

VARIA

ROUSSEAU E OS PERIGOS DA LEITURA, OU POR QUE EMÍLIO NÃO DEVE LER AS FÁBULAS

José Oscar de Almeida MARQUES¹

- RESUMO: Uma das mais controversas recomendações de Rousseau em seu tratado de educação é a de que seu aluno deve aprender a ler só em uma idade relativamente tardia, e mesmo então deve ser mantido cuidadosamente longe de livros, particularmente das *Fábulas* de La Fontaine, na época muito indicadas para a leitura infantil. Neste trabalho examino as razões apresentadas por Rousseau para essa estranha recomendação, e busco explicar seu alcance e consistência em conexão com alguns dos princípios mais fundamentais de seu pensamento.
- PALAVRAS-CHAVE: Rousseau; *Emílio*; fábulas; La Fontaine; leitura.

No Livro III do *Emílio*², seu monumental tratado de educação, Rousseau põe na boca de seu **alter ego**, o preceptor Jean-Jacques, uma surpreendente afirmação: “Odeio os livros. Eles ensinam apenas a falar do que não se sabe” (ROUSSEAU, 1969, p. 454). Esse juízo, pronunciado por um dos mais influentes homens de letras de seu século, pode à primeira vista soar como uma simples *boutade* de um autor que sabidamente se deliciava com paradoxos. Mas o desdobramento do tratado revela uma implacável coerência: Emílio, o pupilo epônimo, será cuidadosamente mantido à distância desses perigosos objetos: ele aprenderá a ler tardiamente e apenas para fins estritamente práticos; até os doze anos mal saberá o que é um livro; as fábulas – à época tão recomendadas para a edificação moral das crianças – ser-lhe-ão especialmente interditas; e, até que chegue à puberdade, toda sua biblioteca consistirá de um único livro: o *Robinson Crusoe*.

Examinar as razões que levaram Rousseau a adotar essa profilaxia é colocar-se de imediato na intersecção de todos os grandes temas que perpassam o *Emílio* e, de forma geral, todo o pensamento de Rousseau: a crítica à substituição das coisas pelos signos e do que é pelo que parece ser, o resguardo contra a expansão incontrolada da imaginação e, especialmente, a norma de adequação à natureza, tanto nos procedimentos de representação artística como no percurso ordenado das etapas que levam da criança ao homem plenamente desenvolvido que pode, enfim, tirar um proveito autêntico e não alienado da leitura das obras literárias.

¹ Departamento de Filosofia – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UNICAMP – 13083-896 – Campinas – SP – jmarques@unicamp.br.

² *Émile ou de l'éducation*. Todas as citações de Rousseau foram traduzidas por mim.

Mas o caminho até essa proveitosa fruição dos livros é árduo e cheio de perigos. O mais característico é o já apontado: “falar do que não se sabe”. Antes de se ter obtido um sólido conhecimento das próprias coisas, a fixação nas palavras, faladas ou escritas, constitui para Rousseau uma substituição perversa da coisa pelo signo, da matéria da sensação e da experiência pela representação convencionalizada. No caso das crianças, seres eminentemente sensíveis e nada racionais, de que serve “inculcar em suas cabeças um catálogo de signos que nada representam para elas?”. A apreensão das coisas é condição prévia para a apreensão correta dos signos, e inverter essa ordem na educação das crianças não é apenas um exercício inútil, mas positivamente nocivo: “que perigoso vício não começamos a inspirar-lhes ao fazê-las tomar por ciência palavras que para elas não têm nenhum sentido.” A questão da sanidade do julgamento decide-se desde muito cedo na vida humana, e uma única ocasião em que a criança se contente em repetir uma palavra para ela vazia de significado, ou aceite algo com base apenas no que alguém diz, sem ver ela própria a utilidade, basta para que seu julgamento comece a corromper-se inexoravelmente (ROUSSEAU, 1969, p. 350).

