

Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança*

First childhood and natural education in Rousseau

CLÁUDIO ALMIR DALBOSCO**



RESUMO – No *Émile* Rousseau esboça o projeto de uma educação natural ao seu aluno fictício, pensando seu desenvolvimento cognitivo-moral em diferentes fases e idades e elencando para cada uma delas situações e problemas específicos. O artigo concentra-se em refletir sobre problemas que surgem na primeira infância, considerando a tensão entre *necessidades* da criança e *cuidados* do adulto como núcleo constitutivo do conteúdo da educação natural atribuído por Rousseau a esta primeira fase de seu desenvolvimento.

Descritores – Primeira infância; Rousseau; educação natural.

ABSTRACT – Rousseau sketches in *Émile* a project of natural education for his fictional pupil, thinking his moral-cognitive development in different stages and ages, and casting specific situations and problems for them. The article concentrates on reflecting about the problems that arise in the first childhood, by considering the tension between the child's *needs* and the adult's *cares* as a constituent core of the natural education content assigned by Rousseau to the child's first stage of development.

Key words – First childhood; Rousseau; natural education.



I

As idéias concernentes à educação natural assumem peso decisivo na “arquitetônica” dos ideais político-morais de Rousseau: a participação soberana do cidadão adulto no *modelo republicano* governado pela *vontade geral* pressupõe um longo processo formativo do homem que deve iniciar

* Trabalho vinculado ao projeto de pesquisa *Iluminismo e Pedagogia*, pertencente à linha de pesquisa Fundamentos da Educação do PPG em Educação e ao Núcleo de Pesquisa sobre Filosofia e Educação (Nupefe) da Universidade de Passo Fundo (UPF/RS).

** Cláudio Almir Dalbosco é Professor do Curso de Filosofia e do PPG em Educação da UPF, Passo Fundo – RS. E-mail: vcdalbosco@hotmail.com
Artigo recebido em: março/2007. Aprovado em: maio/2007.

já na sua primeira infância. Neste sentido, pode-se dizer que a concretização dos ideais republicanos depende, em boa parte, da execução do projeto de uma educação natural. No entanto, Rousseau não elaborou sistematicamente tal projeto, oferecendo no *Émile* apenas um esboço desarticulado de conceitos e princípios centrais referentes à educação natural. Com tal esboço ele pretendia dar conta do desenvolvimento cognitivo-moral da criança desde o nascimento até seu ingresso adulto na sociedade, que teria lugar, aproximadamente, aos vinte e um anos de idade. A reconstrução romanceada e fictícia deste longo percurso é desdobrada, como sabemos, em cinco livros extensos, sendo que cada um deles assume aspectos e facetas singulares em tal esboço.

O esboço do projeto é constituído pela tensão oriunda do confronto entre os conceitos de sociedade e de homem: o conceito de sociedade parte da premissa básica da sociabilidade racional da ação humana, a qual se radica, antropológicamente, na tensão entre dois tipos profundamente humanos de sentimento, o amor de si mesmo (*amour de soi-même*) e o amor-próprio (*amour-propre*).¹ Uma vez afirmada a sociabilidade racional, a qual se encontra justificada assistematicamente no livro IV do *Émile*, com ela também se esclarece que a neutralidade moral do sentimento natural do amor de si mesmo só pode ser rompida por meio do seu confronto com o sentimento do amor-próprio, revelando isso que a piedade (*pitié*) só pode adquirir conteúdo moral quando posta frente-a-frente com o egoísmo racional do amor-próprio. Para Rousseau, a tarefa mais elementar e, portanto, mais “natural”, do projeto de uma educação natural consiste em exteriorizar esta tensão entre os dois tipos humanos de sentimento e deixar claro, aos envolvidos do processo pedagógico, que a formação humana, quer seja na direção cooperativa/solidária ou individualista/egoísta, não é uma determinação somente externa e estranha aos envolvidos, mas depende também de suas decisões e opções. Neste contexto, o projeto de uma educação natural, quando voltada à infância, visa à formação de uma criança “capaz de ser rainha de si mesma” e, por meio do confronto permanente com diferentes tipos de provações, disciplinar progressivamente seus desejos. Para que este ideal seja alcançado, depende, segundo Rousseau, fundamentalmente do modo como é pensada a “intervenção” do adulto, a qual desenvolve-se na tensão entre ter que evitar os lados opostos de uma prática pedagógica inconseqüente, a saber, o autoritarismo ou o espontaneísmo.

Este é, segundo penso, o núcleo argumentativo de uma possível abordagem sistemática daquelas inúmeras e desconexas idéias expostas no

Émile, voltadas à justificação do projeto de uma educação natural. Justamente no contexto desta interpretação é que pretendo reconstruir o conceito de primeira infância em Rousseau, buscando saber que lugar ocupa no esboço de seu projeto mais amplo de educação natural e em que medida seu conteúdo auxilia no esclarecimento do próprio conceito de educação natural. Ou seja, neste ensaio pretendo tratar, de modo mais detido, das seguintes questões: o que significa primeira infância e qual é, segundo Rousseau, o tratamento mais adequado a ser dispensado à criança para que possa, quando jovem e adulta, construir uma sociabilidade autônoma e soberana? A partir de que idéia de educação ela deve ser formada para que possa participar ativamente do *modelo republicano* governado pela *vontade geral*?

Se não há dúvida, por um lado, sobre o fato de que é uma educação de tipo natural que deve oferecer as bases ao amplo processo formativo capaz de preparar a criança para tornar-se progressivamente um futuro cidadão *submetido livremente* à vontade geral da República, há, por outro, muitas incertezas e obscuridades quanto ao próprio conteúdo da educação natural. No contexto da primeira infância, que é a fase que me interessa aqui, tal conteúdo desdobra-se, aporeticamente,² entre as *necessidades* da criança e os *cuidados* dispensados pelo adulto. 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. Trata-se de um conteúdo aporético, porque as “disposições naturais” da criança e mesmo as suas próprias noções de moralidade só são desenvolvidas quando em confronto com os “hábitos” do adulto, os quais, por sua vez, não estão livres de corromperem a criança.

No contexto geral do referido esboço fora objetado a Rousseau o fato de que suas idéias repousariam, em última instância, em uma visão autoritária e extremamente diretivista, determinando previamente ao mundo da criança àquilo que deveria brotar livremente de suas ações. Sendo assim, de defensor da liberdade, Rousseau passaria a ser visto como defensor de uma intervenção vertical da ação do adulto no mundo da criança. Contra esta interpretação, freqüentemente inspirada em uma posição liberal de décadas anteriores, ainda marcada, primeiro, pelo contexto de regimes totalitários e, depois, de Guerra Fria que influenciaram tanto o panorama da filosofia política, como o das teorias educacionais, eu gostaria de mostrar, neste artigo, que seu conceito de primeira infância radica-se no princípio pedagógico de respeito pelo mundo da criança. Mas pretendo deixar claro, ao mesmo tempo, que o conteúdo deste princípio

não significa a defesa de um “espontaneísmo pedagógico” que culminaria na “desresponsabilização” do adulto em relação à criança. Ao contrário disso, o respeito pelo mundo da criança exige a intervenção do adulto no sentido de ser condutor do processo educativo e conduzir significa intervir deixando que o desenvolvimento natural da criança aconteça.

Vou iniciar formulando, de modo mais preciso, a objeção acima aludida para, em seguida, analisar algumas passagens escolhidas do primeiro livro do **Émile**, nas quais Rousseau apresenta o princípio pedagógico de consideração da criança em seu próprio mundo.

