

# A infância no pensamento pedagógico de Rousseau

CHILDHOOD IN ROUSSEAU'S PEDAGOGICAL THINKING

LA INFANCIA EN EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE ROUSSEAU

**Wilson Alves de Paiva**

[scriswap@ufg.br](mailto:scriswap@ufg.br)

PPGE/FE/UFG

**Solange Martins Oliveira Magalhães**

Faculdade de Educação da UFG

<https://orcid.org/0000-0003-1187-112x>

## Resumo

O presente artigo trata de uma produção informativa e descritiva sobre o conceito de infância e alguns aspectos da educação infantil, segundo Rousseau. Seu pensamento foi bastante emblemático no contexto do Iluminismo e até hoje provoca discussões sobre tal aspecto. Ao inquirir sobre o poder da razão e do intelectualismo, Rousseau sustentou mudanças paradigmáticas na visão de mundo de sua época. Apesar de ser vasta sua influência, nesse artigo damos centralidade a representações de infância e de sua educação. A partir de seu pensamento, apresentamos prerrogativas que mostram como o autor lançou as bases para a elaboração do moderno conceito de infância. Para ele, a infância é uma etapa especial que carecia de uma nova proposta educativa - educação natural - que atuasse em torno de suas especificidades. Rousseau dá um novo sentido ontológico à infância, sobretudo ao destacá-la como etapa específica e fundamental da vida, com suas particularidades e necessidades distintas do adulto, cabendo à educação cuidar de suas potencialidades para transformar a criança em um adulto virtuoso.

**Palavras-chave:** Infância; Educação negativa; Pedagogia; Rousseau; Emílio.

## Abstract

Shall consist 180-250 words, approximately 50% composed of the objectives, rationale / theoretical Rousseau's political, philosophical and pedagogical thought is quite emblematic. By criticizing the power of reason and intellectualism, he offered new paradigms of understanding the world. Despite the wide range of his philosophy, the concept of childhood and its representations in the education process are central to this article. Based on his thinking, ten prerogatives are presented which show how the author laid the foundations for the elaboration of the modern concept of childhood. For him, childhood is a special stage that lacked a new educational proposal - natural education - that would act around its specificities. Rousseau gives a new ontological meaning to childhood, especially by highlighting it as a specific and fundamental stage of life, with its particularities and needs different from adults, and it would be up to education to take care of its potential to transform it into a virtuous adult.

**Keywords:** Childhood; Negative Education; Pedagogy; Rousseau; Emile.

## Resumen

El pensamiento político, filosófico de Rousseau fue bastante emblemático. Al indagar sobre el poder de la razón y del intelectualismo, intentó ofrecer nuevos paradigmas para la comprensión del mundo. A pesar de su gran producción, en este artículo damos centralidad a las representaciones de la infancia y su educación. A partir de su pensamiento, principalmente del *Emilio o de la educación*, presentamos diez prerrogativas que muestran cómo el autor sentó las bases para la elaboración del concepto moderno de infancia. Para él, la infancia es una etapa especial que carecía de una nueva propuesta educativa, o sea, una educación natural para tener en cuenta sus especificidades. Rousseau da un nuevo significado ontológico a la infancia, especialmente al resaltarla como una etapa específica y fundamental de la vida, con sus particularidades y necesidades distintas a las de los adultos, y correspondería a la educación cuidar su potencial para transformarla en un adulto virtuoso.

**Palabras clave:** Infancia; Educación negativa; Pedagogía; Rousseau; Emilio.

## Introdução

A epígrafe deste artigo, retirada do Prefácio do livro *Emílio ou da Educação*, escrita pelo filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), traduz uma realidade do século XVIII: de fato, não se conhecia a infância. Ou, pelo menos, como diz Ariès (1981), essa faixa etária se confundia com a adolescência e não se tinha um sentimento específico para ela. Realidade que contou com os escritos de Rousseau para que o processo de descoberta da infância se tornasse possível, pois sua inquietude intelectual resultou como um importante ponto de apoio à superação de uma concepção moralista – que não diferenciava adultos e crianças – que imperava desde a Idade Média.<sup>1</sup> Pois, como disse Claparède, “Rousseau viu bem que a arte de educar pressupõe o conhecimento da infância”.<sup>2</sup>

Embora já houvesse entre os iluministas uma aceitação de que a criança merecia uma atenção especial e melhores cuidados; e, igualmente, por mais que autores anteriores, como Rabelais, Montaigne, Molière e até La Fontaine tenham dado sua contribuição para um novo olhar e um novo sentimento em relação à infância, o foco dessa produção era o de se investir esforços para que a criança alcançasse rapidamente a “idade da razão”. Por isso, para Martin (2020, p. 60)<sup>3</sup> não foi nenhum deles, mas “foi Rousseau quem devolveu a liberdade, a graça e a alegria ingênua dos primeiros anos”. O que é claro em seu tratado educacional – *Emílio ou da Educação* –, não apenas no início, quando faz referências quase poéticas da

---

1 “As crianças na Idade Média têm um papel social mínimo, sendo muitas vezes consideradas no mesmo nível que os animais [...], mas não na sua especificidade psicológica e física, a tal ponto que são geralmente representadas como “pequenos homens”, tanto na vestimenta quanto na participação na vida social” (CAMBI, 1999, p. 176); “[...] criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos” (ARIÈS, 1981, p. 22). E Rousseau (1973, p. 94) diz: “a única lição de moral que convém à infância, e a mais importante em qualquer idade é a de não fazer mal a ninguém”.

2 Tradução livre de: “Rousseau avait bien vu que l’art d’éduquer présuppose “la connaissance de l’enfant” (CLAPARÈDE, 1968, p. 10).

3 Martin (2020, p. 60) discorre com base nos escritos do dramaturgo francês Louis-Sébastien Mercier (1740-1814).

infância, comparando a criança como plantinha de jardim, ou quando fala da liberdade que deve ser-lhe concedida desde o nascimento; mas ao longo de toda obra. Seu ficcional tratado teve um caráter romântico e, principalmente nos três primeiros livros, ao desenvolver os preceitos da educação do zero aos 15 anos, deixa isso bem claro ao dizer: “Amái a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não sentiu saudoso, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz?” (ROUSSEAU, 1973, p. 61).

Não há dúvida que se tratava de uma nova abordagem, de uma nova visão da infância, cujo ineditismo<sup>4</sup> coloca de fato Rousseau como o “criador da infância”.<sup>5</sup> Pois o *enfant*, que tinha um papel social mínimo na Idade Média, sendo inclusive “muitas vezes consideradas no mesmo nível que os animais” (CAMBI, 1999, p. 176), encontrou na voz de Rousseau a defesa de sua especificidade. O filósofo foi contra as interpretações vigentes, principalmente a que se arrastava desde os tempos de Agostinho e fora reforçada na época carolíngia,<sup>6</sup> que considerava a criança como pecadora. Também foi contra a tendência que defendia o desenvolvimento racional da criança, pois para ele a infância não passa do “sono da razão” (ROUSSEAU, 1973, p. 98), durante o qual o exercício racional deve ser retardado o máximo possível. Portanto a educação da criança deve ser um processo que leve em conta o ritmo natural, valendo-se da bondade natural<sup>7</sup> que lhe é própria, para se evitar ao máximo a perversão social, que lhe é externa.

Esse pressuposto mostra como o genebrino estendeu a ideia da bondade natural à condição infantil, tornando-se um alerta quanto aos cuidados especiais que lhe devem ser dirigidos por parte da família; quanto à importância na educação dos filhos; e quanto ao respeito em geral que se deve ter à essa faixa etária: “Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la bem ou mal” (ROUSSEAU, 1973, p. 97). Ideia que foi um marco significativo na gradativa superação do velho conceito de infância como uma etapa insignificante e sem uma especificidade psicológica ou física. Pois, de fato, como aponta Cambi (1999, p. 186), as crianças eram “geralmente representadas como ‘pequenos homens’, tanto na vestimenta quanto na participação na vida social” (CAMBI, 1999, p. 176). Portanto, inicia-se com Rousseau a alteração

---

4 Lecercle (1969, p. 319), em *Rousseau et l'art du roman*, ressalta que antes de Rousseau ninguém escreveu um tratado educacional em forma de romance: “C’est que jamais avant lui personne n’a écrit un traité d’éducation sous forme romanesque”.

5 Sobre isso, Claparède (1968, p. 82) afirma: “O ponto de vista muda completamente: a criança também tem vida própria, ela tem *sua* vida. E ela tem o direito de vivê-la, de vivê-la feliz”. (Tradução livre de: “Le point de vue change complètement : l’enfant a aussi une vie à lui, il a sa vie. Cette vie, il a droit à la vivre, à la vivre heureux”).

6 Cf. Ariès e Duby (1991, v. 1, p. 508), “no começo da época carolíngia [século VIII], o batismo se torna um sacramento unicamente destinado às crianças”.

7 Isso não significa uma bondade moral, pois a expressão “bom por natureza” traduz apenas a ausência do mal. Entretanto, tal conceito de infância passa a ser definidor da própria moralidade dos homens: “a única lição de moral que convém à infância, e a mais importante em qualquer idade é a de não fazer mal a ninguém” (ROUSSEAU, 1973, p. 94).

da representação da infância como um “adulto em miniatura” (ARIÈS, 1981, p. 22), contribuindo assim também com a alteração das representações de família, de mulher-mãe, e até das relações sociais.

