

## **A Propósito de uma Estética Formativa Mediante um *Conceito-Paisagem***

Marlene Souza Dozol<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC – Brasil

**RESUMO – A Propósito de uma Estética Formativa Mediante um *Conceito-Paisagem*.** O presente ensaio busca indicar a diversidade de itinerários de pesquisa e a multiplicidade de linguagens permitidas pela ampla ideia de formação humana. Propõe ao leitor o exercício de investigá-la mediante fragmentos de um romance epistolar, um tratado de educação e uma carta que procura defender os princípios de tal tratado, nomeadamente: *Júlia ou a nova Heloísa*, *Emílio ou Da Educação* e *Carta a Christophe de Beaumont*, da obra de Jean-Jacques Rousseau. Para tanto, elege o conceito de *educação negativa* que aparece nesses escritos na intenção de acompanhar o seu *deslizar* de uma determinada filosofia de educação em direção a uma estética formativa que se faz compreender pelo cruzamento entre filosofia, literatura e paisagismo.

Palavras-chave: **Formação. Estética. Educação Negativa.**

**ABSTRACT – On a Formative Aesthetics Through a Landscape-Concept.** This essay seeks to show the diversity of research paths and the multiplicity of languages allowed by the broad idea of human formation. It suggests to the readers the exercise of investigating it by fragments of an epistolary novel, a treatise on education and a letter which seeks to uphold the principles of such a treaty, namely: *Julia or the new Heloise*, *Emile or Education* and *Letter to Christophe de Beaumont*, all by Jean-Jacques Rousseau. For this purpose, it elects the concept of *negative education* that appears in these writings in the intention to track its *gliding* from a certain philosophy of education to a formative aesthetics that is understood by the intersection of philosophy, literature and landscape.

Keywords: **Human Formation. Aesthetics. Negative Education.**

## Considerações Iniciais

Sabemos o quanto as pesquisas que buscam pensar a educação sob um registro filosófico exigem de fundamentos e *manobras* para alimentar seu constante e contínuo exercício. Também não desconhecemos as dificuldades que os profissionais envolvidos nas tarefas de educar e de ensinar trazem com relação a não só se apropriarem das referências teóricas basilares para toda e qualquer ação de natureza educacional, como também de teorizar, eles próprios, sobre o seu fazer cotidiano.

De fato, pensar e teorizar sobre a educação não é das tarefas mais fáceis, pois exige o paciente trabalho de elucidação de premissas e valores que regulam a escolha de meios e de fins, ambos voltados à promoção do humano e dos seus possíveis<sup>1</sup>.

Este ensaio elege a ideia de *formação* como pretexto norteador de reflexões em torno da ação mesma de teorizar sobre a educação. Pretexto, porque o que está em jogo aqui não é prioritariamente a literatura existente quanto à referida ideia em seu feitiço conceitual e sim ao influxo da qualidade desse feitiço – certamente advindo do acúmulo do qual vamos extrair apenas algumas de suas versões – no arranjo de formas que procuram não só pesquisá-la ou manejá-la, mas também dizê-la. A intenção é a de convidar o leitor a pensar sobre o quanto a forma abre para as muitas possibilidades do conteúdo, chegando até mesmo a metamorfosear-se em *argumento*. Dito de outra maneira, trata-se de conceber a pesquisa teórica como uma espécie de *artesanato* do pensamento, como *experiência*, procurando não desprezar o fato de a sua execução, quando não aprisionada – embora possa considerá-lo – a um conjunto de categorias previamente estabelecidas, ter algo a acrescentar à ideia que se procura desenvolver. Não deixa de existir, desse ponto de vista, o da forma, o desejo de capturar uma dimensão estética na própria ação de pesquisar nos campos da filosofia e da filosofia da educação, a ser complementada, aqui, através de um exercício em torno do conceito de *educação negativa* que o filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau nos dá a conhecer em alguns de seus escritos. Por enquanto, fiquemos com a ideia de formação.

## Sobre a Polissemia da Ideia de Formação

Nuclear para a educação, a ideia de formação é por demais ampla e fluida – a depender de contextos, autores, aplicações e até mesmo de projeções imaginárias e poéticas relativas ao homem e ao seu destino. É, desse modo, de difícil aproximação, ou melhor, de uma quase impossível circunscrição.

Em que pese a relevância de algumas referências acumuladas para a constituição de *quadros mentais* básicos acerca da ideia ou do conceito de formação ao longo do tempo, não se encontram esgotadas as suas possibilidades analíticas e interpretativas. Até porque, a amplitude e a fluidez referidas não permitem formulações completas. Essa

*natureza indócil* (até mesmo para as formulações conceituais) e, portanto, resistente às tentativas de limitar o seu conteúdo, bem como as de paralisar no tempo e no espaço suas aparições, coloca ao pesquisador uma série de dificuldades.

Podemos provisoriamente afirmar que a primeira dessas dificuldades é de caráter semântico, caráter esse que se associa ao uso ou à ação implicada na ideia ou no conceito, se o compreendemos em seu sentido amplo – tão amplo que, por vezes, chegamos, por um pensamento que se expande através de ondas e ondas de frequência até a ideia de *auto-formação* – ou, mesmo que não operemos por exclusão, se o vinculamos a uma versão intencional traduzida pelo embate entre subjetividades e objetividades institucionais de educação e instrução. Evidentemente que não se trata aqui de uma escolha e sim de percebermos, através de um artifício heurístico, as diversas combinatórias que o tema permite caso nos coloquemos num lugar ou noutra ou ainda *por entre* ambos.

Começemos por apontar uma possibilidade analítica mediante um manejo de referências já existentes (embora, como já disse, não seja objetivo desse ensaio tratá-las) para, em seguida, retornar à amplitude da ideia de formação e ao que esta sugere em termos de pesquisa e expressão.

O conceito de formação – além de propor o problema de coincidir ou não com o de *educação*<sup>2</sup> – exige ainda que estabeleçamos graus de aproximação ou de distanciamento com outros termos que dominam o vocabulário do campo educativo propriamente dito, ou seja, o especializado. Dentre eles, *pedagogia*, *ensino* e *didática* que se situam, por sua vez, no conjunto de práticas educativas de perfil, digamos, mais intencional.

