

A educação musical de Emílio

José Oscar de Almeida Marques

jmarques@unicamp.br

Departamento de Filosofia, UNICAMP

Malgrado as imagens bucólicas ocasionalmente associadas à proposta de Rousseau de uma “educação segundo a natureza”, é evidente para quem chega ao fim de seu monumental tratado de educação que ninguém poderia estar mais longe da espontaneidade rústica e da ingênua simplicidade do selvagem inculto que a figura acabada de Emílio, em quem sensibilidade, inteligência, discernimento e gosto nada ficam a dever aos refinados espíritos da sociedade cosmopolita de seu tempo.

Como explicar, então, a persistência daquelas imagens a não ser por uma séria incompreensão da relação entre natureza e cultura no pensamento de Rousseau? Pois não se trata aqui, é claro, da oposição entre duas realidades exteriores, entre um prístino mundo de árvores e bichos e o mundo social conformado pela técnica e pelas relações de dependência entre os homens. Natureza, em Rousseau, tem o sentido de uma *origem*, e aponta, mais propriamente, para um conjunto de determinações internas ao ser humano: os impulsos originais que governam sua conduta, e a ordenação das sucessivas etapas do desenvolvimento de suas faculdades corporais e intelectuais. Assim, “educar segundo a natureza”, para Rousseau, não é produzir um selvagem em oposição a um homem civilizado, mas acomodar o processo de aprendizagem à dinâmica própria de desenvolvimento do animal humano.

A existência de um tal conjunto de determinações naturais do homem não deve, entretanto, levar ao erro contrário de supor que o desenvolvimento do indivíduo e da espécie seguirá inevitavelmente por trilhas preestabelecidas. O que é característico do ser humano é que, ao contrário do que sucede com os outros animais, os conteúdos e habilidades específicos que preenchem suas faculdades originais dependem quase inteiramente do meio em que ele se desenvolve, isto é, de seu contato com as coisas que o cercam e com seus semelhantes. Essa abertura para o indeterminado, que se opõe à completa determinação instintiva dos animais, Rousseau a denomina *perfectibilidade* do homem; e a conseqüência pouco reconhecida dessa indeterminação é que não poderia haver, no quadro conceitual instaurado por Rousseau, lugar para a idéia de um homem “puramente natural” concebido independentemente de um meio particular em que se tenha desenvolvido. Afinal, se Rousseau pôde chegar à descrição relativamente detalhada do homem primordial que nos ofereceu no *Segundo Discurso*, foi apenas pela estipulação precisa das condições exteriores às quais o animal humano esteve hipoteticamente exposto nessa situação original: um mundo virgem, intocado pela técnica, provido de recursos abundantes e escassamente povoado por outros animais de sua espécie.

A simples constatação de que não está ao alcance de nenhum educador restaurar essas condições (se é que elas alguma vez vigoraram) já deveria bastar para dissociar a educação segundo a natureza da recriação do selvagem nobre, rústico e impoluto da imaginação nostálgica. Emílio é educado para ser, não um “homem natural” (seja lá o que isso signifique), mas um homem civilizado — mais precisamente, um francês de bom nascimento e boa fortuna de meados do século dezoito. Ele estará familiarizado com as ciências e as artes, e se beneficiará da utilidade das primeiras e dos deleites das segundas. Mas a maneira, as etapas e as motivações que gerarão essa familiaridade serão cuidadosamente controladas para neutralizar os efeitos deletérios que sua assimilação desordenada tem sobre as outras pessoas de sua classe social. Emílio irá civilizar-se sem se corromper, sem ser subjugado por paixões subalternas, sem cindir-se entre seus deveres e suas inclinações. Ele permanecerá íntegro e em paz consigo próprio, e é

nessa harmonia interior de sua alma que consiste sua *única* semelhança com o homem primevo que Rousseau nos apresentou na primeira parte do *Segundo Discurso*.

Que há, no *Emílio*, o roteiro de uma sofisticada educação do gosto é um fato nem sempre reconhecido porque leitores e comentadores tendem compreensivelmente a concentrar-se nos episódios e procedimentos pelos quais o preceptor logra desenvolver as qualidades de caráter que têm direta conseqüência para a formação moral do personagem, passando por alto sobre aqueles em que se cultiva sua apreciação da música, da pintura e das belas-letas. Uma atitude, de resto, que o próprio Rousseau parece encorajar ao atribuir enfaticamente um papel secundário a estas últimas: Emílio “não valerá menos se nada souber dessas coisas, e não é de *tous ces badinages* que se trata em sua educação” (*O. C. IV, 677*)¹. Mas o fato de que Rousseau não tenha, à maneira de Platão, simplesmente banido *ces badinages* da cidadela moral que construiu ao redor de seu pupilo, mas lhes dedique, ao contrário, substanciais passagens de seu tratado revela-nos que, mesmo servindo à formação propriamente moral, o cultivo do gosto e da apreciação artística têm, para o autor, uma importância cuja natureza e alcance valeria a pena esclarecer.

Neste trabalho proponho-me a percorrer as etapas dessa educação concentrando-me em um tipo de expressão: a musical. As razões para isso são, em primeiro lugar, que a música foi uma atividade artística à qual Rousseau se dedicou com regularidade durante toda sua vida adulta, e seu próprio conturbado aprendizado (para não mencionar as ainda mais conturbadas experiências de ensino) deve ter-lhe fornecido uma interessante perspectiva para o exame da questão geral da educação musical. Em segundo lugar, a música desempenha um papel fundamental no sistema filosófico de Rousseau pela sua íntima ligação com a linguagem, e, de fato, como veremos, os inícios da educação musical confundem-se com os inícios da educação da fala e da dicção. Mais importante, porém, é o fato de que um estudo completo e sistemático desse tema no *Emílio* ainda está para ser tentado, e este trabalho pretende ter contribuído com alguns elementos para sua realização.

Obviamente a educação musical não é uma atividade estanque no tratado de Rousseau, mas faz parte da educação geral do gosto em todas as suas acepções, e esta, por sua vez, é apenas uma parte subsidiária da educação moral de Emílio. Há assim uma progressiva expansão de contextos que, embora traga suas dificuldades, não deixa de ser vantajosa do ponto de vista da exposição, pois a referência a outras artes e a considerações propriamente morais permitem preencher, por meio de analogias e extrapolações, as lacunas do texto do *Emílio* com relação ao tratamento da educação especificamente musical.

1. O aprendizado sensório-motor

Logo no início do *Emílio*, em uma passagem que constitui um verdadeiro plano geral de seu tratado, Rousseau esboça as etapas do desenvolvimento natural do homem:

Nascemos dotados de sensação, e desde nosso nascimento somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Tão logo adquirimos, por assim dizer, consciência de nossas sensações, tornamo-nos dispostos a procurar ou a evitar os objetos que as produzem, inicialmente segundo elas nos sejam agradáveis ou desagradáveis, depois segundo a conformidade ou não conformidade que encontramos entre nós e esses objetos, e por fim segundo os juízos que fazemos deles quanto à idéia de bondade ou perfeição que nos é dada pela razão. Essas disposições ampliam-se e fortalecem-se à medida que nos tornamos mais sensíveis e esclarecidos; mas, constringidas por nossos hábitos, elas são mais ou menos

¹ Todas as referências ao *Emílio* e outras obras de Rousseau remetem às *Œuvres complètes*. Bibliothèque de la Pléiade, 5 vols, Paris 1959-1995, indicando-se o número do volume e da página. As traduções para o português são de minha autoria.

adulteradas por nossas opiniões. Antes dessa adulteração, elas são o que chamo em nós a natureza. (*O. C. IV*, 248)

As três etapas esboçadas por Rousseau correspondem grosso modo ao progresso descrito nos três livros centrais do *Emílio*: a educação da sensação e da motricidade imediatas (Livro II); a educação sobre as conseqüências mais mediatizadas de nossas ações sobre os objetos, com a introdução do princípio da utilidade e da racionalidade técnica e científica (Livro III); e a educação das paixões despertadas pelo início das relações com os outros seres humanos — momento de cristalização das regras da convivência e da moralidade (Livro IV). Sem a pretensão de cobrir todos os aspectos da complexa noção rousseauiana de uma “educação segundo a natureza”, podemos nos valer da passagem citada para destacar sua característica mais distintiva: ela deve ser uma educação que acompanhe esse desenvolvimento natural das faculdades, exercendo-se em uma ordem determinada e sempre no tempo oportuno. Cada uma das etapas deve ser respeitada, sem abreviar ou acelerar o processo, buscando-se extrair de cada uma delas o máximo proveito de acordo com as possibilidades que oferece, considerada tanto em si mesma como em vista dos desenvolvimentos posteriores.

