e contempla o ser humano em seu desenvolvimento inicial, visando a formação física do homem, a maturação da natureza e da força. O genebrino enfatiza que a formação de um homem sábio e vigoroso é um processo, que como tal, é longo e exige muito empenho e dedicação. Logo, os princípios da educação natural nortearão o processo pedagógico de forma a fortalecer o corpo e refinar os sentidos da criança. Este processo de formação e educabilidade do homem autêntico inicia-se desde a primeira infância, pois existem características potenciais que possuímos, mas não usamos ao nascer e que serão fundamentais à nossa sobrevivência enquanto adultos.

De acordo com o autor, somente a educação é capaz de explorar e refinar essas capacidades através de três vieses: da natureza - desenvolvimento biológico e intelectual; dos homens – a relação social de ensino/aprendizagem; e das coisas – nossa interação com o que nos é externo. Enquanto que os caminhos da natureza e das coisas dependem em nada ou parcialmente de nós, o viés da relação social é totalmente direcionado pela ação humana, sendo este o que exige nossa maior atenção e cuidado no sentido de não corromper a ordem natural das coisas, não impedindo a formação autônoma, pois através da ação do sujeito sobre o sujeito é que se direcionará a forma de condução educativa.

A educação natural caracteriza-se também pela utilização das coisas no processo educativo. O contato com o que é externo à criança possibilita que ela explore e conheça o universo que a rodeia, além de conhecer a si mesma, pois a natureza possibilitará que ela experimente suas capacidades, amadurecendo sua força na busca da satisfação de suas necessidades. Sua própria força servirá como limitação para que perceba que os seus desejos não podem ser maiores do que as suas necessidades, sendo que sua satisfação não deve depender do reconhecimento social e do alcance de coisas que não estão de acordo com suas possibilidades. O desenvolvimento do corpo e dos sentidos é amplamente apoiado no contato com a natureza e servirá como base para aguçar o conhecimento, formando um homem robusto e capaz cognitivamente.

¹ Considera-se a primeira infância o período aproximado que “[...] vai do nascimento até aos dois anos de idade” (DALBOSCO, 2011, p. 57). A segunda infância “[...] corresponde ao período de desenvolvimento da criança dos 2 aos 12 anos de idade” (ROUSSEAU, 2011, p. 73). O terceiro estado da infância corresponde à educação social na adolescência e “[...] apresenta no livro três a terceira fase da formação de seu aluno fictício Emilio. Esta fase abrange a idade que vai dos 12 aos 15 anos e constitui-se em duas etapas distintas: uma primeira, que compreende o período dos 12 aos 13 anos, que Rousseau denomina “terceira infância”; uma segunda, dos 13 aos 15, que ele identifica como a idade que “está próxima à adolescência, sem ser ainda a da puberdade” (DALBOSCO, 2011, p. 91)

A orientação educacional predominante no século XVIII estava voltada para uma espécie de adestramento infantil, considerando as crianças como pequenos homens. Enquanto a sociedade vigente queria educar pessoas para serem cidadãos, ensinando os princípios de um ser socialmente correto, Rousseau preocupava-se em formar homens, acreditando que seria esse o papel da educação: ensinar o homem a ser homem, pois esta seria a linha guia para garantir outras aprendizagens, tantas quantas forem necessárias para a vida social.

O predomínio dos sentidos e das percepções concede à infância uma radicalidade maior pelo contexto de sua ação, pois é pela educação destes que a criança começará a estabelecer relações cognitivas com o mundo, ou seja, as sensações permitirão e contribuirão para que a razão amadureça e comece a formular juízos. Ao considerar a criança como um todo e para alavancar o desenvolvimento da razão, a noção da dimensão corporal e uso adequado dos sentidos tornam-se condição e elementos constitutivos para a educação infantil. Nesse sentido, a convicção da educação natural encontra seus desígnios no entendimento de que tanto o corpo como os sentidos precisam ser efetivamente educados para que se obtenha uma formação relevante na conduta afetiva, cognitiva e moral da criança.

A educação natural possui característica denominada prioritariamente como educação negativa. Trata-se de conservar a criança longe dos vícios antes mesmo de ensinar as virtudes. O caráter negativo atribuído à educação natural ocorre devido ao ambiente hostil encontrado na sociedade artificial na época de Rousseau, sendo que a virtude, guiada pela autenticidade, deixava de ser fomentada. Nesse sentido, seria essencial para seu projeto educacional manter Emilio longe das problemáticas sociais, pois tal envolvimento significaria eminentemente uma falência moral da formação da criança. A esse respeito, Rousseau argumenta:

Eis-nos no mundo moral, eis a porta aberta para o vício. Com as convenções e os deveres nascem os enganos e a mentira. A partir do momento em que podemos fazer o que não devemos, queremos esconder o que não devíamos ter feito. A partir do momento em que um interesse faz prometer, um interesse maior pode fazer violar a promessa; não se trata apenas de violá-la impunemente, o recurso natural é: escondemo-nos e mentimos. (ROUSSEAU, 2004, p. 109)

O objetivo do autor era justamente proteger a criança das malícias e dos comportamentos sociais viciosos, daquilo que é impróprio para esta fase, privando-a do que ainda não está ao alcance de seu domínio cognitivo. A educação negativa estava vinculada com

a preocupação central de Rousseau para a infância: considerar a criança como ser mais sensível que racional e, por isso, livrá-la da artificialidade social dominante na época. O princípio da aprendizagem da criança acontece pelos sentidos, sendo que seu contato com as coisas potencializará sua capacidade cognitiva, além de evitar que seu caráter precocemente se corrompa. A sociedade, neste sentido, prestaria um desfavor à educação de Emilio, a convivência social não contribuiria em nada para a formação de um ser autêntico e com princípios definidos.

O olhar pedagógico do autor rompe com o senso comum na concepção de infância de sua época, pois a partir de tais reflexões, verificou-se que a criança não era uma “adulta em miniatura”, que estava sempre condicionado às vontades destes, e sim, um indivíduo pertencente a uma fase única da vida, a qual deveria ser desfrutada e fruída intensamente como um momento de *formação e aprimoramento dos sentidos* da criança. Esse pressuposto é imprescindível para seu amadurecimento autônomo, preparando-a para a vida adulta, tanto quanto possível imune às peripécias sociais. Nesse sentido, a educação natural é estabelecida na interação que a criança estabelece com o meio, o que a possibilitará conhecer a si mesma.

Rousseau posiciona-se contrariamente ao sistema educacional da época, denominado como educação bárbara, voltada para o ensino tradicional, considerando a criança como um adulto pequeno. Uma das suas principais contestações à pedagogia predominante na época é que a educação não contemplava a criança como tal, e sim considerava a inteligência da criança igual à do adulto. A crítica do suíço volta-se à busca da compreensão do próprio homem como ser multifacetado e como o processo pedagógico pode contribuir adequadamente para formação plena do sujeito, ou seja, a questão é levar em conta quem é o próprio homem, antes mesmo de querer educá-lo.

O preceptor assume grande relevância para o êxito da educação natural, pois ele mesmo precisa delimitar com clareza seu próprio mundo social, evitando as inclinações que possam corromper as crianças, tais como a manipulação e o autoritarismo. Existe uma linha tênue que divide a conduta do educador entre o autoritarismo e a liberalidade sem conseqüências. Em um extremo identifica-se a postura dominadora, determinando o que deve ou não ser feito, por outro lado, encontra-se o procedimento oposto, permitindo que a criança faça o que quiser e torne-se uma tirana, cuja vontade tem que ser satisfeita a qualquer custo.

A condução nesse processo pedagógico da educação natural, ou educação negativa, exige um posicionamento assertivo pelo preceptor em relação ao que a criança pode ou não fazer, no sentido de impedir que ela faça o que quiser, bem como não privá-la de usufruir das

necessidades inerentes a sua idade. Este é um fator preponderante para a formação do senso de liberdade para a criança, pois servirá para que a mesma possa discernir entre suas necessidades naturais, que realmente precisam ser priorizadas e satisfeitas, e aquelas artificialidades criadas pelos seus desejos, que podem ser meramente resultado das inferências do meio em que está inserida.

Rousseau é provocativo ao explicitar sobre a miserabilidade do ser humano que se traduz na ausência de limites e, pois, de liberdade, quando questiona:

Sabeis qual é o meio mais seguro de tornar miserável vosso filho? É acostumá-lo a obter tudo, pois, crescendo seus desejos sem cessar pela facilidade de satisfazê-los, mais cedo ou mais tarde a impotência vos forçará a usar a recusa. (ROUSSEAU, 2004, pág. 96)

A obsessão das ambições não-naturais encaminha a criança a uma dessensibilização na percepção entre o querer, o dever e o poder. O refinamento de seus sentidos, agregado à consolidação de seu corpo, conduz a criança a um amadurecimento da consciência de suas necessidades que refletirão, paulatinamente, em um equilíbrio entre os desejos e suas faculdades, entre o querer e o poder.

O educador deve estar bem formado, ciente das peripécias que o rodeiam, filtrando seu convívio social das pessoas que possam influenciar negativamente a educação da criança, afim de que não assuma aspectos que possam corromper seu caráter. Para isso, precisa conhecer e respeitar as necessidades próprias à infância, auxiliando e suprimindo aquelas que forem reais e concebidas a partir da perspectiva natural sem, contudo, estender as necessidades que forem artificiais, protegendo-a da escravidão de seus próprios desejos, livrando-a de uma saga tirânica.

Dada a relevância da educação negativa, como reciprocidade à limitação da convivência social na infância, Rousseau enfatiza a necessidade de que o adulto proporcione para a criança a possibilidade de se exercitar livremente, viabilizando o aprimoramento das capacidades sensitivas e motoras, as quais servirão de base para a exploração do seu potencial cognitivo. Não podemos considerar, entretanto, que a educação natural signifique um isolamento social da criança, nem total liberalidade das intervenções do adulto. O roteiro da educação natural indica que tanto o envolvimento social quanto a influência exercida pelo adulto são meios pelos quais a criança irá se desenvolver, reputando sempre à infância o tempo que lhe é devido.

2.2 O papel da natureza

Para Rousseau, natural é tudo aquilo que é implícito na criança, ou seja, é a capacidade de desenvolver-se a si mesma, possuindo vários aspectos potenciais que serão despertados com o seu amadurecimento em conjunto com a mediação feita pelo preceptor. Por considerar a criança naturalmente boa, o genebrino enfatiza que, ao respeitar as diretrizes da natureza, a probabilidade de ela se tornar um adulto autenticamente bondoso aumenta.

A perversão social da época era resultado da ação corrupta do homem, de modo que o mundo adulto corromperia a criança. Nesse sentido, Rousseau via em seu projeto educacional a criança como fonte da bondade geradora da transformação do quadro social, sendo a natureza símbolo do bem e a bondade exemplo do natural.

Ao pensarmos em natureza parece prolixo relacionar seu significado à uma simples definição de tudo o que é natural, que possui um processo dinâmico que segue regras próprias. Entretanto, podemos verificar na obra de Rousseau que o termo natureza nos leva a considerar o que é natural, daquilo que é comum a todos. Por exemplo: todos nós somos corruptíveis e naturalmente bons, todos nós podemos deixar essa essência bondosa e nos tornarmos pessoas incompassivas – dependendo do quanto as influências do contexto em que vivemos nos transformam intrinsecamente - pois a própria natureza possibilita a inferência e influência social de todos e sobre todos, caso contrário, não precisaríamos dos cuidados educacionais para crescermos e nos tornarmos pessoas idôneas, pois a própria natureza já teria blindado todas as lacunas necessárias para um bom desenvolvimento pessoal e social.

Partindo dessa constatação, Rousseau passa a demonstrar a densidade e o modo paradoxal que o conceito de natureza carrega consigo, que transcende uma definição lógico-semântica e que, devido à complexidade do tema, foi o primeiro pensador a deixar sua definição em aberto. Essa ideia de natureza iria influenciar profundamente grandes filósofos como Nietzsche e Kant.

Rousseau conjuga transparência como adjetivo inerente à natureza humana. Starobinski afirma que “Quando o coração do homem perdeu sua transparência, o espetáculo da natureza se empana e se turva.” (2011, p. 21). A opacidade assume padrão normativo para viver em sociedade, sendo a imagem do mundo o meio pelo qual as consciências opacas se relacionam, fora da liberdade de simplesmente ser, fragilizando as relações de convivência por não estarem consubstanciadas pela verdade.

Afim de haver sustentação nas relações sociais contratualistas, Starobinski afirma que

Então começa uma nova época, uma outra era da consciência. E essa nova era se define por uma descoberta essencial: pela primeira vez a consciência tem um passado. Mas, ao enriquecer-se com essa descoberta, ela descobre também uma pobreza, uma falta essencial. Com efeito, a dimensão temporal que se cava atrás do instante presente tornou-se perceptível pelo próprio fato de que se esquiva e se recusa. A consciência se volta para um mundo anterior, do qual percebe simultaneamente que ele lhe pertenceu e que está para sempre perdido. No momento em que a felicidade infantil lhe escapa, ela reconhece o valor infinito dessa felicidade proibida. Então não resta mais do que construir poeticamente o mito da época finda: outrora, antes que o véu se houvesse interposto entre nós e o mundo, havia “deuses que liam em nossos corações”, e nada alterava a transparência e a evidência das almas. Permanecíamos com a verdade. Na biografia pessoal assim como na história da humanidade, esse tempo está situado mais próximo do nascimento, na vizinhança da origem. (STAROBINSKI, 2011, p. 22)

Afirma também que

A humanidade só está então ocupada em viver tranquilamente sua felicidade. Um infalível equilíbrio ajusta o ser e o parecer. Os homens se mostram e são vistos tais como são. As aparências externas não são obstáculos, mas espelhos fiéis em que as consciências se encontram e se harmonizam. (STAROBINSKI, 2011, p. 22)

Encontrar a felicidade é o objetivo de se buscar ter uma vida boa, no entanto a natureza humana não faz muitas exigências no que diz respeito à satisfação de si, por exemplo: temos a necessidade de comer, morar e vestir, porém, para sobreviver não precisamos necessariamente de finos manjares, ou de uma casa ampla ou de roupas de grife. Essas coisas fazem parte das nossas necessidades artificiais, que são alimentadas a partir do que vemos na sociedade e concebemos que são coisas necessárias para uma vida tranquila e feliz, quando na verdade, pouca coisa nos é necessária.

Starobinski descreve que o princípio da dissimulação do gênero humano ocorre na queda de Adão e Eva quando são tentados pela serpente, sendo a origem da decadência explicável pelas razões humanas, onde ambos estavam nus e patentes aos olhos, habitando no Éden onde não lhes faltava nada, pois tratava-se de um lugar de deleite, porém a cobiça dos olhos levou Eva a desejar daquilo que não lhe era permitido, assumindo então a

responsabilidade por agir de acordo com sua vontade, o que lhe trouxe vergonha e consequências pela sua ação. Seguindo esta lógica, Starobinski afirma que

a história universal, embaraçada pelo peso continuamente crescente de nossos artifícios e de nosso orgulho, adquire o andamento de uma *queda* acelerada na corrupção: abrimos os olhos com horror para um mundo de máscaras e de ilusões mortais, e nada assegura ao observador (ou ao acusador) de que ele próprio seja poupado pela doença universal. (STAROBINSKI, 2011, p. 24)

A inserção e participação na sociedade ocorre por observar o preceptor, tendo por referência desde as suas atitudes até o modo de ser, sejam eles bons ou maus. Partindo desta verificação, constatamos uma desvirtuação social progressiva concernente à evolução social pelo fato de cada vez mais o ser humano estar afastado das suas raízes, de suas necessidades verdadeiras, causando-lhe aflição e, conseqüentemente, um afastamento da vida boa.

Para exemplificar, imaginemos uma pessoa bem sucedida financeiramente no século XIX, que, por sua condição social tinha acesso às grandes invenções da época, tais como: o fogão a gás, a fotografia, cortador de grama, ou à revolucionária lâmpada incandescente, e transportemos essa pessoa para o século XXI. Obviamente que o choque ente tempos causaria um transtorno psicológico, mas a partir da adaptação ao meio, será que essa pessoa ou seus filhos seriam felizes ao perceber que hoje eles têm acesso ao fogão a gás, à fotografia e ao cortador de grama, mas que não possui micro-ondas, máquina digital ou cortador de grama elétrico? Seus filhos não iriam se importar por não terem smartphones ou acesso à internet enquanto todos os seus colegas desfrutam dessas comodidades? E pensando ao contrário, se nesse momento não tivéssemos a energia elétrica para digitar ou iluminar a leitura desse texto, não tivéssemos acesso à internet ou à celulares, e tivéssemos que ir para casa descansar ao anoitecer depois de um dia de trabalho, sem o recurso do controle remoto ou da tele entrega, saberíamos usufruir da simplicidade do viver natural como viviam nossos avós?

Evidentemente que Rousseau não está contra aos recursos ou às invenções que facilitam nossos dias, entretanto, ele questiona sobre o quanto isso é necessário para nós, a ponto de não sabermos viver de uma maneira íntegra por estarmos apegados à necessidades artificiais, que vão além daquilo que precisamos para vivermos bem. Nesse aspecto, a formação da criança deve ser norteadada pela natureza, afim de que aprenda princípios como o da liberdade bem regrada.