O primeiro termo, pedagogia, é profundamente marcado, como sabemos, pela ideia de *condução* e, simultaneamente, pelo embate entre a filosofia socrático-platônica e os mestres sofistas: se formar ou educar seria trazer à luz as verdades essenciais ou o fruto do exercício da retórica, respectivamente; compreendido como *arte* ao longo dos séculos, irá adquirir pretensões de prática *científica* a partir do século XIX com o pedagogo alemão John Herbart. O segundo, o de ensino, aparece – pela primeira vez em forma de conceito – numa tradução escolástica como o oposto da *descoberta* e, sob bases aristotélicas, definido como uma educação ao ato ou, se quiserem, uma condução da potência (sementes ou incoações de virtude e de conhecimentos) ao ato (estado de saber) que professor e aluno – cada um em sua *performance* específica – devem desejar e realizar. E, por fim, o de didática, referido à utopia comeniana de executar um tratado universal da arte de ensinar tudo a todos, ou seja, uma pansofia que confere aos miniprocedimentos didático-pedagógicos um valor que, a maneira de um *modo de fazer*, levaria, inevitavelmente, à perfeição religiosa, moral e intelectual.

É preciso considerar, quando se trata de investigar a ideia de formação de acordo com uma ou outra herança – como as que, por exemplo, acabo de mencionar – o lugar a partir do qual, como investigadores,

buscamos estabelecer relações que não só cumpram a função de lembrá-las, mas, ao mesmo tempo, convidem para um jogo que nos permita, digamos assim, *procriar* com a teoria.

De qualquer modo, tudo isso se funde na ideia de formação, tal qual enxame que sobrevoa e fabrica os seus sentidos combinados ou múltiplos, amplos ou restritos e, às vezes, imprecisos, inconclusos e até mesmo ambíguos, no caso de a formação revelar-se em seu avesso. Por avesso da formação entendo a *doutrinação*. Voltaremos a esse ponto mais adiante.

Independente de identidades semânticas, usos e contextos, efeitos legítimos ou melancólicos (quando a ação de formar não logra seus propósitos), insistamos no aspecto que irá nos interessar aqui: o fato de a ideia de formação – dada sua amplitude quanto a possíveis demarcações enunciativas e aferições de suas próprias resultantes – abrigar uma generosidade não só analítica e interpretativa, mas também inventiva, assinalada pela imprevisibilidade, permitindo uma diversidade de itinerários de pesquisa e de *modos de dizer*.

Assim que nos debruçamos sobre esse aspecto, algo que comumente nos ocorre é a relação necessária entre a matriz filosófica e o problema especificamente filosófico-educacional a ser levado em conta. Relação óbvia, mas difícil de levar a bom termo. Aqui, a matriz e a significação que o intérprete lhe emprestou não possuem um valor em si mesmas, e sim a exigência de constituir-se também num repertório que permita as muitas manobras exigidas pela intimidade que o pesquisador vai criando com o seu tema e que o seu tema vai propondo a ele, a ponto de não se saber bem ao certo qual desses polos predomina na ação mesma de pesquisar: trata-se, pois, de uma experiência de pensamento que não se limita a partir de enunciados, mas se arrisca a produzi-los, porque *levada a isso* por seu objeto. Se pudermos pensar, como quer o filósofo, escritor e poeta francês Paul Valéry (apud Rey, 1994 p. 154), que todo o ser nasce de seu trabalho e, mais apropriadamente, que o artista é *filho* de sua própria obra, podemos pensar, de maneira análoga, o pesquisador como fruto daquilo que o inquieta e, gradualmente, revela-se a ele, provocando, em seu espírito, os exercícios que não separam a compreensão da criação. E isso sugere uma incursão pela dimensão estética de toda e qualquer pesquisa que se deixa fazer por uma rede de relações mútuas que se estabelecem entre o pesquisador e aquilo que o interpela.

A fim de capturar a dimensão estética da pesquisa filosófico-educacional optei por, brevemente, revisitar três concepções de arte que, indiretamente, podem sugerir possíveis transposições para o âmbito da pesquisa: a arte como *imitação*, a arte como *criação* e a arte como *construção*, classificação que podemos encontrar no verbete *estética* do dicionário de filosofia organizado por Nicola Abbagnano (1999, p. 367-74). Passemos indiretamente a essas transposições.

Em conformidade com a primeira acepção – a de arte como imitação –, a pesquisa subordinaria a investigação à realidade em geral,

cabendo ao pesquisador reproduzir o seu objeto em suas características próprias: uma espécie de *realismo* como estilo de pesquisa. Nada mais compreensível que isso, embora não seja uma tarefa das mais fáceis. Ocorre que a literatura disponível sobre estética nos ensina que toda imitação ou cópia não se distingue de forma absoluta da criação: afinal, imitar ou copiar implica numa interação e há aí, certamente, algum grau de criatividade que diz respeito ao que se projeta sobre a realidade e ao modo de expressá-la.

De toda maneira, ainda que essa primeira acepção admita lampejos de algum grau de criatividade, ela distingue-se drasticamente da segunda acepção: a de arte como criação, herdada, em grande parte, do movimento romântico<sup>3</sup>. Parte desse romantismo compreende a arte como originalidade absoluta, sentimento puro, pelos quais a imaginação – sem a qual nada se cria – aparece como um exercício de liberdade e como “um poder vivo e o agente primeiro de toda a percepção humana” (Coleridge apud Vizzioli, 1993, p. 146). Contudo, é Jean Starobinski quem melhor a qualifica, dizendo ser a imaginação uma faculdade intermediária entre o sentir e o pensar: não é sensação direta e nem tampouco a coerência lógica do raciocínio abstrato (apud Novaes, 1994, p.12-13). Ora, de acordo com Bornheim (1988, p. 89), “[...] o verbo *theorein* deriva de um nome, *theoros*, ser expectador. Sem dúvida, a teoria é apenas isso: um ver concentrado e repetido, um ver que sabe ver, que inventa meios para ver cada vez melhor”.

Referindo-se a Aristóteles, Aduino Novaes (1994, p. 13), organizador de um volume que procura por relações entre a arte e o pensamento mediante a imagem de uma *constelação* (o que elimina o recurso à hierarquias entre uma e outro), lembra-nos que, para o filósofo grego, imaginação é luz. Assim como a imitação, a criação é pois pensamento e se aplica não só à arte, mas também a problemas lógicos, filosóficos ou especulativos que, por vezes, admitem o auxílio da ficção para operar.