Quanto ao tópico que nos interessa aqui, há inevitavelmente algo de arbitrário na determinação de quando se iniciaria a educação nas práticas propriamente musicais. Pois há uma indispensável propedêutica para essas práticas que envolve a experiência dos fenômenos sonoros enquanto tais e a delicada teia de relações que, desde a origem, se estabelece entre eles e o repertório das emoções. Antes de qualquer linguagem ou entendimento, antes mesmo de reconhecer a existência de objetos “fora de si mesma” (*O. C. IV*, 282), a criança está mergulhada no universo dos sons que ouve ou que ela própria produz, e todas essas experiências prestam-se, nas mãos do educador, a fins pedagógicos. Nesse sentido, uma investigação exaustiva dos arquétipos da experiência musical e das experiências emotivas associadas levar-nos-ia a examinar em profundidade muitas das considerações que Rousseau levanta já no Livro I, como por exemplo o temor despertado pelos grandes estrondos e as curiosas recomendações práticas de como acostumar *Emílio* desde cedo ao som das armas de fogo (*O. C. IV*, 283-84). De maior importância seriam ainda as considerações sobre o choro, essa expressão inarticulada e monotemática de sentimento que já é capaz, desde os mais tenros dias, de gerar complexas expectativas de dependência e de poder (*O. C. IV*, 286-88).

Atendo-nos porém mais propriamente às práticas que têm direta relevância para as questões de expressão e apreciação musical, é no Livro II que encontramos um adequado ponto de partida, na importante proposta de uma educação dos sentidos:

Os sentidos são as primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam em nós. São, portanto, as primeiras que se deveria cultivar; mas são as únicas de que nos esquecemos, as mais negligenciadas (...) Exercitar os sentidos não é apenas fazer uso deles mas aprender a bem julgar com eles; aprender, por assim dizer, a sentir; pois só sabemos tocar, ver e ouvir do modo como aprendemos a fazê-lo. (*O. C. IV*, 380)

Se há, diz Rousseau, exercícios puramente mecânicos para robustecer os membros, deveríamos cuidar igualmente dos sentidos que servem para guiar e orientar esses esforços. Olhos e orelhas não são órgãos supérfluos para o uso de braços e pernas. Que todos os sentidos sejam empregados com o máximo proveito possível para o resultado do movimento; que com eles se “meça, conte, pese, compare”:

Empregue a força apenas após ter avaliado a resistência; aja sempre de forma que a estimativa do efeito preceda o uso dos meios; interesse a criança a jamais fazer esforços insuficientes ou supérfluos. Se ela for acostumada a prever assim o efeito de todos os seus movimentos e a corrigir seus erros pela experiência, é claro que, quanto mais agir, mais judiciosa se tornará. (*O. C. IV*, 380)

Há no aparato sensorial humano, observa Rousseau, imensas possibilidades que raramente têm a oportunidade de se desenvolver, como mostra o grande refinamento que o tato e a audição atingem nos cegos. O desafio de encontrar seu caminho ou sua localização na escuridão servirá para que Emílio desenvolva essas capacidades normalmente negligenciadas:

Estamos encerrados em um edifício no meio da noite? Bater palmas nos fará perceber pela ressonância do ambiente se o espaço é grande ou pequeno, se estamos no centro ou em um canto. A meio palmo de uma parede o ar menos circulante e mais refletido traz-nos ao rosto uma diferente sensação. Permaneça no lugar e volte-se sucessivamente para todas as direções: se houver uma porta aberta, uma leve corrente de ar denunciará o fato. (*O. C. IV, 381*)

É muito extensa e detalhada a discussão que Rousseau dedica a cada um dos sentidos, às suas capacidades de discriminação e às formas de exercitá-los. Como sempre, no *Emílio*, os pontos levantados têm impacto sobre diferentes áreas da experiência humana — assim, a regra de aplicar apenas o esforço necessário e suficiente para o efeito desejado não cobre apenas uma dimensão prático-utilitária, mas facilmente se presta a uma interpretação ética, na forma de uma aversão ao desperdício e à ineficiência. Do mesmo modo, ela também se apresenta como o gosto pela exata proporção, pela elegância na construção, pela obtenção do máximo de expressão com o mínimo de elementos — gostos ou hábitos que são essenciais para a formação da sensibilidade estética.

De fundamental importância, porém, para a questão da apreciação propriamente musical, mesmo neste estágio rudimentar do contato com o material sonoro, é a ênfase dada por Rousseau à necessidade de desenvolver a audição em suas mais finas capacidades discriminatórias. É preciso perceber as sutis diferenças na ressonância das palmas produzidas pelos obstáculos próximos ou distantes, e, se aqui predomina ainda o aspecto utilitário, é fácil ver que o refinamento auditivo é importante para apreender, não tanto as articulações que compõem a estrutura fonética da fala, mas principalmente a gama de sentimentos que se expressa nas mais tênues variações de inflexão e volume dessa mesma fala. E aqui adentramos o território original comum entre música e linguagem: para apreender e apreciar a imensa gama expressiva da música, do mais tênue suspiro da cantora ao *tutti* mais avassalador da orquestra, é antes de mais nada necessário que o aparelho auditivo tenha aprendido a responder qualitativamente a essas variações sonoras. Homens que só se comunicassem aos gritos teriam se privado de todas as nuances que constituem a expressividade emocional da linguagem e, com isso, tornado-se incapazes de compartilhar de uma parcela crucial da experiência emocional humana. Do mesmo modo, aqueles continuamente submetidos ao impacto monotonamente ensurdecido da música produzida pela moderna indústria de entretenimentos tornam-se incapazes de apreciar a variada gama dinâmica própria da verdadeira arte musical, e, com isso, sua experiência emocional humana resulta igualmente empobrecida.