Memória, imaginação e aprendizado devem, portanto, exercer-se inicialmente sobre a massa de sensações e experiências que constituem seu ambiente concreto: tudo o que a criança toca, escuta e se recorda, tanto com relação às coisas, a seus próprios estados internos, e aos comportamentos dos que a circundam. Esse é o livro, diz Rousseau, com o qual ela, sem perceber, enriquece continuamente sua memória enquanto aguarda o momento em que seu julgamento venha a se aproveitar dessa massa acumulada de observações (ROUSSEAU, 1969, p. 351).

O contato exclusivo com as coisas tem também o dom de evitar o crescimento desregrado daquela faculdade que – responsável, é certo, pelos cumes do desenvolvimento intelectual, espiritual e artístico da humanidade – é também seu mais implacável algoz: a imaginação. Pois é a imaginação que possibilita aos homens descolar-se do mundo real e vislumbrar horizontes que estimulam seus desejos em um grau incompatível com as possibilidades efetivas de sua satisfação, instaurando esse hiato intransponível que está, para Rousseau, na origem das frustrações e sofrimentos que se abatem sobre a humanidade civilizada. A educação de Emílio é, nesse sentido, em grande medida negativa – trata-se principalmente de **evitar** seu contato com os objetos que ele não deve conhecer, de esconder tudo o que ele deve ignorar em benefício de um desenvolvimento paulatino e controlado de suas faculdades imaginativas (ROUSSEAU, 1969, p. 351). E as palavras, que não são as coisas mas seus meros representantes, e que gozam por isso mesmo de uma cômoda irresponsabilidade diante das realidades do mundo, devem ser objeto de cautela especial, principalmente na forma daquela arte das palavras que se denomina literatura, cujo mérito e razão de ser não parecem consistir em outra coisa senão na excitação desmesurada da imaginação.

Poderia haver, contudo, uma arte das palavras adequada ao desenvolvimento harmonioso e ordenado dos estágios iniciais da imaginação, que não criasse a tentação

de ser o que não se é, que mantivesse a atenção e o pensamento saudavelmente focalizados na realidade do mundo, que tomasse, em uma palavra, a natureza como inflexível mestra e modelo? Antes de considerar que tipo de livro poderia ser produzido por essa arte, vamos examinar como Rousseau desmascara o gênero literário que a sabedoria convencional de sua época — e não só dela — havia tomado como a literatura infantil *par excellence*: as fábulas de La Fontaine:³

Faz-se com que todas as crianças aprendam as fábulas de La Fontaine, e não há uma só que as entenda; e se as entendessem seria ainda pior, pois a moral está nelas tão turvada e é tão desproporcional à sua idade que as conduziria antes ao vício que à virtude. (ROUSSEAU, 1969, p. 352)

Para Rousseau, por ingênuas e encantadoras que sejam, as fábulas não são capazes de incutir suas máximas nas mentes das crianças, em primeiro lugar porque a apreensão dessas máximas pressupõe uma multidão de conhecimentos sobre a natureza e as paixões humanas que a criança simplesmente não possui e que a fábula não pretende nem poderia transmitir; e, em segundo lugar, porque o próprio encanto e atração que apresentam é alcançado por meio de recursos fantasiosos e poéticos que obscurecem o ponto crucial e desviam a atenção para inúmeros outros pontos, levando por vezes a conclusões em franco desacordo com os propósitos edificativos visados.

Digo que uma criança não entende as fábulas que é obrigada a conhecer porque, por mais esforço que se faça para torná-las simples, o ensinamento que delas se pretende extrair exige a introdução de idéias que a criança não pode apreender, e porque a própria virtude da poesia de torná-las mais fáceis de memorizar torna-as mais difíceis de conceber; de modo que a capacidade de agradar é obtida às custas da clareza. (ROUSSEAU, 1969, p. 352)

Para fundamentar e desenvolver sua crítica, Rousseau dedica várias páginas do *Emílio* à discussão de uma das fábulas mais conhecidas e elogiadas de La Fontaine – a fábula do corvo e a raposa, submetendo-a, verso a verso, a uma impiedosa dissecação. Repito abaixo a seqüência dos versos⁴, comentando e expandindo os pontos mais marcantes da crítica de Rousseau.