A tradução de “natural” no contexto do Emilio é como o grito emergente de uma contestação ao que era vivido em sua época, pois seu significado diz respeito à genuinidade necessária a todo ser humano em sua formação. Para Rousseau, o natural concerne à busca pela autenticidade, respeitando o tempo devido à infância, sem pular ou acelerar as etapas do desenvolvimento natural da criança. Segundo o genebrino, o conceito de natureza agrega também um significado normativo que diz respeito aos fatores externos à criança. Este elemento remete à dinâmica no contato da criança com a simplicidade da vida no campo a qual seria a melhor opção por não estar no âmago da corrupção social e por dispor de amplo espaço para aprimorar os sentidos e fortalecer o corpo. Rousseau é categórico ao sustentar que

Essa é também uma das razões por que quero educar Emílio no campo, longe da canalha dos criados, os últimos dos homens depois de seus patrões; longe dos negros costumes das cidades, que o verniz de que se cobrem torna sedutores e contagiosos para as crianças, ao passo que os vícios dos camponeses, sem atrativos e em toda a sua rusticidade, servem mais para desanimar do que para seduzir, quando não se têm nenhum interesse em imitá-los. Na aldeia, um preceptor será muito mais senhor dos objetos que quiser apresentar à criança. (ROUSSEAU, 2004, p. 100).

O adulto deve cuidar para que exista uma proximidade da criança com a sua condição natural. Dessa forma ela estará na condição de ser responsável por seus atos, aprendendo sobre si mesma em relação com o que lhe é externo. A educação pelas coisas dará condições para o aprimoramento de uma autonomia que irá protegê-la das intempéries sociais que a atingirão quando for adulta.

O autoconhecimento da criança a conduz à autonomia, encorajando-a a enfrentar as demandas de suas próprias necessidades, sendo que, quanto maior for o aprimoramento de suas forças, menos terá de solicitar a terceiros o que precisa, agindo por conta própria. Nesse particular, Rousseau considera que

Outro progresso torna a queixa menos necessária às crianças: é o de suas forças. Podendo mais por si mesmas, precisam com menos frequência, recorrer aos outros. Junto com a força, desenvolve-se o conhecimento, que as põe em condições de dirigi-la. (ROUSSEAU, 2004, p. 71-72)

Destaca-se que a dimensão educativa para Rousseau não se restringia apenas ao comportamento e aos bons hábitos do sujeito, e sim, à formação de uma boa vontade que precede às atitudes. A tensão entre o querer e o poder torna-se fundamental à educação natural, pois é através desse conflito interno que a criança poderá diferenciar suas necessidades reais das supérfluas, impedindo-a de escravizar os adultos e ela mesma ser escrava de seus desejos.

Rousseau considera a natureza humana como desejante, isto faz com que o sujeito saia de si em comparação de si com os outros. É no desejo que emergem do ser o impulso de autoconservação e reconhecimento, refletindo na sociabilidade e na construção de significações para as relações sociais. Entretanto, a questão da natureza desejante torna-se um problema quando o ser humano não consegue pensar sobre seus desejos, tornando-se ávido por satisfazê-los, sem o uso adequado da razão e da inteligência.

O exemplo fornecido pelo autor é dado a partir de sua observação dos animais. O gato quando nasce já nasce gato sabendo viver como gato, e o gato com fome não come alpiste e o pombo com fome não come filé. A vida do gato e do pombo é regida na íntegra pelos seus instintos, sendo que gatos e pombos não pensam para viver, são puramente instintivos, têm na natureza todas as respostas para uma vida de gato e uma vida de pombo. Rousseau propõe que o homem não é assim, pois há uma fronteira entre homens e animais. A esse respeito, o genebrino destaca:

Não vejo em todo animal senão uma máquina engenhosa, à qual a natureza deu sentidos para prover-se ela mesmos, e para se preservar, até certo ponto, de tudo o que tende a destruí-la ou perturbá-la. Percebo precisamente as mesmas coisas na máquina humana, com a diferença de que só a natureza faz tudo nas operações do animal, ao passo que o homem concorre para as suas na qualidade de agente livre. Um escolhe ou rejeita por instinto, o outro por um ato de liberdade, o que faz com que o animal não possa afastar-se da regra que lhe é prescrita, mesmo quando lhe fosse vantajoso fazê-lo, e que o homem dela se afaste frequentemente em seu prejuízo. É assim que um pombo morre de fome perto de uma vasilha cheia das melhores carnes, e um gato sobre uma porção de frutas ou de grãos, embora ambos pudessem nutrir-se com os alimentos que desdenham, se procurassem experimentá-lo; é assim que os homens dissolutos se entregam a excessos que lhes ocasionam a febre e a morte, porque o espírito deprava os sentidos, e a vontade fala ainda quando a natureza se cala. (ROUSSEAU, 1754. p. 54)

Nos animais, diferentemente do homem, o instinto dá conta da vida, por isso o homem vai além do seu instinto para sobreviver; se viver no instinto o ser humano morre. O homem pensa, delibera, faz o que nunca ninguém fez, e tudo isso é feito além do instinto, o que

Rousseau chama de vontade. Vontade é tudo aquilo que o homem faz além do seu instinto e de sua natureza. O genebrino pontua:

Mas, quando as dificuldades que envolvem todas essas questões deixassem algum motivo de discutir sobre essa diferença do homem e do animal, há outra qualidade muito específica que os distingue, sobre a qual não pode haver contestação: é a faculdade de se aperfeiçoar, a qual, com o auxílio das circunstâncias, desenvolvem sucessivamente todas as outras e reside, entre nós, tanto na espécie como no indivíduo, ao passo que um animal é, no fim de alguns meses, o que será toda a vida, e sua espécie, ao cabo de mil anos, o que era no primeiro desses mil anos. Porque só o homem está sujeito a se tornar imbecil? Não será porque volta assim ao seu estado primitivo e, enquanto o animal, que nada adquiriu e nada tão pouco tem que perder, fica sempre com o seu instinto, ele, perdendo de novo, com a velhice ou outros acidentes, tudo o que a sua perfectibilidade lhe fizera adquirir, torna a cair assim mais baixo do que a própria besta? Tristes de nós se fossemos forçados a convir que essa faculdade distintiva e quase ilimitada é a fonte de todas as desgraças do homem; que é ela que o tira à força de tempo dessa condição originária na qual ele passaria dias tranquilos e inocentes: que é ela que, fazendo desabrochar com os séculos suas luzes e seus erros, seus vícios e suas virtudes, o torna, com o tempo, o tirano de si mesmo e da natureza. (ROUSSEAU, 2004, p. 56)

Para o homem sobreviver precisa transcender a sua natureza instintiva e pensar, calcular, achar soluções que ninguém tinha pensado antes, ou seja, tudo aquilo que significar o uso da razão em nome de uma vida melhor, a isto se denomina vontade. A vontade é, portanto, tudo aquilo que se usa da inteligência para se viver melhor, é o uso da razão, do pensamento para a vida.

Em seu projeto de educação natural, Rousseau considera que é necessário haver um equilíbrio entre a tensão desejo/vontade, pois priorizar as faculdades em detrimento do desejo seria desconsiderar a criança em sua totalidade, não a compreendendo como criança, transformando-a em um adulto antes do tempo. Quando deixada à mercê de seus instintos, ela mesma ficará deixada à satisfação de seus desejos artificiais. Trata-se de diminuir a distância existente entre os desejos e a vontade, submetendo os desejos às ratificações da vontade.

É desafiador pensar nessa perspectiva, pois não se trata de anular os desejos da criança, mas sim de identificar e ensinar a identificar quais são atos fictícios ou viciosos oriundos das relações artificiais e corruptas das relações humanas e quais são verdadeiros e necessários para sobrevivência do ser humano. Dalbosco afirma que

O projeto de educação natural movimenta-se aqui no fio da navalha: de um lado, precisa evitar a repressão dos desejos da criança, pois, caso contrário, a educação natural se jogaria por inteiro nos braços do moralismo autoritário; de outro precisa impedir que tais desejos se sobreponham às faculdades, uma vez que isso conduziria a educação natural para o espontaneísmo, levando-a a bater de frente com a ideia de liberdade bem regrada. Trata-se de evitar, como se pode observar, tanto o excesso como a falta e a grande tarefa consiste em proporcionar à criança recursos que a auxiliem na construção de um modo de vida equilibrado, sem que o mesmo se torne reprimido ou por si só abusivo. (DALBOSCO, 2012, p. 1123)

Na visão de Rousseau, a sociedade presente em sua época encontrava-se imersa em profunda corrupção e artificialidade. Para reverter esse quadro de depravação, fazia-se necessário um estudo aguçado sobre a natureza humana, pois era a partir desse elemento que se poderia entender o princípio da desigualdade entre os homens, pois sua compreensão de sociedade se dava a partir da natureza humana, sendo que este é que fazia a sociedade e não a sociedade que fazia o homem.

A educação proporcionará autonomia no desenvolvimento da criança. Isto servirá de base para a construção de novos conhecimentos, permitindo ao indivíduo um caráter inconclusivo de si mesmo, o que lhe permite transcender a ideia de permanência e imutabilidade de seu caráter, possibilitando uma maleabilidade de seu comportamento frente ao seu contexto. A superação das determinações prévias diferencia o ser humano dos demais animais, pois cabe ao animal ser aquilo para qual já fora feito. A própria natureza prevê as condições necessárias para a criança desenvolver-se. Rousseau determina três princípios elementares para a educação natural na infância:

Longe de terem forças supérfluas, as crianças nem mesmo têm forças suficientes para tudo o que a natureza lhes exige. É preciso, portanto, facultar-lhes o emprego de todas as forças que ela lhes dá e de que não poderiam abusar. Primeira máxima. É preciso ajudá-las e suprir o que lhes falta, quer em inteligência, quer em força, em tudo o que diz respeito à necessidade física. Segunda máxima. No auxílio que lhe prestamos, devemos limitar-nos unicamente ao realmente útil, sem nada conceber à fantasia ou ao desejo ir razoável, pois a fantasia não as atormentará enquanto não se a fizer nascer, dado que ela não pertence à natureza. Terceira máxima. É preciso estudar com atenção sua linguagem e seus sinais, para que, numa idade em que elas não sabem fingir, distingamos em seus desejos o que vem imediatamente da natureza e o que vem da opinião. Quarta máxima. (ROUSSEAU, 2004, p. 58).

Quanto ao homem não é possível dizer o que ele será com certeza, pois suas potencialidades elevam seu ser como espécie, de forma que podemos caracterizar antropológicamente o fato de que a natureza humana pode se deixar moldar. A educação assume uma direção determinada dentro de um processo de formação humana que é aberto e indeterminado.

O homem natural significa para Rousseau a condição autenticamente boa do ser humano, sendo que essa essência perde-se na socialização onde o parecer predomina sobre o ser. O “homem social”, quando regido pelo amor próprio não educado, reflete a superficialidade negativa caracterizada pela dissimulação, inautenticidade, repulsa e afastamento dos outros a partir da diferença existente ou aproximação por interesses². Em sua obra denominada *Discurso acerca da origem da desigualdade entre os homens*, Rousseau argumenta que

Não se deve confundir o amor próprio com o amor de si mesmo; são duas paixões bastante diferentes tanto pela sua natureza quanto pelos seus efeitos. O amor de si mesmo é um sentimento natural que leva todo o animal a velar pela própria conservação e que, no homem dirigido pela razão e modificado pela piedade, produza humanidade e a virtude. O amor próprio não passa de um sentimento relativo, fictício e nascido na sociedade, que leva cada indivíduo a fazer mais caso de si mesmo do que qualquer outro, que inspira aos homens todos os males que mutuamente se causam e que constitui a verdadeira fonte da honra (ROUSSEAU, 1978, p. 306-307).

Nesse caso, o amor próprio pode levar até mesmo ao uso da violência para fazer valer sua ânsia pelo poder, ascensão hierárquica ou reconhecimento social, em detrimento do rebaixamento dos outros.

A partir das considerações acima, verificamos o motivo pelo qual Rousseau preocupava-se tanto com o período da infância, e qual era sua pretensão num contexto social maior. A divergência entre o homem natural e o homem artificial, cujas características influenciam diretamente a qualidade da vida em sociedade, reside especificamente no fundamento da formação autônoma, de modo que o indivíduo seja capaz de desenvolver condições para agir a partir dos seus próprios pensamentos, não se permitindo engendrar pelas opiniões alheias.

² Segundo Dalbosco, Rousseau considera ser fundamental a educação do amor próprio para que a educação social não derive para o anseio do domínio do outro. O mesmo autor afirma que “o amor próprio é, por sua vez, um sentimento que nasce tardiamente no indivíduo, sendo constituído pela reflexão, também constituidor e, ao mesmo tempo, resultado do processo de socialização humana.” (DALBOSCO, 2005, p.10).

2.3 A meta da educação natural: o fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos

Rousseau constatou que a forma que a natureza encontrou para fortalecer o corpo e refinar os sentidos da criança é através do contato com ela mesma. A experiência com a natureza compreende a percepção das capacidades e limitações através das provações, sendo que as interações nas brincadeiras e jogos nesse ambiente protegem a criança de desenvolver hábitos corruptos dos adultos, que tendem a desvirtuar seu processo de desenvolvimento natural.

A exposição à natureza desenvolverá as resistências da criança para o enfrentamento de problemas que produzirão sensações que exigirão a aplicação e aperfeiçoamento das capacidades para encontrar novas alternativas de utilização das suas forças através dos exercícios físicos proporcionados de forma lúdica. Os confrontos com as dificuldades nas brincadeiras durante a infância são muitos pertinentes, pois servirão como preparação para as adversidades da vida. Rousseau ensina que podendo mais por si mesmas, precisam com menos frequência recorrer aos outros. Junto com a força, desenvolve-se o conhecimento, que as põe em condições de dirigi-la. (ROUSSEAU, 2004, p.71)

O fortalecimento do corpo possibilitará que a criança tenha maior autonomia para suprir suas necessidades, pois quanto mais ela desenvolver suas forças, menos precisará recorrer aos outros para fazer as coisas. A partir desse fortalecimento é que a criança irá desenvolver seu conhecimento das coisas, assumindo uma postura consciente de si mesma nas escolhas de suas ações e vontades. Exercitar o corpo, tornando-o robusto e sadio, é condição necessária para alavancar as potencialidades morais da infância, pois a criança perceberá, através das diretrizes da natureza, quais são suas necessidades reais e artificiais.

O contato com a natureza proporciona à criança experiências de liberdade como correr, bem como a responsabilidade que demanda em ser livre, como a possibilidade de cair e se machucar. Isto é fundamental para que ela perceba os limites da liberdade imputados pela natureza. As lições da natureza permitirão à criança que se desenvolva a ponto de poder enfrentar essas pequenas dificuldades, as quais serão um preparativo para que, mais tarde, consiga suportar obstáculos maiores. O genebrino argumenta que

Se cair, se ficar com um galo na cabeça, se sangrar pelo nariz, se cortar os dedos, em vez de me agitar ao seu redor com um jeito alarmado, ficarei tranquilo, pelo menos por um pouco de tempo. O mal está feito, é uma necessidade que ela o suporte; toda a minha diligência só serviria para assustá-la ainda mais e aumentar sua sensibilidade. No fundo, é menos o machucado do que o medo que atormenta quando nos ferimos. É nessa idade que se tomam as primeiras lições de coragem e, suportando sem pavor as dores leves, aprende-se aos poucos a suportar as grandes. (ROUSSEAU, 2004, p.70)

Rousseau observa que impedir que a criança sofra é uma prática contrária à natureza, pois a superproteção cria sentimentos nocivos que desencadearão uma corrupção no caráter do sujeito, tornando-o tirano, inconsequente, impulsivo e indeciso. Os problemas constituem-se como fator importante para perceber que a vida não é constituída apenas de momentos agradáveis, mas também de frustrações e dificuldades, às quais devem ser consideradas como oportunidades para aprendizagem que podem aprimorar a capacidade sensória e intelectual do sujeito. Segundo Queiroz,

Contudo, quando respeitadas as fases específicas de seu desenvolvimento, valorizando o aprimoramento de suas aptidões naturais, a criança ganha força à medida que ultrapassa suas necessidades e se satisfaz com suas próprias limitações, ou seja, quando possui menos desejos do que necessidades em seu corpo. (QUEIROZ, 2010, p. 43)

O caráter de subordinação das crianças imposto pelo adulto era amplamente criticado pelo genebrino, pois quando as tarefas não correspondiam à idade, infringiam as normas da natureza para aquele período da vida. A natureza, nesse momento, pode ser considerada amplamente relevante na formação moral da criança, pois o afastamento da superficialidade social e da inautenticidade acentuará a consolidação de sua bondade natural.

O tempo necessário para o amadurecimento da criança é fundamental para que as experiências sejam efetivamente estimulantes no refinamento dos sentidos, o que possibilitará um desenvolvimento saudável. Correr, brincar, pular, gritar, se sujar, cair e até se machucar são atividades inerentes à infância, devendo o preceptor proporcionar a efetividade do contato com as coisas, de modo que a criança possa se tornar independente no que diz respeito às suas necessidades, fortalecida e ágil corporalmente, apta ao aprimoramento intelectual posterior. Rousseau argumenta:

Quereis, então, cultivar a inteligência de vosso aluno; cultivai as forças que ela deve governar. Exercitai de contínuo seu corpo; tornai-o robusto e sadio, para torná-lo sábio e razoável; que ele trabalhe, aja, corra e grite, esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor, e logo o será pela razão. (ROUSSEAU, 2004, p. 137).