No Livro II, entretanto, considerações propriamente estéticas ainda não têm lugar, e as práticas proto-artísticas do desenho e do canto ali descritas têm como finalidade principal prover um campo para a interação regulada e recíproca da sensação e da motricidade, de modo a alcançar um maior refinamento nas discriminações sensoriais e um controle mais preciso do aparelho motor:

As crianças, grandes imitadores, tentam todas desenhar; quereria que a minha cultivasse essa arte, não precisamente pela arte ela mesma, mas para tornar o olhar justo e a mão flexível; e em geral importa muito pouco que se exercite desta ou daquela forma, desde que seus sentidos adquiram a perspicácia e seu corpo os bons hábitos proporcionados por esse exercício. (*O. C. IV, 397*)

Ao contrário do método tradicionalmente empregado no ensino dessa arte, Rousseau não quer que Emílio aprenda a desenhar copiando outros desenhos:

Quero que tenha sob o olhar o próprio original e não o papel que o representa; que ele desenhe uma casa a partir de uma casa, uma árvore de uma árvore, um homem de um homem para que se acostume a bem observar os corpos e suas aparências e não a tomar as imitações falsas e convencionais por verdadeiras imitações. (*O. C. IV*, 397)

Pode ser que, com esse método, Emílio nunca venha a se tornar um pintor:

Bem sei que dessa maneira ele ficará muito tempo rabiscando sem produzir nada de reconhecível, que demorará a alcançar a elegância dos contornos e o traço leve dos desenhistas, e talvez jamais chegue a discernir os efeitos pictóricos e a desenhar com bom gosto; em contrapartida ganhará com certeza um golpe de vista mais exato, uma mão mais segura, o conhecimento das verdadeiras relações de tamanho e de figura que existem entre os animais, as plantas, os corpos naturais, e uma experiência mais rápida do jogo de perspectiva; eis precisamente o que eu queria obter, e minha intenção não é tanto que ele saiba imitar os objetos, mas que os conheça. (*O. C. IV*, 397)

Em todo esse processo o preceptor jamais aparece aos olhos de Emílio como um mestre, mas sim como alguém que está aprendendo ao mesmo tempo que ele:

Eu começaria por desenhar um homem como os criados os desenham nas paredes: um traço para cada braço, um traço para cada perna, e os dedos mais grossos que o braço. Um bom tempo depois um de nós se aperceberá dessa desproporção, observaremos que uma perna tem espessura, que essa espessura não é a mesma em todas as partes, que o braço tem seu comprimento determinado em relação ao corpo etc. ...Teremos tintas, pincéis, procuraremos imitar o colorido dos objetos tão bem quanto sua figura. Vamos colorir, pintar, rabiscar mas em todos os nossos rabiscos não deixaremos de mirar a natureza — nada faremos senão sob os olhos da mestra. (*O. C. IV*, 398)

De forma caracteristicamente rousseuniana, essa atividade lúdica abre também a oportunidade para uma lição moral:

Precisávamos de ornamentos para nosso quarto, ei-los encontrados! Faço emoldurar nossos desenhos e cobri-los de vidro para que não sejam mais tocados e para que, vendo-os permanecer no estado em que os concluímos, cada um de nós se sinta motivado a não negligenciar seu trabalho. Arranjo-os em ordem ao redor do quarto, cada desenho repetido vinte, trinta vezes e mostrando em cada exemplar o progresso do autor, desde o momento em que a casa não passava de um quadrado quase informe até aquele em que sua fachada, seu perfil, suas proporções, suas sombras, estão todas verdadeiramente exatas. ... Nos primeiros, nos mais grosseiros desses desenhos, coloco molduras bem brilhantes, bem douradas, que os realçam, mas quando a imitação se torna mais exata e o desenho está verdadeiramente bom, então coloco apenas uma moldura negra muito simples: ele não precisa mais de outro ornamento além de si mesmo, e seria uma pena que a moldura dividisse a atenção que o objeto merece. Assim, cada um de nós aspira à honra da moldura simples, e quando um quer desdenhar um desenho do outro, ele o condena à moldura dourada. Algum dia, talvez, essas molduras douradas passarão entre nós por provérbios, e nos admiraremos de quão bem os homens se fazem justiça fazendo-se emoldurar dessa forma. (*O. C. IV*, 398-9)

As atividades de desenho proporcionaram a ocasião para exercitar o ajuste da mão ao olho, a coordenação da faculdade ativa dos movimentos manuais à faculdade passiva da visão. Um outro ajuste de máxima importância será objeto dos exercícios do canto e da dicção, nos quais a faculdade ativa da vocalização será coordenada à faculdade passiva da audição:

O homem tem três tipos de voz, a saber, a fala ou voz articulada; o canto ou voz melódica; e a voz apaixonada ou acentuada que serve de linguagem às paixões e que

anima o canto e a fala. A criança, tanto quanto o homem, tem esses três tipos de voz, mas não sabe combiná-las. Ela tem, como nós, o riso, os gritos, os queixumes, a exclamação, os gemidos, mas não sabe combinar essas inflexões com as outras duas vozes. Uma música perfeita é aquela que melhor combina essas três vozes. As crianças são incapazes dessa música, e seu canto nunca tem alma. Similarmente, na voz falada, sua linguagem não tem acento; elas gritam mas não acentuam (...) Nosso pupilo vai falar ainda mais simplesmente porque, como suas paixões não foram despertadas, elas não mesclarão sua linguagem à dele. Não lhe dê, portanto, para recitar ou declamar papéis de tragédia e comédia. Ele é demasiado sensato para tentar dar expressão a coisas que não entende e a sentimentos que nunca experimentou. (O. C. IV, 404-5)

Nesse rico parágrafo destacam-se dois pontos de grande importância para nosso assunto. O primeiro é a caracterização que Rousseau oferece da “música perfeita”: ela deve possuir obrigatoriamente texto, melodia e — o mais importante — uma combinação coerente de ambos, de tal forma que os acentos e inflexões emocionais que moldam o canto correspondam aos pensamentos veiculados pelo texto. Dessa caracterização decorrem como corolários várias das teses da estética musical rousseauiana: (1) a rejeição da música puramente instrumental que, embora contenha melodia e inflexão, resente-se da ausência da fala articulada que, só ela, pode trazer sentido e inteligibilidade²; (2) a crítica à pouca amplitude vocálica do francês e das “línguas do Norte”, que as tornaria inadequadas enquanto suporte para as evoluções melódicas; (3) a crítica às óperas de Rameau, máximo expoente da música francesa, por não imprimir aos textos uma linha melódica expressiva e adequada, e por buscar compensar essa falha com uma orquestração pesada e uma excessiva complexidade harmônica. Na “música perfeita” de Rousseau vislumbra-se, ainda que empalidecida e convencionalizada, a mais próxima imagem que se poderia hoje esboçar da unidade expressiva original das primeiras línguas, que foram ao mesmo tempo discurso, poesia e música, e o solo comum do qual brotaram, por uma posterior e perversa abstração, as formas independentes do canto, dos versos e do discurso³.

O segundo ponto de importância é a afirmação de que a criança é incapaz dessa música perfeita; incapaz de nela se expressar e mesmo de compreendê-la. Rousseau não está negando que crianças de seis a doze anos possam experimentar emoções, mesmo emoções intensas (e sua própria biografia é uma prova vívida dessa capacidade); trata-se antes de aplicar o princípio pedagógico de mantê-las protegidas dessas emoções em uma fase da vida em que estas não poderão senão prejudicar o cultivo de outras habilidades que devem ter prioridade. É um triste espetáculo, para Rousseau, a visão de uma criança recitando ineptamente em versos o orgulho ferido de Aquiles, o ciúme de Otelo, a paixão de Romeu. O que ele lastima não é tanto o canhestro da situação, mas o fato de que a criança é com isso estimulada a empregar levianamente a linguagem, falando do que não entende e do que não sente; e a prevenção desse vício é um dos maiores cuidados na educação de Emílio⁴.

No cultivo da voz — isto é, da fala e do canto —, não se pode nem deve, nesta etapa, buscar a expressão das emoções e das modulações afetivas que são o instrumento do artista e do orador. Aqui, como no caso dos exercícios de desenho, o objetivo da tarefa é desenvolver na

² Recorde-se o célebre dito de Fontenelle “Sonate, que me veux tu?”

³ *Ensaio sobre a origem das línguas* (O. C. V, 410)

⁴ O princípio em questão é o mesmo que levou Rousseau à sua famosa proibição de que as crianças leiam as fábulas de La Fontaine: a correta compreensão dos vícios e paixões humanos que elas alegoricamente representam só virá após a puberdade, com a experiência dos conflitos, expectativas e frustrações resultantes das relações de dependência com outras pessoas. Tratei mais detidamente desse tema em “Rousseau e os perigos da leitura, ou por que Emílio não deve ler as fábulas” *Anais do IV Congresso da Associação Portuguesa de Literatura Comparada*, Évora, 2001, no prelo.

criança habilidades puramente corporais ligadas ao controle dos músculos que governam a emissão vocal, e — de forma simultânea e interativa — ao refinamento da percepção auditiva.