No contexto do Iluminismo, o conjunto da obra rousseauniana questiona o poder da razão, a ordem institucional, o processo civilizatório e a educação vigente, fazendo oposição aos valores culturais da elite, como o luxo, as artes representativas e a educação refinada dos costumes, defendidos pelos refinados intelectuais, membros da República das Letras.<sup>8</sup> Nesse sentido, Rousseau se distancia dos philosophes e dos tratadistas educacionais, como Chales Rollin (1821) que, em seu *Traité des études*<sup>9</sup>, defende, como Locke, o aperfeiçoamento da razão. E, mesmo caindo em aparentes aporias e paradoxos, Rousseau prefere abrir “um caminho novo no pensamento político e pedagógico, inserindo o sentimento como chave de compreensão e tomada de ações” (PAIVA, 2011, p. 14). Sobre suas contradições e paradoxos, há uma vasta produção acadêmica que questiona, por exemplo, o fato de Rousseau ter usado as letras e as artes para atacá-las. Mas, concordando com o crítico literário romeno Basil Munteano, na obra *Solitude et contradictions de Jean-Jacques Rousseau* (1975), o filósofo genebrino era um homem duplo e contraditório, mas que tinha consciência de suas contradições e até gostava, chegando ao ponto de desculpar-se por elas, dizendo de modo enfático: “perdoai meus paradoxos” (ROUSSEAU, 1973, p. 79).

Talvez o paradoxo mais polêmico, para o tema deste artigo, seja o caso de ter abandonado seus cinco filhos e escrito uma obra majestosa sobre a educação. Malgrado esse fato, que lhe é desfavorável do ponto de vista moral, o que há no Emílio é uma reflexão filosófica, ou mesmo uma tese original, de que a chave da compreensão do homem e da própria sociedade está na infância, assumida como condição que mais se aproxima da tese do homem natural em todas as suas especificidades (DALBOSCO, 2011), cujo sentido vale por si mesmo, sem necessária correspondência com a vida privada do autor. Entre a defesa apologética e a falácia do argumentum ad hominem, é preciso evitar anacronismos e analisar o fato de que era comum desde o século XIV, ou antes, que os filhos de pobres e bastardos fossem enviados aos asilos. Já no século XVIII, de 21 mil crianças nascidas anualmente, 20 mil eram entregues a outrem (ARIÈS; DUBY, 1991, v. 2 e 3). Em 1746, o ano do nascimento do primeiro filho de Rousseau, havia 2.324 crianças abandonadas nas ruas de Paris e dessas apenas 950 foram recebidas no Orfanato e cuidadas por enfermeiras (CRANSTON, 1997). Nesse período histórico, a socialização da criança ainda seguia os moldes de uma educação medieval ou nas suas versões subsequentes (tradicionais), o que não possibilitava a preservação

---

8 Termo cunhado no século XV e que sobreviveu até o XIX, tratando-se de uma comunidade imaginada, composta por intelectuais de vários países que se encontravam nos salões e divulgavam seus trabalhos pelos periódicos engajados. Seus esforços culminaram com a publicação da *Encyclopédia*, organizada por Diderot.

9 O autor afirma que é importante raciocinar com as crianças para que elas possam agir de modo sério e sem gracejo, dando razão à boa conduta social. No original: “J'appelle parler raison aux enfants, agir toujours sans passion et sans humeur, leur rendre raison de la conduite qu'on garde à leur égard” (ROLLIN, 1821, p. 283).

da natureza infantil (sua bondade) para que se favorecesse a consolidação de uma boa índole. Como diz Tomazelli (2009), os filhos que sobreviviam à primeira fase infantil eram levados para os internatos religiosos e instruídos numa educação rígida. Apenas algumas crianças mais abastadas que tinham direito a um preceptor (professor particular) e a uma educação mais cuidadosa. Os demais eram simplesmente introduzidos no mercado de trabalho, realizando atividades de adultos, e vindo a contrair diversos vícios e enfermidades.

Ainda sobre os paradoxos, antes da publicação do *Emílio*, a polêmica foi em torno de seus dois Discursos<sup>10</sup> nos quais defendeu que as ciências e as artes não haviam contribuído com o melhoramento moral; e que a sociedade aviltava o homem. Por tais teses assaz provocativas e que geraram muitas críticas em seu tempo, Rousseau passou a delinear uma sutil e nova visão de mundo para a qual uma nova educação se impunha: as pessoas nasciam boas e eram corrompidas pela sociedade, mas como não havia possibilidade de retorno ao estado natural, logo a saída só podia ser por um tipo de educação que, mesmo fornecida pelos adultos e pela própria sociedade, permitisse que as pessoas se desenvolvessem sem ser corrompidas pelos vícios (TOMAZELLI, 2009). Tal é a tarefa da “educação negativa”, como foi chamada por Rousseau, a qual busca preservar a criança do erro, e não desenvolver o raciocínio antes do tempo, ou formar as virtudes pela via das lições morais. Como ele diz: “A educação primeira deve, portanto, ser puramente negativa. Ela consiste, em não ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro” (ROUSSEAU, 1973, p. 80).

Além das inúmeras críticas recebidas em seu tempo, outras tantas surgiram ao longo dos séculos, ressaltando o caráter abstrato do *Emílio*, bem como a impossibilidade de uma educação nessa perspectiva. Mesmo que o *Emílio* seja uma abstração,<sup>11</sup> uma categoria operatória pela qual o autor busca compreender o “ser” da criança e sua essência (BOTO, 2010),<sup>12</sup> não deixa de oferecer também possibilidades de realização prática, sobretudo quando analisamos as “experiências” pedagógicas protagonizadas por seus personagens. Porém, considerando a educação como uma arte, Rousseau não estava alheio às dificuldades da tarefa e sabia que o máximo que poderia ser feito era aproximar mais ou menos da meta. Ou seja, sua mensagem é a de que, mesmo que na prática não haja êxito total, vale a pena a tentativa e o esforço no sentido de uma nova educação, a qual pode-se colocar como a única arte capaz de proporcionar o devido valor e o cuidado que a infância merece; além de ser o único modo de preservar no homem os elementos naturais que a Natureza lhe deu e

---

10 Primeiro Discurso: *Discurso sobre as ciências e as artes*, publicado em 1750; e Segundo Discurso: *Discurso sobre as origens e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, publicado em 1755.

11 “Tomei, portanto, o partido de me dar um aluno imaginário” (ROUSSEAU, 1973, p. 27).

12 A autora ainda diz: “Nesse sentido, o *Emílio* trairia seu título: seria um tratado sobre a infância – mais do que “da educação” (2010, p. 210).

que foram, fatalmente, obliterados pela ação de uma sociedade perdida em seu amor-próprio,<sup>13</sup> na corrupção e nas ilusões, possibilitando que esse novo elemento sobrepujasse o amor de si.<sup>14</sup>

Tanto o caráter inovador de seu pensamento quanto as críticas recebidas tiveram seu epicentro na “iluminação de Vincennes”, relatada no Livro IX das Confissões, ocorrida em 1749, onde narra que por ocasião de uma visita ao amigo Diderot, preso na Torre de Vincennes, teve uma espécie de epifania no meio do caminho, enquanto descansava à sombra de uma árvore, e por ela passou a entender as contradições da vida social. A multidão de ideias que o invadiram permitiu-lhe entender o processo de inflamação das paixões, o desenvolvimento dos vícios e o abuso das instituições sociais. Malgrado o aparente pessimismo quanto à condição humana, entre essas ideias estava a de que a natureza humana é boa e, portanto, precisa ser preservada e bem conduzida por um processo educacional que siga o caminho que a natureza indica e que considere “o homem no homem e a criança na criança” (ROUSSEAU, 1973, p. 62).

Síntese que também ajuda a entender a posição de Rousseau frente à contradição que existia no século XVIII entre instrução e educação. O cenário pedagógico era dominado pela influência da Reforma e da Contrarreforma, que defendiam uma visão pedagógica evangelizadora com a qual seria possível renovar o mundo pela remodelação dos costumes infantis (PY, 1997). À frente dessa tendência estavam os jesuítas, que rejeitaram a proposta do Emílio e se manifestaram contra ele no periódico da Ordem, o *Journal de Trévoux*, classificando-o como um “tratado quimérico de educação” (idem, p. 22), bem como uma obra perniciosa porque valorizava a espontaneidade da criança e sua bondade natural. Além dos jesuítas, os oratorianos<sup>15</sup>, os jansenistas<sup>16</sup> e um grande número de pedagogos<sup>17</sup> que

---

13 *Amour-propre* é um sentimento não-natural que nasce, portanto, das relações sociais e que faz alguém se sentir vaidosamente superior a outrem, podendo tornar-se agressivo no sentido que querer o domínio sobre o outro.

14 *Amour de soi* (*amor de si mesmo*) é a primeira disposição natural, e única inata ao homem, que o leva a cuidar de sua preservação e seu bem-estar. Considerado como uma “paixão” natural, Rousseau (1973, p. 232) o aponta como a “fonte de nossas paixões”. A *Pitié* ( *piedade, compaixão, comiseração*), derivada do *amor de si* é, portanto, um sentimento relativo

15 A Congregação do Oratório, também conhecida como Oratorianos ou Ordem de São Filipe Néri, é uma sociedade de vida apostólica fundada em 1565, em Roma, por São Filipe Néri, para clérigos seculares, sem votos de pobreza e obediência, dedicando-se à educação cristã da juventude e do povo e a obras de caridade. Em 1599, o Cardeal Pierre de Bérulle (1575-1629) fundou na França uma sociedade semelhante. As *Congregações do Oratório*, independentes umas das outras, mas cultivando o mesmo espírito, multiplicaram-se sobretudo em França, Itália, Portugal e Espanha, exercendo notável influência até princípios do século XIX.

16 Doutrina do bispo Cornélio Jansênio (1585-1638), que tenta retomar a doutrina agostiniana, principalmente na tese de que o pecado original fez com que o homem ficasse incapaz ao bem e inclinado ao mal (ABBAGNANO, 2000, p. 588, no verbete *Jansenismo*).