Mestre Corvo, em uma árvore pousado,
Segurava em seu bico um queijo.

³ Jean de La Fontaine (1621–1695), poeta e contista francês, publicou suas famosas *Fábulas* em duas coletâneas, em 1668 e 1678.

⁴ A fábula foi traduzida por mim. Segue-se abaixo o original nas palavras, pontuação e ortografia de Rousseau, que parece citar de memória e se desvia em alguns pontos do original de La Fontaine (que indico entre colchetes):

*Maitre Corbeau sur un arbre perché
Tenoit dans [en] son bec un fromage.*

As objeções de Rousseau dirigem-se tanto ao conteúdo expresso quanto à forma de expressão. Qual a razão para se chamar o corvo de “Mestre”? A criança que lê a fábula sabe o que é um corvo? Se nunca viu um, que sentido há em falar-lhe deles? E, mais ainda, se ela sabe como é um corvo, como poderia razoavelmente conceber que ele estivesse segurando um queijo no bico? Seria proveitoso, seria saudável forçar a imaginação em desacordo com a natureza das próprias coisas?

A forma da linguagem também é objeto de crítica: que significa “uma árvore pousado”? Não dizemos “em uma árvore pousado” mas sim “pousado em uma árvore”. Será preciso, conseqüentemente, observa Rousseau, explicar à criança as peculiaridades da linguagem em verso e as razões por que ela é empregada no relato.

Mestre Raposa, pelo odor atizado,

Dirigiu-lhe estas palavras:

A inverossimilhança de que o odor de um queijo no alto de uma árvore possa atrair uma raposa desde sua toca é observada por Rousseau, mas sua principal crítica está reservada à licença poética dos animais falantes: “**Estas palavras!** Mas então as raposas falam? E falam a mesma linguagem dos corvos? Sábio preceptor, toma cuidado, pesa muito bem a resposta antes de dá-la. Ela é bem mais importante do que pensas.” (ROUSSEAU, 1969, p. 353–4)

Rousseau já havia antecipado essa censura na *Nova Heloísa*, em relação à educação dos filhos de Julie e Wolmar. Na Carta III da Parte V, St. Preux relata as palavras de Julie:

Maitre Renard par l'odeur allêché,

Lui tint à peu près ce langage

Eh! bonjour, monsieur le [du] Corbeau!

Que vous êtes charmant [joli]! que vous me semblez beau!

Sans mentir, si vôtre ramage

Répondoit [Se rapporte] à vôtre plumage,

Vous seriez [êtes] le Phénix des hôtes de ces bois.

A ces mots le corbeau ne se sent pas de joye.

Et pour montrer sa belle voix

Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proye.

Le Renard s'en saisit et dit: mon bon monsieur,

Apprenez que tout flateur

Vit aux dépends de celui qui l'écoute.

Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute.

Le corbeau, honteux et confus,

Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendroit plus. (ROUSSEAU, 1969, p.353–5)

Pretendia ler-lhe [ao mais velho] de vez em quando alguma fábula de La Fontaine para diverti-lo, e já havia começado quando ele me perguntou se os corvos falavam. De imediato vi a dificuldade de fazê-lo compreender claramente a diferença entre uma fábula e uma mentira, safei-me como pude e, convencida de que as fábulas são feitas para os homens, mas que se deve sempre dizer a verdade nua às crianças, suprimi La Fontaine. (ROUSSEAU, 1964, p. 581)

Os comentários aos versos seguintes retomam a crucial questão da mentira.

Ora! bom dia, Senhor Corvo!

Que encantador que sois! Bela aparência tendes!

Sem mentir, se vosso chilreio

Corresponde a vossa plumagem,

Dos cavalheiros deste bosque sois a Fênix.