Quanto à fala,

Ensine-o a falar de forma simples e clara, a bem articular, a pronunciar exatamente e sem afetação, a conhecer e a seguir o acento gramatical e a prosódia, a sempre empregar voz bastante para ser ouvido mas não mais do que se requer para isso; defeito comum nas crianças educadas nos colégios. Em todas as coisas, nada de supérfluo. (*O. C. IV, 404*)

No que concerne ao canto,

torne sua voz afinada, uniforme, flexível, sonora; seu ouvido sensível ao ritmo e à harmonia, mas nada mais que isso. A música imitativa e teatral não é para sua idade. Eu sequer desejaria que ele cantasse usando palavras. Se fizesse questão delas, eu trataria de escrever canções especialmente para ele, interessantes para sua idade e tão simples quanto suas idéias. (*O. C. IV, 404*)

Vimos que, no caso dos exercícios de desenho, a regra soberana era a imitação da natureza: “nada faremos senão sob os olhos da mestra”; e as mais exatas imitações recebiam o prêmio da discreta moldura negra. No caso do canto, porém, a imitação está expressamente banida. A razão dessa diferença procede, é claro, do caráter peculiar que Rousseau atribui à imitação musical. Também ela é “imitação da natureza”, mas natureza agora como sinônimo de paixão, de afetos, de todo o universo de sentimentos que se oferecem à nossa percepção interior de forma tão direta e imediata quanto o mundo dos fenômenos naturais se impõe a nossos sentidos exteriores. A melodia,

ao imitar as inflexões da voz, exprime os lamentos, os gritos de dor ou de alegria, as ameaças, os gemidos; todos os signos vocais das paixões são por ela empregados ... Ela não apenas imita: ela fala, e sua linguagem inarticulada mas viva, ardente, apaixonada, tem cem vezes mais energia que a própria fala. Eis de onde nasce a força das imitações musicais, eis de onde nasce o poder do canto sobre os corações sensíveis. (*Ensaio sobre a origem das línguas XIV, O. C. V, 416*)

No caso dos corações infantis, em que se supõe (ou se espera) que essa sensibilidade não tenha ainda despertado, e que desconhecem, portanto, os objetos que a arte musical caracteristicamente imita, não é a expressividade musical que será buscada nos primeiros exercícios de canto. Eles se desenrolam antes como jogos, nos quais o desafio é aguçar a percepção de melodias e ritmos, a capacidade de reproduzi-los precisamente com voz firme e afinada, e, não menos importante, o desenvolvimento da memória auditiva para o aprendizado das canções, pois a notação musical não será praticada nesse estágio⁵.

Mas não se trata apenas de aprender canções existentes: Emílio deverá ser também capaz de criá-las:

Para conhecer bem música não basta interpretá-la, é preciso compô-la, e uma atividade deve ser aprendida com a outra, sem o que não se saberá bem nenhuma delas. Exercite inicialmente seu pequeno músico a fazer frases bem regulares e com boas cadências; em seguida, a ligá-las uma a outra por uma modulação muito simples; finalmente, a marcar suas diferentes relações por uma correta pontuação, o que se faz pela boa escolha das cadências e das pausas. Acima de tudo, nunca uma

⁵ Trata-se aqui de exercitar voz e ouvido, e a notação musical apenas complicaria desnecessariamente as coisas ao fazer intervir a visão e, especialmente, ao introduzir um sistema de representação por meio de signos convencionais – um tópico do qual a educação de Emílio manteve-o cuidadosamente à distância. Lembremos que, nessa fase, ele desconhece mesmo a leitura e a escrita.

canção bizarra, nada de patético ou expressivo. Uma melodia sempre cantante e simples, sempre derivada de acordes essenciais da tonalidade e sempre indicando de tal modo o baixo que ele o sinta e o acompanhe sem dificuldade, pois, para formar a voz e o ouvido, ele deve cantar apenas ao cravo. (*O. C. IV, 405*)

Para poder compor cadências e modulações é preciso algum conhecimento prático, operacional, dos elementos envolvidos na construção musical. Em especial, para cada nota da melodia que se ouve ou se produz, é preciso saber identificar qual é o grau, ou posição, que ela ocupa no modo ou escala em que a melodia está construída. Esse conhecimento é adquirido mediante a tradicional prática da solmização: dada a associação convencional das sete sílabas *dó, ré, mi* etc. aos sete graus da escala, canta-se cada nota pronunciando-se a sílaba que corresponde à posição que ela ocupa. A prática constante e progressiva de tais exercícios internaliza essa associação de tal modo que, cada vez que se ouve ou se imagina uma melodia, “ouve-se” também junto com cada nota a sílaba que lhe corresponde, e com isso se reconhece imediatamente e sem reflexão seu grau no interior do modo; e, conseqüentemente, a função (se é a tônica, a dominante etc.) que desempenha na sintaxe musical.

Ao descrever a solmização que Emílio deve praticar, Rousseau rejeita o sistema em uso na França, no qual as sílabas *dó, ré* etc. são associadas a sons fixos, produzidos sempre pelas mesmas teclas do cravo, e faz uma extensa defesa da solmização móvel, na qual essas sílabas se associam a posições relativas na gama modal. Podemos nos perguntar por que Rousseau decidiu fazer uma digressão tão longa e sobretudo tão técnica nesse ponto, e a resposta talvez sejam as velhas contas a acertar com o passado: seu malfadado *Projeto de uma nova notação musical para a música*, apresentado à Academia de Ciências em 1742 sem receber a aprovação oficial, tinha como aspecto mais inovador exatamente o fato de que seus signos representavam as posições relativas das notas na escala, em vez de sua posição absoluta no teclado. Seja como for, essa longa discussão parece tê-lo impacientado e ele encerra bruscamente a seção:

Mas já se falou demasiado sobre a música; ensine-a como quiser, desde que não passe jamais de um divertimento [*un amusement*]. (*O. C. IV, 407*)

Teremos ocasião de retornar ao tópico do “divertimento”. Pelo momento, vamos encerrar também nós esta seção e passar à próxima etapa.

2. O aprendizado técnico-instrumental

O Livro III do *Emílio* abre-se com uma criança de 12 a 13 anos, e a acompanha até por volta dos 15. Essa fase, que não tem nome (Emílio não é mais propriamente uma criança, aproxima-se da adolescência mas ainda não chegou à puberdade), é descrita por Rousseau como a época da vida em que o ser humano é mais forte — não no sentido absoluto, pois ele é certamente menos forte que um adulto, mas no sentido de que suas forças se desenvolvem mais rapidamente que seus desejos e passam a exceder em muito a medida de suas necessidades. Esse será o único tempo de sua vida em que Emílio pode mais do que deseja, e a questão crucial de que Rousseau trata neste livro é como empregar da melhor forma esse tempo absolutamente precioso:

Que fará ele, portanto, desse excedente de faculdades e de forças que tem em demasia no presente e que lhe faltará em outra idade? Tratará de empregá-lo em cuidados que lhe possam trazer proveito quando necessário. Remeterá para o futuro, por assim dizer, o supérfluo de sua existência presente: a criança robusta fará provisões para o homem frágil; mas não depositará esses recursos em cofres que podem ser roubados ou em celeiros que lhe são estranhos; para se apropriar verdadeiramente de sua aquisição é em seus braços, em sua cabeça que ele a armazenará. Eis então o tempo dos trabalhos, das instruções, dos estudos — e note-se que não sou eu que faço arbitrariamente essa escolha; mas a própria natureza que a determina. (*O. C. IV, 427-8*)

Rousseau tem em vista conhecimentos eminentemente práticos: nada de especulações teóricas ou assuntos abstratos. Os conhecimentos que se buscam são aqueles que podem contribuir efetivamente para nosso bem-estar; sua *utilidade* é o critério decisivo. Se na fase anterior a ênfase se dirigia essencialmente à experiência sensível dos objetos e à atuação corporal imediata sobre eles, o objetivo agora é a apreensão atenta e inteligente das qualidades e características desses objetos, das relações de causa e efeito em que estão envolvidos, e, com base nesses conhecimentos, a atuação metódica e planejada sobre eles para obter determinados fins. Essa é a época da ciência, ou, antes, de uma propedêutica prática ao aprendizado da ciência.