Numa terceira acepção, a arte é concebida como construção: nem receptividade, nem criação puras, o que nos inspira a pensar a pesquisa também nos termos de um movimento entre ambas, orquestrado por forças de atração e de repulsão, movimento pelo qual o objeto limita e condiciona a liberdade do pesquisador, e este, por sua vez, compõe e unifica os dados que se oferecem a ele. Está aqui, segundo Dewey (para a arte), “a relação entre o fazer e receber, a energia que sai e entra, que faz com que uma experiência seja experiência” (apud Abbagnano, 1999, p. 371). Pareyson (apud Abbagnano, 1999, p. 371), fala em fazer “inventando ao mesmo tempo o modo de fazer, a invenção e a produção, o ensaio e a organização”. Noutras palavras, uma troca contínua entre forma e conteúdo, ora por aproximação, ora por distanciamento.

Segundo Paul Valéry (apud Rey, p. 151), a filosofia aparece na união do homem e de todo tema ou objetivo particular e ela, a filosofia, desaparece assim que o homem quer *filosofar*. Isso significaria ainda a multiplicação das perspectivas, uma *teoria dos pontos de vista*, porque fruto de um jogo no qual colaboram o necessário, a liberdade, variáveis independentes e, nas muitas das vezes, o acaso e o inesperado.

A teoria, desse modo, não pede apenas a interpretação e, nos casos mais raros, uma modalidade de procriação (a que se faz pelo espírito), mas, de dentro, inspira as próprias formas de incursão e, num movimento inverso, deixa-se descobrir pelas manobras do pesquisador e outra vez teorizar-se.

Uma experiência de pensamento nesses moldes prolonga-se na aventura da escrita. É preciso expressá-la, e fazê-lo não significa um arranjo quase final e que só viria *num depois*, depois de uma assimilação e garantia de compreensão. Exercitar a linguagem apropriada aos contornos do que se quer abarcar é experiência de pesquisa, é estratégia de assimilação e compreensão, de imitação e de criação fundidas na de construção.

Mas, como abarcar e *dizer* a formação humana?

Resistente a uma linguagem exclusiva que se esgota na inteligibilidade do discurso, a ideia de formação, pelas características até então apontadas, acolhe amplos, fluidos e múltiplos recursos de linguagem. Assim como a própria filosofia o fez – antes de se constituir como uma disciplina em moldes especificamente acadêmicos – a depender do que procurou e do que procurou dizer.

É importante esclarecer, entretanto, que não é o caso aqui de escolher entre uma ou outra forma de linguagem para dizer a formação humana, e sim o de *manusear* uma crítica em torno da própria ideia de gênero (filosófico, literário e até mesmo pictórico), procurando romper com as fronteiras que separam, drasticamente, a prosa dos elementos poéticos, o formal do emotivo, o conceitual do metafórico, a filosofia da retórica, o pensamento do corpo e de suas *portas* ou, de outra maneira, o inteligível do sensível, a filosofia da arte. Afinal, a ideia de formação humana é bastante generosa para admitir tudo isso.

Nesse sentido, conviria perguntar sobre uma *artesanía* de pensamento que repele o esforço exclusivamente e puramente conceitual de exposição sistemática e, mediante a colaboração da *força* da linguagem – e não do seu *fausto*, e apenas da sua gramaticalidade – que brota de outros gêneros de expressão, tece uma cadeia de relações e de combinações que costumam o fragmento ao sistema, os sentidos ao espírito. Detenhamo-nos na diferença entre a força e o fausto da linguagem.

Na apresentação da coletânea de ensaios de Bento Prado Jr. intitulada *A retórica de Rousseau*, Franklin de Mattos (2008, p. 19) sintetiza essa diferença do seguinte modo:

Um signo tem força quando é capaz, por assim dizer, de mexer com a alma do leitor: quando exerce sobre ela um ‘trabalho’ que a modifica [...] ou quando a ‘fertiliza’ e faz ‘frutificar’, atualizando potencialidades de que fora privada [...]. Em contrapartida, um discurso é faustoso quando seus signos podem indicar o mundo, mas deixam intacta a alma, provocando apenas uma admiração fria e estéril.

Essa diferença leva Bento Prado (2008, p. 170) a afirmar que “interpretar não é nada mais, de fato, do que abrir para si um espaço de

recepção à manifestação da força, uma ‘disposição’ que está aquém de toda a gramaticalidade”.

Compreendê-la é também reconhecer o déficit produtivo por parte de certos modos de linguagem que, para compensá-lo e melhor expressar o pensamento, recorrem a metáforas, imagens ou analogias acompanhadas da fabricação do *espírito* do texto. Não nos limitemos, contudo, à expressão de pensamentos ou ideias, mas consideremos, como já sinalizado, o valor heurístico que esses recursos possuem na ação mesma de pesquisar: são eles a face poética do pensamento e são eles que, por vezes, revelam, comunicam, engrandecem, alargam e/ou inspiram conceitos, *materializando* – porque combinam o pensamento com os olhos e ambos com a *alma* – a sua dimensão estética.

Passemos agora a um exercício de pesquisa e expressão filosófico-educacional com o auxílio das premissas acima desenvolvidas mediante o cruzamento entre diferentes linguagens para ilustrar, através de um determinado conceito filosófico-educacional, as correspondências e/ou transposições entre filosofia da educação, literatura e paisagismo.

## **Pensando com os Olhos**

A discussão de um gênero de linguagem que opera por correspondências, transposições ou integrações entre a filosofia e a arte pode ser feita por dois critérios centrais: o primeiro refere-se ao seu potencial metodológico e o segundo ao seu alcance formativo. Observemos aqui em diante o *modo de fazer* uma prosa poética que toma a superfície não só como manifestação de uma espécie de beleza (natureza física ou humana), mas também como fonte legítima de um pensamento filosófico-educacional e pedagógico.