As dificuldades impostas pela natureza serão fundamentais para que a criança aprenda a superar os obstáculos que existirão durante sua vida. Os limites impostos pela natureza estimularão a sensibilidade na criança de forma a ampliar suas forças e torná-la autônoma. A pretensão é, portanto, que por meio do fortalecimento do seu corpo e da depuração dos sentidos, a criança torne-se avigorada.

Antes de ser racional, encontram-se no sujeito dimensões psíquicas primitivas elencadas nas emoções, sentidos e instintos. Estes mecanismos *a priori* antecedem ao pensamento formalmente engendrado e, segundo Rousseau, seriam mais confiáveis por serem próprios do ser humano e construídos por ele, diferentemente das construções do senso comum elaboradas pela sociedade e que seriam impostas ao sujeito, não sendo, entretanto, verdadeiras em sua essência. O desenvolvimento de seus sentidos é necessário para que ela reconheça suas potencialidades, domine seus movimentos e aperfeiçoe suas necessidades naturais. Rousseau enfatiza que

Exercitar os sentidos não é apenas fazer uso deles, mas aprender a bem julgar através deles é aprender, por assim dizer, a sentir; pois nós não sabemos nem tocar, nem ver, nem ouvir a não ser da maneira como aprendemos. (ROUSSEAU, 2004, p. 160)

A natureza proporciona um aprendizado insubstituível à criança. Situações adversas aumentam a resistência do corpo bem como a desenvolve a capacidade de adaptação às mudanças de seu contexto. Rousseau destaca que

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar e

de sentir que lhes são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas. (ROUSSEAU, 2004, p. 86)

A certeza de si e de suas limitações, somada à confrontação com os seus temores, fará com que a criança torne-se sagaz e corajosa, possibilitando a formação de um caráter autêntico e apto a tomar decisões futuras. Este impacto influenciará significativamente em sua formação moral e conduta social. Essas dificuldades pequenas prepararão a criança para enfrentar outras que seguirão em maior quantidade e intensidade. As forças intrínsecas da criança, se bem desenvolvidas, lhe são suficientes para o suprimento de suas necessidades e, conseqüentemente, de sua sobrevivência. É através do contato do indivíduo com a natureza que ocorre uma interrelação entre os sentidos, pois eles assumem papel de dependência de um para com o outro a fim de alcançarem um objetivo comum: a sobrevivência.

Rousseau enfatiza a importância das crianças estarem expostas a sua condição natural, bem como de o preceptor proporcionar e não atrapalhar essa proximidade, incentivando na criança a *formação de um cidadão* sujeito de seus atos, consciente de si mesmo em relação ao que lhe rodeia. Para ele,

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. [...] A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos. (ROUSSEAU, 1995, p. 86).

Rousseau prevê que o desenvolvimento adequado da criança acontecerá espontaneamente, já que a exploração do que lhe é externo proporcionará a oportunidade de estabelecer definições sobre suas limitações físicas. A consciência de seus limites fará com que as crianças desenvolvam maior autonomia na execução de suas ações, bem como suas incapacidades, levando-a proporcionalmente ao crescimento da força, também é necessário à maturação do conhecimento para utilizá-la.

Em contato com as coisas a criança fará experiências que lhe permitirão exercitar a percepção sensível. Esta seria a primeira forma pela qual uma criança pode racionalizar alguma coisa, sendo que tudo entra pelo conhecimento humano através sentidos; logo, antes de aprender a pensar a criança deve aprender a sentir. O fortalecimento do corpo e o refinamento dos

sentidos são instrumentos para garantir que a inteligência desenvolva a racionalidade. Rousseau expõe que

Como tudo o que entra no entendimento vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo isso por livros não equivale a nos ensinar a raciocinar, mas sim a nos ensinar a nos servirmos da razão de outrem; equivale a nos ensinar a acreditar muito e a nunca saber nada (ROUSSEAU, 2004, p. 148)

O refinamento dos sentidos retrata o contato com a natureza a partir dos sentidos, onde a criança experimentará novas sensações sobre o que a cerca, proporcionando uma reconstrução do conhecimento a partir das experiências resultantes desse contato. O conhecimento produzido implicará na percepção dos próprios limites, não de forma imposta pelo homem, mas ensinada pela ação da própria natureza interna do sujeito em consonância com a natureza externa a ele, conscientizando-o de sua ação dentro de suas possibilidades.

Rousseau entendia que a educação natural consubstanciaria a formação e a constituição de um homem que teria suas próprias leis internas e que o impediriam de agir meramente por regramentos exteriores, mas de uma perspectiva como parte integrante do todo ao qual pertence, configurando sua liberdade de ser a partir da natureza. Esse processo possibilitará à criança o primeiro conceito de liberdade bem regrada³ a partir das experiências vivenciadas, que será fator constitutivo de sua infância cuja aplicabilidade será para toda a vida.

É interessante observar que Rousseau elucidava, naquela época, a importância (processo de autonomização) de a criança aprender a confrontar seus próprios desejos e definir suas necessidades. O autor toma por base as relações empíricas para compreensão da interação da criança com o mundo, pois através das experiências será conduzida à liberdade e ao desenvolvimento da sua autonomia. O efeito de tais relações é subsídio no desenvolvimento de sua sensibilidade, que permitirá à criança considerar-se sujeito de sua ação e reflexiva com suas atitudes em contato com a natureza, numa espécie de “liberdade bem regrada”.

³Segundo Rousseau, “o espírito destas regras consiste em conceder às crianças mais liberdade verdadeira e menos voluntariedade, em deixar com que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros. Assim, acostumando-se, desde cedo, a subordinar seus desejos a suas forças, elas sentirão pouca privação do que não estiver em seu poder.” (OC IV 290; 1992, p. 50).

As sensações ocorrem a partir da interação com o meio. O preceptor deve proporcionar que essa interação ocorra de forma que a aprendizagem seja estimulada pelo contato. É dessa forma que ela discernirá as diferenças entre os pesos, frio, quente, resistente, frágil, esponjoso, áspero, delicado, entre outros, pois a sensação produzida pelos diferentes sentidos pode provocar diferentes reações.

2.4 Os sentidos na educação natural

Para Rousseau, integração do elenco tripartite esboçada na relação entre o adulto, a criança e a natureza, permite a formação de um homem íntegro capaz participar da estruturação, a partir de seus indivíduos, de uma sociedade igualitária e democraticamente constituída. Entretanto, para alcançar essa finalidade, o educador deve seguir os princípios listados pela natureza, partindo da premissa de que o homem, em sua constituição, não possui os elementos necessários para formação racional na segunda infância, pois a razão, nesse momento, é uma capacidade potencial que, para ser desenvolvida durante a formação social, precisa de condições sólidas das virtudes evidentes nesta fase, a saber, o fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos.

Para isso, a lógica rousseuniana contraria as correntes filosóficas de sua época, que consideravam fidedigna a afirmação do fim redentor da razão, contudo, o genebrino afirma que

A obra-prima de uma boa educação é formar um homem razoável, e que, ao pretender educar uma criança pela razão seria como começar pelo fim, tornando a obra um instrumento. (ROUSSEAU, 2004, p. 90).

Sua perspectiva pedagógica fundamenta-se em estabelecer claras delimitações entre o uso da razão e dos sentidos na infância. Para ele

As primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam em nós são os sentidos. São, portanto, as primeiras faculdades que seria preciso cultivar; [no

entanto], são as únicas que são esquecidas, ou mais desdenhadas. (ROUSSEAU, 2004, p. 160)

Permitir à criança experimentar, errar, sofrer, se alegrar sem as imposições autoritárias do adulto contribui para o aperfeiçoamento dos sentidos, os quais, embora sejam inatos ao sujeito, precisam ser polidos, de modo que se integrem como participante do todo indivisível que é o ser humano.

Exercitar os sentidos não é apenas fazer uso deles, mas aprender a bem julgar através deles [...], é aprender, por assim dizer, a sentir; pois nós não sabemos nem tocar, nem ver, nem ouvir a não ser da mesma maneira como aprendemos. (ROUSSEAU, 2004, p. 160)

A percepção de mundo torna-se mais clara quando estimulamos os sentidos. Há de se observar, entretanto, que cada um tem uma percepção que lhe é peculiar, pois ao vislumbrar uma paisagem ou um objeto, minha forma de ver será única, de modo que a pessoa que está do meu lado enxergará a mesma paisagem ou objeto, mas de forma diferente. Isso ocorre devido à constituição sensitiva do ser humano. Segundo Rousseau, deverá ser estimulado e amadurecimento de dos sentidos como um todo indivisível, alicerçando “[...] pés habituados a se firmar [...] e mãos treinadas para se aplicarem com facilidade a todos os corpos circunstantes [...]”. (ROUSSEAU, 2004, p. 168), compreendendo, assim, as diferenças entre matérias, sons, cores, sabores e cheiros.

Quando aguçado em sua plenitude, o tato pode até suprir as necessidades sob a responsabilidade da visão e da audição através das vibrações, sendo possível distinguir os sons agudos dos graves, pois “[...] sons provocam nos corpos sonoros abalos sensíveis ao tato [...]”. (ROUSSEAU, 2004, p. 169-170). Segundo Rousseau,

Se exercitarmos os sentidos para essas diferenças, não tenho dúvida de que com o tempo poderemos tornar-nos tão sensíveis a ponto de conseguirmos ouvir uma ária inteira com os dedos. (ROUSSEAU, 2004, p. 170).

A sensibilidade tátil pode, em alguns casos, suprir as deficiências auditivas, como no caso dos surdos. Rousseau observa que as vibrações decorrentes dos toques dos instrumentos acústicos torna-se perceptível pelo contato com o instrumento. Através da vibração da madeira é possível identificar a frequência do som. O filósofo exemplifica essa situação da seguinte maneira:

Pondo a mão sobre o corpo de um violoncelo, podemos distinguir, sem o auxílio dos olhos ou dos ouvidos, unicamente pela maneira como a madeira vibra e treme, se o som que ele produz é grave ou agudo, se é tirado das cordas graves ou agudas. (ROUSSEAU, 2004, p. 170).

O filósofo expõe a necessidade de refinamento dos sentidos, sendo que estes não vêm finalizados, mas são vias potenciais para estabelecer uma relação inter e intra-subjetivas com o mundo. Com um vislumbre conseguimos capturar inúmeras informações que estão além do nosso alcance, permitindo-nos um julgamento prévio a partir do que vemos. A tendência é que a criança crie um conceito antecipado ao ver alguma coisa, pois a visão é a primeira que chega ao objeto, entretanto, ao tocá-lo, ela perceberá que seus sentidos podem ir além de sua visão, suas sensações e, conseqüentemente seu conhecimento, não estão restritos a um modelo estático de experiências. Os sentidos estão interligados entre si e juntos contribuem para a construção de ideias originais e sensações únicas, que possibilitarão a formação de um ser humano antes de um ser social. Considerando esse raciocínio, o genebrino afirma que

A visão é de todos os nossos sentidos o mais falível, exatamente porque é o mais extenso e, precedendo de muito todos os outros, suas operações são rápidas e amplas demais para poderem ser retificadas por eles. (ROUSSEAU, 2004, p. 172).

Interessante observar que não vemos apenas pelos olhos. A estrutura ocular serve para formar a imagem que é levada ao cérebro por impulsos nervosos, o qual processa a mensagem procurando entender o que estamos vendo. Contudo, embora a imagem capturada pelos olhos seja perfeita, no momento em que a imagem é processada podem ocorrer mudanças na concepção da imagem, feitas pelo próprio cérebro. Por exemplo, quando o cérebro entende que uma imagem de uma foto foi capturada com baixa luminosidade, ele naturalmente tenta clareá-

la, dando brilho à imagem por conta própria. A recíproca também é verdadeira, pois se o cérebro entender que a imagem foi submetida a uma luz intensa, ele irá escurecê-la na tentativa de aproximar a imagem da realidade.

Esse efeito, para Rousseau, também faz parte do aprendizado, pois

Sem as falsas aparências, nada veríamos em profundidade; sem as gradações de tamanho e de luz, não poderíamos avaliar nenhuma distancia, ou melhor, não haveria distancia para nós. Se de duas árvores iguais aquela que estivesse a cem passos de nós parecesse-nos tão grande e tão nítida quanto a que estivesse a dez, nós as situaríamos uma do lado da outra. Se percebêssemos todas as dimensões dos objetos pela sua verdadeira medida, não veríamos nenhum espaço e tudo nos pareceria estar junto aos nossos olhos. (ROUSSEAU, 2004, p. 172)

Para evitar que o sujeito seja ludibriado pelas artimanhas da visão, o genebrino aponta para a necessidade de a visão ser acompanhada pelo tato. Ele demonstra a conexão entre os dois quando fala que “assim como o tato concentra as suas operações em torno do homem, a visão estende as suas para além dele; é isso que as torna enganadoras.” (ROUSSEAU, 2004, p. 172).

O contato com o mundo através das experiências táteis proporciona um incremento intelectual significativo. Moralmente, o aprimoramento deste sentido permite ao sujeito identificar as debilidades existentes no julgamento prévio ou precoce de algo ou alguém:

Os juízos do tato são os mais seguros, precisamente porque são os mais limitados, pois, estendendo apenas até onde nossas mãos podem alcançar, eles retificam os destinos dos outros sentidos, que se atiram ao longe sobre objetos que mal percebem, ao passo que tudo o que o tato percebe, percebe-o bem. Além disso, juntando quando queremos a força dos músculos à ação dos nervos, unimos, através de uma sensação simultânea, ao juízo sobre a temperatura, as grandezas e as figuras, o juízo sobre o peso e a solidez. Assim, o tato, sendo de todos os sentidos o que melhor nos instrui sobre a impressão que os corpos estranhos podem fazer sobre o nosso, é o de emprego mais frequente e aquele que nos dá mais imediatamente o conhecimento necessário para nossa conservação. (ROUSSEAU, 2004, p. 169)

Uma das formas propostas pelo filósofo para refinar o tato seria através do aprendizado musical, onde o sujeito irá interagir ativamente sobre o toque de um instrumento. Contudo, Rousseau observa que

O toque duro e contundente do violoncelo, do contrabaixo, do próprio violino, ao tornar mais flexíveis os dedos, endurece as suas extremidades. O toque liso e polido do cravo torna-os também flexíveis e mais sensíveis ao mesmo tempo. Nisto, portanto, o cravo é preferível. (ROUSSEAU, 2004, p. 170).

Rousseau faz essa observação porque existem ações que podem aprimorar ou debilitar a sensibilidade do tato, alterando a internalização das informações obtidas por meio dele. O filósofo observa que atividades que tornam a pele enrijecida devem ser delimitadas de forma a não endurecer a região que fora atritada, pois isso impediria a percepção necessária para aferir as sensações transmitidas pelo toque sobre os corpos.

Rousseau indica que interdependência entre a visão e o tato impediria que julgamentos precipitados fossem estabelecidos. A imprecisão da visão demonstra sua fragilidade, bem como a constante verificação pela experiência tátil. Sendo assim, o ato de aguçar o tato é parte integrante significativa da formação da criança para uma leitura mais contundente da realidade.

Embora muito sejam importantes, o tato e a visão são apenas a composição de uma imbricação equilibrada de um todo, que assegura o fluxo interativo do sujeito com o meio em que está inserido. Nesse sentido, elementos que não possuem forma ou consistência são identificados pela audição, que supre a necessidade comunicativa com a natureza em sua integralidade. Rousseau explica que

O ar agitado está sujeito a repercussões que o refletem, as quais, produzindo ecos, repetem a sensação e nos fazem ouvir o corpo ruidoso ou sonoro num lugar diferente de onde ele está. Se numa planície ou num vale encostarmos a orelha no chão, ouviremos a voz dos homens e os passos dos cavalos de muito mais longe do que se permaneceremos em pé. (ROUSSEAU, 2004, p. 186)

O movimento é essencial para que haja o som, pois “[...] se tudo estivesse em repouso, jamais ouviríamos nada”. (ROUSSEAU, 2004, p. 186). O ar é o caminho para a propagação do som, que ocorre através de um movimento em forma de ondas das partículas que o constituem. Nesse sentido, verificamos brevemente a existência de corpos que não se veem, mas que agem ativamente sobre o ser humano. Dessa forma, o genebrino considera pertinente estabelecer a inter-relação da audição com a visão, afim de que ambas sirvam como forma manter a integridade física e de compreensão do mundo. Por exemplo:

Quando vemos o fogo de um canhão, podemos ainda nos colocar ao abrigo do tiro, mas assim que ouvimos o barulho não há mais tempo, a bala já está ali. Podemos avaliar a distância onde cai o raio pelo intervalo de tempo entre o relâmpago e o trovão. Fazei com que a criança conheça todas essas experiências. (ROUSSEAU, 2004, p. 186)

O preceptor deve estar atento a todas as oportunidades que a natureza lhe oferece para condução na formação do homem íntegro. Como falamos anteriormente, a natureza tem a receita, basta lermos e aplicá-la pedagogicamente. Através dos sons estimula-se a imaginação e a capacidade cognitiva. Pela voz a criança aprende identificar as pessoas que lhe são próximas, bem como internalizar as figuras de linguagem utilizadas pelos mais velhos. Isso caracteriza a forma dela comunicar-se com os outros, aprendendo pela imitação as expressões utilizadas durante as conversas. Sendo assim, expressões incorretas ou viciadas não são adequadas para a formação do sujeito. Rousseau ratifica sua preferência quando afirma:

Ensinai-lhe a falar uniformemente, claramente, articular bem, a pronunciar exatamente e sem afetação, a conhecer e respeitar o acento gramatical e a e a prosódia, a ter sempre uma voz bastante alta para ser ouvido, mas nunca mais do que o devido. (ROUSSEAU, 2004, p. 187).