II

O tratamento adequado das questões acima exige a compatibilidade entre os conceitos de infância e de educação natural, pois a formação do caráter da criança deve estar baseada, evidentemente, naqueles adjetivos e qualidades estabelecidos pela própria idéia de educação natural. Sendo assim, o problema que surge a esta compatibilidade é o de saber se Rousseau não estaria argumentando com um conceito aberto de infância, na medida em que busca compreender a criança em seu próprio mundo, e não só segundo a perspectiva do mundo adulto, mas, ao mesmo tempo, para justificar tal conceito não atribuiria um sentido normativo fechado ao projeto de educação natural. O problema consiste em saber, portanto, se com tal projeto ele não estaria determinando previa e até autoritariamente à criança, por meio da ação do adulto, aquilo que ela deveria conquistar livre e criativamente e, uma vez ocorrendo isso, seu projeto usurpava da criança o aspecto livre e espontâneo de seu desenvolvimento. A questão desconcertante reside em saber o que garante legitimidade ao próprio ideal de autonomia vertido ao mundo da criança, uma vez que é claramente uma formulação adulta. Com a colocação deste problema alcançamos, sem dúvida, uma das tensões centrais não só do projeto de uma educação natural de Rousseau, mas também da pedagogia iluminista moderna como um todo.³

Portanto, esta é uma objeção clássica que não só é dirigida contra a pedagogia de Rousseau, mas também contra todas as pedagogias que visam à formação moral e política dos educandos como condição de conquista de sua maioridade. O que se objeta a elas é o fato de que, ao projetarem no mundo da criança ideais de autonomia e emancipação, tais pedagogias estariam antecipando e, em alguns casos, impondo previamente nele um conteúdo que em princípio deveria ser construído livremente pela ação da criança em sua relação com os adultos e com o meio que a cerca. O mérito

desta objeção consiste em apontar para o perigo imaneente ao diretivismo exagerado e, com ele, ao autoritarismo exercido pelo adulto em relação à criança e o problema da moldagem de seu comportamento de acordo com a vontade adulta e, sobretudo, de acordo com ideais de maioria impostos de fora ao mundo da criança. Mas tal objeção, quando não formulada adequadamente, pode legitimar também o oposto do diretivismo, ou seja, o espontaneísmo pedagógico, o qual pode se revelar tão pernicioso ao desenvolvimento da criança quanto o autoritarismo, uma vez que a criança, principalmente em sua fase inicial, ao formar-se sem a condução diretiva do adulto, pode aguçar infinitamente seu desejo de dominação, querendo escravizar tudo o que está a sua volta, inclusive os próprios adultos, visando pô-los a serviço de seus caprichos e desejos imediatos. Enfim, tal objeção toca no âmago do caráter aporético que está inerente a todo o processo pedagógico que transcorre no âmbito da relação entre criança e adulto: como conduzir alguém que ainda não pode fazer uso inteiramente de suas potencialidades racionais a pensar por conta própria, uma vez que a própria condução sempre implica mediação de idéias vindas de fora?⁴

Talvez se pudesse formular aqui, antecipadamente, com base no conteúdo da educação natural uma diretriz pedagógica: contra o autoritarismo pedagógico e a favor da socialização democrática, a educação natural precisa mostrar o quanto é importante que a criança seja conhecida e respeitada em seu mundo. Mas, contra o espontaneísmo pedagógico e para que tal socialização seja alcançada, ela deve deixar claro também o quanto a intervenção do adulto é decisiva no sentido de educar a *liberdade desregrada* da vontade da criança, indicando limites à sua ação no mundo, contribuindo, deste modo, à formação, conflitivamente sadia, da indispensável relação da criança consigo mesma⁵ e com os outros. Como veremos logo adiante, o núcleo do conteúdo da educação natural, no tocante à primeira infância, é derivado, segundo Rousseau, da exigência de se pensar uma relação autônoma entre adulto e criança e isso significa dizer que tal conteúdo, quando formulado negativamente, consiste em evitar que o adulto escravize a criança, mas que, também, não seja por ela escravizado. Em síntese, para livrar-se da objeção acima Rousseau precisa mostrar que não existe liberdade sem regras – pois, educação natural tem a ver com a idéia da *liberdade bem regrada (liberte bien réglée)*⁶ – e, em última instância, que não pode existir uma educação que não seja minimamente diretiva. A consequência disso – e esta é minha hipótese – é que Rousseau só pode livrar-se de tal objeção atribuindo um conteúdo extremamente aporético ao seu conceito de educação natural.⁷

Educação

III

Teorias atuais sobre a infância provêm, em larga medida, da psicologia, em menos grau da pedagogia e da antropologia e muito mais raro ainda do âmbito da filosofia. Isto por si só se torna uma questão interessante, por um lado, para explicar porque Rousseau, mesmo sendo um dos primeiros e mais importantes teóricos modernos da infância, ganhar muito pouco espaço nas investigações contemporâneas. Por outro lado, em justificar porque a filosofia ainda tem algo a dizer sobre a infância, trazendo, ao mesmo tempo, argumentos sobre sua importância às teorias educacionais e mais, amplamente, à compreensão de processos contemporâneos de socialização. Parece-me que a relevância, do ponto de vista filosófico, reside na necessidade de tematizar a diferença, no processo de desenvolvimento cognitivo-moral dos seres humanos, entre uma criança e um adulto para que se possa justificar, em seguida, porque ambos não devem ser considerados no mesmo plano e em igual medida no processo de socialização humana e, especificamente, no processo pedagógico. Isto é, partindo-se da tese de que crianças não podem ser tratadas como adultos, mas sim em seu próprio mundo, tese esta que é central a algumas teorias modernas da infância, ela só recobra sentido quando são mostradas as diferenças entre o mundo infantil e o mundo adulto, tornando-se assim possível romper com aquele conceito tradicional de infância, no qual a criança é vista como “ser inferior e defeituoso” em relação ao adulto. Ter um conceito adequado de infância torna-se, portanto, uma questão relevante porque da investigação sobre o mundo da criança e sobre o modo como o adulto se relaciona com ela manifestam-se aspectos da ordem social existente e também, possivelmente, de tendências evolutivas mais gerais da própria humanidade.

Os dois primeiros livros de *Émile* oferecem informações valiosas sobre o desenvolvimento cognitivo e moral da criança, nos quais o autor trata do processo de socialização da criança, considerando sua relação como o mundo adulto. Rousseau formula aí teses interessantes sobre tal relação, ressaltando, insistentemente, em várias passagens, a importância de que a criança seja vista em seu próprio mundo e não como simples projeção do adulto. Ao afirmar isso ele pode ser considerado, em certo sentido, como inventor do conceito moderno de infância, mas, evidentemente, não ainda no sentido como veremos tal conceito surgir mais tarde, no século XX, no âmbito da psicologia do desenvolvimento infantil e da sociologia da infância, ambas amparadas em minuciosos estudos, tanto

empíricos como teóricos. Seu conceito de infância não corresponde mais, em grande parte, ao conceito atual; mas, no entanto, é moderno porque Rousseau, mesmo sem poder contar com uma “ciência desenvolvida” do mundo infantil, antecipa, de forma romanceada e intuitiva, muitas teses e muitos princípios da psicologia e da sociologia infantis.

Dois exemplos paradigmáticos podem ser citados aqui. O primeiro é oriundo da psicologia do desenvolvimento infantil formulada por Jean Piaget com base em seus estudos de epistemologia genética.⁸ O que Rousseau antecipou, de forma intuitiva sobre diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo e moral da criança, do adolescente e do jovem, Piaget irá aprofundar por meio de detalhadas investigações empíricas. Sob esta perspectiva, a teoria dos estágios cognitivos e a idéia do conhecimento como uma construção processual contínua, levada adiante pela própria capacidade cognitiva criativa do educando, já se encontram contidas em germe nas idéias pedagógicas do **Émile**.

O segundo exemplo é buscado na sociologia da infância desenvolvida tanto na literatura anglo-saxônica como francesa⁹ a partir da segunda metade do século XX: os diversos temas por ela tratados se encontram expostos com detalhes ao longo do **Émile**, como a relação entre gerações (relação entre adulto e criança); a relação das crianças com as instituições educacionais criadas para elas; o mundo da infância, a cultura das crianças e suas interações; as crianças como grupo social, etc. Mas, talvez sua contribuição mais importante se refira ao conceito de socialização da criança, com o qual Rousseau compreende o processo de formação da criança não simplesmente como uma assimilação adaptativa das idéias dos adultos e, portanto, como se sua mente fosse simplesmente um espelho refletindo o mundo adulto, mas como uma instância que tem suas singularidades apropriativas e construtivas.