Mas antes de tratar da mentira, Rousseau volta a apontar os aspectos indesejáveis do emprego da linguagem da poesia, num comentário ao segundo verso acima: “Cavilha, redundância inútil”. Ao ver repetida da mesma coisa em outros termos, a criança recebe um aval para o uso negligente da linguagem, em vez de ser estimulada a buscar sempre a expressão precisa e suficiente, e a ajustar adequadamente os meios aos objetivos. É claro que o que Rousseau vê como má prática pedagógica é exatamente o recurso do poeta para montar o belo verso alexandrino, em que a repetição do conteúdo preenche elegantemente os dois hemistíquios. E essa redundância, cabe apontar, não é inútil e desprovida de conteúdo, pois tem o papel de realçar o intento do bajulador que, com a multiplicação das palavras, almeja multiplicar os elogios. Nada disso passa despercebido, é claro, ao preceptor Jean-Jacques, a quem de modo algum falta sensibilidade estética. Mas – Rousseau insiste – as razões que satisfazem o homem afeito ao mundo, às paixões e à arte não são algo que seu pupilo possa pelo momento compreender.

Mas é o verso seguinte que mais desperta sua indignação. “**Sem mentir!** Mente-se então, algumas vezes?” E o que é a mentira? Por que se mente? Para que informar a criança da existência dessa prática, e que bom proveito ela poderá tirar dessa informação? Para além da mera informação, porém, como explicar à criança que a raposa diz “sem mentir” **exatamente** porque está mentindo? Há aqui, para Rousseau, demasiadas sutilezas e perversidades das quais a criança merece ser poupada – o abismo entre **ser e parecer** que governa a conduta da maioria dos homens irá, ao fim e ao cabo, tornar-se seu conhecido, mas não há pressa em antecipar esse contato, e é importante que ela preserve sua autenticidade e transparência durante esses anos cruciais de sua formação.

O corvo, ao ouvir isso, não se contém de júbilo;

E para mostrar sua bela voz,

Abre um enorme bico; deixa tombar a presa.

A culminação da fábula – o ponto para o qual converge implacavelmente toda a ação – é a queda do queijo, que tem como contrapartida dramática a queda de todos os disfarces e o desvendamento das verdadeiras naturezas do corvo e da raposa, ou antes, dos tipos humanos que esses personagens-animais representam. Rousseau, poeta, sensibiliza-se com a beleza do alexandrino:

Esse verso é admirável; a simples harmonia já lhe basta para produzir a imagem: vejo um bico grande e feio abrir-se, ouço tombar o queijo através da folhagem. Mas esse é um tipo de beleza que se perde para as crianças (ROUSSEAU, 1969, p. 355).

Antes dessa dissolução de todos os enganos, o verso precedente se referira à “bela voz” do corvo. Esse é um ponto crucial – o verso e, de fato, toda a fábula, só podem ser adequadamente compreendidos se a criança souber como é realmente a voz do corvo. Mas – justamente – o relato nesse ponto parece cúmplice da ilusão, e cabe fazer a criança entender que a voz é chamada “bela” precisamente porque não é bela. Diferentemente da raposa, porém, o narrador não tem o propósito de fazer alguém crer nessa mentira – mas como poderíamos explicar à criança seu propósito, e, caso o consigamos, em que medida a instrução de uma criança na prática do discurso irônico e da inversão do sentido das palavras pode trazer-lhe algum proveito e edificação?

Chega-se à moral da fábula, ou, como diz Rousseau, a esse apêndice que é redundante quando a fábula teve sucesso em sua empreitada, e impotente quando ela fracassou (ROUSSEAU, 1969, p. 541):

A raposa a apanha e diz: meu bom senhor,
Aprendeí que todo adulator
Vive às custas de quem o escuta.
Esta lição vale bem um queijo, sem dúvida.
O corvo, envergonhado e confuso,
Jurou, mas um pouco tarde, que não o pegariam de novo.