A metodologia recomendada pelo genebrino produzirá impactos inefáveis para a ação do homem íntegro envolto em uma sociedade corrupta. Ser educado e cortês ao falar não impede de que o sujeito assuma uma postura moralmente correta e firme, agindo de acordo com seus princípios, mesmo que isto vá de encontro aos hábitos viciosos e libertinos vividos em sua época.

A sensibilidade auditiva compõe-se também, naturalmente, de estímulos oriundos dos sons produzidos nas atividades musicais. Rousseau propõe que as músicas sejam adequadas a idade da criança, sendo que o preceptor deve estimulá-la a apreciar as melodias e as harmonias, apenas. Para ele,

A música imitativa e teatral não é para a sua idade; eu não gostaria nem mesmo que ele cantasse palavras; se quisesse cantar, eu procuraria fazer-lhe canções

para isso, interessantes para a sua idade e tão simples quanto suas ideias. (ROUSSEAU, 2004, p. 187)

Expressa ainda que

Uma melodia sempre cantante e simples, sempre derivada das cordas essenciais do tom e sempre a indicar de tal forma o baixo que ele o sinta e o acompanhe sem dificuldades [...] para melhor marcar os sons, articulamo-los ao pronunciá-los; daí o costume de solfejar [...]. (ROUSSEAU, 2004, p. 188).

Quanto ao paladar, o genebrino é categórico ao afirmar que a natureza conduz sabiamente esse processo, considerando o organismo humano completo em si mesmo, mas que também deve estar sob os cuidados do adulto, afim de que não se desenvolvam gostos efêmeros, seletivos e prejudiciais à saúde.

O preceptor deve ensinar a criança a conhecer e escolher seus alimentos, pois “nem tudo é alimento para o homem, e, das substâncias que podem sê-lo, há aquelas que são mais ou menos convenientes” (ROUSSEAU, 2004, p. 190). Trata-se, contudo, de alimentos que estejam em boas condições de consumo, de modo que a criança não incorra no erro de consumir algo que lhe fosse nocivo à saúde.

Rousseau considera que estreitar a proximidade entre o sujeito com a natureza fará com que os vícios alimentares não se tornem um hábito. Ele afirma que

Quanto mais nos afastamos do estado de natureza, mais perdemos de nossos gostos naturais, [e, no contato com a vida artificial que a sociedade oferece] o hábito forma para nós uma segunda natureza, que substituímos de tal modo à primeira. (ROUSSEAU, 2004, p. 190)

O paladar se destaca nesta etapa da vida, de forma que nosso autor afirma que “a gulodice é a paixão da infância”. (ROUSSEAU, 2004, p. 193). Nesse sentido, a força dissipada durante as atividades diárias subsidiam os estímulos naturais ao organismo sobre a necessidade de repor sua energia através dos alimentos, afim de que estejam prontas para as próximas

atividades, estando em consonância com as assertivas do genebrino sobre o aprimoramento os sentidos e fortalecimento do corpo.

Assim como as mães ou as amas de leite deveriam cuidar para que sua alimentação fosse nutritiva, os preceptores deveriam compor em seus cardápios alimentos saudáveis e simples. Entretanto, Rousseau “não está examinando aqui se essa maneira de viver é mais sadia ou não [...] basta-me saber [...] que é a mais conforme a natureza” (ROUSSEAU, 2004, p. 191). Para que não ocorressem excessos, o preceptor precisaria providenciar alimento e disponibilizá-lo fartamente às crianças, de modo que elas não ficassem muito tempo sem comer. Rousseau considera que

[...] qualquer que seja o regime que deis às crianças, contanto que as habitueis só a pratos comuns e simples, deixai-as comer, correr e brincar o quanto quiserem, e tende certeza de que nunca comerão demais ou terão indigestões. Mas, se as deixardes com fome a metade do tempo e elas acharem meios de fugir à vossa vigilância, procurarão compensação com todas as forças e comerão até se encherem, até estourarem. (ROUSSEAU, 2004, p. 198).

O preceptor deve estar atento aos desvios dos hábitos alimentares da criança, pois estes influenciarão fortemente em seus gostos, fazendo com que ela considere palatável apenas o que lhe convém, saindo de seu estado natural e habituando-se a um paladar seletivo, desprovido de gratidão e simplicidade pelo alimento, substituindo as necessidades naturais por outras artificiais. O filósofo sabiamente afirma que

Quanto mais nossos gostos são simples, mais eles são universais; as mais comuns repugnâncias recaem sobre os pratos compostos. Viu-se alguma vez alguém que tivesse aversão pelo pão ou pela água (interrogação) Eis o rastro da natureza, eis, portanto, também a nossa regra. (ROUSSEAU, 2004, p. 191)

E finaliza afirmando:

Conservemos na criança o seu gosto primitivo o mais possível. Que sua comida seja comum e simples, que seu paladar só se familiarize com os sabores pouco picantes e não forme para si um gosto exclusivo. (ROUSSEAU, 2004, p. 191)

Indubitavelmente, as sensações oriundas do paladar são as que mais influenciam o indivíduo, já que nos outros sentidos inúmeras coisas ou situações passam despercebidas. Entretanto, na degustação, vários fatores constantemente interferem nos gostos próprios, fornecendo incontáveis possibilidades para a satisfação pessoal. Para o genebrino, “a atividade deste sentido é inteiramente física e material; é o único que nada diz à imaginação” (ROUSSEAU, 2004, p. 192), entretanto, para o filósofo, o olfato é “o sentido da imaginação” (ROUSSEAU, 2004, p. 200).

A imbricação entre o tato e a visão equipara-se ao olfato e ao paladar. Assim como o tato previne e corrige os devaneios da visão, o olfato impede que o paladar seja ludibriado, advertindo-o sobre a real situação do alimento ou substância apresentada.

O paradoxo subjetivo existente entre o paladar e o olfato reflete nas decisões e gostos pessoais, pois assim como os gostos de uns podem ser diferentes dos de outros, e a impressão causada pelo cheiro também terá diferentes interpretações, podendo um estimular o outro, a exemplo de “pessoas sempre famintas não são capazes de sentir um grande prazer com perfumes que não lhes anunciem algo para comer” (ROUSSEAU, 2004, p. 200).

Rousseau medita sobre a ideia de que os cheiros despertam a imaginação e causam impressões que influenciam as crianças em suas expectativas. Por esse motivo,

O olfato não deve ser muito ativo na infância, quando a imaginação, animada ainda por poucas paixões, é pouco suscetível de emoção e quando não se tem ainda experiência suficiente para prever com um sentido o que outro nos promete. Assim, essa consequência é perfeitamente confirmada pela observação, e não há dúvida de que esse sentido ainda é obtuso e quase embotado na maioria das crianças. (ROUSSEAU, 2004, p. 200).

Pelo fato da criança estar em contínuo desenvolvimento de suas aptidões, as reações oriundas da imaginação afetiva devem ser monitoradas pelo preceptor, pois a inexperiência para tratar com essas sensações utilizando os outros sentidos para confirmação das informações poderá ser nocivo para o sujeito. É importante observar que Rousseau em nenhum momento nega a importância desse sentido, mas propõe um refinamento e um cuidado para que não existam associações concomitantes com outras ideias.

O preceptor em relação às crianças tem o dever de “fazê-las conhecer suas relações com o paladar.” (ROUSSEAU, 2004, p. 200). Sobre a natureza, Rousseau complementa que

A natureza teve o cuidado de nos formar a conhecer essas relações. Ela tornou a ação deste último sentido quase que inseparável da ação do outro, tornando seus órgãos vizinhos e colocando na boca uma comunicação imediata entre os dois, de modo que nada saboreamos sem cheirar. (ROUSSEAU, 2004, p. 201)

Dada a finidade entre o olfato e o paladar, o preceptor não deve alterar as relações naturais existentes entre o sabor e o cheiro, usando quimeras para enfeitar os efeitos reais afim de “enganar” a criança. Esta deve saber da relação entre um e outro também conferir a necessidade de também ingerir substâncias que não são muito palatáveis como, por exemplo, os remédios.

A complexidade das construções cognitivas dos seres humanos é surpreendentemente variada. Muitas decisões partem de gostos ou preferências pessoais, possibilitando um leque de preferências tão grande quanto a quantidade de habitantes na terra. A percepção do mundo é intrínseca e única, ou seja, o mundo é um para cada um. Sendo assim, é necessário reconhecer o ser humano como um todo, em que a ação confiada em um único sentido será falível, sendo que a união de todos possibilitará uma compreensão de mundo mais eficiente.

Essas constituições são o resultado das inferências de um sujeito histórico inserido em um contexto que o determina e por ele é determinado. Ninguém vê a mesma coisa que outro, pois até mesmo em uma simples conversa, embora o objeto de discussão seja um terceiro elemento do diálogo em que ambas as partes concordam, uma pessoa vê a outra e a outra vê a uma, ou seja, no meu mundo eu vejo você no diálogo e no seu mundo você vê a mim.

Nesse sentido, como estamos todos no mundo e cada um vê um recorte diferente do mundo, cada um sentirá o mundo de uma forma diferente. Há de se considerar, entretanto, que tudo o que eu percebo do mundo, também percebo de mim, pois ele é meu corpo influenciando e sendo influenciado pelo mundo, pois quando eu sinto, cheiro, toco, ouço ou vejo, sou eu que estou sentindo e não quem está do meu lado.

Dessa forma, vamos descobrindo muito a nosso respeito, pois, como um espelho, o mundo acaba revelando muito mais de nós do que do que nós pensamos sobre nós mesmos, nossos afetos, alegrias, tristezas, prazeres, dores, etc. Um sorriso pode afetar diretamente meu mundo, pois somos seres em construção tendo o externo como espelho para compreensão do que é interno, que precisa conhecer-se a si mesmo como sujeito, real e complexo. Rousseau considera que

O primeiro sentimento do homem foi o de sua existência; o seu primeiro cuidado, o de sua conservação. As produções da terra lhe forneciam todos os socorros necessários; o instinto o levou a fazer uso delas [...] tal foi a condição do homem ao nascer. (ROUSSEAU, 2001, p. 92)

O retorno à simplicidade da vida do homem na origem de sua existência tornara-se o pano de fundo do discurso de Rousseau. Entender-se como sujeito e agir a partir das ferramentas que estão à disposição garantiriam a sobrevivência num contexto primitivo, onde não havia cercas ou delimitações de terras, onde a sociedade não era concebida como um acordo estabelecido entre o mais forte com o mais fraco. Entretanto, quando se começa a conceber uma sociedade a partir de um contrato social, fazem-se necessários princípios moralmente bem clarificados, afim de que o sujeito não se corrompa com a sociedade obsessiva, repleta de vaidades que distorcem os valores necessários para uma vida longe dos vícios e correta.

Não obstante, para Rousseau as decisões acertadas têm origem na formação do ser humano, como resultado de um cuidado despendido desde sua tenra idade, ensinando a observar os preceitos elementares que o protegerão das peripécias do sistema. O filósofo afirma que

Um homem de bem pensa quase sempre acertadamente e, quando se está acostumado desde a infância a não se aturdir com a reflexão e a não se entregar ao prazer momentâneo, senão após ter pesado as consequências e comparado as vantagens e os inconvenientes, tem-se praticamente, com um pouco de experiência, toda a aquisição necessária para formar o juízo. Parece, com efeito, que o bom senso depende ainda mais dos sentimentos do coração do que das Luzes do espírito, e verifica-se que os mais sábios e os mais esclarecidos não são sempre os mais comportados e os que melhor de conduzem nos problemas da vida. (ROUSSEAU, 2004, p. 27)

De fato, o mundo se apresenta de acordo com nossas concepções sobre ele, e vamos deliberando de acordo com nossa estrita singularidade. O fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos oportunizarão a formação do homem íntegro, que saberá julgar utilizando o conjunto de suas competências, extraindo o melhor de si para tentar melhorar os outros.

Rousseau indica uma reflexão sobre seu projeto pedagógico, sendo que os primeiros anos da criança lhe são os mais importantes, sendo necessário que os adultos reconheçam essa

etapa da vida e tratar as crianças como tal, respeitadas desde o seu nascimento. A compreensão de sua simplicidade ajudará na educação dentro de uma liberdade bem regrada, em que permitir-se-lhe-ão exercícios corporais, estímulos sensoriais, alimentação adequada e contato próximo com a natureza.

É preciso, também, que o preceptor esteja atento às ações das crianças, observando as formas de comportamento para conhecer-lhe seu temperamento a fim de lhe forjar o caráter. Considerando a perfectibilidade da natureza, sabia em sua conduta, o preceptor terá um grande auxílio para uma pequena compreensão do sujeito que lhe fora confiado.

3 A RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA NO LIVRO II DO *EMÍLIO*

Nesta etapa da educação na segunda infância, não poderíamos deixar de fora as considerações de Rousseau sobre a participação do adulto nesta formação. O genebrino aponta que a principal função do adulto nesta fase é a de mediador da ação recíproca da criança com a natureza. Com o propósito de investigar como ocorre a relação adulto-criança no livro II do *Emílio*, centralizaremos nossa pesquisa com a finalidade de analisar criticamente a postura autoritária do adulto em relação à criança.

O ponto-chave concerne ao cuidado do preceptor em manter o educando constantemente em contato com a natureza, permitindo que ela conheça seus limites e virtudes a partir de sua liberdade. O preceptor precisa manter uma postura equilibrada, evitando os extremos no rigor e complacência atendendo às necessidades reais da criança e refutando as efêmeras. Dessa forma, obter-se-á uma noção mais clara dos limites e alcances da relação pedagógica adulto-criança na segunda infância em Rousseau.

3.1 A crítica ao autoritarismo do adulto

Ao lermos de forma contextualizada o livro II do *Emílio* de Rousseau, entenderemos porque sua obra prima foi proibida e queimada em vários países da Europa⁴. Ela andava na contramão da sociedade ao afirmar que a criança tem direito de ser criança, sendo a educação verdadeira aquela que ocorre de forma natural e não artificial.

⁴A França foi o epicentro das críticas às obras de Rousseau, por considerá-las uma incitação à revolta popular contra os ricos e o governo estabelecido. No item que leva por subtítulo “A honra de ser queimado,” constante na introdução da obra *Emílio ou Da Educação* (2004), Launy afirma que “os sarcasmos que Rousseau lançava contra os reis, os grandes e os ricos, porque sabia antecipadamente que eles eram hostis à liberdade dos homens e, portanto, às das crianças, tiveram justa paga. Em 9 de julho de 1762, uma sentença do Parlamento de Paris condenava o *Emílio* a ser rasgado e queimado, e ordenava: “O chamado J.-J. Rousseau... será detido e levado às prisões da Portaria do Palácio.” Rousseau tem então esperanças de se refugiar em sua cidade natal, mas em 19 de julho, o Pequeno Conselho de Genebra também condena o *Contrato Social* e o *Emílio* “a serem rasgados e queimados pelo Executor da alta justiça, diante da porta da Municipalidade, como temerários, escandalosos, ímpios, propensos a destruir a religião cristã e todos os governos.” (LAUNY, 2004, p. XXIII)

Suas afirmações contemplavam a formação de um homem íntegro com princípios que o possibilitassem ser legislador de si mesmo. Essa formação ajudaria a diminuir as desigualdades entre os homens, que se sustenta a partir da opressão do mais forte em relação ao mais fraco. Não obstante, dos aspectos centrais elencados pelo genebrino em seus escritos educacionais estava a ação pedagógica do adulto na formação da criança.

Rousseau comenta que a ação do adulto sobre a criança deve ser simples, seguindo o caminho traçado pela natureza, ensinando-a simplesmente a fazer o bem aos outros, entretanto, de modo que o bem não prejudique um para beneficiar outro, de forma maliciosa e perigosa. O conceito rousseauiano de fazer o bem transcende o agir por agir, pois os maus também podem fazer o bem, mesmo que falsamente. Entretanto, o homem de bem não deve fazer o bem apenas porque alguém disse que tem que ser feito, mas porque ele mesmo sabe que isso é correto e que deve ser feito:

A única lição de moral que convém à infância e a mais importante para toda idade, é a de nunca fazer mal a ninguém. O próprio preceito de fazer o bem, se não é subordinado àquele, é perigoso, falso, contraditório. Quem é que não faz bem? Todos o fazem, o malvado como qualquer outro: torna um feliz à custa de cem miseráveis e daí decorrem todas as calamidades. (ROUSSEAU, 1969, p. 340)

Veremos a seguir, como Rousseau expõe em suas reflexões a relação existente entre preceptor e seu educando no livro II de Emílio. A educação natural preconizada por Rousseau tem papel central em sua reflexão pedagógica. Nela encontra-se alicerçado o aprimoramento das condições físicas, sensíveis, inteligíveis e morais da criança, através da compreensão dela própria a partir de seu mundo e da normatização da natureza. Não significa, entretanto, que a educação natural remeta ao regresso a uma forma de vida humana primitiva, mas sim, que visa promover a formação do indivíduo longe da artificialidade dos hábitos e costumes convencionalmente acordados do mundo da nobreza da época.