Rousseau não elabora uma teoria da infância propriamente dita, no sentido de concebê-la como uma categoria social, constituindo um “objeto” sociológico ou psicológico próprio de análise e nem desenvolveu estudos empíricos, documentados por observações metodicamente realizadas sobre o desenvolvimento mental e a capacidade cognitiva da criança em seus diferentes estágios de desenvolvimento, como farão tanto a sociologia da criança como a epistemologia genética do século XX. Tudo o que disse sobre a infância foi com base em observações assistemáticas sobre o comportamento de crianças, sobre a relação dos adultos com elas e sobre conversas freqüentes mantidas com mulheres (mães) de sua época. Sob

este aspecto, não há entre Rousseau e Piaget somente uma diferença grande de idéias e conteúdo, mas também biográfica: enquanto o primeiro entrega seus filhos ao orfanato e, mais tarde, se isola do convívio social durante anos e em solidão escreve uma grande obra sobre educação, Piaget formula suas idéias iniciais sobre a psicologia do mundo infantil observando cotidianamente o desenvolvimento físico e mental de suas filhas. A diferença entre **Émile** e **O Nascimento da inteligência na criança**, além de ser uma diferença de conteúdo, também é uma diferença na biografia de seus autores. Independentemente de sua biografia ou justamente por considerá-la é que se torna instigante saber porque alguém como Rousseau – que entrega seus filhos ao orfanato – decide ocupar-se intensivamente e durante anos com problemas de infância e de teorias educacionais. Não há dúvida de que problemas de infância recobram para ele uma significação filosófica: à socialização progressiva do ser humano corresponde o aumento, na mesma proporção, de sua astúcia, de seu cinismo e de sua perversão e só podemos nos aproximar progressivamente da *idéia republicana regulada pela vontade geral*, na medida em que investirmos insistentemente na formação de novas gerações. Como se vê, tal é o otimismo exagerado, próprio de um iluminista, atribuído ao poder emancipador da educação.

IV

Se Rousseau não formula sistematicamente uma teoria da infância, oferece, ao menos, contribuições detalhadas sobre problemas relacionados ao mundo da criança e de seu processo de socialização. Suas contribuições tornam-se ainda mais claras quando confrontadas com aquelas idéias dominantes sobre o conceito de infância de sua época. Muito do que se preservou até o século XVIII sobre tal conceito refere-se a uma longa tradição que remonta ao menos até a filosofia antiga, mais precisamente até o pensamento de Platão.¹⁰ Dele originou-se a tese de que a criança é um pequeno adulto, que por não possuir desenvolvida, entre outras, a capacidade racional, deve ser entregue totalmente à educação do adulto. 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, condição que a exclui de uma participação efetiva na vida da *pólis*, sendo posta na mesma situação do escravo. 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

Educação

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.

Já no prefácio do *Émile* Rousseau dirige-se criticamente contra o conceito de infância socialmente aceito em sua época: “Eles [os sábios, CAD.] sempre procuram o adulto na criança, sem pensar o que ela é antes de tornar-se um” (OC, IV, p. 242).¹¹ Esta passagem apresenta um indicativo contrário à tentativa de traçar simplesmente um ideal normativo – o de homem – e procurar impô-lo à realidade – o mundo da criança –, procedimento que conduziria facilmente ao moralismo. Mas, se esta é a posição rousseauiana, a ela pode ser objetado de pronto o fato de que a própria educação natural tem como intenção tornar as crianças homens, seres humanos, antes mesmo de querer transformá-las em profissionais. Com esta objeção pergunta-se de imediato, onde reside a diferença entre o pensamento daqueles sábios e o de Rousseau? A diferença reside apenas no conceito de homem ou também na postura adotada por ambos?

O que parece mudar aqui, antes de tudo, é o procedimento. Rousseau não duvida da necessidade e até mesmo da imprescindibilidade de um conceito de homem para pautar, normativamente, a relação do adulto com a criança, pois ele pensa tal relação com base na idéia normativa do *homem natural* como sinônimo de homem bondoso. No entanto, e aí reside sua diferença em relação às pedagogias moralistas de sua época, deixa claro que o ponto de partida para a execução deste ideal consiste em considerar a criança em seu mundo, isto é, o que ela é “antes de ser homem” e não partir simplesmente do ideal adulto para impô-lo verticalmente à criança, sem considerar suas manifestações próprias, sua capacidade imaginativa e criativa. Além disso, o procedimento de partir do mundo da criança tem uma outra importância: ele deve constituir-se como contraponto crítico permanente ao ideal estabelecido de “ser homem”, contribuindo para sua reformulação. Rousseau expressa isso quando afirma que a meta da educação natural, de tornar as crianças seres humanos, deve começar por ensiná-las a viver, ou seja, por deixá-las viver.¹²

O primeiro parágrafo do livro I do *Émile* já critica a intervenção adulta vertical no mundo da criança. Rousseau chama a atenção aí à tendência do adulto de querer moldá-la de acordo com sua intenção e vontade. O adulto deseja incessantemente ensinar a criança para si “como um cavalo de picadeiro” ou de querer moldá-la a seu jeito “como uma árvore de seu

jardim” (OC, IV, p. 245).¹³ Ora, tratá-la como um “cavalo de picadeiro” pode significar tudo menos educação e para isso têm-se um nome bem definido: *adestramento*. Sua crítica à idéia da moldagem tem, como preocupação explícita, o fato de evitar que as crianças sejam simplesmente domesticadas. O modo de evitar isso é, segundo ele, procurar compreendê-las em seu mundo, tratando-as como criança e não como um pequeno adulto defeituoso. Mas, por outro lado, tratar a criança como criança não significa deixá-la fazer o que bem entender; não significa enfraquecer o papel do adulto e, muito menos, isentá-lo de suas responsabilidades. Rousseau parece ter claro que a crítica ao autoritarismo não deve resultar no seu oposto, isto é, no espontaneísmo pedagógico.

No livro I Rousseau argumenta no sentido de mostrar a importância e a centralidade da intervenção do adulto, por meio dos *cuidados* por ele dispensados à criança, principalmente em sua primeira infância. O que se torna evidente é o esforço em evitar duas posturas pedagógicas extremas, o autoritarismo e o espontaneísmo, consideradas extremamente prejudiciais à formação do Emílio. Neste contexto, o conteúdo da educação natural é desenvolvido como tentativa de oferecer um tratamento satisfatório à tensão que perpassa o processo pedagógico entre deixar a criança desenvolver-se livremente e a necessidade de conduzi-la. Nesta tensão se radica, pois, um dos maiores problemas das teorias educacionais, o qual é formulado lapidarmente por Kant, anos mais tarde, em suas preleções *Über Pädagogik*, com clara inspiração em Rousseau: “Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão à pressão das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, a pressão é necessária! Mas de que modo cultivar a liberdade?” (KANT, *Päd*, IX, 453).¹⁴

V

Uma das inovações do conceito de infância de Rousseau consiste, portanto, na tese de que a criança deve ser compreendida em seu próprio mundo. Disso deriva-se a idéia de que o conceito de infância tem a ver, primeiramente, com a exigência pedagógica de se compreender a criança pela criança: a formação do homem no homem deve iniciar com a consideração da criança em seu próprio mundo. Mas esta importante indicação ainda não significa, como se pode ver, uma definição de infância propriamente dita. Pergunta-se então: como se pode compreender a criança em seu próprio mundo? Quem é a criança que é compreendida em seu próprio mundo, isto é, que qualidades formam seu caráter?

