

JEAN-JACQUES ROUSSEAU POR ENTRE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E IMAGENS LITERÁRIAS

Marlene de Souza Dozol (UFSC)

Resumo: Dependeria a felicidade do gênero humano do progresso das ciências e das artes? Ou, ao contrário, de um retorno aos primeiros tempos nos quais o homem da natureza, bom e solitário, vivia na tranquilidade das paixões e na ignorância dos vícios? São estas questões que este texto pretende responder.
Palavras-chave: Rousseau – filosofia da educação – imagens literárias.

Como interpretar uma escrita que mescla, sem cerimônia, o que é e o que deve ser, a história e a ficção, a realidade e o sonho? Uma prosa que incorpora elementos poéticos na qual o formal e o emotivo, o conceitual e o metafórico, a filosofia e a retórica desaguam numa fusão surpreendente?

Ainda que a obra rousseauiana mantenha-se no núcleo de um problema único e permanente, qual seja, o da felicidade do gênero humano – percorrendo um caminho no qual convergem a política (governo e leis), a moral (virtudes e costumes) e a educação – suas características não deixam de exigir certos cuidados.

Tomemos como exemplo o problema supracitado. Dependeria a felicidade do gênero humano do progresso das ciências e das artes? Ou, ao contrário, de um retorno aos primeiros tempos nos quais o homem da natureza, bom e solitário, vivia na tranquilidade das paixões e na ignorância dos vícios?

Rejeitando ambas as alternativas, Rousseau empreenderá um esforço filosófico-político-existencial a fim de conceber uma reforma coletiva apta a reger a natureza humana, primordialmente boa e socialmente ética. Para tanto, opera por um movimento que passa da sociedade histórica para o plano abstrato da hipótese e da conjectura, dificultando, por vezes, ao leitor mais desavisado, a compreensão das fronteiras entre o real e o paradigmático.

Lembremos, muito brevemente, do que propõe em termos educacionais.

O *Emílio* é, sobretudo, um experimento mental. Foi preciso o artifício metodológico de eliminar todas as variáveis impeditivas da observação da natureza humana (espécie e indivíduo, simultaneamente). O preceptor irá mostrar como preservá-la a fim de bem socializá-la, preparando-a para viver tanto na sociedade degenerada quanto na que idealiza no *Contrato Social*.

Daí que o “campo” e a “cidade”, um dos contrastes preferidos de Rousseau, possam ser compreendidos como metáforas de “natureza” e de “sociedade”, paradoxalmente opostas e complementares. O “campo” como *locus* privilegiado para a educação de Emílio talvez possa sugerir um possível enlace entre a espontaneidade originária do homem e as exigências do processo de socialização, inevitável para Rousseau. Muito longe ele está, portanto, de sua negação ou de um retorno ingênuo aos primeiros tempos. Emílio há que enfrentar a “cidade”, apresenta-a como fonte de corrupção e de vícios ou como possibilidade histórica inspirada por parâmetros ideais.

Mas, para além dos meneios interpretativos exigidos pelo texto rousseauiano, tanto no que diz respeito à política quanto à moral ou à educação, há que considerar, sob um ponto de vista filosófico-literário, a fina teia que sustenta seus escritos e suas proposições.

Desse modo, não há como pensar o homem e a sociedade ou, se quisermos, a natureza e a cultura, sem levarmos em conta o prolongamento, operado por Rousseau, entre a filosofia e a literatura¹, bem como o fato de os sentimentos e a subjetividade despontarem como campo semântico emergente na transição do século XVII para o século no qual viveu Jean-Jacques².

Seus temas políticos, ético-morais e educacionais – embora não possam ser separados se tratando da unidade admirável da obra rousseauiana – carregam, por isso mesmo, o sensível no “avesso” do inteligível – não como oponentes, mas como complementares – ambos também tramados ou entrelaçados, agora numa ordem oposta (isto é, o inteligível no “avesso” do sensível) em *A Nova Heloísa*, nas *Confissões* e nos *Devaneios do Caminhante Solitário*.