A educação natural consiste, para Rousseau, em permitir que a natureza cumpra seu papel na formação do ser humano. Ele parte da premissa de que todos os homens são potencialmente bons, mas a sociedade os corrompe, sendo que, o fato de serem maus deve-se a não compreensão de sua própria natureza. Devido à perfeição da natureza, ninguém melhor do

que ela para traçar as diretrizes educacionais para o desenvolvimento do ser humano, conforme afirma Rousseau:

Observai a natureza e segui a rota que ela vos traça. Ela exercita continuamente as crianças, enrijece seu temperamento com provas de toda espécie e cedo lhes ensina o que é sofrimento e dor. (ROUSSEAU, 2004, p. 24)

A percepção das dificuldades por parte do educando acontece quando o preceptor não o estimula aos esforços, dificuldades ou privações físicas, pois a própria coação da natureza servirá para que a criança apreenda suas limitações e potencialidades. Nesse sentido, o preceptor deve educar a criança em seus sentidos para perceber as dificuldades da vida, pois ao experimentar as provações impostas pela natureza ela estará aprendendo a ter autonomia em sua vontade e em seu caráter. Isso é necessário porque a educação nessa fase inicia pelas experiências do fortalecimento do corpo e do refinamento dos sentidos e não pela racionalidade.

O preceptor deve proteger a criança de tudo o que poderá impedi-la desenvolver-se naturalmente, de acordo com o roteiro da natureza, permitindo ao sujeito ser responsável pela sua constituição como humano. Não podemos pensar, entretanto, que a criança não precise de auxílio do adulto, pois sua condição exige cuidados significativos deste, cooperando para o seu pleno desenvolvimento. Não obstante, existe uma linha tênue delimitando o cuidado do adulto para com as ações da criança, de modo que não existam exageros na precaução ou na negligência. Todos os extremos, nesse sentido, devem ser evitados. Rousseau expressa que

Há um excesso de rigor e um excesso de indulgência, ambos a serem igualmente evitados. Deixa-se a criança sofrer, podes em risco a sua saúde, na sua vida; vos a tornais desde logo miserável; se lhe poupais com demasiado cuidado toda espécie de mal-estar, preparais-lhe grandes misérias; vos a tornais delicada, sensível; vos a tirais do seu estado de homem, a que voltara. (ROUSSEAU, 1992, p. 70)

A infância, para o genebrino, é configurada como essencial para o amadurecimento humano, pois se trata de um momento único e precioso. Coube à natureza fazer do homem ao nascer o mais frágil de todas as criaturas, para se tornar o mais proeminente dentre os seres vivos. Rousseau afirma que

Se o homem nascesse grande e forte, a estatura e a força ser-lhe-iam inúteis até que tivesse aprendido a servir-se delas; ser-lhe-iam prejudiciais, pois impediriam que os outros pensassem em socorrê-lo e, entregue a si mesmo, morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades. Queixamo-nos da condição infantil e não vemos que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado por ser criança. (ROUSSEAU, 2004, p. 9)

Não é a esmo que Rousseau destaca a infância como sendo um momento fundamental na formação do homem e, por esse motivo, criticou veementemente a forma como esta fase era considerada em sua época. A educação jesuítica, por ele denominada educação bárbara, era aplicada sob uma perspectiva fora dos parâmetros da natureza, sem dar o tempo necessário a essa etapa da vida. Rousseau se pergunta, a esse respeito:

Que devemos pensar então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais? A idade da alegria passa-se em meio a prantos, a castigos, a ameaças, a escravidão. (ROUSSEAU, 2004, p.72)

Para Rousseau, a educação natural consubstanciaria a formação e a constituição de um homem que desenvolveria suas próprias leis internas que o impediriam de agir meramente por regramentos exteriores. Essa dimensão elencada pelo genebrino configura uma concepção que propõe viver conforme a natureza, reconhecendo-se como uma peça importante na harmonia integrante da ordem e do propósito do universo. O homem sábio aprende a utilizar os objetos de forma a não se deixar escravizar pelas paixões e coisas externas, tornando-se um sujeito livre e, conseqüentemente, feliz.

Antes de ser racional, encontram-se no sujeito dimensões psíquicas elencadas nas emoções, sentidos e instintos, ou seja, antes de pensar sistematicamente a criança sente. Estes mecanismos sensitivos antecedem ao pensamento formalmente engendrado e, segundo Rousseau, seriam mais confiáveis por serem inerentes e elementares ao ser humano. As ideias formalmente constituídas podem não ser próprias das crianças, e sim das construções elaboradas pela sociedade dentro do senso comum e que seriam impostas ao sujeito. Isso não

significa desconsiderar ou duvidar da veracidade e da importância da razão, mas na primeira e segunda infância ela assume um papel de coadjuvante em relação às interações sensório-motoras.

É interessante observar que Rousseau elucidava, naquela época, a importância de se criar condições para a autonomia, o que implicaria desenvolver desde cedo a noção de responsabilidade pelos seus próprios atos, sabendo identificar seus desejos e definir suas necessidades. O autor toma por base as relações com as coisas para a compreensão da interação da criança com o mundo, pois é através das experiências que a criança será conduzida à liberdade e ao desenvolvimento da sua autonomia. O efeito da relação da criança com os objetos subsidia o desenvolvimento de sua sensibilidade, que permitirá a ela considerar-se sujeito de sua ação e reflexiva com suas atitudes em contato com a natureza.

Rousseau enfatiza que a hostilização da infância seria um grave problema em seu tempo e traz à tona a forma com que o assunto era tratado. Para ele, cada fase tem o seu tempo certo, por isso a infância deveria ser entendida como infância:

Homens, sede humanos, este é vosso primeiro dever, sede humanos para todas as condições, para todas as idades, para tudo o que não é alheio ao homem. Amai a infância, favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto (ROUSSEAU, 2004, p. 72).

A sociedade apresentava às crianças uma infância privada de suas particularidades. Dessa forma, o autor critica a maneira de tornar homem a criança em sua fase, fazendo-a viver como adulto em miniatura, impedindo-a de usufruir do momento específico que a natureza lhe fornece. A infância seria um momento crucial para corrigir as más inclinações que lhe são apresentadas pela sociedade, evitando, assim, punições futuras por transgredirem as leis dos homens.

Na primeira infância, do nascimento aos dois anos, Rousseau denota a criança como um ser cândido, cheio de bondade e fragilidade. Sua evolução é significativa e, embora frágil, não precisa de cuidados que vão além de suas necessidades, pois os cuidados e a proteção objetivam o seu crescimento saudável e o desenvolvimento espontâneo dos seus sentidos e do seu corpo em contato direto com a natureza, sendo esta a tese central do primeiro livro. Nesse sentido, Dalbosco afirma que

Saber o que são necessidades ‘reais’ e necessidades ‘fictícias’ e o modo como o adulto dispensa seus cuidados em relação à criança são questões decisivas ao esboço do projeto de uma educação natural dirigido à primeira infância (DALBOSCO, 2007, p. 315)

A segunda infância é também designada como idade da natureza. Isto ocorre porque é um período em que as habilidades e a força física se sobrepõem às intelectuais. O contexto educativo é entendido como um todo em contato com a natureza, facilitado pela vida no campo, que permite o livre exercício de seu corpo e a exploração natural das coisas. A educação natural tem como objetivo central o fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos, isso através do contato com a natureza que proporcionará condições para que ocorra o desenvolvimento sensório-motor da criança.

As intervenções do preceptor são essenciais para admoestar a criança a permanecer constantemente no confronto com a natureza, avigorando seus músculos e depurando seus sentidos na interação com o meio. Cabe a ele atentar para que as necessidades naturais da criança sejam bem orientadas, de forma a não causar-lhe prejuízos. A “idade da alegria” certamente não era compreendida dessa forma pela sociedade do século XVIII. O contato da criança com a natureza era substituído por uma relação rígida e fria com os adultos, que privavam as crianças de viverem felizes em sua simplicidade em troca da proeminência social, mesmo que isso significasse viver de forma artificial, pois o glamour e a vida nos salões justificavam a privação de uma vivência autêntica e livre.

Rousseau faz duras críticas à forma dos adultos tratarem as crianças, pois a infância não deveria ser uma fase de amarguras. Antes, trata-se de uma fase curta e autêntica que deve ser vivida em sua totalidade, de acordo com o princípio de cada tempo ter seu tempo. Em contraste com o contexto social de sua época, o genebrino evidenciava que os momentos da infância deveriam estar em sintonia com a natureza e em divergência com os maus hábitos sociais, priorizando na formação das crianças a não inclinação para os vícios.

Para Rousseau, o adulto deve cuidar para que exista uma proximidade da criança com o seu estado natural. Dessa forma, ela estará na condição de, gradativamente, se tornar responsável por seus atos, aprendendo sobre si mesma em relação com o que lhe é externo. A educação pelas coisas dará condições para o aprimoramento de uma autonomia que irá protegê-la das adversidades sociais que a atingirão quando for adulta.

A educação pelas coisas diz respeito ao conhecimento da criança dos objetos que a rodeiam e de sua relevância em sua vida, sendo que a falta e a privação deles permitirá que ela construa essa noção de importância e contribuirá para que não se desenvolvam os excessos de desejos, tão profusos e presentes nesta etapa. O aprendizado pelas coisas segue a direção do preceptor, pois este não deve oferecer à criança nada além de suas necessidades, contribuindo com a natureza para o estabelecimento de limites e para evitar a formação de um caráter vicioso, com valores constitutivos a partir do egoísmo e da perversidade humana. Se o adulto dá para a criança tudo o que ela quer, esta faz crescer em seu âmago o excesso de seus desejos sem a noção dos limites, pervertendo a ordem das coisas.

O refinamento de seus sentidos, agregado à consolidação de seu corpo, conduz a criança a um amadurecimento da consciência de suas necessidades que refletirão, paulatinamente, num equilíbrio entre os desejos e suas faculdades, entre o querer e o poder. O adulto seria o responsável por manter a criança em contato com a natureza em um *ambiente propício* ao seu desenvolvimento. Rousseau afirma que

Junto a nós, existem mil lugares por onde a criança pode sair de seu lugar; cabe aos que educam mantê-la nele, e esta não é uma tarefa fácil. Ela não deve ser nem um animal, nem um homem, e sim criança. (ROUSSEAU, 2004, p. 81).

O contato da criança com os objetos permite-lhe entender a forma de estes funcionarem e o modo sobre como interagir com eles. Essa liberdade proporcionada pelo adulto é oferecida juntamente com limitações convenientes para alicerçar a própria liberdade, preservando a criança daquilo que não é legítimo, incitando sua sensibilidade para discernir seus quereres. O preceptor precisa ter clareza ao definir as ordens e estabelecer os limites, discorrendo para que as concessões sucedam-se apenas quando for imprescindível a uma necessidade e não meramente à vontade da criança. A educação dessa vontade é subsidiada através da sua proximidade com a natureza, que por uma linha normativa disciplinará a criança a conceber a diferença entre os desejos e as necessidades pelo fluxo natural das coisas.

O autoconhecimento da criança a conduz à autonomia, encorajando-a a enfrentar as demandas de suas próprias necessidades, sendo que, quanto maior for o aprimoramento de suas forças, menos terá de solicitar a terceiros o que precisa, agindo de forma mais autônoma. Rousseau considera que

Outro progresso torna a queixa menos necessária às crianças: é o de suas forças. Podendo mais por si mesmas, precisam com menos frequência, recorrer aos outros. Junto com a força, desenvolve-se o conhecimento, que as põe em condições de dirigi-la. (ROUSSEAU, 2004, p. 71-72).

A condução nesse processo de educação natural ou educação negativa exige um posicionamento assertivo pelo preceptor em relação ao que a criança pode ou não fazer, no sentido de impedir que ela faça o que quiser, bem como não privá-la de usufruir das necessidades inerentes a sua idade. Este é um fator preponderante para a formação do senso de liberdade para a criança, pois servirá para que a mesma possa discernir entre suas necessidades naturais, que realmente precisam ser priorizadas e satisfeitas, e aquelas artificialidades criadas pelos seus desejos, que podem ser meramente resultado das inferências do meio em que está inserida.

Rousseau enfatiza a importância das crianças estarem expostas a sua condição natural, bem como de o preceptor proporcionar e não atrapalhar essa proximidade, incentivando na criança a *formação de um cidadão* sujeito de seus atos, conscientes de si mesmo em relação ao que lhe rodeia. Para o autor,

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. [...] A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas, e para mim seria a mesma coisa exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura e que tivesse juízo aos dez anos. (ROUSSEAU, 1995, p. 86).

Rousseau prevê que o desenvolvimento adequado da criança acontecerá espontaneamente, já que a exploração do que lhe é externo proporcionará a oportunidade de estabelecer definições sobre suas limitações físicas. A consciência de seus limites fará com que as crianças desenvolvam maior autonomia na execução de suas ações, bem como a ciência de suas incapacidades, levando-a a uma ascendente organização cognitiva de acordo com suas potencialidades, pois, proporcionalmente ao crescimento da força, também é necessário à maturação do conhecimento para utilizá-la.

O fortalecimento do corpo permitirá que a criança seja menos dependente dos outros para suprir suas necessidades. Devido a esse fortalecimento é que ela irá desenvolver o conhecimento das coisas, formando sua opinião sobre as vontades e atitudes, bem como tomará consciência de si mesma. A robustez ocorrerá a partir das dificuldades decorrentes da liberdade que vivencia em contato com a natureza, que se encarregará de impor os limites dessa relação. Rousseau afirma que

Longe de estar atento a evitar que Emílio se machuque, eu ficaria muito aborrecido se ele nunca se ferisse e crescesse sem conhecer a dor. Sofrer é a primeira coisa que ele deverá aprender, e a que ele terá maior necessidade de saber. Parece que as crianças só são pequenas e fracas para tomarem essas importantes lições de perigo. Se a criança cair no chão, não quebrará a perna; se levar uma paulada, não quebrará o braço; se pegar um ferro afiado, não apertará com muita força e não se cortará muito profundamente. (ROUSSEAU, 2004, p. 70).

Essas dificuldades pequenas prepararão a criança para enfrentar outras que seguirão em maior quantidade e intensidade. As forças intrínsecas da criança, se bem desenvolvidas, lhe são suficientes para o suprimento de suas necessidades e, conseqüentemente, de sua sobrevivência. É através do contato do indivíduo com a natureza que ocorre uma inter-relação entre os sentidos, pois eles assumem papel de dependência de um para com o outro a fim de alcançarem um objetivo em comum: a sobrevivência.

O adulto nesse momento assume papel de mediador entre a natureza e a criança na educação dos e pelos sentidos, julgando conforme a didática da natureza. A liberdade concedida, como efeito, proporcionará a eliminação dos medos da imaginação, pois o contato com as coisas elimina pré-julgamentos aferidos a partir do olhar, que chega muito antes do tato, que dará maior solidez ao que se está experimentando.

O olhar pedagógico do autor rompe com o senso comum acerca da concepção de infância de sua época, pois a partir de tais reflexões, verificou-se que a criança não era uma “adulta em miniatura”, que estava sempre condicionado às vontades destes, e sim, um indivíduo pertencente a uma fase única da vida, a qual deveria ser desfrutada e fruída como intensamente como um momento de *formação e aprimoramento da força e da sensibilidade* da criança. Esse pressuposto é imprescindível para o amadurecimento autônomo da criança, a qual estará preparada para a vida adulta imune das peripécias sociais. Nesse sentido, a educação natural é marcada pela interação que a criança estabelece com o meio, que a possibilitará conhecer a si

mesma e a conscientizar-se de sua importância e condição de sujeito de seus atos. O papel do adulto será fundamental para orientá-la na direção de um desenvolvimento adequado dessa fase.

3.2 As necessidades da criança

Experimental – Eis a máxima rousseauiana para educação do homem. Desde sua época o genebrino compreendia a necessidade dos cuidados específicos para as crianças, desde sua tenra idade. No momento de seu nascimento, a habilidade instintiva de sucção e o contato com os seios da mulher, o calor entre dois corpos compartilhados pela primeira vez, são experiências que alteram as concepções sobre a educabilidade do ser humano, pois a experiência com o mundo externo começa desde o princípio de sua vida. Embora o médico consiga entender todo o processo de gestação e seja um exímio especialista no tratamento de parturientes, nunca poderá sentir a emoção de gerar, partejar e olhar pela primeira vez o ser que fora por um determinado período o agente ativo no ventre de sua mãe. Rousseau ratifica quando expõe sua posição sobre o assunto:

Repito-o, a educação do homem começa com seu nascimento; antes de falar, antes de compreender, já ele se instrui. A experiência adianta-se às lições; no momento em que conhece sua ama, já muito ele adquiriu. (ROUSSEAU, 1995, p. 42).

Rousseau mais uma vez se sobressai na quebra de paradigmas e na libertação do senso comum ao dizer que a educação é uma atividade iniciada desde a natividade e prossegue por toda a vida. Rousseau também expõe a forma como que a criança era tratada em seu tempo

O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; ao nascer, envolvem-no em um cueiro; ao morrer, encerram-no em um caixão; enquanto conserva sua figura humana está acorrentado a nossas instituições. (ROUSSEAU, 2004, p.17).

Interessante observar como os preceptores substituíam as necessidades das crianças por métodos equivocados que, penso que sem intenção negativa, acabavam inibindo o desenvolvimento psicológico e motor da criança. Cabe aqui destacar as referências elencadas pelo genebrino quanto à prática do uso de faixas, cueiros ou toucas que prendem e impedem as crianças de movimentar-se livremente, bem como o mau costume que as mães tinham de entregar seus filhos aos cuidados das amas de leite ou para os cativeiros.