17 Entre eles, Liévin-Bonaventure Proyart (1743-1808): “*De l’éducation publique et des moyens d’en réaliser la réforme projetée dans la dernière assemblée générale du clergé de France*” (Paris, 1785) ; Charles-Robert Gosselin (s/d): “*Plan d’éducation, en réponse aux Académies de Marseille...*” ; Henri Griffet (1698-1771): “*Lettre à Mr. D\*\*\* sur le livre intitulé : Emile, ou de l’éducation...*” ; Charles Rollin (1661-1741): “*Traité des études*” e muitos outros citados por Snyders (1965) e Py (1997).

também viam o ato educacional pela mesma perspectiva, ou seja, como instrução e como correção do mal. Mesmo que houvesse nas escolas tradicionais os momentos recreativos, separados para um passeio, um jogo e alguma outra atividade prazerosa, eram feitos sob constante vigilância e controle. Basta ler o *Ratio Studiorum*<sup>18</sup> para se ter uma ideia, pois os métodos eram elaborados dentro de um esquema rígido de repetição e revisão do conteúdo, para o qual eram aplicados exercícios de memorização dos assuntos estudados, sob a estrita supervisão do mestre.<sup>19</sup> Para ilustrar, uma das principais regras do método de ensino jesuítico dizia: “Na primeira hora da tarde recite-se de cor o poeta ou o autor grego enquanto o Professor revê as notas dos decuriões e corrige os exercícios escritos que foram passados pela manhã ou ainda restaram dos trazidos de casa” (FRANÇA, 1952, p. 200).

Ou seja, o objetivo central desse tipo de escola era criar um universo purificado, no qual a criança pudesse desenvolver-se sem a contaminação do pecado e devidamente polida para “fazer uma melhor figura” (SNYDERS, 1965, p. 58) perante a sociedade, bem como um homem de virtudes cristãs. Não muito diferente da tendência mais liberal que já podia ser prospectada nas obras de alguns autores, como Erasmo,<sup>20</sup> Malebranche<sup>21</sup> e Fénelon<sup>22</sup>, os quais, *mutatis mutandis*, interpretavam a infância como uma fase “charmosa” (Idem, p. 275), inocente e sensível, mas que deveria ser submetida à aprendizagem estrita das regras de civilidade. Em outras palavras, defendiam uma educação que primasse pelas boas maneiras e pelo bom comportamento das crianças na sociedade, e que formasse o “cidadão perfeito, segundo o modelo das cortes francesas do Antigo Regime” (KAWAUCHE, 2021, p. 246). Essa educação, como criticou Rousseau no início do *Emílio*, tendia para fins contrários e formava “homens de duas caras” (ROUSSEAU,

---

18 *Ratio Studiorum et Institutiones Scholasticae Societatis Jesu*, ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus, foi um Código de ensino elaborado para as mais de 700 casas de ensino que Companhia mantinha, em 1750, espalhadas pelo mundo. O método passou para várias versões, tendo a definitiva ficada pronta em 1599.

19 Para citar um exemplo, Snyders (1965, p. 97) transcreve um trecho da obra *Géographie universelle*, de P. Buffier, no qual é visível o esforço para que os alunos “decorem” as informações. Por questão de rima preferimos deixar o texto no original:

“*La Hollande ou plutôt lês Provinces Unies Comptent Utrecht pour une entre leurs sept parties; Amsterdam, Rotterdam et La Haye en Hollande, Nidelbourg se distingue aux îles de Zélande. Dans la Gueldre Nimègue et comté de Zutphen ; Ev Over-Issel, Deventer ; en Frise Leuwarden; Groningue en est encore. L’Ecluse et Sas de Gand En Flandre ; puis Maestricht ; Bolduc dans le Brabant.*”

20 Erasmo de Roterdã (1466-1536), teólogo e filósofo humanista holandês, que escreveu a obra *De pueris statim ac liberaliter instituendis* com um plano de estudos.

21 Nicolas Malebranche (1638-1715), filósofo e teólogo francês e provavelmente o maior expoente do *ocasionalismo* (Doutrina segundo a qual a única causa de todas as coisas é Deus. Fonte: ABBAGNANO, 2000). Segundo Snyders (1965, pp. 150-154), o autor de *Recherche de la Vérité* e *Traité de Morale* valoriza os estudos matemáticos e históricos, além de defender o fim das punições e recompensas.

22 François de Salignac de La Mothe-Fénelon (1651-1715), teólogo católico, poeta e escritor francês, cujas ideias liberais sobre política e educação esbarravam contra os princípios defendidos pela Igreja. Pertenceu à Academia Francesa de Letras. No *Traité de l’éducation des filles*, o autor defende que a liberdade e a alegria devem fazer parte do trabalho educativo (SNYDERS, 1965, p. 154-159).

1973, p 14). De modo que suas críticas se dirigiam aos homens de sua época: o “homem civil nasce, vive e morre na escravidão: ao nascer, costumam-no num cueiro, ao morrer, encerram-no num caixão; enquanto conserva sua figura humana está acorrentado a nossas instituições” (Idem, p. 17). O que mostra que ele percebia o processo social e entendia como o mesmo antagonizava a natureza humana frente à civilização/sociedade.

Citando Hauser (1995), Dozol (2015, p. 22) afirma que a expressão de Rousseau foi representativa de “uma filosofia da história a partir do “sentimento de mal-estar com a civilização”, o que permitiu que suas reflexões, bastante diferentes para sua época, expressassem as nuances de um pensamento que preconizava uma nova forma de pensar a natureza dos sujeitos e, conseqüentemente, uma nova forma de se conceber a infância e sua educação, configurando-se como importante marco à Pedagogia, sobretudo por ter sustentado um conjunto de fundamentos (aqui denominados de prerrogativas) que procurava enterrar a ideia de vícios, má inclinação e pecado original, vinculada às crianças. As prerrogativas que vamos delinear abaixo, embora possam ser consideradas como recortes localizados e não trazerem nada original, cumprem o papel de apresentar alguns aspectos educativos desse importante filósofo da educação, assim como o de auxiliar o trabalho formativo de professores, sobretudo ao fazer entender o lugar de Rousseau na formação de uma nova base pedagógica preocupada com a natureza humana e seus desdobramentos na sociedade.

## Prerrogativas

Numa abordagem lírica, elaborada a partir de suas próprias vivências junto à natureza e inspirada nos jardins, nos bosques e nas paisagens campestres, a nova base pedagógica pensada por Rousseau enfatiza a importância de se preservar o estado natural da infância, desde o nascimento. Premissa que sustenta a primeira prerrogativa, relacionada à concepção de criança e de sua educação: *A centralidade da marcha da natureza*. Diante da impossibilidade de retornar à época de inocência e de igualdade, como ele diz em sua obra tardia *Rousseau juge de Jean-Jacques* que “a natureza humana não retrocede e nunca voltamos aos tempos de inocência e igualdade quando nos afastamos deles” (ROUSSEAU, 1964, p. 935), a adequação do homem à realidade social pode ser feita de um modo sistemático<sup>23</sup> mas de tal forma que a desnaturação não o desfigure, se seguir as indicações da própria natureza, em seu ritmo próprio, retardando o máximo possível o suplemento da educação dos

---

23 No Prefácio do *Emílio*, o autor diz: “Em relação ao que chamarão a parte sistemática, que não é outra coisa senão a marcha da natureza, será o que mais desnorteará o leitor; por aí é que me atacarão sem dúvida e talvez tenham razão. Acreditarão menos ler um tratado de educação que os devaneios de um visionário sobre a educação” (ROUSSEAU, 1973, p. 6).



homens. Centrada nessa “marcha”, o processo educativo se desenvolve observando as “leis”<sup>24</sup> que amparam a maturação biológica da criança, suas necessidades e seus interesses, seguindo a trajetória natural da bondade, isto é, da marcha da natureza: “uma criança inclina-se portanto naturalmente para a benevolência, pois vê que tudo que se aproxima dela é levado a assisti-la; ela tira assim, dessa observação, o hábito de um sentimento favorável à sua espécie” (ROUSSEAU, 1973, p. 233).

O que fortalece a interpretação de Claparède (1968) ao dizer que essa perspectiva está baseado em uma “concepção funcional da infância” que se ampara na seguintes leis: *a lei da sucessão genética*, que diz respeito às etapas do desenvolvimento interno de nossos órgãos e faculdades; *a lei do exercício genético-funcional*, que tem a ver com os movimentos corporais e a liberdade; *a lei da adaptação funcional*, que explora o interesse e as necessidades da criança; *a lei da autonomia funcional*, que trata da incompletude da infância, mas julgada por seu próprio ponto de vista; e *a lei da individualidade*, que ressalta as diferenças individuais. Como diz ainda o pedagogo suíço, “pela primeira vez a arte de educação se funda numa concepção científica da infância”<sup>25</sup> (CLAPARÈDE, 1968, p. 103). Mesmo assim, não se trata de uma educação *positiva*, mas de uma natural e *negativa*, como Rousseau as diferencia muito bem na *Lettre à Christophe de Beaumont*:

Eu chamo de educação positiva aquela que tende a formar a mente antes da idade e a dar à criança o conhecimento dos deveres do homem. Eu chamo de educação negativa aquela que tende a aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento, antes de nos dar este conhecimento e que prepara para a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, longe disso. Não dá virtudes, mas evita vícios; não aprende a verdade, mas preserva do erro. Dispõe a criança para tudo que a pode conduzir à verdade quando pode ouvi-la, e ao bem quando pode amá-la (ROUSSEAU, 1969, p. 945 – tradução livre).

A educação *negativa* ou *natural* – que é o princípio fundamental encontrado na ficção pedagógica do *Emílio* –, desenvolve-se na interação com o mundo sensível.<sup>26</sup> Cabendo à família, sobretudo à mãe, essa interação educativa proporcionada pelos “mestres”<sup>27</sup> evidencia de modo inédito os processos biológicos e sensitivos da

---

24 O termo “lei” tem em Rousseau um sentido amplo. No estado civil é, obviamente o ordenamento jurídico elaborado pelo povo e para o povo. No estado natural, se refere ao ordenamento e a dinâmica biofísica do universo e aos sentimentos naturais do homem, principalmente o *amor-de-si* e a  *piedade*, dos quais derivam as “leis do coração”, isto é, as leis da consciência. Mas isso não faz de Rousseau um jusnaturalista, pois no prefácio do *Segundo Discurso*, o autor já descarta a existência da Lei Natural (no sentido jurídico dado pelo jusnaturalismo).