Educação

O tratamento dado por Rousseau a estas questões varia muito do livro I para o livro II do *Émile* e uma das razões deve-se ao fato de ele já adotar, como *princípio pedagógico*, a *maturação biológica e cognitiva* correspondente a cada faixa etária da criança. No livro II ele expressa este princípio do seguinte modo: “Tratai vosso aluno de acordo com sua idade. Indique-lhe desde cedo o lugar adequado e o conserve-o nele para que não procure se afastar dele” (OC, IV, p. 320).¹⁵ O respeito pela idade da criança deve bloquear qualquer atitude intempestiva do adulto, no sentido de exigir, precipitadamente, ações às crianças, as quais elas ainda não estão em condições de realizar. Embutido na necessidade de se considerar a idade da criança está, portanto, uma *atitude pedagógica*: “Quando não se tem pressa em instruir, não se tem pressa em exigir e aguarda-se o tempo necessário para só exigir na hora certa. Então a criança se forma corretamente sem ser estragada” (OC, IV, p. 337).¹⁶ Se este princípio pedagógico vale à infância como um todo, ele não deve encobrir, no entanto, a diferença básica que existe entre a primeira e a segunda infância: enquanto a primeira – correspondendo ao período que começa com o nascimento e vai até os dois anos de idade – caracteriza-se pela idade da necessidade e dos cuidados, a segunda infância – que se estende dos dois até os doze anos de idade – é a fase da força. Sua diferença básica consiste, do ponto de vista pedagógico, no deslocamento da centralidade dos cuidados dispensados pelo adulto ao atendimento das necessidades da criança em sua primeira infância para o papel atribuído à educação dos sentidos na segunda infância.

No que diz respeito à primeira pergunta – como a criança pode ser apreendida em seu mundo? –, Rousseau oferece um indicativo pedagógico com o qual pensa contribuir não só para a compreensão das necessidades e dos traços do caráter da criança, como também para os aspectos da própria ordem social em sentido mais amplo. Tal indicativo reside em tomar o *choro* como ponto de partida para se compreender quem é a criança de zero a dois anos de idade e como ela se relaciona com o mundo adulto.¹⁷ Isto é, segundo Rousseau, o choro é a linguagem característica desta fase, por meio do qual a criança revela seu mundo, seus sentimentos e necessidades e, com isso, em certo sentido, também aspectos dos relacionamentos humanos que constituem o próprio mundo social. “Desses choros que imaginamos tão pouco dignos de atenção, nasce a primeira relação do homem com o meio: forja-se o primeiro elo dessa grande cadeia formada pela ordem social” (OC, IV, p. 286).¹⁸

As considerações de Rousseau sobre o choro são, portanto, um excelente demonstrativo da conexão entre seu conceito de infância e sua

teoria social e o aspecto normativo que a sustenta. Desde cedo a criança começa a desenvolver progressivamente sua própria moralidade e o faz baseando-se em noções de justiça e injustiça que já traz em seu coração ao nascer. O choro, enquanto a forma mais natural e específica da primeira socialização da criança, não só é revelador de seu mundo particular, como também o é da estrutura social e, por exemplo, a reação violenta e autoritária contra ele significa também a destruição de facetas importantes e constitutivas da ordem que lhe está próxima. Numa outra passagem do livro I ele deixa claro que a repressão violenta contra o choro não é só uma agressão física contra a criança, senão também uma agressão moral: “Estou certo de que uma brasa caída por acaso na mão da criança lhe teria sido menos sensível do que a pancada bastante leve, mas dada com a intenção manifesta de ofendê-la” (OC, IV, p. 286-287).¹⁹ No modo como o adulto trata o choro da criança está contido a exigência moral que deve integrar, de modo irredutível, o conteúdo da educação natural dirigido à primeira infância: o respeito pela integralidade da pessoa humana personificado no respeito pelo choro da criança.

VI

Em relação à segunda pergunta – quem é a criança que é apreendida em seu próprio mundo? –, o *conceito de necessidade* constitui o núcleo definidor de todas as atribuições concedidas por Rousseau à primeira infância. A questão é de saber se ele não teria sucumbido à pressão de não admitir que cada criança tenha sua singularidade e que suas diferenças devem-se também às suas condições genéticas, históricas, de classe, gênero, etc. Ou seja, a questão diz respeito em saber se em seu esforço por conceber Emílio como membro da espécie humana, Rousseau não o teria ignorado em sua individualidade?²⁰ Pelo menos uma passagem de **Émile** reconhece a importância de tratar as pessoas (crianças) em sua singularidade: “Cada qual avança mais ou menos segundo suas disposições, seu gosto, suas necessidades, seus talentos, seu zelo e as oportunidades que tem” (OC, IV, p. 281).²¹ Mas, como filósofo, o que lhe interessa, num primeiro momento, não são as características empíricas e particulares dessa ou daquela criança, mas sim, as que lhe são comum e que podem torná-las membros de sua espécie. Ora, neste sentido, o que as torna iguais entre si, enquanto seres diferentes, é o fato de fazerem parte da miséria humana, expressada na tese de que o homem é um ser de carências, as quais são ainda mais evidentes na primeira infância. São estas carências que tornam

a criança um ser extremamente frágil, só podendo conservar-se na medida em que puder contar com os cuidados de seus semelhantes adultos: o caráter indispensável da sociabilidade humana tem sua raiz no “fato antropológico” do ser humano como um ser de carências.²² Afirma Rousseau: “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos do entendimento” (OC, IV, p. 247).²³ O conteúdo desta passagem toca numa tese central de sua filosofia social que assumirá peso decisivo no próprio conteúdo da educação natural: a carência e a fragilidade humanas são forças impulsionadoras da socialização do homem. Ora, é justamente esta fragilidade antropológica associada à capacidade humana de “sair fora de si mesmo”, rompendo com o egoísmo racional surgido com o processo de socialização que dão origem a uma ética da solidariedade humana.²⁴

“Ter a necessidade de cuidados” parece ser o lema que melhor traduz o significado da primeira infância. O conceito de necessidade remete também ao conceito de dor e ambos estão diretamente vinculados à “ordem natural”. O *conceito de natureza*²⁵ possui um significado normativo também e, principalmente, à primeira infância; sua normatividade reside num duplo aspecto: primeiro, enquanto natureza externa, representada, por exemplo, pela flora e fauna e pela própria sociedade. Nela repousa o princípio pedagógico de que a formação integral do Emílio depende de seu contato direto com a natureza, com animais e plantas e com a simplicidade da vida no campo.²⁶ Segundo, de sua natureza interna, na qual repousam suas disposições naturais e de onde parte todo o impulso de sua socialização, de sua capacidade ou incapacidade de conviver com os demais. Esta é uma razão que leva Rousseau conceber o conceito de natureza como caminho a ser seguido pela educação natural. Diz ele: “Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela exercita continuamente as crianças; ela enrijece seu temperamento mediante experiências de toda espécie; ela ensina-lhes desde cedo o que é sofrimento e dor” (OC, IV, p. 259).²⁷ Por outro lado, mediante um conceito de natureza que possui seu curso e sua regularidade própria, é o conceito de infância que permite romper com esta regularidade.

Não se deve esquecer, no entanto, que o conceito de natureza possui, no contexto da primeira infância, um sentido ainda muito geral, significando tudo aquilo que não foi modificado pela ação humana; contemplando, portanto, as *disposições naturais* da criança que ainda não foram moldadas ou alteradas pela ação do adulto. Para esclarecer este conceito,

Educação

Rousseau recorre ao exemplo das plantas: *natural* nelas seria a inclinação de crescerem verticalmente. No caso da vida humana, ele toma o hábito, enquanto atitude criada socialmente pelos homens, como contraponto àquilo que lhes seria natural. Neste sentido, dito negativamente, disposições naturais são todas aquelas que ainda não foram alteradas pelo hábito humano. Mas o natural também estaria vinculado ao desenvolvimento das potencialidades racionais e o problema é como este desenvolvimento não possa ser prejudicado pelo hábito. Deste problema emerge uma outra tensão inerente ao conceito de educação natural, uma vez que tais disposições só podem ser desenvolvidas quando colocadas em contato com o hábito humano e, ao sofrerem este contato, correm o risco permanente de se desenvolverem numa direção deficiente ou totalmente corrompida. Justamente neste contexto mostra-se o caráter aporético do projeto de uma educação natural: para poder crescer como pessoa a criança precisa se socializar (entrando em contato com os hábitos adultos), mas ao se socializar corre o risco de se corromper!