Rousseau começa por notar o uso pejorativo de “bom” em “meu bom senhor”: “Eis aí a bondade já transformada em burrice – certamente não se perde tempo ao instruir as crianças” – isto é, ao instruí-las quanto ao real valor que a sociedade dá à bondade. Quanto aos versos sobre o adulator, Rousseau põe em dúvida que exista alguma criança de dez anos que os compreenda na forma em que estão ali escritos. A afirmação do verso seguinte – de que a lição vale bem um queijo – é claramente compreensível, mas patentemente falsa aos olhos de crianças que saibam comparar as duas coisas, pois, sendo as crianças o que são, nenhuma delas irá deixar de preferir o queijo a lições de qualquer espécie. E, com essa constatação, podemos passar ao

diagnóstico final de Rousseau quanto ao absoluto fracasso das fábulas na tarefa de promover a edificação moral a que ostensivamente se propõem.

Pergunto se é a crianças de seis anos que se deve ensinar que há homens que adulam e mentem para benefício próprio. No máximo seria possível ensinar-lhes que há zombeteiros que ridicularizam os garotos e fazem troça em segredo de sua tola vaidade. Mas o queijo estraga todas as comparações – e ensinamo-lhes menos a não deixá-lo cair de seu bico do que a fazê-lo cair do bico de um outro. (ROUSSEAU, 1969, p. 356)

Rousseau identifica aqui duas empreitadas totalmente nefastas: de um lado ensinar que existem homens que adulam e mentem, e, em seguida, ensinar os meios de realizar esses atos:

Observe-se as crianças a aprender suas fábulas e ver-se-á que quando estão em condição de aplicá-las elas fazem quase sempre uma aplicação contrária à intenção do autor; e que, em vez de observar em si mesmas os defeitos dos quais se pretende curá-las ou preservá-las, elas tendem a amar o vício com o qual se tira partido dos defeitos dos outros. (ROUSSEAU, 1969, p. 356)

Pouco sensibilizadas pelas emoções, e menos ainda pelas emoções de outrem, eminentemente práticas e imediatistas em suas aspirações, as crianças tendem naturalmente a identificar-se com quem é bem-sucedido. Fazem troça do corvo e admiram, todas elas, a raposa. A pretensa lição moral se torna uma lição de imoralidade. E o mesmo, para Rousseau, ocorre no caso de outras fábulas, como a da cigarra e a formiga:

acreditamos estar dando-lhes a cigarra como exemplo; mas nada disso: é a formiga que escolherão. Ninguém gosta de se humilhar, e as crianças assumirão sempre o papel do vencedor – é a escolha do amor-próprio, é uma escolha muito natural. Ora, que horrível lição para a infância. O mais odioso de todos os monstros seria uma criança avarenta e insensível, que tem consciência do que lhe pedem e do que ela recusa. A formiga faz ainda mais: ela lhe ensina a juntar o escárnio à sua recusa. (ROUSSEAU, 1969, p. 356)

E assim, sucessivamente, com relação a outras bem conhecidas fábulas. Assim como as supostas lições de prudência das fábulas do corvo e a raposa e da cigarra e a formiga resultaram, respectivamente, em lições de bajulação e de desumanidade, outras fábulas fracassam de maneira similar: a história dos animais que se associam ao leão⁵ torna-se um elogio da injustiça, a história do lobo magro e o cão gordo⁶ ensina a rebelião e o inconformismo, e o mosquito que aguilhoa o leão⁷ glorifica o

⁵ “A novilha, a cabra e a ovelha em sociedade com o leão”. La Fontaine, *Fábulas*, Livro I, VI.

⁶ “O lobo e o cão”, *Fábulas*, Livro I, V.

⁷ “O leão e o mosquito”, *Fábulas*, Livro II, IX.

ataque covarde e sorrateiro contra aqueles que não se tem coragem de enfrentar cara a cara: uma lição sobre o uso da sátira, sugere Rousseau (1969, p. 357).