25 Tradução livre de: “Chez Rousseau, au contraire, nous voyons, pour la première fois, l’art d’éducation fondé sur une conception scientifique de l’enfant”.

26 “É pelo efeito sensível dos sinais que as crianças aferem seu sentido” (ROUSSEAU, 1973, p. 58).

27 “Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensina a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas” (ROUSSEAU, 1973, p. 10/11).

criança, dando atenção a todas as fases cognitivas. Embora a ideia de observar a própria natureza já estivesse presente em alguns pensadores, como em Montesquieu; e mesmo que as fases do desenvolvimento humano já fosse um assunto discutido entre médicos, educadores e filósofos<sup>28</sup>, é Rousseau quem mais sistematiza a ideia, contribuindo para ressaltar sua importância não apenas para a educação, como para a medicina e à própria filosofia.

O “charme” (SNYDERS, 1965) e a “originalidade” (PY, 1997) do conceito rousseauiano reside no fato de considerar a infância como um período de carências e necessidades específicas que merece uma especial atenção por parte dos adultos – aspecto determinante para o trabalho do preceptor em relação ao Emílio, principalmente no que diz respeito à formação inicial, cujas carências e necessidades devem ser supridas sem contrariar a natureza, mesmo que seu objetivo seja o de preparar o educando para viver em sociedade. Ao dizer que os primeiros mestres de filosofia seriam os pés, as mãos, os olhos; e que: “Substituir tudo isso por livros, não é ensinar-nos a raciocinar, é ensinar-nos a nos servirmos da razão de outrem” (ROUSSEAU, 1973, p. 121), sua intenção não era a de condenar os livros<sup>29</sup> e a educação letrada, mas de ressaltar que essa marcha deve ter início com as experiências sensíveis e por elas preservar o coração humano da perversão, fechando a entrada aos vícios<sup>30</sup> em sua trajetória.

Essa ideia consolida a *segunda prerrogativa* relacionada à concepção de infância e de sua educação: *A importância da ação do adulto*. Rousseau foi o primeiro a propor que os genitores retomassem suas funções paternas impostas pela própria natureza, as quais, em função da vida em sociedade, foram deixadas de lado, como o hábito da amamentação. Ele enfatizou a importância do adulto e da família, dando destaque à presença feminina<sup>31</sup> na criação e na socialização da criança, como únicos capazes de evitar a formação dos maus hábitos. A família influi significativamente na

---

28 Alguns temas eram comuns desde o século XVI, como a comparação da educação com a arte agrícola, ou com um conjunto de passos evolutivos ou fases de uma longa etapa. Quanto ao primeiro aspecto, Montaigne (2004) diz no Cap. XXVI, dos *Ensaíes*: “Mas na realidade disso só entendo que a maior e mais importante dificuldade da ciência humana parece residir no que concerne à instrução da criança. O mesmo acontece na agricultura: o que precede à sementeira é certo e fácil; e também plantar. Mas depois de brotar o que se plantou, difíceis e variadas são as maneiras de tratá-lo. Assim os homens: pouco custa semeá-los, mas depois de nascidos, educá-los e instruí-los é tarefa complexa, trabalhosa e temível” (p. 150). O autor segue fazendo várias considerações nas quais fala de “marcha”, “ritmo”, “subidas”, “caminho” e “faculdades de seu próprio espírito” que sugerem um processo gradual. Segundo Py (1997, p. 285), o médico Simon de Vallembert, em 1565, admitia quatro fases.

29 Como afirma Rousseau (1999, p. 302): “Esperando, escreverei livros, comporei versos e música, caso tenha para isso talento, tempo, força e vontade, e continuarei a dizer, com toda a franqueza, todo o mal que penso das letras e daqueles que as cultivam, tendo certeza de não valer menos por isso. É verdade que um dia poderão dizer: ‘Esse inimigo tão declarado das ciências e das artes, todavia, fez e publicou peças de teatro’, e tal discurso constituirá, confesso, uma sátira muito amarga, não a mim, mas a meu século”.

30 “Fermes donc l’entrée au vice et le cœur humain sera toujours bon” (ROUSSEAU, 1969, p. 945).

31 “A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças” (ROUSSEAU, 1973, p. 9).

formação progressiva da identidade da criança, a qual se dá na ordem social, porém com elementos para resistir à influência das paixões, isto é, dos malefícios oriundos do turbilhão social. Cabe, portanto, à família agir contra a formação dos vícios entre os filhos, protegendo “o mundo da criança contra o artificialismo e a dissimulação das relações sociais provocadas pelo ‘caráter espetacular’ do mundo adulto”, como bem afirma Dalbosco (2009, p. 178).

Diante disso, muitos defendiam a exigência de se educar uma criança isolando-a completamente do mundo exterior, como era a tese dos Jesuítas, apoiada por Malebranche,<sup>32</sup> Bossuet<sup>33</sup> e até Pascal.<sup>34</sup> Do mesmo modo, alguns romances pedagógicos defendiam um isolamento virtuoso, como o *L’Homme Sauvage*, de Mercier.<sup>35</sup> Isto é, uma “precaução pedagógica” que, na verdade, resultava em uma “precaução inútil”, como diz Martin (2012), e que não conseguia o intento de formar a virtude. O que ocorre no *Emílio* é, na verdade, um “distanciamento da urbanidade” (PAIVA, 2010) que resulta em um isolamento relativo, mas que se encaminha gradativamente à inserção social.<sup>36</sup> Martin (2012, p. 57) diz: “Faremos aqui a hipótese de que, desse ponto de vista, a importância do *Émile* é, sem dúvida, ter completado o processo de disjunção entre a ficção do isolamento pedagógico virtuoso e o topos da precaução inútil”.<sup>37</sup> E nada disso é possível sem se manter um núcleo de cuidados para com a criança, proporcionado pelos adultos.

Ao falar desse cuidado, o clamor de Rousseau, no *Emílio*, visa a família, e posteriormente o mestre ou o tutor, os quais devem estabelecer desde cedo, “um cinto de muralhas ao redor da alma” (ROUSSEAU, 1973, p. 10) da criança. O condutor do processo, o preceptor, não é um “mestre” no sentido daquele que impõe sua vontade, que ensina de modo impositivo e diretivo, mas daquele que interpreta a natureza e segue sua rota. O envolvimento dessa figura “sábia e sedutora” (STAROBINSKI, 1991) é constante ao longo da obra, evocando a necessidade de alguém que possa interpretar os desígnios da natureza e possibilitar o equilíbrio entre as necessidades físicas e as morais. Daí a importância de uma sábia intermediação que possa bem encaminhar a imaginação, os desejos e até as fantasias,<sup>38</sup> sempre

---

32 Nicolas Malebranche (1638-1715); filósofo racionalista e padre francês.

33 Jacques-Bénigne Bossuet (1627-1704), bispo e teólogo francês.

34 Blaise Pascal (1623-1662), polímata francês.

35 Louis-Sébastien Mercier (1740-1814), escritor e dramaturgo francês.

36 “Emílio não é um selvagem a ser largado no deserto, é um selvagem feito para viver na cidade” (ROUSSEAU, 1973, p. 225). “Emílio não é feito para permanecer sempre solitário; membro da sociedade, deve cumprir seus deveres” (ROUSSEAU, 1973, p. 379).

37 Tradução livre de: “On fera ici l’hypothèse que, de ce point de vue, l’importance de l’Émile est sans doute d’avoir achevé le processus de disjonction entre la fiction de l’isolement pédagogique vertueux et le topos de la précaution inutile”.

38 “O homem deve portanto ter mais vontades e a criança mais fantasias” (ROUSSEAU, 1973, p. 67).

analisando as circunstâncias que cercam a criança<sup>39</sup> e contribuem com seu bom desenvolvimento.

O que nos leva a uma *terceira prerrogativa* que fortalece a especificidade dessa faixa etária: *A infância como etapa singular no processo de desenvolvimento humano*. O autor ajudou a compor a ideia que a infância é uma fase dotada de um valor e de uma beleza em si mesma. Esta prerrogativa reforça a ideia de que a criança é um ser singular, que precisa ser respeitada e valorizada: “A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu na ordem da vida humana; é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (ROUSSEAU, 1973, p. 61-2). De modo que, como já foi dito, sua socialização deve ser cuidadosa, bem equilibrada entre o sensível e o inteligível, respeitando os aspectos biológicos, psicológicos, epistemológicos, morais e estéticos que lhe são próprios. Pois, como ainda diz Rousseau (1973, p. 75), “a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens”, pelo simples fato de que “a infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias”. Tal como o homem natural, a criança possui uma forma original no momento em que vem ao mundo e que conserva até certa idade, quando as influências externas impõem regras distintas da natureza e introduzem um mundo de artificialidade que ela não pode ainda compreender.

Portanto, o Emílio é apresentado como um arquétipo do homem natural, que por estar exposto às tensões entre sua natureza (criança) e a cultura (educação), permanece, ao mesmo tempo, entre os dois polos, opostos e complementares, num processo conflituoso. Conflito que se resolve quando Rousseau propõe uma ação pedagógica sensível que ajude a criança a lidar com suas sensações e emoções, formando as impressões que afetam o seu intelecto e a sua moral. Essa proposta se organiza nas etapas cognitivas que se desenvolvem ao longo dos cinco livros que compõem seu tratado, no qual vamos encontrar as cinco fases ou estágios evolutivos do fenômeno educativo: A primeira fase, que é a primeira etapa da *idade da natureza*, corresponde ao Livro I, que trata dos dois primeiros anos de vida da criança, ressaltando o valor da liberdade e dos movimentos físicos; da relação constante com a mãe; e a importância da ação dos três mestres no processo de desnaturação, protegendo a “plantinha” de uma possível degeneração – física e moral. No estágio seguinte, que é a segunda etapa da *idade da natureza* e que corresponde ao Livro II do *Emílio*, abrangendo a faixa dos dois aos doze anos, a criança desenvolve a fala e outras habilidades sensitivas que levam ao fim da infância. Nesse período, cultivam-se bem a força, a vontade e a imaginação, além de regrar<sup>40</sup> a liberdade, pois a criança

---

39 “Vossa conduta com vosso aluno depende muito, nisso, de sua situação particular, da sociedade que o cerca, das circunstâncias em que prevemos que poderá encontrar-se” (ROUSSEAU, 1973, p. 238).