Rousseau vincula, por outro lado, seu conceito de infância diretamente ao sofrimento e, sobretudo, às provações. Isso se deve também, em parte, ao fato de que o índice de mortalidade infantil em sua época era muito grande. O dado que ele mesmo nos oferece no *Émile* é o de que metade das crianças nascidas morria antes de completar oito anos de idade (OC, IV, p. 259).²⁸ Mas a ênfase no procedimento pedagógico baseado nas provações não tem só uma razão histórica, e sim principalmente *pedagógica*. Rousseau parte da idéia de que o desenvolvimento intelectual e moral da criança deve acompanhar sua própria progressão etária, mas baseado fundamentalmente no desenvolvimento físico saudável da criança: passando por provações, seu corpo adquire força e transforma-se em suporte para o desenvolvimento cognitivo-moral. Neste sentido, a criança precisa ser educada para saber enfrentar as intempéries da vida e tal educação deve começar por exercitá-la a conviver com as duras e rígidas exigências postas pela própria natureza: “Exercitai-as, portanto, nos perigos que um dia terão de suportar. Enrijecei-lhes o corpo às intempéries das estações, dos climas, dos elementos, à fome, à sede, ao cansaço; mergulhai-as nas águas do Estige. [...] Pode-se, portanto, tornar uma criança robusta, sem expor sua vida e sua saúde; e ainda se houvesse algum risco, não se deveria hesitar” (OC, IV, p. 260).²⁹ Exageros à parte, é preciso reter aqui a idéia de que o desenvolvimento de um corpo saudável é condição indispensável ao cultivo da inteligência e da moralidade do ser humano.³⁰ Isto Rousseau enfatiza com toda a clareza numa outra passagem do livro II:

Educação

“Exercitai constantemente o corpo de vosso aluno, para que possa tornar-se inteligente e racional. Mantenha-o em permanente movimento, deixe-o correr, gritar, trabalhar, agir; deixando-o ser um homem pelo vigor e em breve ele o será pela razão” (OC, IV, p. 359).³¹

A ênfase dada ao papel desempenhado pelas provações na formação da criança ocorre em conformidade com o princípio de que ela deve ser criada livremente em contato com a natureza, tendo espaço para brincar, para movimentar e exercitar seu corpo. Paradoxalmente, as diferentes provações geradas pelo contato da criança com a natureza inspiram-lhe o profundo sentimento de liberdade. Também é neste contexto que Rousseau coloca-se radicalmente contra tudo aquilo que venha impedir o desenvolvimento físico, natural e espontâneo da criança: “Nada de toucas, de faixas, de cintas; fraldas não apertadas, amplas, que deixem todos os membros em liberdade, que não sejam pesados demais, que embaraçaria os movimentos, nem quentes demais, o que a impediria de sentir o ar” (OC, IV, p. 278).³² Tudo isso deve estar a serviço da formação de um corpo robusto, o qual é, em última instância, condição indispensável para o desenvolvimento cognitivo-moral da criança.

VII

O aspecto da capacidade cognitiva da criança está intimamente relacionado com o conceito de infância, capacidade esta que Rousseau trata no contexto do conceito de disposição natural. Sua tese é a de que do mesmo modo como o ser humano, ao nascer, não possui noções de moralidade – noções de bem e de mal – também nasce sem conhecimentos, mas com a capacidade para aprender. Em seu estado primitivo, antes que tenha aprendido qualquer coisa de sua experiência com seus semelhantes, o homem é um ignorante que vive numa espécie de estupidez natural. É de um ser que não sabe nada e que não possui juízo moral formado que parte a educação natural na primeira infância. Se o ponto de partida é claro, não é o de chegada, pois, uma vez que tanto a capacidade cognitiva como a moral só podem ser desenvolvidas por meio do convívio da criança com o mundo adulto e nada pode garantir de antemão que ela não possa se corromper neste processo; então o ponto de chegada de sua formação deve permanecer em aberto. Para que esta indecisão seja decidida, do ponto de vista cognitivo, a favor do pleno desenvolvimento das capacidades racionais e, do ponto de vista moral, a favor do sentimento de comiseração pelo outro e, portanto, da perspectiva humanista baseada no ideal solidário

Rousseau atribui claramente um sentido normativo forte ao conteúdo de sua educação natural, o qual mostra-se, negativamente, contrário ao mundo egoísta e dissimulador do adulto.

Na seguinte e longa passagem Rousseau descreve como ocorre o desenvolvimento cognitivo inicial da criança, partindo da referida tese:

As primeiras sensações das crianças são profundamente afetivas; não percebem senão o prazer e a dor. Não podendo nem andar e nem pegar, precisam de muito tempo para formar pouco a pouco as sensações representativas que lhes mostram os objetos fora de si mesmas; mas enquanto esses objetos não se estendem, não se afastam, por assim dizer, de seus olhos, e tomam para eles dimensões e formas, a repetição das sensações afetivas começa a submete-los ao império do hábito; vemos seus olhos voltarem-se sem cessar para a luz e se esta vem de lado tomarem a mesma direção. [...] e dentro em breve o desejo não vem mais da necessidade e sim do hábito, ou melhor, o hábito acrescenta uma nova necessidade à da natureza: eis o que cabe evitar. (OC, IV, p. 282).³³

Considerando a obscuridade desta passagem, os passos de seu argumento podem ser resumidos da seguinte forma: a) no mundo da primeira infância, tudo começa com sensações afetivas; b) as quais, ao se repetirem, submetem a criança ao império do hábito; c) e isso faz com que, posteriormente, o desejo não venha mais das necessidades, mas sim do hábito, o qual acrescenta uma nova necessidade à da natureza; d) por fim, sensações representativas surgem mais tarde no desenvolvimento do bebê.

Nesta passagem está claro, portanto, que o desenvolvimento cognitivo inicial da criança começa com as *sensações afetivas* e, confrontando-se com o hábito, progride até a conquista de *sensações representativas*. Deste modo, o confronto entre sensações afetivas e representativas constituem a capacidade cognitiva da criança. Isso parece ser o máximo que podemos extrair do argumento de Rousseau em relação ao desenvolvimento da capacidade cognitiva da criança. Sua obscuridade e, ao mesmo tempo, seu limite consiste na ausência de uma teoria elaborada do conhecimento que pudesse oferecer investigações detalhadas sobre o complexo processo de relação entre intuição e conceito e, de modo especial, sobre o próprio processo de construção de conceitos no desenvolvimento cognitivo da criança. A ausência de tal teoria impede Rousseau de distinguir adequadamente entre aspectos constitutivos da estrutura cognitiva do sujeito, colocando sensações e conceitos quase no mesmo plano sinonímico

e atribuindo-lhes funções semelhantes. Tal ausência certamente também o dificultou de elaborar uma teoria do desenvolvimento lingüístico e de conectá-la como o aspecto cognitivo e moral da criança.³⁴

Isso não significa dizer que Rousseau ignore o nascimento da linguagem na criança, pois o considera como um desenvolvimento fantástico que ocorre ainda na primeira infância, mais precisamente no seu período intermediário entre ela e a segunda infância. Neste contexto, o choro passa a ser substituído, progressivamente, pela fala e este fato projeta a criança para um novo mundo, sendo um passo decisivo à conquista progressiva de sua independência em relação ao império e ao domínio adulto. “De início, têm as crianças, por assim dizer, uma gramática de sua idade, cuja sintaxe tem regras mais gerais do que a nossa”. (OC, IV, p. 293).³⁵ Sua tese é, também aí, a de que se deve deixar a linguagem nascer e se desenvolver espontaneamente na criança, de acordo com sua idade e da forma mais simples possível. Nada de apressar o processo de aprendizado da fala, querendo com isso ensinar-lhe palavras e estruturas gramaticais que ainda estão fora de sua capacidade cognitiva. O desenvolvimento da capacidade lingüística deve ocorrer na maior naturalidade possível, para se evitar que a criança já adquira, antecipadamente, um dos piores vícios existentes no mundo adulto, a saber, o de ter mais palavras do que idéias e o de dizer mais coisas do que pode realmente pensar. “Essa nossa falta de atenção com o verdadeiro sentido que as palavras têm para as crianças, parece-me ser a causa de seus primeiros erros: e tais erros, mesmo depois de se corrigirem, influem em seu espírito durante toda a vida” (ibidem, p. 57). Portanto, da passagem do choro à fala dá-se um passo decisivo na formação socializadora da criança e aqui também a intervenção do adulto, como em outros aspectos da formação da criança, recobra importância decisiva.