Durante a primeira idade o tempo era longo, buscávamos apenas gastá-lo, temendo fazer mal uso dele. Agora é exatamente o oposto, e não temos tempo suficiente para fazer tudo que seria útil. Lembre-se que as paixões estão chegando e que assim que baterem à porta seu aluno não mais prestará atenção a nada senão a elas. A pacífica idade da inteligência é tão curta, passa tão rapidamente, tem tantos outros usos necessários que é loucura querer que baste para tornar sábia uma criança. O objetivo não é ensinar-lhe as ciências, mas dar-lhe um gosto por amá-las e métodos para aprendê-las quando esse gosto se desenvolver melhor. (*O. C. IV*, 435-6)

Emílio continuará alheio, por enquanto, às relações humanas e a todos os conhecimentos e sentimentos que delas dependem; esse será o material da próxima etapa, que se iniciará assim que as paixões “baterem à porta” e assenhorearem-se de toda sua atenção. Pelo momento, embora tenha a curiosidade e o interesse atraídos para os fenômenos do mundo natural, seu coração continua incapaz de responder com arroubos de emoção a essa experiência. Ao iniciar uma aula de geografia — que obviamente não é feita com globos e mapas, mas na presença “do próprio objeto” — o preceptor dirige-se com o pupilo a um lugar favorável para observar o nascer do Sol. Após descrever o espetáculo em um parágrafo composto com as mais exaltadas pinceladas, Rousseau dirige a atenção para Emílio:

Pleno do entusiasmo que sente, o mestre quer comunicá-lo à criança: acredita que irá emocioná-la chamando-lhe a atenção para as sensações pelas quais ele mesmo se emocionou. Pura estupidez! É no coração do homem que está a vida do espetáculo da natureza; para vê-lo é preciso senti-lo. A criança percebe os objetos mas não percebe as relações que os ligam, não pode ouvir a doce harmonia de seu acordo. É preciso uma experiência que ela não adquiriu e sentimentos que não experimentou para sentir a impressão composta que resulta ao mesmo tempo de todas essas sensações ... Como iria o canto dos pássaros causar-lhe uma voluptuosa emoção se os acentos do amor e do prazer ainda lhe são desconhecidos? ... Não faça à criança discursos que ela não pode entender. Nada de descrições, de eloquência, de figuras de linguagem, de poesia. Não se trata agora de sentimento nem de gosto. Continue a ser claro, simples e frio; logo chegará o tempo de adotar outra linguagem. (*O. C. IV*, 430-1)

Essa passagem contém a idéia central que posteriormente marcará a concepção de arte dos românticos, para quem é a sensibilidade emocional do sujeito, e não uma suposta qualidade intrínseca do objeto, que está na origem da experiência estética. O tópico é o mesmo já tratado no caso da música: um canto cheio de sentimento só poderá ser propriamente compreendido por quem já tenha adquirido o repertório de emoções que ele expressa. Ainda desprovido desse repertório, Emílio continuará nesta fase tão imune quanto antes ao encanto da música verdadeiramente artística e expressiva. Diante de uma arrebatadora melodia que comove toda uma audiência, sua reação seria a mesma que teve diante do nascer do Sol: perceberia com clareza todos os objetos — no caso, as notas, os ritmos —, mas não seria emocionalmente tocado por eles.

Em que deverá consistir então sua educação musical nesta etapa? Na ausência de indicações explícitas de Rousseau, resta propor algumas conjeturas. Esta é a fase, como se disse, em que Emílio começa a dedicar-se a um exame mais prolongado e atento dos objetos, de suas

propriedades e de seus comportamentos nas mais diversas circunstâncias. Essas serão suas lições de ciência, que o preceptor sempre tomará cuidado para não apresentar como lições, mas como atividades não planejadas, motivadas pela curiosidade natural e pelo interesse. Essas observações e experiências se realizam sobre objetos e fenômenos do dia-a-dia, sobre materiais que estão prontamente à mão, e nem é preciso dizer que o uso de livros ou qualquer instrumento científico está absolutamente excluído. Uma consideração, em especial, deve governar todas essas investigações: *para que serve isto? qual é sua utilidade?* (O. C. IV, 446).

Assim se realizam as primeiras incursões no campo da geografia, da geometria, da física. A descoberta das propriedades do magneto serve para desvendar o truque de um mágico de feira; a ilusão ótica do bastão mergulhado pela metade na água permite estudar o fenômeno da refração. E poderíamos certamente imaginar que experiências com a ação do fogo e os métodos de produzi-lo, com a ebulição e o congelamento da água, com o uso de alavancas para deslocar objetos pesados, e muitas outras de igual importância e utilidade, estão incluídas no rol das práticas educativas dessa idade, embora Rousseau não as mencione explicitamente em seu tratado.

Não seria implausível supor, então, que, conhecendo o cravo por fora, Emílio e o preceptor vejam-se estimulados a abri-lo e ver como funciona por dentro. E isso pode mesmo ter sido necessário: uma corda partiu-se, ou uma haste de madeira saiu de seu encaixe. A visão do engenhoso mecanismo que transmite o movimento da tecla até a palheta que tange a corda será certamente uma fonte de admiração. E inúmeras questões serão levantadas: por que umas cordas soam mais graves e outras mais agudas? Será que seu som é determinado por sua espessura? Supondo-se que sim, como é possível que uma corda desafine — isto é, que seu som se altere — se sua espessura permanece sempre a mesma? Talvez a força de tração aplicada às cordas pelas tarraxas tenha também influência sobre o som. Como o cravo é um instrumento delicado, procura-se um outro modo de realizar essas experiências. Estica-se um fio de arame entre tarraxas fixadas em uma tábua, e, com esse monocórdio improvisado, comprovam-se todas essas hipóteses. A seguir, descobre-se que, imobilizando com um cavalete o ponto central da corda de arame, cada uma das duas metades produz um som que está uma oitava acima do original. Experimenta-se dividir a corda em segmentos de outras proporções e, como Emílio sabe entoar e reconhecer os intervalos musicais, e sabe medir os segmentos e calcular a relação entre seus comprimentos, logo terá refeito por si mesmo a descoberta pitagórica de que os intervalos de oitava, quinta justa, quarta justa, terça maior etc. correspondem às razões de números inteiros $1/2$, $2/3$, $3/4$, $4/5$ etc.

Eis como, a partir de experiências simples e acessíveis, Emílio pode levar adiante sua educação musical segundo os moldes característicos da etapa coberta pelo Livro III. Ele não estará, é certo, absorvendo os aspectos propriamente artísticos e expressivos dessa arte, mas estará conhecendo melhor o material bruto, os sons, que lhe servem de base; e isso, de fato, é o que se esperaria dele nesta fase. Os intervalos que ele conhecia apenas do canto adquirem uma maior inteligibilidade pela descoberta das proporções aritméticas que os relacionam. E a própria aritmética, em si mesma uma operação abstrata e potencialmente enfadonha, ganha interesse a seus olhos ao se mostrar capaz de tais aplicações.