40 A ideia de *liberdade bem regrada* se desenvolve em vários trechos, dos quais citamos o seguinte: “O espírito dessas regras está em conceder às crianças mais liberdade verdadeira e menos voluntariedade, em deixá-las com que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros. Assim, acostumando-se desde cedo, a

precisa aprender os limites do mundo real. No Livro III, a terceira fase, que é a *idade da força*, isto é, uma espécie de extensão da infância que se prolonga entre os doze e os quinze anos, o sensível começa dar lugar ao abstrato.<sup>41</sup> A educação deve proporcionar experiências úteis ao desenvolvimento de seu raciocínio, da imaginação e da capacidade de compreender o real por si mesmas.<sup>42</sup> Nesse estágio Emílio já é introduzido ao mundo representação,<sup>43</sup> mas é no Livro IV, a etapa seguinte, que vai dos quinze aos vinte anos, e denominada de *idade da razão e das paixões*, que os princípios da sociabilidade devem ser desenvolvidos com maior ênfase a fim de educar as paixões e o *amor próprio*. E no último estágio, que corresponde ao Livro V e a idade adulta, denominada de *idade da sabedoria e do matrimônio*, a formação da família que é, segundo ele, a primeira instituição social, que acontece a inserção social plena.

A infância se afirma na idiosincrasia de seu estado que, diferente da ideia de pequeno adulto, ou adulto inacabado, reclama seu valor próprio e seu modo específico de ser. Ao introduzir essa nova compreensão da infância, Rousseau defende as sensações como primeiro material do conhecimento, negando o inatismo; e a afetividade, como o principal canal da socialização. O equilíbrio na sucessão das fases se dá à medida que as peculiaridades são observadas, valorizadas e até implementadas. Por exemplo, a curiosidade, a vivacidade e a imaginação não podem ser desperdiçadas nessa fase, mas potencializadas pedagogicamente com os recursos da natureza.<sup>44</sup>

O que nos conduz à *quarta prerrogativa* da concepção de infância e de sua educação: *A criança é um território de potencialidades*. Isso significa que em cada fase da infância é preciso que a educação a atenda em suas necessidades, permitindo que a criança aprenda as coisas a seu tempo, de forma a se trabalhar seus limites, mas também a ampliar suas possibilidades a fim de melhor explorar esse território potencial (DOZOL, 2015). Mas essa “direção”, como diz Vargas (1995, p. 18) “não se dá pela força, mas implica o concurso harmonioso dos três mestres”.<sup>45</sup> No campo da Pedagogia, o processo exige certa sensibilidade pedagógica do

---

subordinar seus desejos a suas forças, elas sentirão pouco a privação do que não estiver em seu poder” (ROUSSEAU, 1973, p. 50).

41 “Transformemos nossas sensações em ideias, mas não pulemos de repente dos objetos sensíveis aos objetos intelectuais. É pelos primeiros que devemos chegar aos outros” (ROUSSEAU, 1973, p. 175).

42 “Não se trata de ensinar-lhe as ciências e sim de dar-lhe inclinação para as amar e métodos para as aprender, quando a inclinação se tiver desenvolvido bastante” (ROUSSEAU, 1973, p. 180).

43 Salinas Fortes (1979, p. 81- grifo do autor) chega a dizer: “Ora, no lugar de um tratado que nos mostraria friamente como se dispõe esta ordem [da natureza] teremos dela uma *representação*, uma ‘mise en scène’ e o livro [*Emílio*] todo será construído tendo como paradigma o teatro”.

44 Como diz Lefebvre (1997), a natureza se abre para as sensações estéticas e se revela como o local onde se revelam ao espírito os mistérios do mundo.

45 Tradução livre de: “Cette ‘direction’ n’est pas donnée dans le force même, elle implique le concours harmonieux des trois éducations”.

educador/tutor, em compreender essa “direção” em sua especificidade biológica, de modo a acompanhá-la de forma gradual, identificando as situações vividas pela criança, pois é nessas vivências que se encontra o potencial do desenvolvimento cognitivo, pelo qual Piaget desenvolveu sua epistemologia genética, dando atenção ao clamor de Rousseau no *Emílio*: “Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica” (ROUSSEAU, 1973, p. 22).

No entanto, observar a natureza não significa passividade ou espontaneísmo, mas uma ação humana que preserve o equilíbrio dos três mestres – a natureza, as coisas e os homens –, ao mesmo tempo que explore as faculdades nascentes em cada etapa. Nessa “tríade pedagógica” (PAIVA, 2021), a *natureza*, enquanto um dos “mestres”, age nos “sentidos e órgãos, também é processada pelas faculdades cognitivas e intelectuais de cada indivíduo” (MEDINA, 2011, p. 3131). No eu (criança) há a expansão do processo de desenvolvimento, incluindo o intelectual e o psíquico, cuja potencialidade pode ser bem conduzida, ou não, dependendo da ação dos demais “mestres”. A educação pelas *coisas*, que é o segundo “mestre”, relaciona-se às experiências sensitivas da criança e, para tanto, considera como ponto de partida do ato educativo o mundo da criança, com seus “respectivos limites e potencialidades ou disposições naturais” (DALBOSCO, 2009, p. 179). Pelas *coisas*, isto é, pelos objetos é que a criança aos poucos compreende a realidade, não apenas no sentido de construção do pensamento, como defendeu Piaget (1994), mas no sentido de ampliação de seu potencial cognitivo atrelado ao desenvolvimento dos sentidos (sensibilidade passiva). A educação dos *homens* apoia o desenvolvimento das relações humanas em geral, portanto, nessa relação a socialização da criança avança, seguido o processo etário,<sup>46</sup> conforme a ação das pessoas com as quais ela está envolvida.

Nesse caso, a ação do preceptor, como descrita no *Emílio*, enfatiza a necessidade de se saber conduzir o processo com situações pedagógicas potencializadoras, para as quais valem as experiências empíricas, o jogo, o brinquedo, a encenação, a negociação e toda sorte de “sedução” didática que possa envolver a criança de forma lúdica e prazerosa, suprimindo suas carências.<sup>47</sup> Nisso, as interações entre a natureza, as coisas e os homens também se relacionam aos efeitos morais observados no desenvolvimento da criança, que se devem, sobretudo em sua fase inicial, ao modo como o adulto intervém no mundo da criança. Tais interações não devem induzir o desenvolvimento pleno da razão, mas podem iniciar a aprendizagem dos preceitos morais (sensibilidade ativa), como ocorre no *Episódio*

---

46 “Tratai vosso aluno segundo a idade” (ROUSSEAU, 1973, p. 76).

47 Diz Rousseau, no *Emílio*: “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação” (ROUSSEAU, 1973, p. 10).

das Favas,<sup>48</sup> no qual o preceptor faz uma introdução prática do princípio da propriedade, mas que no fundo traz uma lição de ética importante, pois como diz Dalbosco (2007), as carências e fragilidades podem se tornar em forças impulsionadoras da sociabilidade.

Desse modo, configura-se a *quinta prerrogativa* que aqui apresentamos: *A infância é a fase da inocência e o “sono da razão”*. Como vimos, Rousseau é contrário à ideia do pecado original e da visão medieval da criança como um pequeno ser moralmente enfermo, cujo mal deva ser tratado por uma educação moral impositiva ou ainda curado pelo sacramento batismo, como diz o próprio Agostinho, em suas *Confissões* (1973).<sup>49</sup> Rousseau (1973, p. 78) defende a máxima de que “não existe perversidade original no coração humano” e, portanto, a criança é inocente e assim deve ser preservado ao máximo possível.<sup>50</sup> Já a ideia de “sono da razão” não significa morte da razão, pois aquilo que dorme ora ou outra pode ser despertado, mas não de forma abrupta e sim de modo paulatino, gradual e respeitando os passos da natureza. Isto é, um processo maturacional que retarda ao máximo o despertar da razão, permitindo-o ao fio das interações que “afetam” nossos sentidos:

Nascemos sensíveis e desde o nascimento somos molestados [affectés] de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Mal tomamos por assim dizer a consciência de nossas sensações e já nos dispomos a procurar os objetos que as produzem ou a deles fugir, primeiramente segundo nos sejam elas agradáveis ou desagradáveis, depois segundo a conveniência ou inconveniência que encontramos entre esses objetos e nós, e, finalmente, segundo os juízos que fazemos deles em relação à ideia de felicidade ou de perfeição que a razão nos fornece. Essas disposições se estendem e se firmam na medida que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; mas, constrangidas por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos sob a influência de nossas opiniões. Antes dessa alteração, elas são aquilo que chamo em nós a natureza (ROUSSEAU, 1973, p. 12).

Assim entendendo, a criança deve ser bem conduzida pela passagem da “razão sensitiva” à “razão intelectual”, que só pode ser realizada, em sentido amplo, via processo formativo e pedagógico, conforme princípios da educação natural, aqui já expostos. Pois, ao ser “batizada” pela natureza, a criança desenvolve sua sensibilidade e, por ela, a “razão sensitiva”, tornando-se capaz de controlar e educar seu *amor-próprio*. Esse seria o caminho natural para superar a fase “sonolenta” da razão,

---

48 O trecho do *Episódio das Favas* faz parte do Livro Segundo do *Emílio*, relatado nas páginas 85, 86 e 87 da versão brasileira, de Sérgio Milliet (ROUSSEAU, 1973). Nesse episódio, o preceptor age de forma sutil para introduzir uma das mais importantes lições morais: “a única lição de moral que convém à infância, e a mais importante em qualquer idade, é a de não fazer mal a ninguém” (ROUSSEAU, 1973, p. 94).