É importante compreender qual é, exatamente, a natureza da crítica que Rousseau dirige às fábulas de La Fontaine. Algumas passagens da exposição precedente já deixaram bastante claro, espero, que não se trata de uma insensibilidade de Rousseau para com os méritos artísticos ou mesmo morais dessas obras. Ele mesmo torna isso explícito no parágrafo com qual encerra sua discussão:

Façamos um trato, Monsieur de La Fontaine. De minha parte, faço a promessa de ler-vos com discernimento, de amar-vos, de instruir-me com vossas fábulas; pois espero não estar enganado quanto ao propósito delas. Mas, quanto a meu pupilo, permiti-me não deixá-lo estudar sequer uma delas até que me tenhais provado que é bom para ele aprender coisas das quais não compreenderá a quarta parte, que ele não se enganará nas que pode compreender, e que, em vez de se corrigir pelo exemplo do ingênuo, ele não se educará pelo do velhaco. (ROUSSEAU, 1969, p. 356)

Rousseau nada tem contra as fábulas em si mesmas, mas contra o que considera a viciosa prática de prescrevê-las a crianças. E quando lhes são propostas como leitura, o malefício é duplo. Primeiro: fazê-las ler coisas que na melhor das hipóteses lhes são inúteis, e, na pior, francamente prejudiciais. Mas, em segundo lugar, meramente fazê-las **ler** coisas, qualquer coisa. E como as fábulas eram exatamente o que se prescrevia à época como leitura infantil, é natural que se tornassem o alvo mais estratégico dos golpes de Rousseau. Ao retirar das crianças esse dever, ele pretende estar lhes retirando

os instrumentos de sua maior desgraça, a saber, os livros. A leitura é o flagelo da infância, e quase a única ocupação que sabemos lhes dar. Aos doze anos, Emílio mal saberá o que é um livro. Mas, dir-se-á, é preciso que ele ao menos saiba ler. Estou de acordo; é preciso que ele saiba ler quando a leitura lhe for útil; até lá ela só serve para entediá-lo. (ROUSSEAU, 1969, p. 357)

Se a afirmação de que a leitura é quase a única ocupação que se sabe dar às crianças soa inconcebível em nossa época iletrada; se a moderna psicologia do desenvolvimento, a pedagogia – e mesmo o moderno senso comum – são unânimes em afirmar a importância das atividades práticas, dos jogos, da manipulação das coisas e do contato com a natureza no desenvolvimento infantil, isso ocorreu precisamente em consequência da profunda revolução que o próprio Rousseau operou na forma de se conceituar a infância – revolução da qual somos os herdeiros e beneficiários pouco conscientes de que houve uma época em que essas percepções foram profundamente diferentes.

Se nos é fácil, por um lado, aceitar que a educação de uma criança envolve muitas outras atividades além da leitura, a completa interdição dos livros proposta por

Rousseau continua a chocar nossa sensibilidade. Mas essa interdição só pode ser adequadamente compreendida no contexto de todo o projeto educacional que Rousseau delineou no *Emílio*, e nossa dificuldade é, exatamente, assimilar a radicalidade desse projeto. Rousseau propõe uma educação **segundo a natureza**, e dentre as muitas implicações dessa caracterização está a idéia de que cada uma das fases do desenvolvimento do ser humano apresenta suas potencialidades e necessidades peculiares: a fase dos cinco aos doze anos é a fase própria para o exercício e a educação dos sentidos e do aparelho motor; dos doze aos quinze a mente desperta para as relações causais que governam o comportamento das coisas – é o momento do aprendizado de uma ciência não livresca e teórica, mas prática e utilitária. Na puberdade, com a irrupção do sexo e das paixões, a psique se transtorna profundamente, e novas práticas educacionais se fazem necessárias para canalizar e sublimar essas novas energias na direção do amor conjugal e familiar, e da sociabilidade. A prática da leitura deve ser julgada de acordo com os limites e objetivos característicos de cada uma dessas fases: ela é inútil e mesmo nociva na primeira; é benéfica, desde que adequadamente selecionada, na segunda, e termina por ser um ingrediente indispensável da formação humana na terceira. Encaminhando-me para a conclusão, vou examinar algumas conseqüências dessas distinções para o assunto que estamos examinando.