O que acontece na escrita rousseauiana é que “direito” e “avesso” fazem parte do mesmo tecido de idéias. Noutras palavras, tanto o pensamento como a arte buscam enunciar ou nomear o ausente e, por isso, constituem uma modalidade de saber e de tornar presente. O que move o teórico-artista não é apenas o desejo de expressão da sua sensibilidade, mas também o impulso de tratar as questões do seu tempo de forma original, pela qual atividade criadora e atividade analítica se encontram³.

Assim, não há como separar, em Rousseau, arte e pensamento ainda que ambos tenham identidades próprias. A propósito, nem mesmo um poema escaparia da reflexão crítica, segundo Paul Valéry; há, segundo ele, uma “estranha indústria” para reconstituir uma emoção⁴.

1 PRADO JR., Bento. *A retórica de Rousseau*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

2 DEJEAN, Joan. *Antigos contra modernos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.; HAUSER, Arnold. *História Social da Arte e da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

3 NOVAES, Aduino (Org.). “Constelações”. In: *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994a.

4 Apud NOVAES, Aduino (Org.). “Constelações”. In: *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994a.

De que maneira Rousseau rompe com a dualidade entre arte e pensamento? Com a distância entre imaginação e razão? Reconcilia espírito com os sentidos, como disse Alain em sua experiência intelectual e poético-visual com as ondas do lago de Anecy?⁵ Ou melhor: quando Alain percebeu que a onda descrita pelos físicos era a mesma que, capturada por seus olhos, brincava com a ideia outrora compreendida sem os recursos sensíveis, como se seus olhos “escrevessem” com a imagem (da onda) sobre a “folha invisível e móbil” da inteligência que, por sua vez, a devolvia, “por dentro”, aos olhos do observador/experimentador. Mas, voltemos a Rousseau e ao seu modo peculiar de misturar o sensível e o inteligível.

Primeiramente, Rousseau – um espectador do seu tempo que imagina que para “ver” melhor – faz uso da ficção em quase todos os seus escritos (não exclusivamente em sentido literário, mas também aplicada a experimentos mentais, conjecturas e hipóteses na condição de coisas imaginadas ou inventadas) para chegar a expressão menos inexata do seu pensamento, o que conduz não só aos equívocos interpretativos – assim como em Platão, nem todos compreendem que o “céu das idéias” não passa de uma metáfora engenhosa para significar as camadas de sofisticação possíveis ao próprio pensamento, ou seja, a possibilidade mesma de teorizar – mas também à descoberta dos próprios limites da filosofia tal como a entendemos em seu modo conceitual de produção e expressão.

O desconforto rousseauiano com um tal modo o levou a fazer, conscientemente ou não, o que Prado Jr. chamou de “ruptura de gênero”, o que acabou por borrar as fronteiras entre os gêneros filosófico e literário a ponto de nos perguntarmos, junto a Jean-Michel Rey, “se a verdadeira filosofia não seria aquela que se produz através de uma crítica radical do que existe sob o próprio nome”⁶.

Ainda que não tão radical assim, é por conta do “avesso” do texto rousseauiano que podemos ajuntar à mescla anunciada no início desse trabalho (para lembrar: o que é e o que deve ser, a história e a ficção, a realidade e o sonho, o formal e o emotivo, o conceitual e o metafórico, a filosofia e a retórica) a aliança entre, de um lado, o romance, a auto-biografia, o devaneio e, de outro, o pensamento.

Não há propriamente nisso uma novidade.

Grandes filósofos ou pensadores, em seus escritos, recorrem a imagens, grandes metáforas ou jogos de linguagem pelo poder de evocação⁷. Comentando sobre a escrita platônica, Pessanha comenta que para

5 NOVAES, Adauto (Org.). “Constelações”. In: *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994a.

6 REY, Jean-Michel. “Valéry – Os exercícios do espírito”. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994b, p. 151.

7 PIÑEDA, Diego Antônio R.. “A filosofia e seus moldes narrativos”. In: KOHAN, Walter O. (Org.). *Lugares da infância – Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

[...] ajustar a linguagem a determinados objetos de investigação ou para tornar didaticamente acessíveis certos temas, Platão recorre com frequência a metáforas, magníficas metáforas. Imagens e analogias não são, porém, acessórios ou ornatos literários: possuem funcionalidade e constituem uma forma de pensamento. Não pensamento rigoroso e exaustivo, mas pensamento alusivo, analógico, que se move nos domínios do razoável e do plausível, exigido pela natureza não inteiramente inteligível do objeto em questão⁸.