Pensemos na ideia de formação associada ao conceito de *educação negativa* que o filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau – crítico da ideia de gênero e mestre em borrar as fronteiras entre os gêneros filosófico, literário, musical e pictórico – nos dá a conhecer em alguns fragmentos de três dos seus escritos: no romance epistolar *Júlia ou A nova Heloísa* (Carta III, da Quinta Parte e Carta XI da Quarta Parte), no *Emílio* e na carta que escreve a Christophe de Beaumont. Vejamos como esse conceito aparece em tais fragmentos.

Do primeiro – composto de 172 cartas, 9 bilhetes e 1 fragmento dividido em seis partes – consideremos a Carta III da Quinta Parte e, contemplemos, inicialmente, o seguinte quadro ou cena: numa *manhã à inglesa* reúnem-se Júlia (a heroína do romance), seu marido M. de Wolmar e seu ex-preceptor e ex-amante Saint-Preux (convidado pelo segundo a passar um estadia em Clarens, uma pequena comunidade suíça da região de Vaud)<sup>4</sup>. No aposento – pleno de um silêncio a sustentar invisivelmente laços profundos de amizade e um suave recolhimento após o desjejum – estão também crianças, filhos do referido casal. Júlia borda perto da janela, Wolmar e Saint-Preux, ao redor de uma mesa de chá, leem a gazeta, e as crianças, em volta de outra mesa, folheiam

uma coletânea de imagens distraíndo-se, ao mesmo tempo, com um ou outro brinquedo que têm a mão. O que irá nos interessar aqui são as impressões de Saint-Preux, impressões quanto ao comportamento das crianças que discretamente observa:

[...] e não lembro, pensando no fato, ter visto crianças a quem se falasse tão pouco e que fossem menos oportunas. Quase nunca se afastam de sua mãe e mal percebemos que estão presentes. São vivas, estouvadas, buliçosas, como convém, à sua idade, nunca são importunas nem gritonas e vê-se que são sensatas antes de saber o que é sensatez. O que mais me espantava nas reflexões [...] era que isso acontecesse naturalmente e que, [...] Júlia se atormentasse tão pouco com eles. De fato, nunca a vemos desvelar-se para fazê-los falar ou calar, nem para prescrever-lhes isso ou proibir-lhes aquilo (Rousseau, 1994, p. 485).

Qual seria o segredo de Júlia para ter crianças tão educadas se não as *educa*, interroga-se Saint-Preux. O leitor encontrará nas páginas seguintes não propriamente uma revelação, mas algo inusitado aos ouvidos do ex-preceptor, convencido de que está a se encontrar diante de um paradoxo. Leia-se as palavras de Júlia:

É assim que entregues à inclinação de seu coração, sem que nada a mascare nem a altere, nossos filhos não recebem uma forma exterior e artificial, mas conservam exatamente a de seu caráter original; é assim que esse caráter se desenvolve diariamente diante de nossos olhos sem reservas e que podemos estudar os movimentos da natureza até em seus princípios mais secretos [...] são as produções naturais do fundo que é preciso cultivar (Rousseau, 1994, p. 504).

Essa carta – que pode ser considerada, em toda a sua extensão, uma crítica à educação vigente nos colégios do tempo de Rousseau e um prenúncio do que será desenvolvido paralelamente no *Emílio* – é também a tentativa de dizer o conceito de educação negativa em moldes literários, e Rousseau o faz por meio de uma conversa que sustenta dois pontos de vista diferentes a respeito de um só tema: enquanto Saint-Preux sustenta os princípios e métodos da educação vigente, Júlia e Wolmar argumentam em favor do método que escolheram para educar os seus filhos. Pois bem, são exatamente esses moldes que irão capturar o leitor para a *novidade* que brota de princípios filosófico-educacionais e de aportes epistemológicos muito bem demarcados.

A princípio, podemos traduzir o conceito de educação negativa por um *não fazer nada fazendo muito*, que funda uma pedagogia do silêncio e da observação, cujo modo de intervir, aos olhos da criança, não aparece. Trata-se de cuidar e conservar ou ainda de criar as condições para que a natureza se manifeste e, como primeira mestra, *ministre as suas lições*: o corpo surge aqui como sede das primeiras sensações e dos primeiros exercícios de liberdade e de necessidade, pois não devemos esquecer as implicações ético-morais da filosofia da educação de Rousseau, que começam com o nascimento.



Esse gênero de educação representa um marco inaugural quanto à necessidade ou à importância de uma preparação para as lições dos homens e das coisas, associada, do ponto de vista coletivo, à utopia política, que nosso autor irá propor no *Contrato Social*, e do ponto de vista individual, à conquista da felicidade, mesmo que a possibilidade histórica da sociedade ideal ou, em termos aproximativos, do *Contrato*, não venha a se realizar.

Contudo, nem a política, nem a ciência ou as artes, nem a moral ou a religião poderão vir antes do aparecimento da razão que, para Rousseau, é uma aquisição tardia; tão tardia, que o leva a compor uma definição de infância que ultrapassa o aspecto unicamente epistemológico e alcança tons poéticos: “a infância é o sono da razão” (Rousseau, 1992, p. 98). Daí os seus esforços filosófico-literários para criar e expressar (em Rousseau, essas duas ações são simultâneas) o conceito de educação negativa derivado da natureza especificamente infantil e que desliza da carta em exame para as páginas do *Emílio*:

A educação primeira deve portanto ser puramente negativa. Ela consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e do erro [...]. Fazei o contrário do uso e fareis quase sempre bem. [...]; deixai a infância amadurecer nas crianças (Rousseau, 1992, p. 80).

Talvez o exercício mais exitoso quanto a uma relativa clareza na apresentação do conceito em questão seja aquele que encontramos na carta que escreve a Christophe de Beaumont, arcebispo de Paris, em resposta à condenação do *Emílio*. Lá, Rousseau (apud Nacarato, 1995, p. 124) o define mediante o seu conhecido e franco gosto por oposições:

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

Ao propor uma faseologia da razão de acordo com os estágios maturacionais do desenvolvimento humano, Rousseau (1992, p. 121) irá afirmar que “nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos”. Mas o que irá nos importar é o fato de Rousseau não dissolver as recorrências dos sentidos (e da sensibilidade) na inteligibilidade ou na disciplina geral do discurso: ele as conserva para além da infância e, para os propósitos desse ensaio, faz dos olhos um aliado do pensamento através de uma escrita que, além de filosófico-literária, é por vezes *pictórica*<sup>5</sup>. A propósito dessa última característica, ganhamos um pouco mais de intimidade com o conceito de educação negativa por meio de um passeio e de outra conversa que os persona-

gens da Nova Heloísa têm, numa outra carta desse romance, em torno do paisagismo e que envolve uma comparação entre o jardim inglês e o jardim francês em favor do primeiro.