49 “Quem me poderá recordar o pecado da infância, já que ninguém há que diante de Vós esteja limpo (...)? Assim, a debilidade dos membros infantis é inocente, mas não a alma das crianças” (AGOSTINHO, 1973, p. 30).

50 Rousseau diz no *Emílio*: “Só vejo um bom meio de conservar a inocência das crianças; é respeitarem-na todos os que a cercam, e amá-la” (ROUSSEAU, 1973, p. 238).

fortalecendo sua psique contra a “invasão perversa” da sociedade” (DALBOSCO, 2011) e até mesmo contra as injustiças. Como diz Spector (2012, p. 26), “mesmo que recuse todo doutrinamento precoce, Rousseau porém considera logo no início do *Emílio* uma primeira educação à justiça”.<sup>51</sup> Entretanto, o faz de modo sutil, poético e didaticamente bem posicionado à infância em sua especificidade e beleza.

O que gera a *sexta prerrogativa*, como extensão mesma da quinta: *A infância inspira seu próprio cuidado e transparece sua beleza*. Pois, a linguagem poética do *Emílio* faz transparecer uma beleza e uma inocência da infância que inspira o prazer de vivê-la. Essa fruição estética nos persuade facilmente do cuidado que a ela devemos, enquanto adultos; bem como nos inspira por sua beleza intrínseca. Por isso, é primordial cultivar a “planta” em seu próprio habitat, isto é, nos ambientes mais naturais possíveis. Depois, o cuidado deve ser com o despertar da racionalidade, evitando a via da razão intelectual, cartesiana, abstrata e sem conexão com a realidade concreta (PAIVA, 2021). A via apropriada é a dos sentidos, os quais embasam o desenvolvimento de uma razão sensitiva: “Como tudo que entra no conhecimento humano entra pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão perceptiva;<sup>52</sup> é ela que serve de base para a razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos”. (ROUSSEAU, 1973, p. 121). Aliás, uma via que inspirou e ainda inspira a pedagogia no seu *modus operandi* para com a infância: o respeito à sua pureza, o trato com o lúdico e com as brincadeiras, conduzidas por jardineiros sensíveis e por educadores amorosos. Enfim, a didática de uma educação prazerosa, com o máximo de liberdade e, se possível, com maior proximidade da natureza. De modo que “os primeiros exercícios do espírito’, as cores e o movimento, a luminosidade, as brincadeiras, o silêncio de ‘aura comeniana’ que compactua com a concentração necessária para aprender conteúdos culturais (DOZOL, 2015, p. 30), sejam algo sempre presente.

Porém, mesmo nessa “fruição” estética, retoma-se a importância do cuidado do adulto como fundamental para que a liberdade da criança não seja sacrificada e nem, tampouco, desregada, a fim de que seu devir seja de fato o de um ser autônomo. Configura-se, assim, uma *sétima prerrogativa* da concepção de infância e de sua educação: *É imperativa a busca da autonomia e da liberdade*. Mesmo que Rousseau defenda, no *Emílio*, que a educação da primeira infância caberia aos pais, e que a criança devesse ser cercada de cuidados, dada sua fraqueza e suas necessidades, à medida que ela se desenvolve, sua dependência deve diminuir. Portanto, a educação deve proporcionar os meios para que a criança se desenvolva não como um ser passivo e dependente, mas como um ser livre e autônomo. Ao louvar os selvagens americanos por serem contrários ao uso de faixas nas crianças

---

51 Tradução livre de: “Alors, même qu’il refuse tout endoctrinement précoce, Rousseau envisage donc très tôt dans l’*Émile* une première éducation à la justice” (Referindo-se ao episódio das favas).

52 No original: “raison sensitive” (ROUSSEAU, 1969, p. 370).



— algo comum na França e em toda a Europa —, Rousseau denuncia essa espécie de “aprisionamento” infantil e nos brinda com um libelo à liberdade:<sup>53</sup> “mal a criança sai do seio da mãe, mal goza a liberdade de se mexer e distender seus membros, já lhe dão novas cadeias. Enrolam-na em faixas, deitam-na em faixas (...), envolvem-na em toda espécie de panos e tiras que não lhe permitem mudar de posição” (ROUSSEAU, 1973, p. 17). E sentencia, logo depois: “os países onde enfaixam as crianças são os que mais exibem corcundas, mancos, cambaios, raquíticos, aleijados de todo o tipo” (Idem, p. 18).

Entretanto, conduzir a criança no caminho da natureza não é deixá-la crescer sem regras, mas possibilitar que sua liberdade seja bem regrada, como ideal normativo regulador da autonomia. Diz Rousseau (1973, p. 67 – grifo nosso): “O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz. Eis minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação vão dela decorrer”. Assim, autonomia deve ser entendida como a habilidade de aprender por si mesma,<sup>54</sup> bem como a capacidade de pensar e decidir por conta própria, com base em argumentos racionais, com poder de esclarecimento e persuasão. De modo que a essência da educação natural ou negativa é de bem articular a adaptação da criança, com menos voluntariedade e mais liberdade. Sendo devidamente persuadida<sup>55</sup> da necessidade das regras, a criança se acostumará, desde cedo, a subordinar seus desejos às suas forças, e sentirá pouca privação do que não estiver em seu poder: “Nossa mania pedante de educar é sempre a de ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor sozinhas e esquecer o que somente nós lhe poderíamos ensinar” (ROUSSEAU, 1973, p. 59).

Ou seja, se a criança for criada de modo livre (na perspectiva da *liberdade bem regrada*), os mestres “natureza” e “coisas” farão sua parte para que ela aprenda por si mesma o que for necessário. Porém, como não há liberdade irrestrita, o mestre “homens” precisa entrar em cena para introduzir a criança no mundo moral, preparando-a para autonomia, indicando que essa é uma tarefa que só os adultos podem fazer. Embora ele deixasse claro que “a liberdade não está em nenhuma forma de governo, está no coração do homem livre; ele a carrega por toda parte consigo” (ROUSSEAU, 1973, p. 560), sua posição em relação à liberdade destaca, mais uma vez, suas convicções epistemológicas, éticas e políticas, que forjam seus princípios educativos para que se mantenha a criança livre, alegre e saudável. Por isso, a necessidade de sofisticar cada vez mais as estratégias de acolhimento e condução

---

53 Outros autores escreveram sobre a infância e a liberdade das crianças, como o Locke na obra *Some thoughts concerning education*, mas com ênfase no rígido controle dos adultos (LOCKE, 2017).

54 Rousseau (1973) diz assim no *Emílio*: “Quanto a mim, não pretendo ensinar a geometria a Emílio, ele é que me ensinará” (p. 147); “Que ele não se avizinha à ciência, que a invente” (p. 175); “Não se trata de ensinar-lhe as ciências e sim de dar-lhe inclinação para as amar e métodos para a aprender, quando a inclinação se tiver desenvolvido bastante” (p. 180).

55 Trata-se de estratégia de persuasão e não de convencimento (SCOTT, 2020).

das crianças, para evitar os vícios e permitir que sejam autênticas, bem “amanhadas” pela cultura e pela educação.

Eis aí a consolidação da *oitava prerrogativa* da representação de infância e de sua educação: *A educação molda o homem, seus pensamentos e seus sentidos desde a infância*. Rousseau deixa implícita essa prerrogativa ao dizer, logo no início do *Emílio*, que tudo nos é dado pela educação. Desta forma, para moldar o novo homem, seus pensamentos e sentidos, a educação natural precisa impedir o nascimento de vícios e, portanto, “o momento de corrigir as más inclinações do homem; é na infância, quando as penas são menos sensíveis, que é preciso multiplicá-las, a fim de poupá-las na idade da razão” (ROUSSEAU, 1973, p. 61).

Nesse sentido, a educação negativa promove uma estética negativa que interfere na criança, ao moldar-lhe seus sentidos, principalmente a visão, os ouvidos, os olhos e o coração, blindando-a contra a corrupção. Vemos que do início ao fim do *Emílio*, a criança é preparada para desenvolver sua sensibilidade, suas disposições naturais e suas potencialidades e possibilidades criativas (para si e para os outros) para, ao fim, tornar-se o homem pleno, preparado para viver em qualquer sociedade sem se corromper, além de assumirem o objetivo último que é serem capazes de transformar a própria sociedade.

Assim, como a educação negativa guarda o coração do vício e a mente do erro, como afirma Rousseau (1969, p. 112, 113), uma educação estética negativa se serve do molde “natureza” para evitar a deformação, a desfiguração e a corrupção humana. O que não significa, vale repetir, ausência de atividades, de mediação docente, de espontaneísmo ou ainda de ausência de propósitos. Diz Rousseau: “Sei que é preciso ocupar as crianças e que a ociosidade constitui para elas o maior dos perigos a evitar” (ROUSSEAU, 1999, p. 209).

Gera-se, assim, a *nona prerrogativa*, que tem muito a ver com *segunda prerrogativa*, mas foi aqui separada propositadamente, qual seja: *A mediação do educador/tutor é imprescindível*. Esta nova prerrogativa evidencia não apenas a importância, mas a centralidade da mediação educativa que, aparentemente, depõe contra os pedagogos, tanto do século XIX quanto do XX, que desenvolveram a ideia de uma escola não-diretiva e uma didática espontaneísta. Embora o paidocentrismo escolanovista e o espontaneísmo construtivista tenham sido inspirados em Rousseau, o que mediação pedagógica no *Emílio* valoriza é a espontaneidade e não o espontaneísmo. Sua perspectiva é clara, ao afirmar: “que ele imagine ser sempre o mestre e que vós o sejais sempre” (ROUSSEAU, 1973, p. 114), o que significa uma mediação interventiva, mas também didático-pedagógica, capaz de dosar as necessidades e os desejos da criança. A ação do preceptor é bem planejada, metódica, cuidadosa e ilustrada com cenas pedagógicas que indicam sua boa condução (FRANCISCO, 2015).