VIII

Gostaria de concluir resumindo alguns dos resultados da análise desenvolvida até aqui. O conceito de educação natural exposto no primeiro livro de **Émile** está voltado precisamente à caracterização da primeira infância, a qual desdobra-se mediante a tensão entre as necessidades da criança e os cuidados do adulto. O esclarecimento de tal tensão implica, por um lado, a definição adequada das necessidades que constituem o mundo da criança em sua primeira infância e, por outro, o modo como o adulto dispensa seus cuidados para atender tais necessidades. Contra a

objeção do diretivismo autoritário, dirigido a Rousseau, procurei argumentar, amparando-me na análise de algumas passagens escolhidas do primeiro livro do **Émile**, a favor do princípio pedagógico que exige a consideração da criança em seu próprio mundo.

Rousseau oferece alguns indicativos para que a criança possa ser compreendida em seu próprio mundo: a) o respeito pela etapa da maturação biológica e cognitiva na qual se encontra a criança, evitando-se com isso que se apresse ações e movimentos que devem obedecer a seu “ritmo natural” de desenvolvimento, como o caminhar e o falar; b) a observação detida do choro e o respeito pela sua manifestação, considerando-o como uma forma própria de expressão da criança nesta idade.

De outra parte, a idéia de primeira infância que resulta da consideração pedagógica da criança em seu próprio mundo encontra no conceito de necessidade o seu eixo articulador. O conceito de necessidade tem, como pano de fundo de sua definição, o conceito de natureza, o qual assume, ambigualmente, tanto o significado externo de natureza como sociedade e meio ambiente físico, como o significado interno, referindo-se, sobretudo, às disposições naturais. Do ponto de vista do que interessa ao conteúdo do projeto de educação natural, é no confronto entre as disposições naturais da criança e os hábitos dos adultos que se põem os principais problemas da educação natural. Para fortalecer a formação de um caráter sadio da criança, contra uma educação viciosa oriunda dos hábitos dos adultos, Rousseau adota a exigência de colocar a criança frente a frente diante das mais diversas provações oriundas das forças e intempéries naturais. Daí que a simplicidade da vida no campo, junto à natureza, adquire importância, segundo Rousseau, porque lança raízes fecundas na formação de um caráter autêntico e solidário.

Que as necessidades da criança não poderiam ser atendidas sem os cuidados do adulto e que estes cuidados, por ser um modo *prático-social* do adulto viver no mundo, não estão isentos de toda a perversão, cinismo e corrupção reinantes na sociedade, isto mostra o caráter profundamente aporético da educação natural dirigida à primeira infância: sem os cuidados do adulto a criança não sobreviveria e, ao depender deles, não está livre de incorporar seus hábitos viciosos. Por isso que o tema do *cuidado do adulto*, como um dos pólos da tensão constitutiva do esboço do projeto de uma educação natural precisa ser aprofundado para que o próprio sentido aporético da educação natural voltada a primeira infância mostra-se em sua inteireza. Mas isso já é problema de investigação do próximo ensaio.

Educação

REFERÊNCIAS

- BERLIN, I. **Rousseau e outros cinco inimigos da liberdade**. Lisboa: Gradiva, 2005.
- BRANDT, R. **Rousseaus Philosophie der Gesellschaft**. Stuttgart, 1973.
- BURGELIN, P. Kant lecteur de Rousseau. In: **J.J. Rousseau et son oeuvre**. Paris: Klincksieck, 1964.
- COAN, C. M. **Autonomia e autoridade em Kant e Piaget**. Dissertação (Mestrado). Cláudio A. Dalbosco (orient.). Passo Fundo: UPF, 2005.
- DALBOSCO, C. A. Vom disziplinierten Zwang zur moralischen Verbindlichkeit. Zur Bedeutung und Rolle der Pädagogik bei Kant. In: **Pädagogische Rundschau**, n. 58, p. 385-400, 2004a
- DALBOSCO, C. A. Da pressão disciplinada à obrigação moral: Esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant. In: **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1333-1356, 2004b.
- DALBOSCO, C. A. Teoria social, antropologia filosófica e educação natural em Rousseau. In: DALBOSCO, C. A.; FLIKINGER, H. G. (Org.). **Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica**. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da UPF, 2005. p. 70-103.
- DALBOSCO, C. A. Nartürliche Erziehung, Moralität und Mündigkeit bei Jean-Jacques Rousseau. In: EIDAM, H.; HOYER, T. (Hg.). **Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien**. Berlin: LIT Verlag, 2006a. p. 53-70.
- DALBOSCO, C. A. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e educação. In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 27, n. 97, p. 1113-1137, 2006b.
- DALBOSCO, C. A. Determinação Racional da vontade humana e educação natural em Rousseau. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 135-150, 2007.
- DERRIDA, J. La lingüística de Rousseau. In: LÉVI-STRAUSS y otros. **Presencia de Rousseau**. Buenos Aires: Ediciones Visión, 1972. (p. 21-44).
- EIDAM, H. Educação e maioria em Kant e Adorno. In: DALBOSCO, C. A.; FLIKINGER, H. G. (Org.). **Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica**. São Paulo: Corte; Passo Fundo: Ed. da UPF, 2005. p. 104-137.
- GEHLEN, A. **Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt**. Bonn: Athenäum, 1958.
- GUÉROULT, M. Natureza humana y estado de natureza en Rousseau, Kant y Fichte. In: LÉVI-STRAUSS y otros. **Presencia de Rousseau**. Buenos Aires: Ediciones Visión, 1972. (p. 141-162).
- HERMANN, N. **Pluralidade e ética em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

- KANT, I. **Gesammelte Schriften, Hrsg. v. der Königlichen Preussischen (Deutschen) Akademie der Wissenschaft.** Berlin, 1902ff.
- KOHAN, W. O. Infância e educação em Platão. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, p. 11-26, 2003.
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: Balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, 2001.
- OELKERS, J. **Pädagogische Ethik.** Weinheim und München: Juvena, 1992.
- PARIENTE, J-C. El racionalismo aplicado de Rousseau. In: LÉVI-STRAUSS y otros. **Presencia de Rousseau.** Buenos Aires: Ediciones Visión, 1972. p. 165-188.
- REICH, K. **Rousseau und Kant.** Tübingen, 1936.
- ROUSSEAU, J. J. **Oeuvres complètes.** Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1959-1995. 5 v.
- _____. **Oeuvres complètes.** Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1969. v. IV: Émile. Éducation-Morale-Botanique.
- _____. **Emil oder Über die Erziehung.** Stuttgart: Reclam, 2004.
- _____. **Emílio ou da Educação.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- SALINAS FORTES, L. F. **Paradoxo do espetáculo: política e poética em Rousseau.** São Paulo: Discurso Editorial, 1997.
- SCHÄFER, A. **Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogische Porträt.** Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 2002.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, 2001.
- STAROBINSKI, J. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo.** Seguido de sete ensaios sobre Rousseau. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

¹ Sobre isso ver Dalbosco (2005, p. 70-103; 2006a, p. 53-70).

² Aporia é tomada aqui no sentido de buscar contornar, argumentativamente, dificuldades insolúveis. Tratando-se de questões humanas, no sentido mais amplo, o próprio homem é a principal aporia na medida em que, sob muitos aspectos, permanece um enigma indecifrável a si mesmo. No contexto da educação natural dirigida à primeira infância, uma das principais aporias radica-se, como ainda veremos, entre a necessidades de desenvolvimento das disposições naturais da criança por meio de sua socialização com o mundo adulto e o risco frequente de corrupção de seu caráter no contato com os hábitos do adulto. Como não há uma solução definitiva para esta dificuldade, compete ao projeto de uma educação natural buscar contorná-la da melhor forma possível.