Talvez se pense que essa descrição é demasiado fantasiosa e arbitrária, mas há uma pouco observada passagem no Livro V que parece implicar que algo muito próximo disso tenha ocorrido nessa fase. Vamos examiná-la mais à frente; mas, para que adquira toda a sua significação, é preciso antes tratar de um aprendizado crucial de Emílio na presente etapa: o aprendizado de uma profissão.

Rousseau atribui grande importância a esse tema, e as treze páginas do Livro III que dedica a seu desenvolvimento⁶ contêm as mais luminosas passagens de crítica social de todo o

⁶ O. C. IV, 468-480.

volume. Emílio é rico, razão maior para que aprenda um ofício e possa um dia, se necessário, ganhar a vida pelas próprias mãos. Os ricos são os mais despreparados para essas emergências, e os que mais necessitariam desse aprendizado. De resto o trabalho disciplina o corpo e pacifica o espírito, e constitui também o pagamento de uma dívida para com a sociedade. Rico ou pobre, todo homem ocioso é um *frippon* (*O. C. IV*, 470).

Para nossos presentes propósitos, interessam-nos apenas algumas considerações de Rousseau sobre a profissão escolhida para Emílio. Após uma longa discussão dos prós e contras associados aos diferentes ofícios, o preceptor decide-se pela profissão de marceneiro:

O ofício que preferiria que fosse do gosto de meu aluno é o do marceneiro (*menuisier*). É limpo, é útil, pode ser exercido dentro de casa, e mantém o corpo suficientemente em forma. Do trabalhador ele exige habilidade e aplicação, e, embora a forma das obras seja determinada pela utilidade, a elegância e o gosto não estão excluídos. (*O. C. IV*, 477-8)

A designação “carpinteiro”, como às vezes se traduz, é bastante enganosa, embora a imagem de um jovem rude trabalhando com grandes vigas e pranchas de madeira pareça mais adequada aos que imaginam um Emílio criado “próximo à natureza” e desconhecendo as sofisticções da vida civilizada. Na verdade, a *menuiserie* constituía-se em uma atividade complexa e delicada, que atingira o ponto alto de seu desenvolvimento na Europa ao fim do século dezoito. Dedicada ao feitiço de móveis, painéis, objetos de decoração e outros artigos, ela exige o domínio de várias técnicas de trabalho e embelezamento da madeira, como os encaixes, os entalhes, a marchetaria e a incrustação. O marceneiro possui e sabe empregar uma grande variedade de ferramentas de precisão, e habilita-se também no uso dos vernizes, das tintas e das colas. Longe de limitar-se a gestos e operações repetitivas, o trabalho exige inteligência, criatividade e um discernimento estético por parte do artífice.

Nos três anos em que dispôs de um excedente de forças sobre suas necessidades, Emílio empregou-as na aquisição de conhecimentos e habilidades que lhe serão proveitosos não apenas nesta etapa mas em toda a sua vida. Embora as atividades a que se dedicou tenham sido governadas pelo critério prático da utilidade, elas devem realizar-se — como insiste o preceptor — de modo a contribuir também para a formação de sua sensibilidade estética e de seu gosto. Pois há uma beleza, embora fria, própria das técnicas e ciências, que se revela na ordem, na funcionalidade, na harmonia das formas, no perfeito ajuste dos meios aos fins. Mas o casto deleite proporcionado por essas observações só é capaz de satisfazer plenamente um espírito que não se acha acometido pelas necessidades — e “a mais violenta, a mais terrível” delas já está prestes a se fazer sentir, rompendo definitivamente aquele pacífico equilíbrio.

3. O aprendizado erótico-passional

Há poucas passagens tão impressionantes no *Emílio* quanto a solene abertura do Livro IV. À maneira do barítono que, no último movimento da Sinfonia em ré menor de Beethoven, conclama ao abandono de tudo o que veio antes (*nicht mit diesen Tönen*) e infunde uma nova alma à música fazendo entrar as vozes humanas, Rousseau anuncia aqui nada menos que um novo nascimento: “Nascemos, por assim dizer, em duas etapas, a primeira para a existência, a segunda para a vida; a primeira para nossa espécie, a segunda para nosso sexo” (*O. C. IV*, 489). A vida psicológica da criança é, de fato, igual à do homem em tudo, exceto no que se refere ao sexo e suas conseqüências — mas esse acréscimo é tão imenso que se impõe falar de uma mudança de essência: é a vida propriamente humana em toda sua plenitude que se contrapõe à simples existência sexualmente indiferenciada da criança.

No tempo prescrito pela natureza, essa mudança se processa em meio a uma crise de grandes proporções:

Uma alteração no humor, freqüentes arroubos, uma contínua agitação de espírito tornam o menino quase indisciplinável. Ele fica surdo à voz que o pacificava, é um leão febril: não reconhece seu guia e não quer mais ser dirigido. (*O. C. IV, 490*)

De importância especial para nosso assunto são as mudanças em sua capacidade expressiva, até então tão pouco desenvolvida:

Sua fisionomia se desenvolve e recebe a marca de um caráter ... Sua voz muda, ou melhor, ele a perde, não é nem criança nem homem e não pode assumir o tom de nenhum deles. Seus olhos, estes órgãos da alma que nada disseram até agora, encontram uma linguagem e ganham expressão ... ele já sente que eles podem dizer muito, e começa a saber baixá-los e enrubescer; ele se torna sensível antes de saber o que sente. (*O. C. IV, 490*)

O que ele indefinidamente sente são as primeiras intimações de sua natureza movendo-o em direção aos outros:

o sangue fermenta e se agita, uma superabundância de vida busca estender-se para fora. Os olhos se animam e percorrem os outros seres; começa-se a tomar interesse pelos que nos cercam, começa-se a sentir que não se é feito para viver só: é assim que o coração se abre aos afetos humanos e se torna capaz de ligar-se aos outros. (*O. C. IV, 502*)

Essa abertura é, ao mesmo tempo, a ruptura definitiva do sólido equilíbrio da fase precedente. Aquele ser forte que supria de sobra suas necessidades passa subitamente a seu estado de maior confusão e fragilidade. No tumulto das paixões que se inaugura, o interesse pelos outros traz o desejo correlato de também ser capaz de interessá-los, com o que surge o desafio das comparações e primazias. A opinião dos demais introduz-se como fator crucial em sua apreciação de si mesmo e, com o surgimento do amor-próprio e da vasta área de hipersensibilidade que este põe a descoberto, Emílio conhecerá sofrimentos que jamais imaginou que existissem, e anteverá êxtases até então insuspeitados. Começa a abrir-se para ele, enfim, a gama das paixões humanas em sua integridade, e, ao conhecê-las e experimentá-las, ele estará adquirindo o material que lhe faltava para a apreciação plena da música e da arte.

Enquanto Emílio se conhecia apenas como um ser físico, suas relações com as coisas constituíram o objeto apropriado de seu estudo. Enquanto ser erótico-passional, ele deverá agora voltar-se para suas relações com seres semelhantes, e esse é o estudo que deverá ocupá-lo pelo resto de sua vida (*O. C. IV, 493*). Nesse estudo, porém, ele não estará observando objetos indiferentes, mas seres dotados das paixões que descobre em si mesmo — e é essa comunidade de paixões que o levará a ligar-se a eles pelos laços da amizade e da compaixão. O Livro IV é o fascinante relato da expansão e do correto direcionamento desse impulso afetivo original que, nas mãos de Rousseau, revela ser a semente de todo o desenvolvimento social, moral, religioso e político de Emílio.

No contexto desse vasto processo educativo, interessa-nos aqui apenas uma vertente bastante subsidiária: aquele processo pelo qual Emílio desenvolve sua capacidade de apreciação artística, seu *gosto*.