O que se deslumbra nesse romance pedagógico é a onisciência e quase onipresença do personagem Jean-Jacques, o preceptor, que mantém tudo sob seu

controle, mesmo fazendo tudo para disfarçá-lo. Entretanto, não se trata de um diretivismo pedagógico ou de um retorno à pedagogia tradicional, mas da ação de um intérprete da natureza que consegue decifrar sua marcha e, como um “artífice”,<sup>56</sup> emprega seu talento para manter a criança no caminho da natureza, tendo todo o cuidado para que o “despertar” da razão seja gradativo, dentro das etapas previstas, bem como no âmbito das seguintes máximas:

Longe de terem forças supérfluas, as crianças não têm sequer as suficientes para tudo o que delas solicita a natureza; cumpre, portanto, deixar-lhes o emprego de todas as forças as que ela lhes dá e de que não podem abusar. Primeira máxima.

É preciso ajudá-las e suprir de que carecem, seja em inteligência, seja em força, em tudo o que diz respeito às necessidades físicas. Segunda máxima.

É preciso, no auxílio que se lhes dá, restringir-nos unicamente ao útil real, sem nada concedendo à fantasia ou ao desejo sem razão (...). Terceira máxima.

É preciso estudar com cuidado sua linguagem e seus sinais, a fim de que, numa idade em que não sabem dissimular, possamos distinguir em seus desejos o que vem imediatamente da natureza do que vem da opinião. Quarta máxima” (ROUSSEAU, 1973 p. 49-50).

O imperativo: “É preciso...” é quase um evocativo, e faz dessas máximas um libelo contra o espontaneísmo e um paidocentrismo exacerbado. Por um lado, é preciso dar às crianças liberdade para que ajam mais por si mesmas, sem muita interferência dos outros; mas não o domínio da situação. De modo que a criança possa utilizar dos mecanismos que têm para ir-se conhecendo em suas necessidades naturais, e reconhecendo também o que precisa para alcançar seus objetivos, porém com limites e ponderação (MEDINA, 2011) – o que não é possível sem a mediação responsável e conducente do educador, do “tradutor da natureza” para saber bem conduzir o processo, preparando a criança para a vida adulta. Daí a questão de Rousseau: “Que deverão, pois, aprender? Eis uma questão interessante. Que aprendam o que devem fazer sendo homens e não o que devem esquecer” (ROUSSEAU, 1999, p. 209).

O que, finalmente, nos traz à *décima prerrogativa*, isto é, a ideia de que: *A infância é o arquétipo da vida adulta*. A criança é o exemplo mais aproximado do homem natural, pois encontra-se numa fase cuja ausência de vícios lhe é característica. Fase na qual o *amor-próprio* ainda não se desenvolveu e, dependendo da educação que tiver, seu desenvolvimento pode-se dar de tal modo que as idades sucessivas possibilitem o surgimento de um adulto autônomo, mas sensível o

---

56 Dozol (2003, p. 62), na obra *Da figura do mestre*, diz: “Digamos que o mestre seja, em Rousseau, o artífice de uma espécie de moralização de uma natureza que, embora potencialmente boa, há que se defrontar com todo tipo de dilema ético resultante do convívio social”.

suficiente para conhecer seus limites e suas responsabilidades. Nesse encaminhamento, diz Rousseau (1973, p. 251): “Quanto a meu Emílio, se teve simplicidade e bom senso em sua infância, estou certo de que terá alma e sensibilidade em sua juventude, porque a verdade dos sentimentos está muito ligada à justeza das ideias”.

Ou seja, de “arquétipo do homem natural”<sup>57</sup> a criança se torna também o arquétipo do homem civil, por inspirar a base da formação de uma nova concepção de indivíduo para uma nova sociedade. Porém, como um ser potencialmente social, o arquétipo só terá correspondência na vida adulta se a criança for sabiamente guiada. Sua inserção no mundo social deve seguir o desenvolvimento biológico natural, sem antecipação forçada da cultura, para que as paixões não corrompam sua alma e ela possa realizar-se com um ser virtuoso, gozando sua liberdade e sua autonomia. Desse modo, a educação natural, além de manter princípios voltados à liberdade e à autonomia, investe na produção de um novo perfil social que ajude a transformar o homem e a própria sociedade (CERIZARA, 1990).

De forma que o papel da educação é, como conclui Cassirer (1999, p. 25) “o de evitar a criação de um pequeno tirano ou de um pequeno escravo. Devemos permitir que a criança encontre por si mesma os limites de suas próprias capacidades; devemos argumentar com ela apenas quando for suficientemente adulta para raciocinar – esta é a única forma de se criar o homem natural”. Quiçá pudéssemos ter na vida adulta, na plena vida social, uma multidão de Emílios, cuja educação tenha primado pelo desenvolvimento da sensibilidade, pelo gozo da liberdade e da autonomia, pela criativa descoberta dos conhecimentos e pela introdução didática ao mundo moral, que consiga fazer deles sujeitos sociais e éticos por excelência.

## Considerações Finais

As dez prerrogativas aqui destacadas mostram que Rousseau foi portador de uma visão inovadora que ajudou a redefinir a concepção de infância, criança e educação. Ele foi sensível a ela, algo inédito até esse período da história, e seus escritos fizeram despertar um novo olhar em direção à criança e sua educação. Em *La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*, Geroges Snyders chega a afirmar que a obra de Rousseau supera o esforço empregado por todos seus predecessores pelo fato de estabelecer a especificidade da infância, evidenciando a criança como um ser original, harmonioso, coerente e capaz de manifestar o bem. Embora

---

57 Diz Dozol (2015, p. 23): “A educação aos moldes rousseauianos obedece a uma fórmula de intrincada combinação entre características perfeitamente naturais – as da criança, arquétipo do homem natural – e inteiramente superficiais, relativas ao conjunto de artifícios pedagógicos que deverão orientar sua educação, mas que não devem aparecer”.

Rousseau não tenha formulado um conceito, contribui para isso quando refletiu sobre os problemas específicos do mundo da criança, afirmando que ela tem “maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias” (ROUSSEAU, 1973, p. 75). Como vimos, ainda era bem dominante em sua época uma concepção que desde Platão e Aristóteles, passando por Santo Agostinho<sup>58</sup>, via a criança como um pequeno adulto, um ser incompleto e cheio de falhas. Daí, portanto, a justificativa de uma educação tradicional cuja ação pedagógica autoritária, hierarquizada e disciplinada pudesse corrigir suas más inclinações e conformá-las às regras sociais.

Aspectos que podem ser confirmados por Snyders (1965), no qual destaca que desde as roupas até a fala e, enfim, toda sua maneira de se apresentar, a criança deveria imitar os adultos. Outro texto de referência, como já foi destacado, é a obra de Philippe Ariès (*História social da criança e da família*), embora propenso a várias críticas, ainda é referência na descrição da vida da criança medieval. Na obra assume-se que até o século XII a arte medieval desconhecia ou, pelo menos, não retratava a infância porque não existia nenhum sentimento diferenciado do ser criança. Segundo o autor, “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” (ARIÈS, 1981, p. 156). Enfim, a criança era considerada sem distinção do mundo adulto, sendo representada em obras de arte literária, teatral ou pictórica como um homem ou mulher em miniatura.

Ao elaborarmos essas *dez prerrogativas*, buscamos destacar que a infância goza, no pensamento de Rousseau, de um estatuto ontológico próprio. Estatuto que vai-se revelando na visão romântica, quase poética<sup>59</sup> de suas obras, para depois tornar-se a base de um conceito moderno: a infância é uma etapa especial, cujas especificidades biopsíquicas e emocionais reivindicam para si um cuidado protetivo em seu desenvolvimento, seguindo a marcha da natureza, uma vez que a pureza, a bondade e a ausência da razão são suas principais características. Toda ação pedagógica deve levar em conta que a criança precisa ser criança antes de ser homem, uma vez que ela tem maneira própria de ver, pensar e sentir (ROUSSEAU, 1973). Essa visão subsidiou a pedagogia, a psicologia e os estudos modernos em torno da criança e de suas particularidades. Portanto, a escrita poética (ou quase poética) de Rousseau, por mais que seja um devaneio literário, um “brincar de rodas” romântico com uma criança abstrata, como é o caso do *Emílio*, tem em vistas evitar o extravio preconceituoso das concepções anteriores. Ao declarar que não se

---

58 Cf. Snyders (1965, p. 178): “Para tentar compreender essa atitude complexa à respeito da infância, é importante evocar rapidamente a imagem projetada pelos antigos: Aristóteles e Santo Agostinho, de onde deriva a força da autoridade”, bem como – é preciso acrescentar – a imposição moral do adulto e a ação corretiva da Igreja.

59 Para Lefebvre (1997, p. 27, tradução livre), “a poesia para Rousseau não é apenas o lugar transbordar a sensibilidade, mas a arte de um belo espírito que busca gozar o jogo das formas puras”.

conhecia a infância, Rousseau não apenas condenou todas as interpretações arcaicas, como fez um exercício socrático para entender a especificidade da etapa mais importante da vida humana: a infância. Como afirma Boto (2010, p. 211), faz muito sentido afirmar que “a infância é, para Rousseau, uma categoria escolhida meticulosamente para operar o pensamento sobre a condição humana”.

As interpretações arcaicas defendiam uma educação positiva que, paradoxalmente, projetava sobre a infância uma visão negativa. Nesse trocadilho, é justamente a “educação negativa” de Rousseau que vai dar uma visão positiva à condição infantil, ao negar a própria negatividade que existia. Assim, para que as potencialidades sejam bem aproveitadas, a trajetória precisa ser traçada de forma bem pedagógica e o caminho trilhado de modo didático, como tentamos fazer com as dez prerrogativas, destacando no *Emílio* a importância das possibilidades práticas, encampadas, por exemplo, pelas brincadeiras, jogos, movimento físico, experiências sensíveis, etc. Até porque, como bem acentua Francisco (2011, p. 14), mesmo sendo uma figura imaginária, “podemos afirmar que o Emílio contemplaria duas dimensões distintas, uma ‘teórica’ e a outra ‘prática’”. Ou seja, a obra não devaneia em quimeras e planos irrealizáveis, nem fica apenas nas conceituações – seja da infância ou da educação – mas lida com possibilidades e potencialidades.