O hábito das mães não criarem seus filhos causava uma ruptura do contato inicial da mãe com seu bebê. A falta de consideração com as crianças era uma convenção social e estendia-se até os 8 anos. A partir desta idade elas começavam a ser estimadas pelos adultos como potenciais membros da sociedade moderna. Cerizara destaca que

Mudanças frequentes de ama levam a criança a diminuir sua estima pelos que a governam e, conseqüentemente, por sua autoridade. Na verdade, essas advertências só revelam que tanto a ama é a verdadeira mãe, quanto o preceptor é o verdadeiro pai. A criança não deve ter como superiores senão o pai e mãe, e, na ausência deles, o preceptor e a ama. Embora sejam dois, devem atuar com tal consonância que pareçam uma só pessoa para a criança (CERIZARA, 1990, p. 60).

Era necessário que os cuidados transcendessem o olhar dirigido à criança e incluísse também as cuidadoras, visto que a amamentação era influenciada pela alimentação das camponesas, as quais deveriam optar pela alimentação farta com vegetais por serem mais adequados e benéficos ao leite materno. A alimentação do campo seria mais pura e livre de excessos com temperos e frituras, que poderiam comprometer a qualidade da alimentação da criança.

Reformai as regras de vossa cozinha; evitai a manteiga queimada e as frituras; que nem a manteiga, nem o sal, nem os laticínios passem pelo fogo; [...] a dieta, ao invés de perturbar a ama, dar-lhe-á leite em abundância e da melhor qualidade. (ROUSSEAU, 1995, p. 37)

Para Rousseau, a vida no campo é, em suma, em muito superior à da cidade. Submeter a camponesa a limitar-se ao estilo de vida “civilizado” a prejudicaria e o bebê, pois seria uma mudança brusca no seu estilo de vida.

É principalmente nos primeiros anos de vida que o ar atua sobre a constituição das crianças. Numa pele delicada e mole, ele penetra por todos os poros, afeta fortemente os corpos em desenvolvimento, deixa-lhes impressões que não se apagam. Não sou por isso favorável a que se tire uma camponesa de sua aldeia para fechá-la num quarto da cidade e se faça amamentar a criança em casa; prefiro que ela vá respirar o bom ar dos campos a respirar o mau da cidade. (ROUSSEAU, 2004, p. 37)

A distinção categórica feita por Rousseau entre as necessidades naturais e aquelas que criamos é realmente notória. Em cada fase surgem novos desafios que não podem ser compreendidos com as mesmas ferramentas. Para ele, quando nos dedicamos a compreender as crianças, nivelando-nos à realidade infantil, acabamos nos influenciando e reaprendendo com elas. Um exemplo disso é o choro, teorizado por Rousseau, pois

Como todas as suas sensações são afetivas, quando são agradáveis elas as apreciam em silêncio; quando penosas, elas o dizem em sua linguagem e pedem alívio. [...] Todas as nossas línguas são obras de arte. [...] Essa língua não é articulada, mas é acentuada, sonora, inteligível. (ROUSSEAU, 1995, p. 45)

Nesse caso, o grito do choro deve ser analisado atentamente em conjunto com a expressão facial e corporal, de modo que a leitura da necessidade da criança ocorra com assertividade.

É de espantar ver a que ponto essas fisionomias mal formadas já têm expressão; seus traços mudam de um momento para outro com inconcebível rapidez; vêem-se nelas o sorriso, o desejo, o pavor nascerem e passarem como relâmpagos. (ROUSSEAU, 2004, p. 46)

Por não dominarem a linguagem formal, a forma de expressão das crianças ocorre pelo choro, sorriso e expressões corporais. Neste caso, a convivência com as mães é fundamental para que, através da íntima relação afetiva, se descubra o que ela necessita. Esta situação exige muita paciência para que, no caso das amas de leite, não ocorra de bater na criança

simplesmente porque chora, sem descobrir o real motivo de sua expressão. Ou seja, a criança precisa ser compreendida, não sentenciada.

A comunicação das crianças possui aspectos comuns e, por esse motivo, facilmente desprezados. Não obstante, o preceptor precisa aguçar seus sentidos para que a atenção seja direcionada à compreensão da real necessidade da criança, pois o choro pode também significar uma tendência da criança à manha, raiva, teimosia ou impaciência. Nesses casos, de acordo com Rousseau, a sua petição não deve ser atendida, pois se trata de mero impulso infantil.

Os medos adultos muito provavelmente originaram-se na infância. Rousseau enfatiza a importância de permitir uma criança conhecer os vários tipos de objetos, cores, sabores, texturas, apresentar diferentes tipos de animais, climas, limitações e possibilidades. Isso provoca uma expansão significativa do mapa cognitivo, imunizando a criança de medos desnecessários e insignificantes, criando-se um adulto forte e experiente. Aponta o genebrino que

As crianças criadas em casas limpas, onde não existem aranhas, têm medo das aranhas e esse medo se prolonga na idade adulta. Nunca vi camponês, homem, mulher ou criança, ter medo de aranha. (ROUSSEAU, 2004, p. 43)

As formas como ocorrem as percepções das coisas e a interação com o que lhe é externo são momentâneas e sem abstrações. A sensação e o movimento são fatores determinantes no desenvolvimento da criança. Rousseau explica:

No princípio da vida, quando a memória e a imaginação são ainda inativas, a criança só presta atenção àquilo que afeta seus sentidos no momento; sendo suas sensações o primeiro material de seus conhecimentos, oferecer-lhes numa ordem conveniente é preparar sua memória a fornecer-lhes um dia na mesma ordem a seu entendimento; mas como ela só presta atenção a suas sensações, basta primeiramente mostrar-lhe bem distintamente a ligação dessas sensações com os objetos que as provocam (ROUSSEAU, 2004, p. 44)

Com a maturação do sistema cognitivo infantil, a construção da linguagem ocorre de forma sistemática e autônoma própria ao sujeito e a progressão é observável no decorrer do processo. O alvo das atenções nesta fase não é a correção gramatical dos rabiscos feitos, mas

sim cuidar para falar corretamente as palavras para que, através da escutatória, a criança estabeleça analogias entre sua forma de falar e o que ela escuta, sem repreender as crianças quando falarem errado, pois isso poderia gerar uma barreira que causaria introspecção para expressar suas ideias e sentimentos a outrem.

O crescimento carrega consigo a ampliação do estado físico e do contato com as coisas, aumentando também as chances de se machucar. Para Rousseau,

Em lugar de evitar que Emílio se fira, eu muito me zangaria se ele nunca se ferisse e se crescesse sem conhecer a dor. Sofrer é a primeira coisa que ele deve aprender e a que mais necessidade terá de saber. (ROUSSEAU, 2004, p. 59)

O genebrino considera que o sofrimento é uma característica do ser livre. O poder de decisão envolve riscos que desde cedo devem ser mensurados e avaliados. Na medida em que a criança experimenta novidades em sua vida aumenta também os perigos da exposição natural ou social. Isto será benéfico na proporção em que as dores a ensinem suas limitações e capacitem a enfrentá-las. Sua força, contudo, deve estar em consonância com suas necessidades, de modo que estas não podem ser maiores do que aquelas, pois assim estaria sendo escravo de suas necessidades, não tendo força suficiente para agir como homem livre, como norteia o projeto da natureza.

Quando se diz que o homem é fraco, que queremos significar com isto? Esta palavra, fraqueza, indica uma relação, uma relação do ser ao qual se aplica. Aquele cuja força ultrapassa as suas necessidades mesmo que seja um inseto ou um verme, é um ser forte; aquele cujas necessidades ultrapassam as suas forças, mesmo que seja um elefante ou um leão, é um ser fraco. (ROUSSEAU, 1999, p. 70)

A fraqueza logo seria uma forma de aprisionamento do ser humano, tornando-se a origem de toda corrupção e maldade. Daí a importância da intervenção do preceptor em potencializar as forças da criança a fim de ela vir a ser boa. Rousseau explica que

Toda maldade vem da fraqueza. A criança é má porque é fraca; tornai-a forte, e será boa; aquele que tivesse poder para tudo, nunca faria mal. De todos os atributos da Divindade todo-poderosa, a bondade é aquele sem o qual não a podemos conceber. (ROUSSEAU, 1995, p. 56)

Para o genebrino, o educador deve conduzir a criança não de forma a afastá-la do perigo apenas, mas também em direção às experiências que contemplem o refinamento dos sentidos e o fortalecimento do corpo. A autonomia é elemento indispensável no propósito da educação rousseauiana para formação de um homem íntegro. Mas “nossa mania pedante de educar é sempre a de ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor sozinhas e esquecer o que somente nós lhes poderíamos ensinar” (ROUSSEAU, p. 59). Isso possibilita o conscientizar-se de si e um situar-se na realidade, pois cada ação resultaria em uma consequência, valorizando o período básico da formação do homem.

Etimologicamente a palavra autonomia tem sua raiz no grego *autos* (por si próprio) e *nómos* (lei, que regula) significando, portanto, ser regido por sua própria lei. Dessa forma, o genebrino acredita que o homem social estaria imune das corrupções que o rodeiam, pois a “lei dentro de si” o impediria que suas ações fossem contrárias aos princípios estabelecidos por si e em si. No contexto do Emílio, a submissão é um ato de liberdade que consiste no aval do educador para que haja autonomia e só ocorre a partir de uma cumplicidade entre preceptor e educando. Para Rousseau, tanto no estado natural quanto no estado social, a criança e o homem, respectivamente, desfrutam de uma liberdade imperfeita. Na criança, essa imperfeição ocorre devido a sua fraqueza, já no homem, por sua ligação com a sociedade, seja ela nas relações trabalhistas ou nos momentos de elevação social. Rousseau destaca que

Fora da sociedade, o homem isolado, que nada deve a ninguém, tem o direito de viver como entender; mas na sociedade, em que necessariamente vive à custa de outros, ele lhes deve, em trabalho, o preço de sua manutenção... Trabalhar é, pois, um dever indispensável ao homem social. Rico ou pobre, poderoso ou fraco, todo cidadão ocioso é um patife. (ROUSSEAU, 1992, p. 214)

Os limites da criança, por conseguinte, precisam ser respeitados e ensinados, para que quando for adulta, saiba também ocupar seu lugar no mundo e respeitar os limites dos outros.

3.3 Os cuidados do adulto

Rousseau elevava o nível da infância em sua época a ponto de chamar a atenção para a forma como as crianças eram educadas pelos adultos que, projetavam nelas suas ambições e preferências. Sua máxima consistia em não deslocar a criança de seu próprio mundo, respeitando-a na sua faixa etária e em seu processo de maturação biológico e psíquico como ser uno e com peculiaridades próprias. Após reconhecer a importância da criança em si mesma, a mediação pedagógica ocorre de maneira mais lúcida. Cabe ao educador conhecer e entender a criança para que os resultados das interações sejam efetivos. Rousseau expõe:

Tratai vosso aluno de acordo com a idade. Começai por colocá-lo em seu lugar, e conservai-o ali de tal modo que já não tente sair. Então antes de saber o que é sabedoria, ele praticará a sua mais importante lição. Nunca lhe ordeneis nada, qualquer coisa que seja, absolutamente nada. Não o deixeis nem mesmo imaginar que pretendeis ter alguma autoridade sobre ele. (ROUSSEAU, 2004, p. 93)

Partindo de uma exegese literária interpretativa de Rousseau, e considerando o contexto histórico em que foi escrita sua obra prima, perceberemos que, ao contrário do que parece, sua colocação não parte do princípio tradicional autoritário nem da postura *laissez-faire*, marcada por uma ação fraca onde há pouca ou nenhuma intervenção do adulto. Colocar a criança em seu lugar tem a ver com considerá-la em seu próprio mundo, respeitando suas disposições naturais e seu desenvolvimento, sem a pretensão de antecipar ou atrasar qualquer etapa de seu amadurecimento. Rousseau exemplifica:

As crianças que são muito apressadas a falar não têm tempo para aprender a pronunciar bem, nem para pensar bem no que lhes fazem dizer, ao passo que, quando se deixa que aprendam por si mesmas, elas se detêm mais, inicialmente, nas sílabas mais fáceis de pronunciar e, dando a elas pouco a pouco uma significação que entendemos pelos seus gestos, elas nos dão suas palavras antes de receber as nossas. Isso faz com que só as recebam depois de tê-las entendido. Não tendo pressa para se servirem delas, as crianças começam por bem observar que sentidos dão às palavras e, quando estão seguras quanto a isso, adotam-nas. (ROUSSEAU, 2004, p. 67)

Interessante observar que, segundo a análise do genebrino, não basta às crianças aprenderem a falar, mas devemos ensiná-las a fazer bom uso das palavras, ou seja, não se trata apenas de ensinar a falar, mas também ensinar como falar e quais são os resultados produzidos a partir das palavras que falamos aos outros. Além do desenvolvimento fonético, está também em questão o aperfeiçoamento dos sentidos para que se exprima o melhor das capacidades naturais de cada ser que, embora não seja o foco principal desta etapa, acaba também contemplando o amadurecimento da estrutura intelectual e moral.

Ao sugerir ser importante não se ordenar absolutamente nada para a criança, Rousseau não está se filiando ao espontaneísmo pedagógico, que parte da premissa do enfraquecimento da ação do adulto sobre a criança. Com essa afirmação ele quer dizer que, contrariamente ao que se supõe em uma leitura apressada, o adulto desempenha um papel fundamental e indispensável: mediar a relação da criança com a natureza, que é a maior e mais importante preceptora desta fase da vida. A convivência entre o adulto e a criança estaria tão bem locada na cumplicidade que a autoridade e a submissão ocorreriam de maneira natural a partir da confiança de que ambos estão desempenhando seu papel. A inter-relação entre criança/natureza possibilitará à criança perceber a diferença entre o mundo e ela, bem como seu lugar no mundo e as potencialidades e limites de sua própria força.

Em uma lição proposta pela natureza, vemos que uma semente quando lançada na terra e regada cumpre seu papel ao transformar-se e assumir a forma de planta. Não temos como tratar a semente como se fosse planta, nem a planta como se fosse semente. Ambas pertencem ao mesmo fio condutor da vida, e ambas em algum momento findam suas etapas. Embora alguém lance a semente na terra e outro a regue, a natureza sempre segue seus padrões para que a semente desenvolva-se e fortifique-se, ou seja, tanto o elemento que planta quanto o que rega cooperam com a natureza, mas não fazem a função da natureza em si. O crescimento ocorre através dos mecanismos pré-dispostos já na origem da vida.

Não seria diferente com a formação da criança. Embora os pais seja os responsáveis pelo fornecimento do material genético e pelos cuidados no seu amadurecimento, este ocorrerá de uma forma ou de outra, pois essa função está ao encargo da natureza que, certamente, cumprirá seu papel. Os pais, nesse caso, seriam os responsáveis por cuidar da integridade física da criança, provendo seu sustento e as possibilidades de brincar livremente, permitindo que ela seja exposta ao sol, às plantas, aos riachos, ao frio, ou seja, que participe do ecossistema,

protegendo-a como um jardineiro que cuida de suas plantas, impedindo que ervas daninhas cresçam ao redor da frágil planta, sufocando-a de forma a corrompê-la.

No momento em que ampliamos nosso mapa cognitivo e percebemos a perfectibilidade da natureza no ciclo dos seres vivos, temos a compreensão de sua dinâmica e funcionalidade, delineando a essência de todos os seus membros e seus espaços de ocupação, dispondo dos meios necessários para seu desenvolvimento. Rousseau assegura:

Observai a natureza e segui o caminho que ela vos traça. Ela exercita continuamente as crianças; endurece o seu temperamento com provas de toda espécie; e ensina-lhes, muito cedo, o que é uma dor e o que é um prazer. (ROUSSEAU, 2004, p. 24)

As habilidades inerentes aos seres humanos devem ser exploradas ao máximo, sendo que todos os sujeitos dispõem naturalmente de sentidos – principal comunicação do interior de cada um com o mundo. Dessa forma, os sentidos são necessários ao aprimoramento do sistema cognitivo. Melhor do que o explicar é o sentir o que se está explicando. As construções geradas a partir das sensações são permanentes e, em muitos casos, indescritíveis. Nesse sentido, a super proteção dos pais é extremamente prejudicial às crianças, pois estas não entenderão o que se quer que aprendam até que sintam o que não se quer que sintam. Exercitá-las na dor torna-as robustas e resistentes às intempéries do tempo e às artimanhas sociais. A dor e a tristeza possuem importância fundamental na compreensão do que é o prazer e a alegria.

A consciência da existência dos opostos ensina a valorizar os momentos presentes e retira do vocabulário a reclamação efêmera, sem fundamentação. O prazer e a alegria tornam-se mais palpáveis e deleitáveis quando apresentados junto com a dor e a tristeza. É impossível ter-se uma vida plena em um mundo corruptível, sendo que, conhecer as faces da vida, permite ao sujeito analisar com lucidez sua situação emocional, planejando os aspectos a serem repensados para se chegar a um lugar mais confortável, ou a um lugar de maior alegria.