Para o caso da prosa rousseuniana, esse uso é feito não só para nos colocar mais próximos de uma idéia, mas, sobretudo, porque permite o trânsito por canais que não eliminam as recorrências da sensibilidade para compreender algo ou alguma coisa. Ou melhor, para Rousseau, o que está no plano do sensível e do sentimento está no plano da compreensão inteligível e vice-versa. Ambos os planos são, pois, interdependentes.

Se não fosse assim – por isso e pelos artifícios literários e/ou retóricos – como expressar, por exemplo, a ideia de uma “natureza humana” primordialmente boa sem recorrer à experiência imediata ou como sendo tudo aquilo que vem antes do hábito? Arquitetar um modelo de sociedade que reúne forças paradoxais, a da história, de um lado, e a da conjectura de um “antes” que se assemelha, por vezes, à nostalgia de um paraíso perdido, de outro? Esboçar uma educação que busque eliminar as contradições humanas mediante o enlace fraterno entre natureza e sociedade ou natureza e cultura, pares, a primeira vista, antitéticos? Imaginar um pedagogia capaz de se pautar pelos princípios de uma educação negativa ou de “uma não-educação”? E, ao fazer isso, esgueirar-se por linhas que podem livrá-lo das acusações de primitivista, de romântico ingênuo, de gênio totalitário ou ainda de espontaneísta quanto à educação de Emílio?

Vejamos, particularmente, o caso da “educação negativa”.

Na carta que escreve a Christophe de Beaumont, Rousseau estabelece a diferença entre “educação positiva” e “educação negativa”:

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

8 PESSANHA, José Américo Motta. “Platão: as várias faces do amor”. In: NOVAES (Org.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

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-lo⁹.

Como interpretar uma idéia tão vaga e obscura como essa? Ou reagir a afirmações e admoestações tão vagas e obscuras quanto, somadas ao impacto que provocam como as que seguem: “O único hábito que se deve deixar a criança adquirir é o de não contrair nenhum”¹⁰ e “Jovem institutor, eu vos prego uma arte difícil, a de governar sem preceitos e de tudo fazer não fazendo nada”¹¹.

Sem dúvida que o trabalho do intérprete exige a devolução imediata dos fragmentos à totalidade da obra sob pena de uma compreensão equivocada e mutilada do pensamento do autor. Contudo, o que quero por em movimento aqui, na tentativa de lograr uma das interpretações possíveis, é a parceria entre filosofia, literatura e imagem que observo nos textos rousseauianos. A idéia é que tal parceria, sob a forma de uma “constelação”, opere como um artifício heurístico para revelar possíveis sentidos ou significados para conceitos não muito dóceis as nossas investidas de compreensão.

Voltemos, então, ao conceito de “educação negativa” – que se explica pelo seu contrário: o de “educação positiva” – e façamos um primeiro e breve exercício para os limites desse trabalho. Se quisermos uma tradução literária e plástica de ambos os conceitos, podemos encontrá-la na comparação entre o jardim clássico francês e o jardim inglês, feita na Carta XI da Quarta Parte de *Júlia ou A Nova Heloísa*. Nela, o jardim clássico francês, definido em uma conversa entre o Sr. de Wolmar e Saint-Preux, é composto por alinhamentos e simetrias, produto do esquadro e da régua. Oferece-se aos olhos por avenidas ou alamedas desenhadas, por paralelos e perspectivas, por gradeamentos, por relvados em formas geométricas ou figurativas, por árvores em formas artificiais ou plantas ornamentais. Na linha que venho riscando até aqui podemos associar a idéia de “educação positiva” ao jardim clássico francês.

Não apenas do ponto de vista de um prolongamento entre literatura e filosofia, pois a escrita literária e filosófica de Rousseau é, por vezes, pictórica, oferecendo-nos as ideias ou conceitos sob a forma de imagem ou paisagem. Ou seja, o que o escritor desenha na retina do leitor/intérprete é capaz de conectar-se com as estratégias mentais e linguísticas de apropriação. Então, o que Rousseau nos oferece é uma experiência intelectual, sentimental e visual do conceito.