Talvez apoiado numa subjetividade que lhe favorecia a expressão de rompantes, desafetos e descompassos representativos de seu desagrado interior com a cultura, Rousseau tenha se sentido coerentemente obrigado a propor um caminho bem oposto ao até então cultivado à educação da criança: “Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem” (ROUSSEAU, 1973, p. 15). Nesse sentido, os “rompantes” retóricos verificados no *Emílio* não se relacionam apenas à infância, mas também à vida adulta e à condição mesma do homem em sociedade: “Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana” (ROUSSEAU, 1973, p. 16). Assim, em busca de um novo percurso que ajudasse a superar a perversão social, o primeiro destaque dado por Rousseau foi à importância da compreensão e preservação da natureza humana. Ideia que modulava sua experiência intelectual, estética e sensível, sendo, inclusive, reguladora de sua posição filosófica quanto à educação. Daí a linguagem poética que vamos encontrar no *Emílio*, a qual compara a criança como uma planta de um jardim: “Cultiva, rega a jovem planta antes que morra: seus frutos dar-te-ão um dia alegrias” (ROUSSEAU, 1973, p. 10). Ou seja, é mais do que o contato com a natureza, já defendido por outros educadores,<sup>60</sup> é a visão da criança como um elemento da própria natureza.

E, mesmo que Rousseau não tenha conceituado a infância de modo rigoroso e no formato acadêmico, tal qual seria o desejo do campo da Pedagogia ou até da

---

60 Como diz Claparède (1968, p. 8): “Folheie as obras de grandes educadores e verá que a maioria é movida por esse desejo de se reconectar com a natureza” (tradução livre de: feuilletiez les œuvres des grands éducateurs, et vous verrez que la plupart sont animées de ce désir de reprendre contact avec la nature).

Filosofia, pelo menos deixou pistas, principalmente no *Emílio*, para entendermos que para ele a infância é uma etapa específica e fundamental da vida, com suas particularidades e necessidades distintas do adulto, mas com potencialidades que podem transformá-la em um adulto virtuoso. Mesmo assim ela deve gozar de um grau de autonomia, pois cada instante da vida infantil vale por ela mesma, por seu presente e por sua condição intrínseca e imanente. Entretanto, como ela se desenvolve por uma sucessão de etapas, pela qual sua maturação se processa, do ponto de vista biológico e antropológico, ela sempre será um ser em formação. Portanto, subjaz na pedagogia de Rousseau um roteiro sensitivo permeado pela experiência estética da natureza. Como uma possibilidade hermenêutica (PAIVA, 2021), o processo de formação da criança se consubstancia pelos elementos da natureza, mas no horizonte da formação social. Se o antigo *hermeios*, o sacerdote do templo de Delfos, era capaz de interpretar o que estava além da aparência, pelos dons recebidos de Hermes, a tarefa pedagógica de uma profunda *hermeneuein* da natureza se encontra na simples fórmula rousseauiana: “Mas considerai primeiramente que, querendo formar um homem da natureza, nem por isso se trata de fazer dele um selvagem, de jogá-lo no fundo da floresta; mas que, entregue ao turbilhão social, basta que não se deixe arrastar pelas paixões” (ROUSSEAU, 1973, p. 286).

Em várias passagens de *Os devaneios do caminhante solitário* Rousseau faz transbordar poeticamente seu dom de *hermeneus* para interpretar, a partir da natureza, os princípios dessa nova educação para a infância. Princípios que enfatizam toda potencialidade infantil, sobretudo por se transformarem em categorias de um pensamento-arte que corresponderia e sustentaria a utopia máxima da felicidade coletiva. E contra o objetivo maior do projeto iluminista, que é o despertar da razão, Rousseau tipifica os passos de uma reedição da sociedade degenerada, cujo trajeto alternativo evitaria o iluminado projeto dos *philosophes* e tomaria o caminho do “sono da razão”, uma vez que a embriaguez dos sentimentos e a utopia da natureza seria preferível à lucidez de uma sociedade corrupta e degenerada. E se é como diz Scott (2020), que Rousseau desafia e educa seu leitor, é incrível como nos educamos a cada vez que lemos sua obra, principalmente o *Emílio*, e nos sentimos desafiados a colocar em prática muitos de seus preceitos. Mais do que isso, sentimo-nos “embriagados” por sua forma poética de explicar como via essa tão importante etapa da vida humana, que é a infância.

## Referências

AGOSTINHO. *Confissões e De Magistro*. São Paulo: Editora Abril, 1973 (Coleção Os Pensadores).

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.



ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (org.). 1991. *História da vida privada*. 5 volumes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

BOTO, Carlota. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.1, p. 207-225, jan./abr. 2010.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CASSIRER, Ernst. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Unesp, 1999.

CLAPARÈDE, Edouard. *L'éducation fonctionnelle*. Neuchatel: Delachaux et Niestlè, 1968.

CRANSTON, Maurice. *The solitary self: Jean-Jacques Rousseau in exile and adversity*. Chicago: The University of Chicago Press, 1997.

CERIZARA, Ana Beatriz. *Rousseau: a educação na infância*. São Paulo: Scipione, 1990.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 2 (62), p. 313-336, maio/ago. 2007.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Paradoxos da educação natural no Émile de Rousseau: os cuidados do adulto. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 175-193, jan./abr. 2009.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto*. São Paulo: Cortez, 2011.

DOZOL, Marlene de Souza. *Da figura do mestre*. Campinas/SP: Autores Associados: São Paulo: Editora da USP, 2003.

DOZOL, Marlene de Souza. Jean-Jacques Rousseau entre uma poética da superfície e a ideia de infância. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 17-31, jan./mar. 2015.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. Dos jogos de teatro no pensamento pedagógico e político de Rousseau. *Discurso*, n. 10, 1979.

FRANÇA, Leonel. *O método pedagógico dos Jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. A cena pedagógica do cultivo do jardim no Emílio de Rousseau. *Cadernos de Pesquisa*. São Luís, v. 22, n. Especial, set./dez., 2015.





FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Emílio, o aluno imaginário e as cenas pedagógicas no Emílio de Rousseau. *Revista International Studies on Law and Education*. Porto: IJI-Universidade do Porto, v. 9, set./dez. 2011.

KAWAUCHE, Thomaz. *Educação e filosofia no Emílio de Rousseau*. São Paulo: Editora UNIFESP, 2021.

LECERCLE, Jean-Louis. *Rousseau et l'art du roman*. Paris: Armand Colin: 1969.

LEFEBVRE, Philippe. *L'esthétique de Rousseau*. Paris: Sedes, 1997.

LOCKE, John. *Some thoughts concerning education*. Mineola, New York: Dover Publications, 2017.

HAUSER, Arnold. Rococó, classicismo, romantismo. In: HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 497-726.

MARTIN, Christophe. *Éducatons negatives: Fictions d'expérimentation pédagogique au XVIIIe. siècle*. Paris: Classique Garnier, 2012.

MARTIN, Christophe. Rousseau et le nouvel âge de l'enfance. *Revue des deux mondes*, Février, 2020. Disponível em: [https://www.revuedesdeuxmondes.fr/wp-content/uploads/2020/01/8\\_Martin.pdf](https://www.revuedesdeuxmondes.fr/wp-content/uploads/2020/01/8_Martin.pdf). Consulté en: 15/10/2021.

MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva. Jean-Jacques Rousseau: uma reflexão sobre a educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCARE, 10., 2011, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

MUNTEANO, Basil. *Solitude et contradictions de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: A.G.Nizel, 1975.

PAIVA, Wilson Alves de. O jardim de Rousseau e a virtude do jardineiro. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, v. 1, n. 14, p. 147-178, 2009.

PAIVA, Wilson Alves de. *Da Reconfiguração do Homem: um estudo da ação político-pedagógica na formação do homem em Jean-Jacques Rousseau*. 2010. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PAIVA, Wilson Alves de. Emílio: Texto e Contexto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 45-2, 2011.

PAIVA, Wilson Alves de. *O Emílio de Rousseau e a formação do cidadão do mundo moderno*. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 20<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.



PY, Gilbert. *Rousseau et les éducateurs: étude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIIIe siècle*. Oxford: Voltaire Foundation, 1997.

ROLLIN, Charlees. *Traité des Études*. Oeuvres complètes de Rollin, T. IV. Paris: Didot, 1821.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Oeuvres complètes* (5 volumes). Paris: Gallimard, 1959-1964.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: DIFEL, 1973.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as ciências e as artes*. Tradução de Lourdes Santos Machado. Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores; volume II).

SCOTT, John T. *Rousseau's Reader: strategies of persuasion and education*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2020.

SNYDERS, Georges. *La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*. Paris: Presses Universitaires de France, 1965.

SPECTOR, Céline. Mais moi je n'ai point de jardin: la leçon sur la propriété d'Émile. In: HABIB, Claude (Direction). *Éduquer selon la nature: 16 études sur Émile de Rousseau*. Paris: Éditions Desjonquères, 2012.

STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

TOMAZELLI, Gilberto Luiz. *Educação natural e infância segundo Jean-Jacques Rousseau*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, 2009.

TOMAZELLI, Gilberto Luiz. Emílio ou da Educação: uma visão panorâmica da obra. In: DALBOSCO, Claudio Almir (org.). *Filosofia e Educação no Emílio de Jean-Jacques Rousseau: o papel do educador como governante*. Passo Fundo: Editora Alínea, 2009.

VARGAS, Yves. *Introduction à l'Emile de Rousseau*. Paris: PUF, 1995.