Os cuidados do adulto com a criança, pensado por Rousseau, seguiriam padrões de transparência, transcorreria com muito zelo e de forma sutil, discreta, simples e até imperceptível para a criança. O acesso do adulto à criança deveria ser cuidadoso para evitar que as ambições do adulto sejam requeridas também para as crianças. Em outras palavras, Rousseau se preocupa na intervenção dominadora do adulto direcionando a criança a seguir seus padrões

que, muito provavelmente, estão corrompidos pela sociedade e não estão em consonância com os princípios da natureza. Não obstante, o descuido com a criança acarretaria um efeito danoso à conduta da criança que não conheceria as regras mínimas da boa convivência e, solicitada ou confrontada, estaria incapacitada a agir com respeito e bom senso, ficando abandonada a própria vontade e carente das condutas simples necessárias para um bom viver.

O equilíbrio dessa ação pedagógica evitaria que a criança caísse na vergonha de ter as necessidades maiores do que suas forças - tornando-a escrava dos seus desejos, bem como a possibilitaria situar-se no tempo e no espaço no contexto humano, sabedora de suas potencialidades e limitações – não como agente tirânico cujo âmagô é egocêntrico. Rousseau sugere que a liberdade seja uma virtude necessária à formação da criança, que estará condicionada à supervisão do adulto. Esta relação ocorrerá de forma autônoma, entretanto, sem o enfraquecimento da ação do adulto, pois ele tem o dever ajudar a criança a compreender que a liberdade ocorre desde que ela seja bem regrada, e que a criança pode agir sem escravizar o adulto e sem dele tornar-se escravo.

Este nível de consciência é adquirido aos poucos, com esmero e paciência, a partir das experiências vivenciadas no cotidiano infantil. Para isso ocorrer, o adulto deve conduzir a formação da criança dentro dos parâmetros naturais, impedir o seu desenvolvimento e respeitar seu amadurecimento. Rousseau alerta para a conduta dos adultos, de modo a defender as crianças das vicissitudes dos hábitos artificiais, verdadeiras prisões que inibem a ação livre do sujeito. Este deverá aprender com seus erros e acertos e viver de acordo com os princípios da “liberdade bem regrada”, sob os cuidados do adulto e sob a alegria de decidir os melhores caminhos a serem delineados. Rousseau ratifica esse aspecto da seguinte forma:

O único hábito que devemos deixar que a criança adquira é o de não contrair nenhum [...] Preparai à distância o reinado de sua liberdade e o uso de suas forças, deixando em seu corpo o hábito natural, colocando-a em condições de sempre ser senhora de si mesma e de fazer em todas as coisas a sua vontade, assim que a tiver. (ROUSSEAU, 2004, p. 49)

A fim de ensinar a criança a enfrentar as adversidades existentes pelo contato com a natureza e com as coisas, o adulto não deve interferir a ponto de facilitar sua ação bem como seu sofrimento decorrido desta confrontação, pois isto possibilitará à criança compreender noções da liberdade bem como suas consequências, tornando-a forte e com a adequada

percepção do mundo em sua volta. Entretanto, o educador deve estar atento para os momentos que sua intervenção é necessária, evitando que a integridade física e psicológica da criança seja abalada. Esta postura contraria os métodos pedagógicos da época, que se utilizava de métodos intelectualistas, ignorando as experiências e a aprendizagem pelos sentidos, elegendo um formato embasado na memorização a partir de um ensino discursivo.

Essa concepção de educação visa formar uma criança autônoma, sabedora de suas potencialidades e limitações. Torna-se imprescindível respeitá-la em sua fase, deixando-a vivenciar as situações apresentadas no dia-a-dia inerente a esta fase da vida. Não obstante, impulsionará o fortalecimento do corpo e o amadurecimento dos sentidos, que servirá de base para o aprimoramento intelectual e, conseqüentemente, moral.

O genebrino propõe uma postura instrutiva do preceptor em relação a seu aluno, encaminhando-lhe a uma ação reflexiva. Rousseau recusa-se a dar respostas prontas e acabadas aos problemas enfrentados por Emílio, ao invés disso, propunha levá-lo a aprender a refletir antes de agir. Para ilustrar esta forma de agir, em uma passagem de seu livro Rousseau narra a situação de um dia em que ele e Emílio perdem-se em uma floresta aos arredores de Montmorency, próximo à hora do almoço. Emílio encontra-se faminto e iracundo pela situação e desespera-se chorando, contando para seu mestre que estava muito cansado. Rousseau responde que também se sente dessa mesma forma, mas que é preciso orientar-se e pergunta-lhe as horas, e Emílio responde-lhe que é meio-dia. Nesse momento, Rousseau coloca-se em situação de igualdade com seu aluno, ensinando-o que ambos estão suscetíveis às intempéries da natureza, tendo que achar uma maneira de sanar este problema. Embora soubesse o caminho para a cidade, Rousseau não responde de imediato ao seu aluno, incitando-o a pensar sobre a disposição da floresta em relação à cidade, de modo que ele raciocine, elaborando uma solução da seguinte forma: se a floresta localiza-se ao norte da cidade, esta estaria, logicamente, ao sul e, se pela sombra era possível descobrir que o lado oposto corresponderia ao sul, por dedução poderia encontrar a cidade. Ao avistarem a cidade, Emílio exclama: “estou vendo Montmorency! Aí na frente de nós, bem visível. Vamos almoçar, vamos depressa; a astronomia serve para alguma coisa” (ROUSSEAU, 2004, p. 194)

Rousseau elucida nessa passagem que a felicidade não se encontra nas projeções feitas pelos adultos sobre as crianças, mas no universo infantil, cujo desenvolvimento é um potencial latente. O bom governante segue princípios de amor e cuidado, agindo de forma discreta e paciente, conduzindo à educação exercendo sua autoridade sem que esta perceba.

Rousseau enfatizava a necessidade de haver uma grande proximidade entre o adulto e a criança. Acreditava que a jovialidade do preceptor poderia ser um fator importante para uma intimidade maior. O genebrino sugere também que a ação educativa deva ser exercida apenas uma vez, para que, em uma segunda tentativa, os esforços despendidos na primeira não sejam considerados supérfluos. O adulto assume, portanto, uma função primordial na formação educação da criança, conduzindo a formação que possibilite que ela cresça com autonomia fundamentada em uma liberdade bem regrada. Como destaca Queiroz, para o genebrino

A criança, por meio desse “bem governar”, deve entender que há limites para as suas ações no mundo, que não pode fazer tudo que deseja, porém sem que isso ocorra de forma vertical e autoritária. A mediação do governante nesse sentido, aos poucos, deve contribuir para que ela perceba que os seus desejos se limitam às suas forças. (QUEIROZ, 2010, p. 56)

A criança deve aprender que não pode fazer tudo o que quer, mas deve fazer o que é correto. As limitações impostas pela própria natureza permitem a compreensão de que não existe super herói, capaz de tudo e superior a todos. O adulto precisa contribuir para esse entendimento, de modo que o próprio respeito pela criança não seja defraudado por atitudes coléricas ou ameaçadoras, danosas à integridade física e psicológica.

A ação correta poupará a criança de sofrer com as artificialidades de uma sociedade corrupta, oportunizando-o a viver de modo simples, sem ambições exageradas ou cobiçosas e sem comparações que levem as pessoas a terem expectativas efêmeras como modo de exibicionismo social. A robustez do homem contribui para que este esteja contente com o que tem, desde que suprido com as necessidades básicas, como comer, vestir e morar.

O sujeito deve ser seguro de si mesmo, não dependendo da opinião social para completar-se ou sentir-se bem. Seguir os princípios do projeto educacional rousseauiano não significa isolar o sujeito do mundo, pois para isso necessitaria afastá-lo de todas as possibilidades de convivência com outras pessoas. Contudo, sua proposta pedagógica baseia-se na formação do sujeito capaz de conviver em sociedade sem se deixar corromper por ela, da mesma forma que, figurativamente, a vivência de um peixe do mar que, mesmo habitando em águas salgadas, não possui seu interior salinizado, de modo que quando forem preparados como alimentos, precisam que o sal faça parte dos temperos. Essa educação considera a formação do

sujeito como um todo, livrando-o da celeuma social e da corrupção moral, sendo forte em suas convicções e desprendido dos vícios sociais. Sobre isso, Rousseau afirma:

[...] considerai primeiro que, querendo formar o homem da natureza, não se trata por isso de fazer dele um selvagem e de relegá-lo ao fundo dos bosques, mas, envolvido no turbilhão social, basta que ele não se deixe arrastar nem pelas paixões nem pelas opiniões dos homens; veja ele pelos seus olhos, sinta pelo seu coração; não o governe nenhuma autoridade, exceto a de sua própria razão. (ROUSSEAU, 2004, p. 356)

A mediação desse processo, que visa formar para a vida, deve ocorrer de forma consciente, sendo necessária a compreensão profunda sobre esta fase. Cabe ao educador comprometer-se com a formação do homem íntegro e autêntico, mediando a relação da criança com a natureza com uma base moral sólida e efetiva, possibilitando que a inserção na sociedade ocorra sem a corrupção dos princípios pessoais estabelecidos na tenra idade.

3.4 Alcances da abordagem rousseauiana sobre a relação pedagógica adulta-criança na segunda infância

Como uma das premissas do pensamento pedagógico de Rousseau, a educação na segunda infância não deveria ser fundamentada pelos conteúdos racionais, visto que o objetivo desta fase é fortalecer o corpo e refinar os sentidos. A educação pelas coisas pressupõe a exposição às ações da natureza, a qual se encarregará de conduzir a criança nesse processo. Entretanto, é preciso observar que existe uma linha tênue que divide o papel da natureza e a ação do adulto, que deverá ser o mediador e o cuidador dessa relação. Nesse sentido, torna-se imprescindível definir claramente os limites da ação educativa do adulto.

Segundo Rousseau, a criança foi naturalmente formada de modo que seu processo formativo iniciasse pelo contato com os objetos e com a natureza. A aprendizagem ocorre, dessa forma, através das sensações oriundas dessa interação, sendo o adulto o responsável pelo cenário que contemple o refinamento dos sentidos através das variadas formas oriundas do toque, do cheirar, do ouvir e do degustar. Na segunda infância, nenhuma teorização é capaz de

superar o aprendizado proposto pela experiência. Para isso a criança deve vivenciar as diversas possibilidades de aguçar seus sentidos através das experiências, as quais estabelecerão a relação da criança com o mundo e subsidiarão sua maturidade. As brincadeiras possibilitarão o fortalecimento do corpo, imprescindível para a constituição da autonomia, percepção de seus limites e de suas capacidades.

A infância apresenta desejos e necessidades específicas a esta fase que devem ser supridas pelo adulto. A observação das necessidades reais e das artificiais deve ser encarada pelo preceptor com toda seriedade. Os cuidados com a integridade física e psicológica da criança devem ser constantemente observados, o que permitirá à criança valorizar as coisas simples e satisfazer-se com o que realmente importa. Segundo Rousseau “o mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento até a idade dos doze anos. É o tempo em que germinam os erros e os vícios” (Rousseau, 2004, pág. 96).

Entretanto, ao corresponder todos os desejos da criança, o adulto estará contribuindo para que ela se torne uma tirana, desviada dos propósitos naturais e fadada ao egocentrismo, pensando que todas as coisas ao seu redor são destinadas a contentar sua avidez. Nesse momento, as coisas e a natureza funcionam como ferramentas que delimitam os desejos a fim de que as crianças a utilizem suas capacidades conforme se apresentam as suas necessidades. Rousseau recomenda “diminuir o excesso de desejos relativamente às faculdades, e de igualar perfeitamente a potência e a vontade” (Rousseau, 2004, p. 75).

A falta de equilíbrio existente entre o querer e o poder surge como reflexo de uma sociedade desejante e incapaz de suprir seus desejos, tornando-se miseráveis não pela condição financeira, mas sim pelo insaciável vazio dentro de si. A condição da vida boa estaria justamente na ordenação dos desejos a partir das faculdades, que limitariam a vontade a potência para realizá-la, proporcionando tranquilidade ao indivíduo devido à ausência de insegurança por desejar algo que não possa alcançar.

Rousseau considera a infância como uma etapa inerente à criança e essencial à sua formação, devendo o adulto respeitar a criança em seu mundo, bem como suas singularidades, não lançando sobre ela os seus ideais e expectativas, mas sim, dedicando tempo para compreensão e entendimento desta fase da vida. A segunda infância apresenta uma característica definida por Rousseau como “o sono da razão” (Rousseau, 2004, p. 119), sendo que, iniciar com a educação racional na segunda infância seria o mesmo que considerar a criança como um adulto em miniatura, como vimos.

Sua tese parte do princípio de que a criança da aprendizagem pelos sentidos, pois não internaliza ideias, coisas abstratas, e, sim, imagens concretas. Essas, quando visualizadas, são memorizadas de forma que possibilitem a constituição criativa a partir do entendimento. Assim, a memória e o raciocínio são duas habilidades diferentes, mas que se complementam entre si.

Ao apresentar os referenciais necessários à educação negativa, o filósofo propõe que a exposição à natureza produz resultados imprescindíveis ao desenvolvimento da autonomia, de modo que a aprendizagem, nesse momento, a preserve do erro. Nesse sentido, entre o poder ou não fazer e o dever ou não fazer existe um espaço a ser preenchido com as faculdades, que distinguirão o ser humano, permitindo-o seja a desejar e fazer, desejar e não conseguir fazer, desejar e não querer fazer. A natureza ensina o ser humano o que não lhe é necessário fazer, como também demonstra o que é necessário fazer, pois sem estas limitações a raça humana não subsistiria e a lacuna entre o que o pode ou não fazer seria substituída pelo instinto, nos tornando semelhantes a todos os animais.

Se a natureza tem um papel fundamental na formação da criança, o papel do adulto é a de mediar essa relação. Ao criticar o processo ditatorial imposto na educação das crianças em sua época, Rousseau apresenta uma nova forma de pensar a educação, a qual permite que a criança participe de uma “liberdade bem regrada”, onde a supervisão do adulto é constante a fim de resguardar a criança das situações que se configurem como arriscadas.

O rigor excessivo não garantirá a formação moral da criança, pois nesse caso o agir corretamente pode estar condicionado à coerção, e não à consciência do por que agir corretamente. Dessa forma, a inferência do preceptor deve ocorrer quando necessário, pois a intenção é formar na criança a noção de liberdade e as consequências de suas ações. Sobre a formação da consciência moral, Rousseau afirma que

Tentaram-se todos os instrumentos, menos um, exatamente o único que pode dar certo: a liberdade bem regrada. Não se deve tentar educar uma criança quando não se sabe conduzi-la para onde se quer unicamente através das leis do possível e do impossível. Sendo-lhe a esfera de um e de outro desconhecido, nós a ampliamos ou a estreitaremos à sua volta à vontade. Tornamo-la flexível e dócil somente pela força das coisas, sem que nenhum vício nela possa germinar, pois nunca as paixões se animam enquanto têm um efeito nulo. (ROUSSEAU, 2004, p. 94).

A liberdade faz parte do processo formativo da criança. Ela será constituída com a observação de que sua própria liberdade possui limites, os quais não podem ser regidos pela

própria criança, necessitando do adulto para auxiliá-la. A liberdade para agir também ensina que a criança é capaz de, por si, estabelecer ações que condigam com suas necessidades, não precisando do adulto para atender todas elas, pois sua submissão aos adultos ocorre não porque querem, mas porque precisam, pois sem os adultos elas nem sabem o que é bom ou mau para sua preservação. O que ocorre é que a criança deseja, mas ela nem sabe direito o que deseja e precisa ser ensinada o que pode desejar, e nessa trajetória o adulto é fundamental para estabelecer o bom desejo, cuidando para que em nada ordene à criança o que possa de alguma forma prejudicá-la.

Cabe ressaltar que existem situações em que as condições da criança não lhe permitem a satisfação de suas necessidades verdadeiras, sendo o preceptor o responsável por orientá-las; contudo, precisa estar sempre atento para atender apenas aquelas que se configuram como realmente necessárias. A falha nesse processo conduz a criança ao desregramento de seus desejos e a atitudes inconsequentes.

A natureza contribui para encaminhar a educação da liberdade ao impor limites físicos para a ação de todos os seres humanos. Assim como impõe limites, também apresenta as possibilidades, promovendo a construção do poder por si mesmo, onde a força provoca o conhecimento e o conhecimento impulsiona a força, tornando a ação pessoal e única, com efeitos bons ou maus, dependendo da conduta do sujeito.

Durante o desenvolvimento de sua autonomia a criança aprenderá a usar adequadamente sua liberdade, equacionando sua vontade com suas faculdades, pois muitas coisas que anteriormente precisava da supervisão do adulto, agora conseguirá fazer sozinha, provando diretamente suas aptidões e limitações. Dessa forma, na proporção em que se desenvolve a força também se aprimora o conhecimento, e é nesse momento em que o indivíduo começa a perceber a si mesmo como sujeito, como ser pensante. A memória, que antes servia apenas para criar esboços do que se visualizava, agora assume um papel de identidade do sujeito, tornando mais palpável a consciência de que “eu existo” e, como resultado de “eu existir”, “eu” sou capaz de decidir sobre minha vida, tornando-se fundamental a formação moral.

O preceptor também deve cuidar para que essa mediação não seja influenciada pelos desejos de adulto, pois isso contaminaria a pureza da criança que, segundo o filósofo, é naturalmente boa. É difícil manter uma boa conduta apenas pela sustentação discursiva, sem uma manutenção constante dos hábitos, pois o ensino a partir dos elementos constitutivos da educação natural será eficaz somente se o educador mantiver uma postura adequada e condizente às suas palavras. Para ajudar em seu empenho, o educador pode contar com a ajuda

da natureza, em que sua perfectibilidade cuidou para que os desejos iniciais da criança demandassem apenas de suas necessidades, livre da corruptibilidade social e dos desejos dispensáveis. É importante salientar que, embora a natureza conceda quais são as vontades necessárias à conservação da vida da criança, a mesma natureza não anula as demais vontades, disponíveis a desenvolver-se conforme a necessidade.