Ao estudar os homens por seus costumes na sociedade como os estudou antes por suas paixões na história, Emílio terá freqüentemente ensejo de refletir sobre o que deleita ou ofende o coração humano. Ei-lo filosofando sobre os princípios do gosto, e eis o estudo que lhe convém durante essa época. (*O. C. IV, 671*)

O gosto é objeto de uma extensa reflexão nas páginas que se seguem. É ali, já próximo ao final do Livro IV, que Rousseau formula a célebre definição de que o gosto não é senão “a faculdade de julgar o que agrada ou desagrade ao maior número” (*id.*), alertando que, fora dessa caracterização, não há como compreender o que possa ser o gosto. Essa definição levanta

interessantes problemas conceituais, semelhantes aos que surgem com relação ao conceito de “vontade geral” no *Contrato Social*. Rousseau explica que, embora a maioria julgue corretamente com relação a cada objeto particular, isso não significa que a maioria das pessoas seja dotada de gosto, pois são raros os que julgarão de acordo com a maioria em relação a *todos* os objetos. Assim, embora a somatória dos gostos mais gerais produza o bom gosto, são poucas as pessoas capazes de julgar corretamente o que em geral agrada e desagrade (*id.*).

Como se exerce esse julgamento? Rousseau observa que questões de gosto não são decididas por referência aos benefícios que podemos obter dos objetos julgados: o que amamos ou odiamos nesses casos não se relaciona ao que nos é útil ou nocivo. De fato, “o gosto não se exerce senão sobre coisas indiferentes ou que apresentam no máximo um interesse de divertimento (*d’amusement*), não sobre coisas que dizem respeito a nossas necessidades” (*id.*). É essa ausência de uma referência objetiva que torna difícil explicar a aparente arbitrariedade das decisões do gosto, que não são guiadas por nossa razão ou apetite naturais. As “regras” do gosto, além disso, respondem a um grande número de variáveis: clima, costumes, governo, instituições; e mesmo idade, sexo, caráter, que determinam como se desenvolve a medida de gosto de que cada homem está naturalmente provido.

Essas, e muitas outras observações,

são as considerações elementares que eu estipularia como princípios ao raciocinar com meu Emílio sobre um assunto que está longe de lhe ser indiferente nas circunstâncias em que se encontra e na pesquisa de que se ocupa. E para quem ele seria indiferente? O conhecimento do que pode ser agradável ou desagradável aos seres humanos é necessário não apenas para quem precisa das pessoas mas também para quem lhes quer ser útil. É mesmo importante conseguir agradá-las para poder servi-las, e a arte de escrever não é de modo algum um estudo ocioso quando é empregada para fazer ouvir a verdade. (*O. C. IV, 673*)

Emílio deve, portanto, para realizar-se plenamente como homem, ter seu gosto cultivado. Ainda que o gosto tenha seu conteúdo constituído de frivolidades, ele revela o caminho para os corações dos homens e cimenta suas relações — esse é o sentido moral que respalda seu cultivo. Para tanto, algumas condições são necessárias:

Em primeiro lugar, é preciso viver em sociedades numerosas para fazer muitas comparações; em segundo lugar, é preciso viver em sociedades de diversão e ociosidade, pois nas sociedades de negócios tem-se por regra não o prazer mas o interesse; em terceiro lugar é preciso sociedades em que a desigualdade não seja muito grande, em que a tirania da opinião seja moderada e em que reine mais a voluptuosidade que a vaidade, pois caso contrário a moda sufoca o gosto e não mais se busca o que agrada mas o que distingue. (*O. C. IV, 672*)

Emílio, mantido durante toda a infância à distância do ambiente perverso e corruptor da grande cidade, deverá agora mergulhar fundo nele. São deliciosamente rousseauianos os paradoxos de que o gosto se cultiva melhor nos lugares em que ele já se corrompeu, e que, embora não haja no mundo civilizado uma cidade em que o gosto geral seja pior do que em Paris, lá, não obstante, é o melhor lugar para adquiri-lo. Mas Rousseau tem sua justificação:

Se para cultivar o gosto de meu discípulo eu tivesse de escolher entre países onde esse cultivo está ainda por nascer e outros em que ele já tivesse se degenerado, eu seguiria a ordem inversa e faria sua viagem começar por estes últimos e terminar pelos primeiros. A razão para essa escolha é que o gosto se corrompe por uma delicadeza excessiva que cria uma sensibilidade a coisas que o grosso da humanidade não percebe. Essa delicadeza leva ao espírito de discussão, pois quanto mais os objetos se tornam sutis, mais eles se multiplicam. Essa sutileza torna os sentimentos mais delicados e menos uniformes. Formam-se então tantos gostos quanto

indivíduos. Nas disputas sobre preferências, a filosofia e as luzes se estendem, e é assim que se aprende a pensar. (*O. C. IV, 674*)

Pode-se aprender a pensar nos lugares onde reina o mau gosto, mas deve se ter o cuidado de não acabar pensando como os que o possuem. Emílio deve assistir a seus debates para aguçar seu discernimento e aprender a sentir e comparar os gostos dos homens, mas sem compartilhá-los necessariamente com eles. A presença constante do preceptor lhe indicará o que buscar:

Levo-o aos espetáculos para estudar não a moral mas o gosto, pois é lá sobretudo que ele se mostra aos que sabem refletir. Deixe de lado preceitos e moralidade, eu lhe direi, não é aqui que se deve aprendê-los. O teatro não é feito para a verdade, é feito para lisonjear, para divertir os homens, não há outra escola onde se aprenda tão bem a arte de agradá-los e de interessar os corações humanos. (*O. C. IV, 677*)

Embora Rousseau não mencione isso explicitamente, esses espetáculos devem incluir não apenas o drama como também a lírica; além da *Comédie*, Emílio freqüentará a *Opéra*, e lá descobrirá, na música, um efeito que vai muito além do prazer físico proporcionado pela melodia, harmonia e ritmo das simples canções de sua infância: um efeito expressivo que a eleva a “uma das belas artes, capaz de pintar todos os quadros e excitar todos os sentimentos, de competir com a poesia e de lhe dar uma força nova, de embelezá-la com novos encantos, e de triunfar coroando-a” (*Dicionário de música, O. C. V, 948-49*).

A descoberta do poder expressivo da linguagem dramática e do canto pode levar Emílio a cultivá-los, não como os cultiva o artista que vive de seu ofício, mas para enriquecer e dar vazão ao mundo de sentimentos que experimenta. Numa época sem os meios de reprodução musical que temos hoje, nada mais comum que a execução ao cravo, por amadores, das árias e canções de sucesso na Ópera; e o próprio Rousseau foi um entusiasta dessa prática, juntamente com Frederick Grimm, seu inseparável amigo à época, com quem passava todos os seus momentos livres junto ao cravo “a cantar árias e barcarolas italianas sem trégua e sem descanso da manhã até a noite, ou melhor, da noite até a manhã” (*Confissões, VIII, O. C. I, 352*).