9 Apud NACARATO, P. *Rousseau: textos sobre educação*. 1995, p. 124.

10 ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. 1992, p. 43.

11 ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. 1992, p. 113.

Assim como Rousseau entende e sente a simetria do jardim francês como inimiga da natureza/paisagem, entende e sente, do mesmo modo, a educação vigente em seu tempo como inimiga da natureza da criança. Ao metê-la, desde o nascimento, em faixas ou cueiros, ao aplicar-lhe as lições do verbo antes do aparecimento da razão, ao imputar-lhe uma forma ditada pelos homogêneos valores e falsas expectativas da época, ao imprimir-lhe um tímido verniz de cultura e de traquejo social e ao ignorar-lhe as inclinações individuais, o educador, assim como o arquiteto ou paisagista francês, não estaria fazendo mais que impor, de fora, uma forma artificial e estranha às potências naturais.

Ao invés disso, o filósofo-artista propõe uma estética outra: a do jardim inglês, que não faz da natureza um objeto de “poda”, e sim, mediante a função subalterna do artifício, a favorece, realça seus encantos e a exalta na condição de uma beleza natural.

Em primeiro lugar há que se reconhecer o solo, estudar suas possibilidades e limites, criar as condições para o florescimento e a configuração daquilo que desde o início se encontra latente, em estado de vir-a-ser. Ao invés de “plantas exóticas e produtos das Índias”, as plantas e os produtos da região, “dispostos e reunidos de maneira a produzir um efeito mais alegre e mais agradável”¹². Assim é que o “Eliseu” – o jardim à moda inglesa nos arredores da casa dos Wolmar – é preparado para constituir-se no espetáculo que inspira a lírica narrativa de Saint-Preux à Milorde Eduardo na carta já referida. O critério estético que inspirou a construção e os cuidados com o “Eliseu” é o mesmo que orientou a educação de Emílio e dos filhos de Júlia e do Sr. De Wolmar.

A obra da natureza se completa no homem pela educação, o que significa lançá-lo tão longe quanto possa ir, diz Wolmar na Carta III da Quinta Parte da *Nova Heloísa* que trata da educação dos filhos do casal. São essas as palavras de Júlia a respeito da pedagogia que adota com seus filhos:

É assim que, entregues à inclinação de seu coração, sem que nada a mascare nem a altere, nossos filhos não recebem uma forma exterior e artificial mas conservam exatamente a de seu caráter original; é assim que esse caráter se desenvolve diariamente diante de nossos olhos sem reservas e que podemos estudar os movimentos da natureza até em seus princípios mais secretos¹³.

Mas é preciso atentar para as sutilezas da escrita rousseauiana para não concluir, apressadamente, que as crianças devam crescer sem os cuidados ou a intervenção dos adultos. O “Eliseu” – se tomado como uma metáfora poderosa para ajustarmos a linguagem ao

12 ROUSSEAU, J.-J. *Júlia ou a Nova Heloísa*. 1994, p.411.

13 ROUSSEAU, J.-J. *Júlia ou a Nova Heloísa*. 1994, p. 504.

conceito em foco – orienta o estudioso a descobrir na Carta III da Quinta Parte, bem como no *Emílio* – forma pedagogicamente bem acabada do jardim à moda inglesa – bem mais que uma ideia de “educação negativa” limitada à condição de uma prescrição pedagógica; como a entendeu, por exemplo, Mme. D’Epinay ou Christophe de Beaumont – e como é por vezes entendida ainda nos dias de hoje – uma condenação da inteligência infantil a um certo tipo de inércia. Talvez, por isso, Rousseau fizesse questão de deixar claro a sua amiga e a Beaumont, que a “educação negativa” não é ociosa: “longe disso”, pois aperfeiçoa os órgãos e as potências espirituais para bem sentir, conhecer e julgar.

Nessa direção, a “educação negativa” é, pois, a própria antidoutrina. Não passa de um princípio ou uma premissa para a autonomia de pensamento e julgamento como fim supremo de toda educação.