³ A coletânea de ensaios organizada por mim e Hans-Georg Flickinger (2005) oferece, mediante diferentes perspectivas, uma visão panorâmica de muitos problemas relacionados ao tema da educação e maioridade.

⁴ Heinz Eidam tratou do problema da maioria em Kant e Adorno em um brilhante ensaio, no qual mostra que a maioria, enquanto fim da educação, uma vez que não pode ser alcançada por meio de um *caminho direto*, pois os educandos não a conquistam sozinhos e isoladamente, sempre exige medições que descortinam à educação um percurso que de modo algum é retilíneo, mas sim curvoso, transformando-na em uma espécie de “atalho” ou “desvio” (EIDAM, 2005, p. 123). O que Eidam afirma em relação a Kant e Adorno vale *mutatis mutandis* também a Rousseau.

⁵ A questão da busca pela autenticidade da relação do eu consigo mesmo é um ponto central da crítica de Rousseau ao caráter artificial e simulador da nascente cultura moderna e tal busca deve constituir o horizonte aberto pelo próprio conteúdo da educação natural.

⁶ O problema da *liberdade bem regrada* é central não só ao projeto de educação natural, mas também à teoria político-moral de Rousseau. A expressão pode ser tomada como tentativa de síntese entre duas teses irrenunciáveis a Rousseau e que, no entanto, parecem ser aparentemente incompatíveis entre si: o valor absoluto da liberdade e o valor absoluto das normas corretas. A aparente incompatibilidade deixa-se mostrar a partir da questão de como se pode ser livre mediante o caráter coercitivo mínimo imposto por qualquer regra. A solução apontada por Rousseau, tanto em passagens da “Profissão de fé do vigário saboiano” como do *Contrato Social*, consiste em indicar o recurso à voz interna da consciência como “unidade” entre liberdade e lei. A voz interna da consciência pressupõe, em certo sentido, a capacidade autolegisladora e, enquanto tal, já antecipa a própria idéia kantiana da autonomia no sentido de liberdade moral entendida como obediência a regras auto-impostas pelo próprio sujeito da ação.

⁷ Como não vou tratar, neste ensaio, diretamente do caráter aporético da educação natural, quero apenas indicar agora alguns de seus aspectos, que se desdobram nos seguintes pólos tencionais: a) entre a necessidade de condução da criança visando sua autonomia e a exigência de cultivo de sua própria liberdade; b) entre o que se considera como necessidades “legítimas” da criança e a “qualidade” dos cuidados dispensados pelo adulto e, por último; c) entre suas “disposições naturais” e os “hábitos” do adulto. Na base do caráter aporético desdobrado nestes três diferentes aspectos, com seus respectivos pólos tencionais, está a tensão de fundo que cruza o esboço do projeto de uma educação natural como um todo, a saber, a indispensabilidade da socialização da criança à formação de seu caráter moral *versus* o risco eminente da corrupção de seu próprio caráter no confronto com os hábitos dos adultos.

⁸ Qualquer confronto entre Rousseau e Piaget não pode ignorar o fato de que Rousseau, assim como a pedagogia filosófica iluminista moderna como um todo, incluindo nela também Kant, pensa o conceito de infância a partir do processo de socialização da criança com os adultos e não a partir da relação entre as próprias crianças. A ausência do conceito de “pares da mesma idade” impõe, certamente, determinados limites ao conceito de educação moral tanto em Rousseau como em Kant. Sobre isso ver o trabalho de dissertação de Mestrado de Coan (2005), apresentado ao PPG em Educação da UPF/RS sob minha orientação.

⁹ Para uma visão panorâmica da sociologia da infância no mundo anglo-saxônico ver: (MONTANDON, 2001, p. 33-60) e no âmbito da literatura francesa. (SIROTA, 2001, p. 7-31).

¹⁰ Kohan reportou-se a passagens sobre a infância e a criança em alguns diálogos platônicos para legitimar sua interpretação de que Platão formula uma teoria da infância que concebe a criança como “inferior” e como “outro desprezado”. Ao mostrar a imagem negativa que aquele filósofo formula sobre o mundo da criança, Kohan tem, na verdade, um objetivo mais amplo, a saber, de por em questão a “clássica pedagogia formadora” que sustenta o conceito platônico de infância. De tal pedagogia deriva-se, segundo ele, um modelo no qual “alguém externo, um outro, o educador, o filósofo, o político, o legislador, o fundador da *pólis*, [é] quem pensa e plasma para os indivíduos educáveis o que quer que estes sejam. É a idéia de educação como modelar a outro” (KOHAN, 2003, p. 25). Kohan tem razão ao mostrar o risco iminente de um verticalismo pedagógico autoritário que está subjacente a “clássica pedagogia formadora”. No entanto, ele não tematiza as conseqüências relativistas e o espontaneísmo pedagógico que podem estar subjacentes, como interesses velados, a algumas críticas dirigidas contra tais pedagogias.

Quando se pretende analisar a relação entre a criança e o adulto, parece-me que a questão pertinente é a de saber como se justifica adequadamente tal pretensão tendo que se considerar o fato de que relações entre seres humanos não ocorrem sem contar com um mínimo de *mediação direta* e, também, sem a referência elementar a um certo tipo de ideal normativo (a um certo conteúdo normativo). Neste sentido sempre há um “para quê?” e um “para onde?” que constituem o processo pedagógico. A questão decisiva é, no entanto, como o diretivismo é exercido e como o ideal normativo é posto contrafaticamente a situações reais, sem que escorregue, desnecessariamente, no moralismo autoritário.

¹¹ (1992, p. 6; 2004, p. 102). Todas as citações das obras de Rousseau, salvo indicação contrária, serão feitas como a que seguiu, indicando-se no corpo do próprio texto, de acordo com a edição Gallimard da Bibliothèque de la Pléiade, a abreviatura OC referente às **Oeuvres Complètes**, seguida da indicação do volume em romano maiúsculo e terminando com a respectiva paginação em arábico. A citação no corpo do texto será seguida, imediatamente, por uma indicação em pé de página e entre parênteses, primeiro, da tradução portuguesa e, depois, da tradução alemão, indicando-se tão somente o ano e a paginação correspondentes à tradução usada para o cotejo com o texto original. Usei amplamente a tradução portuguesa do texto de Rousseau, fazendo livremente as modificações quando julguei necessário.

¹² Sob esta perspectiva, “natural” para Rousseau significa “deixar” que algo aconteça e, no caso da relação do adulto com a criança, sua “intervenção” precisa ser marcada, não pelo ato disciplinador moralista, mas pelo acompanhamento condutor baseado na capacidade do diálogo e da escuta. Este “natural” na intervenção do adulto em relação à criança, considerado como “acontecência”, antecipa, em muitos aspectos, a idéia heideggeriana do cuidado como modo prático do homem ser-no-mundo. Busquei discutir o sentido pedagógico do cuidado (*Sorge*) em Heidegger, concebendo-o também como acontecência (*Geschichtlichkeit*) em um outro artigo: (DALBOSCO, 2006b, p. 1113-1135). A partir disso, penso que se encontrariam subsídios suficientes para tratar de Rousseau como um “existencialista” no sentido heideggeriano.

¹³ (1992, p. 9; 2004, p. 107).

¹⁴ Para um tratamento da pedagogia kantiana nesta perspectiva ver Dalbosco (2004a e 2004b).

¹⁵ (1992, p. 76, 2004, p. 208).

¹⁶ (1992, p. 92; 2004, p. 231).

¹⁷ Antes de adquirir “linguagem articulada” a criança se expressa, sobretudo, por meio da voz (choro) e do gesto (caretas), o qual é manifestado pelas diferentes formas que seu semblante assume. No que diz respeito ao choro, especificamente, os diferentes significados estão contidos, segundo Rousseau, nos distintos tons que a criança lhe imprime para expressar sentimentos, sensações e necessidades. De modo mais amplo, é por meio da voz (choro) e do gesto (caveta) que “as crianças exprimem imediata ou diretamente os seus sentimentos ou sensações, os seus desejos ou necessidades” (SALINAS FORTES, 1997, p. 49).