Encontramos na Carta XI da Quarta Parte a descrição de um jardim à moda inglesa ou romântico que, ao se imprimir nas retinas do leitor, recusa uma beleza de convenção referida ao clássico jardim francês, composto por alinhamentos e simetrias inimigas da natureza e da variedade, produto do esquadro e da régua. Oferece-se aos olhos por avenidas ou alamedas desenhadas, por paralelos e perspectivas (que lança o homem para fora e longe de si mesmo, segundo Rousseau), por gradeamentos, por relvados em formas geométricas ou figurativas, por árvores em formas artificiais ou plantas ornamentais<sup>6</sup>. O jardim inglês obedece a uma intrincada fórmula de combinação entre características perfeitamente naturais e aquelas inteiramente artificiais, frutos da ação humana, mas que aos olhos do espectador não deverão aparecer. Esse gênero de *gosto* encontra-se bem definido por M. de Wolmar nessa segunda carta:

O erro das pretensas pessoas de gosto é o de querer arte por toda parte e o de nunca estar contentes enquanto a arte não se mostrar, enquanto o verdadeiro gosto consiste em escondê-la, sobretudo quando se trata das obras da natureza (Rousseau, 1994, p. 419).

O jardim inglês conserva assim uma estética de outra ordem: não faz da natureza um objeto de *poda*, e sim, mediante a função subalterna do artifício a favorece em suas formas originais<sup>7</sup>.

Se compararmos o *Eliseu* – nome do jardim à moda inglesa cultivado por Júlia junto à residência dos Wolmar – em oposição ao jardim clássico francês, seremos transportados, *pelos olhos*, de volta à Carta III da Quinta parte, na qual, como já vimos, Júlia apresenta o método da educação natural em contraposição aos argumentos de Saint-Preux que, *útil* à conversa, representa a posição contrária. Operando por transposições, correspondências ou integrações entre o filosófico, o literário e o pictórico, veremos que o jardim inglês bem pode ser visto como uma metáfora sensível e filosófico-educacional do conceito de educação negativa ou de uma aparente *não-educação* ou ainda como a expressão paisagística de um feliz enlace entre natureza e cultura.

A julgar por essa imagem – a do jardim inglês – e por esse conceito polêmico em termos de sua recepção, tanto pelos contemporâneos de Rousseau como ainda nos dias de hoje, ler Rousseau significa, por vezes, passar por uma experiência intelectual, sensível e visual do próprio conceito. É o que venho chamando de *conceito-paisagem*, estratégia para compreender, alargar e expressar – a fim de torná-lo menos inexacto – um conceito filosófico-educacional difícil de dizer e ligado a não menos difícil arte de educar crianças, como já sinalizou Montaigne (2005)<sup>8</sup> antes mesmo de Rousseau.

Assim como o jardim inglês, a educação aos moldes rousseauianos obedece àquela fórmula de intrincada combinação entre carac-

terísticas perfeitamente naturais – as da criança, arquétipo do homem natural passível de reedição na sociedade degenerada – e inteiramente superficiais, relativas ao conjunto de artifícios pedagógicos que deverão orientar sua educação, mas que não devem aparecer, assim como não aparecem as mãos de Júlia no cultivo do seu jardim. Atentemos para a admiração que Saint-Preux diz sentir ao passear pelo Eliseu:

Contudo, há aqui, continuei, uma coisa que não posso compreender. É que um lugar tão diferente do que era só pode ter-se tornado o que é com cultivo e cuidados, todavia, não vejo em parte alguma o menor traço de cultivo. Tudo é verdejante, fresco, vigoroso e a mão do jardineiro não aparece: nada desmente a ideia de uma ilha deserta que me veio à mente ao entrar e não percebo nenhum passo humano (Rousseau, 1994, p. 416).

O artifício, para o caso da educação negativa, é o mesmo e encontra-se a serviço de uma paisagem formativa ou pedagógica bastante peculiar: aquela que, se não ignora as potências naturais, admite simultaneamente as recorrências da arte. Mas um gênero de arte que se diferencia daquela que caracteriza a educação positiva, ao segurar as rédeas do tempo, recusa-se a apressar o desenvolvimento e a aprendizagem mediante a apresentação de conteúdos culturais e morais que a criança ainda não pode compreender e muito menos amar.

A tradução plástica do conceito, que *se dá a ver* através da paisagem, nos leva a pensar sobre o gênero de direção embutido na pedagogia rousseauísta: é aquele que se não aparece, não é, por isso, menos diretivo. Voltaremos a esse ponto mais adiante.

Da mesma maneira que o *Eliseu*, cultivado por *mãos invisíveis* que não o abandonam, mas esperam o momento certo para, então, criar as condições para o florescimento e a permanência de belas formas naturais, as crianças de Júlia e Sr. de Wolmar desdobram-se gradativamente em uma maturidade apta a receber a cultura como hóspedes e como promotoras de um *si mesmo* em relação com outros. Sim, porque outra vantagem da educação negativa, segundo Rousseau, é o favorecimento do temperamento particular de cada criança, já que ninguém pode ser feliz fora da sua própria constituição. Além do mais, conhecendo-a bem, saberemos o regime moral que lhe convém, diz ele no *Emílio*. Ao afirmar, em seu tratado de educação, que cada “espírito tem sua forma própria segundo a qual precisa ser governado e o êxito depende de ser governado por essa forma e não por outra” (Rousseau, 1992, p. 80), repete as palavras de M. de Wolmar a Saint-Preux ao criticar a educação positiva:

Mesmo que todas essas instruções prematuras fossem tão proveitosas ao seu julgamento quanto o prejudicam, ainda assim haveria um enorme inconveniente em dar-lhos indistintamente e sem consideração para com aquelas que convém melhor ao gênio de cada criança. Além da constituição comum à espécie, cada um traz, ao crescer, um temperamento particular que determina seu gênio e

seu caráter e que não se deve transformar nem forçar, mas formar e aperfeiçoar (Rousseau, 1994, p. 487).