Aos doze anos, como se disse, Emílio ganha seu primeiro livro. Para a escolha desse livro Rousseau estabelece algumas condições:

Não haveria um meio de juntar tantas lições que se acham dispersas em tantos livros, de reuni-las sob um objetivo comum que pudesse ser fácil de perceber, interessante de seguir e estimulante mesmo nessa idade? Se se puder inventar uma situação em que todas as necessidades naturais do homem se mostrem de forma palpável ao espírito de uma criança, e em que os meios de prover a essas necessidades se desdobrem naturalmente com a mesma facilidade, então é pela representação vívida e natural dessa situação que devemos fornecer-lhe o primeiro exercício de sua imaginação. [...] Se é absolutamente necessário que tenhamos livros, há um que, para meu gosto, fornece o mais bem-sucedido tratado de educação natural. Esse será o primeiro livro que lerá meu Emílio; sozinho constituirá por muito tempo toda a sua biblioteca e nela terá sempre um lugar especial. Esse será o texto ao qual todas as nossas discussões sobre as ciências naturais não serão mais que um comentário. Ele servirá como um teste do estado de nosso julgamento durante nossos progressos, e enquanto nosso gosto não estiver corrompido, sua leitura sempre nos agradará. Qual é, então, esse livro maravilhoso? É Aristóteles, é Plínio, é Buffon? Não – é o *Robinson Crusoe*⁸. (ROUSSEAU, 1969, p. 454–5)

Uma discussão aprofundada de todas as implicações presentes nessa escolha seria assunto para todo um outro trabalho; quero aqui apenas utilizar o *Robinson* para

⁸ Daniel Defoe (1660–1731), escritor inglês, publicou seu famoso romance *Robinson Crusoe* em 1719.

contrastá-lo com o caso das fábulas, e mostrar por que ele está isento dos problemas nelas identificados. A diferença mais importante é que Robinson Crusoe, em sua ilha, deve enfrentar problemas que não envolvem seres humanos, e não se resolvem, portanto, pela influência sobre atos e opiniões maleáveis de outrem, mas apenas pela atuação sobre a natureza inflexível das coisas⁹. Toda a complexa dinâmica das paixões humanas, com as oportunidades corruptoras que abrem à imaginação, estão assim ausentes – não há rigorosamente nada, no livro, que possa ser mal-interpretado, nada que envolva a imposição ou sujeição da vontade e, portanto, a descoberta e o desejo de explorar as relações de dependência entre as pessoas. O único objeto de identificação é um personagem cujos atos e motivos são perfeitamente compreensíveis, e cuja emulação é saudável e não aliena Emílio de si próprio.

Um mundo sem homens, um mundo sem o outro – não é isso uma redoma doentia e solitária, uma perversidade diante da qual parecem desculpáveis todas as supostas más influências que Rousseau denunciou nas fábulas? Mas, para Rousseau, é a própria natureza que, uma vez mais, vai impor seu ritmo e suas necessidades ao desenvolvimento corporal e espiritual de Emílio. Pois o período que a natureza aloca ao aprendizado técnico-instrumental, a “pacífica idade da inteligência”, como o denomina Rousseau, é curto demais para se aprender tudo que é útil – a “época das paixões” está chegando, e assim que baterem à porta, alerta-nos Rousseau, Emílio não prestará atenção a nada senão a elas (ROUSSEAU, 1969, p. 435-6). O que se segue é uma etapa radicalmente nova da vida, e a ruptura é tão profunda que Rousseau não hesita em denominá-la, no início do Livro IV do *Emílio*, um novo nascimento: “nascemos, por assim dizer, em duas etapas: a primeira para existir, a segunda para viver; a primeira para nossa espécie, a segunda para nosso sexo” (ROUSSEAU, 1969, p. 488). Da sexualidade indiferenciada da criança passamos à experiência do impulso instintivo de atração pelo sexo oposto, que é a matéria prima da qual se derivam, se bem orientados, todos os sublimes sentimentos do amor, da compaixão e da solidariedade entre os seres humanos.