¹⁸ (1992, p. 46; 2004, p. 163).

¹⁹ (1992, p. 47; 2004, p. 164).

²⁰ Embora o conceito de “necessidade da criança” seja já um indicativo importante para mostrar que o aspecto normativo do conceito de infância não significa um total descuido de Rousseau em relação à individualidade da criança torna-se importante reportar-se a uma dificuldade do *Contrat social* que, sob outro aspecto, assemelha-se, metodologicamente, ao confronto entre os “princípios abstratos” e os “concretos” na elaboração do projeto de uma educação natural. Vaughan (1968, p. 85) considerou os escritos de *Córsega* e *Polônia* como contraposição indispensável à doutrina rígida, ao método e aos princípios abstratos que predominariam na exposição dos primeiros livros do *Contrat social*. Contrapondo-se a esta interpretação, Pariente mostra que Rousseau, ao confrontar os conceitos de direito e de conveniências, ainda na primeira parte do *Contrat social*, sugere “existir uma relação muito mais íntima entre as considerações de princípio e as considerações de fato do que acredita Vaughan” (PARIENTE, 1972, p. 174). Isso mostra então, segundo ele, que Rousseau não precisou esperar até a época da

redação das constituições de *Córsega* e *Polônia* para conceder importância aos dados concretos e a situação empírica de um povo, pois já no *Contrat social* está presente a convicção de que redige uma legislação não para uma “coleção abstrata de vontades puras”, mas sim para um povo vivente, com suas necessidades, seu território, seus costumes, etc. Neste contexto, Pariente conclui: “Quer dizer que não devemos ler o *Contrat social* como o enunciado da legislação perfeita, senão como uma matriz de legislações, que indica como elaborar em cada caso a melhor legislação” (ibidem, p. 178-179). Isto nos autoriza a investigar, analogicamente, o quanto à elaboração do projeto de uma educação natural no *Émile* está constituída pela indispensável tensão entre o concreto e o abstrato, levando em consideração a individualidade dos envolvidos e o quanto Rousseau compreendeu-o nos moldes de uma educação perfeita ou tomou-o tão somente como uma referência pedagógica de princípios, deixando em aberto a possibilidade para que cada sociedade ou grupo social elaborasse, em seu território e com seus costumes, o melhor projeto educacional possível.

²¹ (1992, p. 42; 2004, p. 156).

²² Sob esta perspectiva Rousseau já antecipa aspectos de uma antropologia filosófica desenvolvida sistematicamente no século XX, entre outros, por Arnold Gehlen (1958).

²³ (1992, p. 10; 2004, p. 109).

²⁴ Trato deste tema no ensaio “A determinação racional da vontade humana e educação natural em Rousseau”, publicado na **Revista Educação e Pesquisa** da USP/SP, v. 33, 2007.

²⁵ Não pretendo discutir aqui os diferentes e contraditórios sentidos do conceito de natureza em Rousseau, mas restringir-me-ei a aspectos de seu significado que são importantes à educação natural voltada à primeira infância. Em seu polêmico, mas esclarecedor ensaio sobre Rousseau, Berlin assume a tese de que é o conceito de natureza como “combinação harmônica” que está na base de seu conceito de educação natural e que oferece segurança convicta a Rousseau sobre o fato de que ele sabe “o que é ser-se um homem natural; para ele ser natural é ser bom e se todos os homens fossem naturais, todos seriam bons” (BERLIN, 2005, p. 63). Em uma perspectiva semelhante, apoiando-se em Oelkers, Hermann afirma que o conceito de natureza em Rousseau não tem um significado físico-mecânico, mas representa “uma unidade pré-empírica que age autonomamente, uma unidade perfeita, anterior à sociedade, que, projetada sobre a criança, torna possível pensar a educação” (HERMANN, 2001, p. 47). Schäfer (2002, p. 48) afirma que o conceito de natureza em Rousseau está ancorado em pelo menos cinco aspectos diferentes: a) como padrão de crítica à sociedade e à cultura; b) como referência para esclarecer a origem do homem; c) como orientação normativa à existência do homem mediante condições sociais diferenciadas; d) como conexão entre lei divina e emprego humano adequado da razão e, por último; e) como indissociabilidade entre razão teórica e razão prática. O terceiro destes aspectos está relacionado com o sentido expresso tanto por Berlin como por Hermann e põe à exigência aos cuidados do adulto – que é um dos pólos constitutivos da tensão inerente à educação da primeira infância – de não extrapolar o patamar de “acontecência” indispensável ao livre desenvolvimento das “disposições naturais” da criança. “Natural” significaria aí deixar que as disposições desenvolvam-se livremente. No entanto, o próprio “deixar” já implica uma atitude do adulto em relação à criança e, por isso, “acontecência” não pode significar, de modo algum, mera passividade ou comodismo, nem da criança e nem mesmo do adulto. No que diz respeito à acontecência ver nota anterior sobre Heidegger.

²⁶ É preciso considerar o fato de que a vida no campo no século XVIII estava longe de ser completamente invadida pelos recursos tecnológicos modernos inexistentes na época e tal ausência permitia que se acentuasse a diferença entres formas urbanas e campestinas de vida. Tal diferença tende a desaparecer cada vez mais atualmente na medida em que o desenvolvimento tecnológico encurta as distâncias e transpõe formas de vida tipicamente urbanas ao campo.

²⁷ (1992, p. 22; 2004, p. 127).

²⁸ (1992, p. 22; 2004, p. 127).

²⁹ (1992, p. 23; 2004, p. 127).

³⁰ Ao considerar as condições de saúde como fundamental na educação de Emílio, Rousseau esboça uma crítica à medicina de sua época: almejando a formação de um aluno robusto e saudável, a educação natural deve se concentrar mais na formação do caráter do que na medicina, cuja principal utilidade reside, segundo ele, na higiene. Na formação do caráter destacam-se a temperança e o trabalho, os quais são “os dois verdadeiros médicos do homem: o trabalho aguça-lhe o apetite, a temperança impede-o de abusar dele” (OC, IV, p. 271-1992, p. 33). Tanto os trabalhos manuais como o exercício do corpo ajudam a fortalecer o temperamento da criança.

³¹ (1992, p. 111; 2004, p. 261).

³² (1992, p. 39; 2004, p. 152-153).

³³ (1992, p. 43; 2004, p. 157).

³⁴ Como não é meu propósito tratar especificamente do papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo-moral da criança, remeto esta discussão diretamente ao **Ensaio sobre a origem das línguas**, texto no qual Rousseau esboça sua “teoria” da linguagem. Deve-se levar em conta, em primeiro lugar, a distância conceitual que separa este **Ensaio** de algumas posições defendidas no **Émile**. Apesar disso, torna-se importante ressaltar o fato de que Rousseau considera, no referido **Ensaio**, o uso da fala como recurso desenvolvido pela criança para expressar suas necessidades ao adulto. Por isso, embora seja influenciado pelo adulto, o esforço da criança em buscar expressar-se verbalmente deve ser concebido como resultado, em sua maior parte, de sua capacidade intelectual-criativa. Ainda no contexto deste **Ensaio**, Rousseau está preocupado como uma dupla problemática: saber como os homens precisam da palavra para aprender pensar e, ainda mais importante do que isto, como tiveram necessidade de saber pensar para desenvolver a arte de falar. Sobre a influência do pensamento lingüístico de Rousseau na formação da semiologia moderna e, de modo especial, na lingüística de Saussure, ver o artigo “La lingüística de Rousseau” de Derrida (1972, p. 23-44). Ao traçar um interessante paralelo entre as contribuições destes dois autores, Derrida enfatiza a tese de que para Rousseau a “originalidade do campo lingüístico reside na ruptura com a necessidade natural, ruptura que inaugura ao mesmo tempo a paixão, a convenção e a fala” (ibidem, p. 40).

³⁵ (1992, p. 53, 2004, p. 173).