Assim como Júlia rejeitou alinhamentos, árvores e relvados em formas artificiais e geométricas, gradeamentos e plantas ornamentais na composição de seu jardim, o educador deve resistir ao convite de uma beleza de convenção – a do jardim francês – como meta de sua atuação pedagógica. Ao contrário, pode fazer da natureza infantil e humana uma aliada, parceira de um cultivo que lhe é exterior, mas que não a desfigura, e sim a impulsiona como força de ascensão sensível, intelectual e moral. Em tradução propriamente pedagógica, trata-se de observar as inclinações naturais da criança (antes do aparecimento das paixões sociais, processo que começa já a partir do nascimento) para bem dirigi-las e desdobrá-las. Para tanto e, sobretudo na primeira infância, são preferíveis, como já vimos, as lições do corpo e da experiência, isto é, as que vem antes das lições do verbo (e do conceito) e, em termos morais, antes da pregação de incompreensíveis ou falsos valores.

Tais lições serão permitidas por um novo tipo de mestre que deixará a natureza *ministrar* suas lições e que pode ser assim caracterizado nas palavras de Pierre Burgelin (1969, p. 130):

Sempre presente, olhar perfeitamente penetrante, ele espreita. Respeitoso de uma natureza que ele compreende, ele dela se faz servidor. Mas ele está lá, para estabelecer o meio favorável, segurar as rédeas do tempo, tornar os momentos propícios a sua discreta intervenção. Ele sabe os fins da educação. Como designá-lo? Um sábio? Um anjo guardião? Um mediador?

É a esse tipo de mestre que “Rousseau aconselha retardar pelo máximo de tempo possível o momento em que a criança passará das coisas aos sinais das coisas. Que a infância permaneça a idade do imediato” (Starobinski, 1991, p. 153).

Em comentário ao pedagogo de Emílio, Bento Prado (2008, p. 262) nos chama a atenção para a estratégia adotada por Rousseau para esconder a espessura romanesca e fictícia de sua escrita (espessura que certamente se aplica ao seu compósito de mestre), fazendo com que o leitor não se afaste do *real* imaginando-o; tal estratégia também vale para a descrição do preceptor de Emílio que agirá em consonância com o princípio da educação negativa:

[...] que o guia esconda, por assim dizer, o gesto pelo qual ele mostra o caminho. O que caracteriza o discurso do mestre de ‘Emílio’ é que ele fala o menos possível das coisas que quer mostrar, como se seu silêncio, sozinho, abrisse o espaço da visibilidade do real, como se demasiadas palavras pudessem impedir o acesso às próprias coisas.

Mas longe estamos de uma *não-educação* ou de uma educação permissiva. A fórmula educativa de Rousseau, assim como na esfera política, busca conciliar a natureza e a cultura. Esse enlace entre ambas as

forças que incidem sobre a formação humana, como vimos, toma também a forma de uma metáfora ou alegoria. A propósito,

A linguagem filosófica do século XVIII não possui ainda o rigor, a precisão que vai adquirir mais tarde. Mas, como o estilo de Rousseau é eminentemente imagético, o autor usa, para exprimir suas idéias, imagens, especialmente metáforas, extraídas do vocabulário da natureza, de aparelhos científicos, da própria ciência, abrindo assim o caminho para a linguagem concreta e finalmente usa metáforas extraídas do vocabulário místico e da música, renovando-lhe o sentido e modernizando-o (Moretto, 1994, p. 9).

O curioso é notar esse *deslizar* das imagens para outras esferas ou âmbitos – como o político e o educativo e destes para as imagens – do pensamento-escrita de Rousseau. E o que está em jogo, conforme comentário de Arnold Hauser (1995, p. 562), é a “composição heterogênea da concepção pré-romântica de natureza [que] se expressa também no jardim inglês, o grande símbolo da época, onde se combinam características perfeitamente naturais e inteiramente artificiais”. Examinemos um pouco mais essa combinação e o modo como certa concepção de natureza permite uma determinada linguagem plástica (a do paisagismo) ao mesmo tempo em que amplia um determinado conceito filosófico-educacional por alusão e sem necessariamente passar pela sua clareza.

Peçamos ajuda a Hauser para olhar mais uma vez o jardim inglês. Se o observarmos bem, veremos que, com seus cômodos, lagos, ilhas, grutas, pontes e ruínas artificiais, “representa um padrão tão artificial como o parque francês” (Hauser, 1995, p. 562). Embora sob o nome de *educação natural* esse padrão também se aplica à educação de Emílio: o método não exclui a arte e é tão diretivo – embora com premissas, desenvolvimentos e fins distintos – quanto a educação convencional.

Em que medida, o *conceito-paisagem*, obtido por uma colaboração entre visão e pensamento não nos propõe – além de uma reflexão mais alargada sobre as relações entre natureza e cultura quando se trata de pensar a formação humana compreendida por uma sofisticada dialética entre um ponto de dentro e outro de fora – os perigos do seu próprio avesso? Avesso que, por vezes, se manifesta nos próprios conselhos que Rousseau dá ao preceptor de Emílio:

Segui um caminho diferente com vosso aluno: que ele imagine sempre ser o mestre e que vós o sejais sempre. Não há sujeição mais perfeita do que aquela que conserva a aparência da liberdade: cativa-se assim a própria vontade. A pobre criança que não sabe nada, que não conhece nada, não está a vossa mercê? Não dispõe em relação a ela de tudo que a cerca? Não sois senhor de impressioná-la como vos agrada? Seus trabalhos seus jogos, seus prazeres, suas penas, não está tudo em vossas mãos sem que ela o saiba? Sem dúvida não deve ela [a criança] fazer senão o

que quer, mas não deve querer senão o que quiserdes que ela faça; não deve dar um passo que não tenhas previsto, não deve abrir a boca sem que saibas o que vai dizer (Rousseau, 1992, p. 66).