A viva e delicada intuição que o autor tem sobre a alma infantil e a percepção que nos leva a ter do “outro-criança” podem ser o “olho d’água” de belos e significativos enlaces entre natureza e cultura. Sua pedagogia da observação considera a infância em sua originalidade – relativamente ao adulto e ainda ao gênio de cada criança – um dos indicadores para detectar momentos propícios aos acréscimos de determinados elementos da cultura, tendo a própria natureza como aliada mais preciosa. É o Sr. De Wolmar quem melhor nos esclarece na Carta III acerca dos diferentes “tipos de solo” e dos riscos que as instruções prematuras podem representar:

[...] Que acontece com uma educação iniciada desde o berço e sempre segundo uma mesma fórmula, sem levar em consideração a prodigiosa diversidade dos espíritos? Acontece que se dão à maioria instruções perniciosas ou impróprias; que os privam das que lhe conviriam, que se constrange de todos os lados a natureza; que se apagam as grandes qualidades da alma, para substituir-lhes as pequenas e aparentes que não possuem nenhuma realidade; que, treinando indistintamente para as mesmas coisas tantos talentos diferentes, destroem-se um pelos outros, confundem-se todos; que, depois de muitos cuidados perdidos em estragar nas crianças os verdadeiros dons da natureza, vê-se murchar em pouco tempo esse esplendor passageiro e frívolo que se lhes prefere, sem que o natural abafado volte algum dia; que se perde ao mesmo tempo o que se destruiu e o que se fez; que, finalmente, como fruto de tanto trabalho levemente assumido, todos esses pequenos prodígios tornam-se espíritos sem força e homens sem mérito, notáveis unicamente por sua fraqueza e por sua inutilidade¹⁴.

14 ROUSSEAU, J.-J. *Júlia ou a Nova Heloísa*. 1994, p.487.

Mais que um esclarecimento, o alerta de Wolmar encontra-se em sintonia com o que vemos na primeira página do Livro I do *Emílio*:

[...] Ele (o homem) obriga a terra a nutrir a produção de outra, uma árvore a dar frutos de outra; mistura e confunde os climas, as estações; (...); não quer nada como o fez a natureza, nem mesmo o homem;(...); tem que moldá-lo a seu jeito como uma árvore de seu jardim¹⁵.

Convém considerar ainda que, mais do que inspirar parciais derivações prático-pedagógicas, a “educação negativa” articula-se com a intenção do experimento mental e literário que são a *Nova Heloísa* e o *Emílio*, o segundo para trazer à luz do dia uma espécie de substrato constitutivo da infância. E como Rousseau o faz? Reconstituindo a criança como o arquétipo do homem natural; este não mais possível de ser encontrado no presente da sociedade degenerada, mas passível de reedição em cada criança que chega ao mundo.

J. J. Rousseau between philosophy of education and literary images

Abstract: Depend on the happiness of mankind's progress of the sciences and the arts? Or, rather, a return to the early days in which the man of nature, good and lonely, living in the tranquility of the passions and vices of ignorance? These are questions that this paper intends to answer.

Key-words: Rousseau – philosophy of education – literary images.

Referências bibliográficas

BADINTER, Elisabeth. *Émile, Émile – a ambição feminina no século XVIII*. São Paulo: Discurso Editorial, Duna Duetto, Paz e Terra, 2003.

DEJEAN, Joan. *Antigos contra modernos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

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

NACARATO, Priscila. *Rousseau: textos sobre educação*. São Paulo; USP/Faculdade de Educação [Dissertação de mestrado em Educação, 1995.

NOVAES, Aduino (Org.). “Constelações”. In: *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994a.

15 ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou da educação*. 1992, p. 9.

PESSANHA, José Américo Motta. “Platão: as várias faces do amor”. In: NOVAES (Org.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

PIÑEDA, Diego Antônio R.. “A filosofia e seus moldes narrativos”. In: KOHAN, Walter O. (Org.). *Lugares da infância – Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PRADO JR., Bento. *A retórica de Rousseau*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

REY, Jean-Michel. “Valéry – Os exercícios do espírito”. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994b.

ROUSSEAU, Jean-Jacques . *Obras*. Rio de Janeiro: Globo, 1958.

_____. *Confissões*. São Paulo: Atenas, 1959.

_____. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

_____. *Júlia ou a Nova Heloísa*. Campinas: Hucitec/Unicamp, 1994.

_____. *Os devaneios do caminhante solitário*. Brasília: UNB, 1995.