Chegamos aqui à fronteira de outro território imenso, que mal poderíamos esboçar em um trabalho como este. Ele nos serve, mais uma vez, apenas de contraste para melhor compreender nosso tópico, as fábulas, e nossa questão, por que Emílio não deve lê-las. E aqui já podemos formulá-la de forma mais precisa: por que Emílio não deve lê-las **quando criança**. Pois há, diz Rousseau, o tempo de ler as fábulas, e Emílio chegará a esse tempo. Com o aparecimento do impulso que o leva para o outro, ele é impelido também para o mundo das comparações, das disputas e da busca da primazia. Ele não tem alternativa senão mergulhar, por inteiro e perigosamente, em um mundo de que sua casta inocência o mantivera até então preservado. Ele

⁹ Note-se que mesmo o livro de Defoe sofre uma censura nas mãos do preceptor, que permite a Emílio apenas a leitura da parte em que Robinson vive isolado na ilha, suprimindo a história anterior ao naufrágio e posterior ao regresso.

observará os outros com interesse e apreensão, e passará pela inquietante experiência de se ver observado e avaliado por eles. Seu amor próprio – que nada mais é que a preocupação com a opinião que os outros têm dele –, se desenvolve, e Emílio fica vulnerável a – e irá fatalmente experimentar – um novo tipo de sofrimento, diferente da dor física, da fome e sede e da ansiedade diante dos perigos para sua segurança: um sofrimento causado por palavras e opiniões que lhe indicam que não foi avaliado como desejaria ser, e também um sofrimento causado por suas próprias palavras e atos, resultantes de uma avaliação incorreta dos motivos e objetivos dos outros.

O mundo dos homens é muito mais complexo e imprevisível que o mundo das coisas, e Emílio cometerá erros. E o tempo dos erros, diz-nos Rousseau, é exatamente o tempo das fábulas (ROUSSEAU, 1969, p. 540-1). A fábula do corvo e a raposa não pode ser propriamente entendida por quem jamais foi enganado por falsos elogios, mas o incauto que se enredou nas malhas de um adulator não deixará de perceber o ensinamento, e não lhe será possível projetar-se no personagem errado. Ele vê que o corvo é um estúpido e, ao identificar-se com o corvo, percebe sua própria estupidez, e é estimulado a corrigir-se. A fábula cumpre sua função, e, como esta, todas as demais fábulas que tenham efetivamente uma moral profunda e toquem em alguma questão humana de importância. Todos os detalhes fantasiosos e inverossímeis saem do proscênio e não mais atuam como véus a toldar a compreensão: o que faz com que a fábula não seja uma mentira é a verdade de sua aplicação. Mas é longo o caminho até o reconhecimento dessa aplicação: como Julie descobriu, as fábulas são apropriadas para homens, não para crianças.

MARQUES, José Oscar de Almeida. Rousseau and the dangers of reading, or why Emile must not read the fables. *Itinerários*, Araraquara, n. 22, p.215-226, 2004.

■ **ABSTRACT:** *One of the most controversial recommendations in Rousseau's treatise on education is that his pupil should learn to read only at a relatively late age, and even then should be carefully kept away from books, particularly from La Fontaine's Fables, widely recommended at the time as a book for children. In this paper I examine Rousseau's reasons for this odd recommendation, and try to explain its import and consistency in connection with some fundamental principles of his thought.*

■ **KEYWORDS:** *Rousseau; "Emile"; fables; La Fontaine; reading.*

Referências

LA FONTAINE, J. **Fables**. Paris: Garnier, 1966.

ROUSSEAU, J.J. Julie ou la nouvelle Héloïse. In: _____ . **Œuvres complètes 2**. Paris: Gallimar, 1964.

ROUSSEAU, J. J. Émile ou de l'éducation. In: _____ . **Œuvres complètes 4**. Paris: Gallimard, 1969.