A depender do intérprete, não há como evitar, aqui e ali, as impressões de feitio totalitário que, por vezes, escorregam do *Contrato Social* para o *Emílio*, como pudemos sentir, no caso da segunda obra, na passagem logo acima. Tanto o legislador – aquele que será capaz de capturar uma espécie de substrato da consciência coletiva – quanto o preceptor, aparecem como figuras onipresentes e oniscientes com todas as prerrogativas para dirigir o povo ou o discípulo respectivamente.

Talvez, o fato de ambos admitirem em suas composições também elementos romanescos e ficcionais nos ajude a entender que a tais figuras é dada a qualificação de profundos conhecedores da natureza humana e, para o caso do preceptor, também da natureza infantil. Somma-se a isso o fato de terem *clareza* quanto aos fins políticos e filosófico-educacionais aos quais deverá servir um projeto de formação humana comprometido com a promoção desse mesmo humano, tanto em termos coletivos como individuais. Então, romance e ficção convertem-se, sempre misturados a elementos de realidade, em projeções ideais que se comungam na imaginação de ideias que *regulem*, digamos assim, o real para que, em termos aproximativos, algum nível de aplicabilidade venha a ser possível.

A continuidade dessa discussão não é exatamente o que me ocupa nesse ensaio. Seu valor é o de apenas ilustrar a ambiguidade que carrega o conceito de educação negativa: se de um lado nos lembra da espontaneidade originária que há em todo indivíduo e que todo processo formativo ou civilizador deverá considerar, por outro, em sua forma ilegítima, carrega os perigos de um direcionamento obsessivo que não se mostra e é, por vezes, muito mais nefasto do que a mais desabrida direção, uma vez que esta última não elimina, de uma vez por todas, as possibilidades de reação.

De qualquer modo, fiquemos com as boas intenções de Rousseau – que tantas vezes o obrigaram a explicitá-las aos seus contemporâneos – e reconheçamos, como um valor, o seu talento retórico. Não fosse assim – por uma filosofia costurada pelos artifícios literários e/ou retóricos e por uma *pintura com palavras* – como esboçar uma educação que busque eliminar as contradições humanas mediante o enlace fraterno entre natureza e sociedade ou natureza e cultura, pares, à primeira vista, antitéticos? Imaginar um pedagogia capaz de se pautar pelos princípios de uma educação negativa ou de uma *não-educação*? E, ao fazer isso, esgueirar-se por linhas que podem livrá-lo das acusações de primitivista, de romântico ingênuo, de gênio totalitário ou ainda de espontaneísta quanto à educação de Emílio?

A fórmula que, em prosa filosófico-poética e pictórica, nos dá a conhecer para educar os filhos de Júlia e M. de Wolmar em *A Nova Heloísa* e também o Emílio, pode ser compreendida como aquela que se não ignora as potências naturais, admite simultaneamente as recorrências

da arte de formar ou educar a fim de não desfigurar e sim realçar as formas naturais ou originárias. Nesse sentido, é de se perguntar também em que medida esse conceito não evitaria reducionismos didático-pedagógicos e assumiria o lugar de um experimento mental em forma de um princípio antidoutrina?

A educação negativa, pertinente à primeira infância e exposta aqui em forma de *conceito-paisagem*, parece ser um recurso profícuo – e isso não necessariamente em termos aplicativos – para pensar a formação humana e, particularmente, a de crianças.

Mas convém lembrar que a força da linguagem em Rousseau não se limita a um fornecer a imagem das coisas. Ela reside naquele poder de colocar a alma do leitor em movimento para que ele, paralelamente a sua inteligência e seus olhos, mobilize outros *canais* pelos quais aquilo que está sendo dito possa circular e atingir camadas mais profundas e nelas permanecer. Daí Bento Prado Jr. afirmar que a força da escrita de Rousseau está em adotar, sobretudo, um paradigma musical. É o caso, por exemplo, da *Nova Heloísa* que, segundo Fúlvia Moretto já está na forma de prosa poética, pois procura a melodia da frase, a beleza do ritmo ou, se quiserem, a harmonia dos sons, a cadência, tentando aproximar-se da frase musical: “É o momento em que o ‘eu’ lírico invade a prosa, considerada, até então, domínio da razão” (Moretto, 1994, p. 17), escreve a *tradutora*.

É assim que a legibilidade do conceito de educação negativa não dispensa as recorrências da sensibilidade: de fato, ao sermos transportados para um jardim e/ou para um aposento onde tudo que vive evoca uma natureza *primeira* desdobrada em beleza e escrita por imagens entremeadas a intervalos de silêncios e sons, somos mesmo levados a acreditar em sua existência e em seus poderes, a desejá-la até, dentro de nós mesmos e nos outros. Em Rousseau, a filosofia não se separa da densidade da vida e do mundo, tampouco da literatura, da pintura e da música. Como exercício do espírito, deixa-se fabricar por uma espécie de nostalgia que remete ao um *o que era* e a um *como poderia ter sido*, mas também por uma alegria ensaística que mistura, sem constrangimentos, a ficção e a história, a realidade e o sonho.

A linguagem que se faz mediante a ruptura entre gêneros não se aplica somente a Rousseau evidentemente. O autor aparece aqui apenas como um exemplar, para muito brevemente ilustrar essa possibilidade, pois foi capaz de misturar ao seu esforço de teorização a sua sensibilidade e o seu lirismo, de restituir uma dignidade ontológica e epistemológica ao sensível. Mas o que é digno de nota é o *modo* como Rousseau opera uma ruptura entre os gêneros filosófico, literário, musical e pictórico e, para o caso particular da educação, como acaba por lançar as bases filosófico-educacionais para o aparecimento da pedagogia moderna (ou romântica) e que irá eclodir, em muitas das suas versões, a partir do século XIX em diante.

O que podemos observar, passando pela diversidade dos moldes narrativos da própria filosofia (aforismos, poemas, diálogos, dramas,

romance e ficção que fornecem à ela poderosas e evocadoras imagens, grandes metáforas e jogos de linguagem, presentes até mesmo nas formas clássicas de expressão) é que a obra *respira*, por isso é ela, por si mesma, que deve dirigir nossos esforços de pesquisa. Parece óbvio, mas não é, porque a pesquisa não se esgota em um juízo dirigido por categorias pré-definidas, mas toma, ela mesma, o lugar da reflexão e de impressões que a potencializa.