O afastamento social nesta fase permitirá que a criança não fique sujeita aos vícios e desenvolva suas virtudes. Neste caso, Rousseau recomenda viver longe das cidades, permitindo o acesso apenas de pessoas confiáveis, que não comprometam o desenvolvimento da criança. Além disso, a vida no campo proporciona um maior contato com a natureza que, constantemente agirá sobre a criança, possibilitando a maturação e permitindo a formação de princípios morais, fora dos roteiros de elegância ou etiqueta impostos na cidade. O adulto não deve privar a criança de usufruir esta fase, pois isso seria interferir no curso natural da vida, já que a todos é concedido passar por todas as etapas da vida.

A criança não é capaz de discernir as opiniões dos conselhos e das ordens, o que facilita muito os desvios na aquisição do conhecimento, requerendo auxílio do adulto que, a partir de sua experiência, estabelecerá o caminho correto a ser percorrido. As exigências desta fase é que as os meios tradicionais de educação não sejam a máxima da formação da criança, o objetivo não é sacrificar a infância em detrimento da aprendizagem de estigmas socialmente aceitos, mas que a criança, usufrua com intensidade esta fase.

O adulto pode ser conduzido pelo desejo inadequado de projetar sobre a criança suas ambições pessoais. Ao partir dessa premissa, desconsidera-se totalmente a individualidade da criança, bem como ignora a infância enquanto fase para o aprimoramento dos sentidos e o avigoramento do corpo, pois lançar sobre a criança essas perspectivas pretende-se que ela entenda o que é melhor para ela, o que implica em uma racionalização inadequada a esta etapa da vida, aproximando-se do caminho trilhado pela educação bárbara. Rousseau afirma que

Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança as correntes de todo tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não ser que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais? Mesmo que eu considerasse razoável essa educação por seu fim, como encarar sem indignação essas pobres infelizes submetidas a um jugo insuportável e condenadas a trabalhos contínuos como os galeotes, sem ter certeza de que tantos trabalhos algum dia lhes serão úteis! As ameaças, à escravidão. (ROUSSEAU, 2004, p. 72)

O autor expressa sua compreensão pela atitude dos pais pensarem no futuro de seus filhos afim de que estes tenham uma vida confortável, sendo a educação justificada pelo seu fim. No entanto, incorre-se no erro de que, ao impor pretensões externas a do indivíduo e, embora estas pareçam a melhor forma de vivência num futuro, estas pretensões podem também servir como agulhões que detém a satisfação de viver os projetos individuais. Rousseau compara esta articulação de desejos com a rotina dos galeotes – escravos presos por correntes nos pés destinados a remar nas galés, que eram antigas embarcações de velas e remos, esta sentença era considerada uma forma de prisão perpetua aplicada nos séculos XVI, XVII e XVIII. Embora essa pena não fora literalmente imposta às crianças, Rousseau a utiliza como forma de alegoria para expressar como os paradigmas podem algemar o pleno pensamento, de modo que este estaticamente não aceite ser renovado. Rousseau afirma que

Segue-se daí que o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade. O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. Eis a minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação decorrerão dela. (ROUSSEAU, 2004, p. 81)

Essa liberdade concedida exige do adulto uma postura de forma que não determine o que a criança pode ou não fazer, pois a liberdade não pode ser apreendida a partir da coerção, já que esta forma de aprendizado subentenderia que alguma atitude não deveria ser feita devido à punição. Rousseau exemplifica essa situação quando Emílio quebra o vidro da janela de sua casa, ao invés de receber uma bronca pela sua falha, terá de dormir com a janela quebrada, experimentando da ação da natureza através do frio e provando das suas limitações. No dia posterior, o preceptor chama Emílio para, junto com ele, concertar a janela quebrada. Rousseau ainda afirma:

Conservai a criança unicamente na dependência das coisas e tereis seguido a ordem da natureza no progresso de sua educação. Nunca ofereçais a suas vontades indiscretas senão obstáculos físicos ou punições que nasçam das próprias ações, de que se lembrem quando oportuno; sem lhe proibir de agir mal, basta que seja impedida. Só a experiência e a impotência devem ser lei para a criança [...] Para fortalecer o corpo e fazê-lo crescer, a natureza dispõe de meios que nunca devemos contrariar. Não devemos obrigar uma criança a

ficar quando quer sair, ou sair quando quer ficar. Quando a vontade das crianças não está mimada por nossa culpa, elas nada querem inutilmente. Eles devem pular, correr, gritar quando têm vontade. Todos os seus movimentos são necessidades de sua constituição, que procura fortalecer-se (ROUSSEAU, 2004, p. 83)

O genebrino não está afirmando que a postura do educador deve ser passiva, enquanto a criança faz o que quer, mas sim, cuidar para que a natureza cumpra seu propósito na educação da criança, ensinando-lhe a simplicidade do contentamento em si mesmo encontrada no momento presente. A confiança da criança no adulto permitirá com que ela submeta-se às orientações do adulto, de maneira natural, sem imposição nem obrigatoriedade. Rousseau orienta ao preceptor aproveitar as oportunidades concedidas pela natureza afim de bem fundamentar o refinamento dos sentidos e o fortalecimento do corpo, para que, na educação civil, o sujeito esteja apto a compreender as questões de cunho racional, aprimorando seus princípios e consciência moral para um sólido amadurecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No princípio desta trajetória dissertativa almejava-se buscar alternativas, a partir dos ideais rousseauianos, que subsidiassem uma aproximação com os problemas educacionais contemporâneos. Mas, durante o aprofundamento da pesquisa, verificou-se que seria ingenuidade continuar com essa pretensão sem compreender as entranhas do pensamento de Rousseau que, por tratar-se notoriamente de um autor clássico, necessitaria de uma reflexão sistemática e aprofundada sua obra. Devido à complexidade do pensamento rousseauiano, tornou-se indispensável centralizar a pesquisa em parte de sua obra, detendo-se especificamente no livro II de *Emílio ou Da Educação*. Dessa forma, foi possível também dialogar com algumas interpretações encontradas, pondo à parte autores que realmente condizem com as perspectivas do filósofo, tais como Dalbosco, Queiroz e Santos, dentre outros.

Objetivou-se, então, compreender seu projeto educacional a partir do conceito de educação natural e as implicações deste para a formação de um homem íntegro, capaz de fazer frente à inautenticidade social vivida nos salões e na Europa no século XVIII, bem como o conceito de infância fundamentada na relação tripartite existente entre natureza, criança e preceptor. Rousseau enfatizava ser importante a educação norteada pela natureza que ajudaria a fornecer as diretrizes necessárias para uma boa formação. Dessa forma, a criança seria respeitada em si mesma, preservando suas particularidades. Nesse sentido, a relação entre o adulto e a criança precisaria ser revista, pois até o momento a criança era considerada como um adulto em miniatura e, portanto, era tratada dessa maneira. Dessa forma, contrariava a concepção pedagógica imposta pela tradição educacional moderna.

O genebrino foi um dos primeiros pensadores a verificar a relevância da infância, defendendo-a como etapa única e indispensável para o desenvolvimento do ser humano. A falta de consideração dos adultos com esta etapa da vida foi veementemente criticada pelo filósofo, que elencava ser esta a esta fase para constituição dos princípios para a formação do ser humano. Seu modelo educacional baseava-se na premissa de fortalecimento do corpo e refinamento dos sentidos, criticando e contrariando veementemente os princípios pedagógicos da época, argumentando que partir da educação pela razão negaria as particularidades da infância, antecipando a maturação e impondo os preceitos dos adultos. Nesta perspectiva, o educador deveria permitir a criança brincar, correr, se machucar, enfim, estar exposta às diversas

condições proporcionadas pela natureza para que se desenvolva de maneira saudável, sensível e robusta, apta a um desenvolvimento cognitivo substancial.

O motivo pelo qual é necessário que a criança aprenda a discernir suas necessidades naturais das artificiais é para que aprenda a viver na sociedade sem se deixar corromper por ela. A forma de iniciar o processo educativo seria permitir que o indivíduo compreendesse, pela experiência, quais são as suas limitações e capacidades, bem como as consequências de suas atitudes, seja pela dor ou pela superação, entendendo que os efeitos das ações são apenas os resultados gerados por elas. Em Rousseau, a integridade do ser humano seria forjada desde o nascimento, onde o preceptor seria o mediador na educação infantil afim de que o homem esteja preparado a enfrentar a realidade social sem se contaminar. A prática educacional tradicional de sua época pressupunha uma ação autoritária e, unicamente vertical. Rousseau, entretanto, atribui ao educador a responsabilidade sobre o processo formativo da criança com uma postura oposta à dominadora.

Nosso trabalho dissertativo se propôs, pois, a investigar, a partir da concepção educacional de Rousseau, o modo como o preceptor deve direcionar a criança à autonomia, permitindo-a experimentar da liberdade concedida pela infância, contudo, sem deixar de estabelecer limites para que a criança não venha a tornar-se uma pequena tirana. A educação a partir de uma “liberdade bem regrada” fará a criança interpretar as variáveis no mundo em que vive, percebendo que a felicidade encontra-se na simplicidade das coisas, e a miserabilidade associa-se aos desejos desnecessários que não podem ou não precisam ser satisfeitos. Sendo assim, seria ingenuidade creditar ao projeto educacional de Rousseau características do espontaneísmo pedagógico, já que sua proposta não apresenta deixar a criança solta aos seus próprios desejos, mas sim, governar sem dominar nem ser dominado, mediando a relação entre a criança e a natureza com discrição, sem ser percebido.

São inegáveis as contribuições de Rousseau em seu tempo e para o campo pedagógico contemporâneo. Entretanto, com o passar dos anos e o frequente aprimoramento científico e novas discussões filosóficas que retomam outros pensadores considerados clássicos, algumas questões emergem com a necessidade de serem reconsideradas, de modo que tais argumentações de forma alguma invalidam a ideia geral defendida pelo autor. Dentre tais questões está a de que o desenvolvimento intelectual ocorreria posteriormente ao refinamento dos sentidos e o fortalecimento do corpo. Hoje sabe-se que o desenvolvimento cognitivo é constituído a partir de um processo ativo e interativo construído pelo sujeito em uma interação

contínua com o meio, sendo que a capacidade intelectual aprimora-se ao longo do desenvolvimento.

A aprendizagem da linguagem, por exemplo, ocorre a partir de uma imbricação entre o sujeito e o meio, onde o sujeito apropria-se das experiências e racionaliza de modo que suas ações são modificadas a partir dessas apropriações. O aprimoramento cognitivo preparará o sujeito para a interação, pois este terá por base o resultado da sua última ação para agir novamente. Dessa forma, poderíamos dizer que a raiz do conhecimento não está fundamentada apenas no pensamento ou na experiência, mas sim na sua interação, sendo o sujeito o agente ativo na construção e no desenvolvimento de seu conhecimento.

Tais considerações, entretanto, não diminuem a riqueza do trabalho elencado pelo genebrino. De forma modesta, poder-se-ia afirmar que Rousseau traz significativas contribuições aos interessados em aprimorar seus projetos educativos, principalmente no que diz respeito à relação entre pais e filhos, já que sua obra prima de educação foi escrita como um manual educacional para que os pais ou responsáveis pela educação das crianças não praticassem os mesmos erros que o próprio Rousseau cometera, ao abandonar seus cinco filhos no orfanato. Não obstante, sua forma de considerar a infância como uma fase única e indispensável ao desenvolvimento humano nos conduz a uma reflexão sobre o modo como esta fase é vista, bem como de que forma ocorre a relação entre adultos e crianças em nossos dias, motivando a repensar os meios pelos quais pode melhorar sua ação educativa.

A concepção educativa de Rousseau procura respeitar as singularidades da vida infantil, de modo que o direcionamento educativo seja construído a partir da experiência, refinando os sentidos já existentes na criança e avigorando o corpo em potencial. Por fim, é importante destacar que tais considerações surgem da análise de apenas uma parte de sua obra, pois a vida de seu personagem fictício sugere um campo de estudo mais amplo, envolvendo as outras fases de desenvolvimento do educando ilustrado pela figura de Emilio.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.
- CARVALHO, C. B. V. A. De. *O iluminismo e o contrato Social em Rousseau: reflexões sobre a democracia*. Campinas: Pontes, 2003.
- CASSIRER, E. *A filosofia do Iluminismo*. Trad. Alvaro Cabral. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- _____. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. Trad. Erlon José Paschoal, Jézio Gutierre. São Paulo: Editora UNESP, 1999
- CERIZARA, A. B. *Rousseau: a educação na infância*. São Paulo: Editora Scipione, 1990.
- CHARTIER, R. (orgs.). *História da vida privada*. Trad. de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991,
- DALBOSCO, C. A. Natureza da Pesquisa e Educação. In: HENNING, L. M. (org.) *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: possibilidades presentes no contexto universitário*. Londrina: Eduel, 2004 (p. 41-65).
- _____. Determinação racional da vontade humana e educação natural em Rousseau. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: USP, 2007a, p. 135-150.
- _____. *Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança*. Educação / Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação da PUCRS. – Vol. 29, n. 1 – Porto Alegre: EDIPUCRS. 2007b, p. 313-336.
- _____. Paradoxos da educação natural no *Émile* de Rousseau: os cuidados do adulto. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 175-193, jan./abr. 2009.
- _____. (org.). *Filosofia e Educação no Emilio de Rousseau*. Campinas, SP: Alínea, 2011.
- _____. Intelectualismo pedagógico e crítica à *éducation barbare* em Rousseau. In.: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; KUIAVA, E. A. *Pensar sensível: Homenagem a Jayme Paviani*. Caxias do Sul: Educs, 2011.

_____. *Educação natural em Rousseau: das necessidades das crianças aos cuidados do adulto*. São Paulo: Cortez, 2011

_____. *Princípios filosóficos e pedagógicos da educação natural em Rousseau: uma investigação sobre o segundo livro do Émile*. *Educação e Sociedade*, vol.33 n.121, Campinas Oct./Dec. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000400011&script=sci_arttext. Acesso em: 07 de maio de 2015.

_____. FLICKINGER, H. G. (orgs.) *Educação e Maioridade: Dimensões da Racionalidade Pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

FLICKINGER, H. G.; ROHDEN, L. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 27-52.

GADAMER, H-G. Homem e linguagem. In: ALMEIDA, C.L.; FLICKINGER, H. G.; ROHDEN, L. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000a, p. 117-127.

GÉLIS, J. *A individualização da criança*. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (Orgs). *História da vida privada*. vol. 3 (Da Renascença ao século das Luzes). São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GHIRALDELLI, P. J. *As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas*. Revista do Programa Alfabetização Solidária, p. 77.

HAUSER, A. *História Social da Arte e da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LAUNY, M. In.: 2004, p. XXIII ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MAZAI, N. *Natureza e educação natural em Rousseau*. Dissertação (Mestrado). Cláudio A. Dalbosco (orient.). Passo Fundo: UPF, 2008. Disponível em: <https://secure.upf.br/pdf/2008NorbertoMazai.pdf>. Acesso em: 07 de maio de 2015

PIAGET, J. *Para Onde Vai a Educação?* Rio de Janeiro: José Olympo, 9ª edição, 1988.

QUEIRÓS, F. *O papel do educador e o conceito de infância em Rousseau*. Dissertação de mestrado. Cláudio A. Dalbosco (Orient.). Passo Fundo: UPF, 2010.

MARTINS, M. R.; DALBOSCO, C. A. *Rousseau e a primeira infância. Filosofia e Educação*. Volume 4, Número 2, Outubro de 2012 – Março de 2013.

_____. Educação na primeira infância. In.: DALBOSCO, C. A. (org.) *Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau*. Campinas, SP: Alínea, 2011. P 55-72.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Discurso sobre A origem e fundamentos da desigualdade entre os homens*. Ed. Europa América, 1976.

_____. *O contrato social*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, A. P. *Segunda infância e educação natural em Jean Jacques Rousseau*. Dissertação de mestrado. Cláudio A. Dalbosco (Orient.). Passo Fundo: UPF, 2008.

_____. *Segunda infância e educação natural em Jean Jacques Rousseau*. Dissertação (mestrado em educação), Universidade de Passo Fundo, 2008. Disponível em: file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/Gilberto_Luiz_Tomazelli%20(1).pdf. Acesso em: 22 de junho de 2014.

_____. A educação na segunda infância e o papel do educador no livro II. In. DALBOSCO, C. A. (Org.) *Filosofia e educação no Emílio de Rousseau*. Campinas, SP. Editora Alínea, 2011.

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

TOMAZELLI, G. L. *Educação natural e infância segundo Jean Jacques Rousseau*. Dissertação (Mestrado em Educação). Passo Fundo/RS, UPF, 2007.

VOLPATO, G. *O jogo, a brincadeira e o brinquedo no contexto sócio-cultural criciumense*. 1999. 239f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Desportos. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

WENDT, C. *Iluminismo pedagógico e educação natural em Jean-Jacques Rousseau*. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/4827>. Acesso em 22 de junho de 2014.

ZADOROSNY, K. J. A. dos S. Rousseau e o moderno sentimento de infância: um legado a ser recuperado. In: MARQUES, J. O. A. *Verdades e mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2005. p. 389-406.