A pesquisa em filosofia e em filosofia da educação complementa-se com a escrita, como já vimos. A escrita como *artesanato* que sai das *mãos* do pensamento. Como artesanato, a linguagem atua não só como código familiar, mas também como experiência de estranheza. É nesse sentido que a procura de expressão escrita daquilo que se leu/interpretou ainda é pesquisa. Escrever, assim como ler, é uma forma de refletir e de criar. Nessa direção, é possível pensar sobre o amor que se estabelece entre a arte e a filosofia: ambas propõem formas, partilham o espaço da linguagem em que se inventam a si mesmas, dependem de uma cabeça onde se interpenetrem espírito poético e espírito filosófico (Duarte, 2015, p. 158-164), ambas transformando um ao outro.

Finalizemos com as palavras de Holderlin (2001, p. 173): “a filosofia do espírito é uma filosofia estética” e “o filósofo deve ter a mesma potência estética que o poeta. Os homens desprovidos de sentido estético são nossos pseudofilósofos”.

Recebido em 06 de março de 2016

Aprovado em 07 de maio de 2017

## Notas

- 1 Tais dificuldades bem como o que o leitor irá encontrar a respeito da *natureza indócil* da idéia de formação logo a seguir já foram por mim escritas num projeto de pesquisa que coordenei sobre a formação humana pensada mediante as tensões entre natureza e cultura.
- 2 Na obra Kant, Pestalozzi y Goethe (composta e traduzida por Lorenzo Luzuriaga, 1911), a palavra *Bildung* (formação) é frequentemente traduzida por *educação*. Justifica o autor que esta opção se deve ao fato de não haver, nas obras referidas, uma distinção precisa entre *Bildung* (formação) e *Erziehung* (educação). Ainda assim, há quem prefira uma espécie de vó emancipatório da *Bildung* – no sentido amplo da construção autônoma de si mesmo, segundo um padrão de excelência moral e cultural –, em relação à educação – no sentido de pressupor a condução da aprendizagem por um agente externo ao indivíduo. É o caso de Willmann, que estabelece uma distinção entre formação e educação, dependendo a primeira da cooperação “ativa e livre” do sujeito envolvido e a segunda, da “autoridade e da obediência” (Hoz, 1970, p. 431). Ou de quem bifurque o conceito em duas direções: a primeira, ligada ao processo pelo qual um indivíduo se desenvolve tanto física como moralmente, sendo mais conveniente o termo *formar-se*, e a segunda, referida à ação de criar, educar, adestrar (Dicionário da Real Academia da Língua Espanhola apud Hoz, 1970, p. 431).
- 3 Movimento que terá sua expressão mais bem acabada na primeira metade do século XIX, na Alemanha, e tardio na França, mas que, em ambos os contextos,



reconhecerá a influência de Rousseau; influência a ser tratada, possivelmente, num próximo ensaio.

- 4 A razão do convite de M. de Wolmar é a de colocar *à prova* os ex-amantes e *curá-los* da antiga paixão. Sua intenção, de acordo com a ética rousseauísta, é a de fazer triunfar a amizade e o amor entre os personagens.
- 5 Se nós consideramos, junto a Paul de Man (1979, p. 171), “Rousseau como um autor de um texto no qual uma ação está sendo representada, então nós podemos chamá-lo de ‘pintor’ da cena no sentido clássico de *ut pictora poesis*”.
- 6 Que o leitor tenha em mente os jardins do palácio de Versalhes.
- 7 Que se imagine agora o parque Jean-Jacques Rousseau em Ermenonville.
- 8 Conforme o ensaio *Da Educação de Crianças* que Montaigne escreveu a pedido da Condessa de Foix.

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BORNHEIM, Gerd. As metamorfoses do olhar. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. P. 89-93.
- BURGELIN, Pierre. Émile ou d'Education: introductions. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ouvres completes – Émile**. Paris: Pléiade, 1969.
- DUARTE, Pedro. **Estio do Tempo: romantismo e estética moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- HAUSER, Arnold. **História Social da Arte e da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HÖLDERLIN, Friedrich. Esboço (O mais antigo programa de sistema do idealismo alemão). In: ROSENFELD, Denis L. (Org.). **Filosofia e Literatura: o trágico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. P. 163-174.
- HOZ, Víctor García (Org.). **Diccionario de Pedagogia**. Barcelona: Editorial Labor, 1970.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **Kant, Pestalozzi y Goethe**. Madri: Daniel Jouro Editor, 1911.
- MAN, Paul de. **Allegories of Reading**. New Haven; London: Yale University Press, 1979.
- MATTOS, Franklin de. Apresentação – A força da Linguagem e a Linguagem da Força. In: PRADO JR., Bento. **A Retórica de Rousseau e outros Ensaio**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- MONTAIGNE, Michel de. **Da Educação das Crianças**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MORETTO, Fúlvia Maria Luiza. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os Devaneios do Caminhante Solitário**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.
- NACARATO, Priscila Grigoletto. **Rousseau: textos sobre educação – introdução, apresentação, tradução e notas**. 1995. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1995.
- NOVAES, Adauto. **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- PRADO JÚNIOR, Bento. **A Retórica de Rousseau e outros Ensaio**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

A Propósito de uma Estética Formativa Mediante um Conceito-Paisagem

- REY, Jean-Michel. Valéry: os exercícios do espírito. In: NOVAES, Adauto. **Arte-pensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. P. 149-161.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1992.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Júlia ou A Nova Heloísa**. Tradução de Fúlvia Moretto. São Paulo; Campinas: HUCITEC; Editora da UNICAMP, 1994.
- STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau – A transparência e o Obstáculo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991
- VIZZIOLI, Paulo. O Sentimento e a Razão nas Poéticas e na Poesia do Romantismo. In: GUINSBURG, Jacó (Org.). **O Romantismo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993. P. 137-156.

**Marlene Souza Dozol** é doutora em educação e pós-doutora em filosofia/estética, ambos pela USP e professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora da Linha de pesquisa Filosofia da Educação e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação e Arte – GRAFIA/UFSC. Autora do livro *Da figura do mestre* (EDUSP, 2003), *Rousseau – educação – A máscara e o rosto* (Vozes, 2006) e diversos artigos sobre a dimensão estética da obra de Jean-Jacques Rousseau.  
E-mail: lena.dozol@uol.com.br