Dentro do mesmo espírito de fruição e expressão pessoal, a leitura dos dramas e da poesia faz Emílio exercitar seu domínio do discurso e “o torna sensível a todas as belezas da eloquência e da dicção” (*O. C. IV, 675*). Seu contato com os livros e com as pessoas neles versadas refina cada vez mais sua sensibilidade; a leitura não é para ele uma obrigação, como para tantos jovens nos colégios, nem um simples passatempo, mas o próprio meio no qual seus sentimentos e anseios se sublimam:

Esses estudos serão para ele entretenimentos sem coerção e por isso ele tirará deles ainda maior proveito; serão deliciosos em uma idade e em circunstâncias nas quais o coração se interessa com tanto encanto por todos os tipos de belezas feitas para tocá-lo. Imagine-se de um lado Emílio e de outro um rapaz de colégio lendo o quarto livro da *Eneida*, ou *Tíbulo*, ou o *Banquete* de Platão⁷, que diferença entre eles! Quanto o coração de um se comove com o que sequer afeta o do outro. (*O. C. IV, 677*)

Mas logo em seguida Rousseau, de forma muito pouco romântica, alerta para a necessidade de disciplinar esses arroubos, de colocá-los em perspectiva e não lhes dar excessiva importância:

Oh! jovem, pára, suspende tua leitura, vejo-te demasiadamente comovido. Bem quero que a linguagem do amor te agrade, mas não que te desencaminhe. Sê um homem sensível, mas sê também sábio. Se fores apenas um deles não serás nada. De

⁷ O quarto livro da *Eneida* narra o trágico amor de Dido e Enéias. Albius Tibullus, poeta elegíaco romano, deixou três livros de fina poesia elegíaca sobre temas amorosos. O *Banquete* é uma discussão sobre a natureza do amor. Rousseau reúne nesta passagem exemplos de obras que devem falar ao coração de Emílio apaixonado.

resto, que ele tenha ou não sucesso nas línguas mortas, nas belas letras, na poesia, pouco me importa. Ele não valerá menos se nada souber de todas essas coisas, e não é dessas brincadeiras (*badinages*) que se trata em sua educação. (*id.*)

A admoestação é severa e consistente com a afirmação citada acima de que a música só deve ser cultivada como *un amusement*. O julgamento se generaliza, e é toda a criação literária e poética que agora se reduz a uma *badinage*. De fato, a ligação entre o desenvolvimento das letras e das belas artes, enquanto companheiras do ócio e do luxo, e a decadência dos costumes já havia sido denunciada no *Primeiro Discurso*, cuja premiação doze anos antes trouxera celebridade a Rousseau. E, mais recentemente, Rousseau havia tratado em profundidade do caso específico dos espetáculos teatrais na *Carta a d'Alembert*, com a conclusão de que a função primordial do teatro é agradar ao público — o que só se consegue pela adulação das paixões e disposições arraigadas nesse público e na sociedade —, e que qualquer tentativa de fazer do teatro um meio para reformar essas paixões e produzir edificação moral será inútil, contraproducente, e, o que é mais provável, desagradará ao público, comprometendo assim a própria viabilidade dos espetáculos (*Carta a d'Alembert*, O. C. V, 17-25, *passim*).

Mas é preciso observar que Rousseau, nesses textos, concentra-se nos efeitos deletérios das artes e dos espetáculos sobre as sociedades e civilizações bem constituídas, e, particularmente, sobre o caráter dos bons cidadãos. A perspectiva do *Emílio* é bem distinta: ali não se trata de educar um cidadão — coisa que Rousseau não considera mais possível em sua época e ambiente —, mas um homem (O. C. IV, 248-51). A diferença é que um cidadão vive uma existência relativa enquanto membro de um todo, de uma nação particular, ao passo que a existência de Emílio é absoluta e guiada pelas considerações ditadas por sua própria natureza. Ele deverá, é certo, conhecer e compreender os princípios do *Contrato Social*, mas, na ausência de uma sociedade regida por esses princípios à qual pudesse se integrar; esse conhecimento não o torna cidadão, mas apenas aperfeiçoa sua individualidade auto-suficiente.

E, ao fim e ao cabo, são justamente considerações de auto-suficiência que provêm a justificação final de sua educação estética:

Meu principal objetivo ao ensiná-lo a sentir e a amar o belo em todos os gêneros é fixar nele seus afetos e seus gostos, impedir que seus apetites naturais se corrompam, e fazer com que não venha um dia a procurar em sua riqueza os meios de ser feliz que deveria encontrar mais perto de si. Já disse em outro lugar que o gosto não é senão a arte de saber tudo sobre pequenas coisas, e isso é muito verdadeiro; mas dado que é de um tecido de pequenas coisas que depende o encanto da vida, esses cuidados não são em absoluto indiferentes — é por meio deles que aprendemos a preencher a vida com os bens que estão a nosso alcance, em toda autenticidade que podem ter para nós. Não me refiro aqui aos bens morais que dizem respeito à boa disposição da alma, mas apenas à sensualidade, à genuína voluptuosidade, deixando de lado os preconceitos e a opinião. (O. C. IV, 677)

“Que é, no fundo, esse gosto que tanto se louva?”, havia perguntado Rousseau na *Carta a d'Alembert*, dando como resposta a célebre definição do gosto como a competência em julgar sobre *des petites choses*, coisas menores, triviais, desimportantes. “Na verdade,” continua ele austeramente, “quando há uma coisa tão grande a preservar como a liberdade, todo o restante é bem pueril” (O. C. V, 109). No *Emílio*, Rousseau repete essa caracterização, que está de acordo com as outras observações que já comentamos: o gosto é apenas o conhecimento do que agrada à maioria das pessoas, o gosto se exerce apenas sobre coisas indiferentes, que não têm real utilidade, que apresentam no máximo um interesse de *amusement*, etc. Tudo isso continua muito verdadeiro, ele nos diz, mas — seja porque trata-se agora de Paris, e não da mítica Genebra da *Carta*, ou mesmo porque sua paixão pelas elevadas virtudes cívicas estivesse arrefecendo — complementa a observação com uma surpreendente defesa da importância dessas pequenas coisas para o encanto ou o deleite (*agrément*) da vida. Ao confiar em seu julgamento sobre o que

produz esse deleite e não se deixar levar pela “tirania da opinião” (diríamos hoje, pela pressão publicitária da mídia...), ao dispor de critérios sólidos para discernir as coisas capazes de trazer-lhe essa “genuína voluptuosidade”, Emílio poderá preencher sua vida com as coisas belas e boas que o manterão verdadeiramente satisfeito, e não será tentado a procurar no fausto, na dissipação, na ostentação, os pobres substitutos dos espíritos menos cultivados que, iludidos pela moda, andam atrás não do deleite mas do destaque, não “do que agrada mas do que distingue”⁸.

Há no *Emílio* uma única breve menção à possibilidade de que o cultivo do gosto tenha alguma implicação para o aperfeiçoamento moral⁹. Em geral, contudo, essas duas esferas são sempre mantidas separadas, e, no que diz respeito à música, nada indica que Rousseau compartilhasse a idéia platônica de que os modos e ritmos musicais poderiam, por uma simpatia interna da alma, influenciar e dirigir os sentimentos para o amor às belas ações e aos belos caracteres. Contudo, mesmo na ausência dessa ligação direta, é inegável que sua concepção da educação musical — e, por extensão, da educação do gosto — alcança um resultado notável do ponto de vista moral, ao mostrar como Emílio pode refinar sua sensibilidade e seu gosto pelo contato com as obras artísticas da civilização sem ter sua sanidade e integridade corrompidas por elas. Do mesmo modo como aprendeu as ciências e as técnicas de uma forma rigorosamente pautada pelas suas reais necessidades físicas, Emílio aprende as artes para elevar e enriquecer suas paixões. As objeções originais de Rousseau às ciências e às artes foram essencialmente de ordem moral; e, se seus dois discursos e seu tratado de educação são, como ele afirmou¹⁰, três obras inseparáveis que formam um mesmo todo, brotadas da mesma iluminação, então foi certamente no *Emílio* que essas objeções receberam por fim uma resposta definitiva.

4. Coda: Sofia

A estadia de Emílio em Paris proporcionou-lhe o contato com as grandes produções artísticas e, principalmente, com pessoas de grande refinamento que dedicam a maior parte de seu tempo à fruição dessas produções. A grande cidade foi útil para educar as paixões que se agitavam em seu coração, ensinando-lhe as regras da expressão polida e sofisticada, mas não poderia jamais fornecer um objeto adequado no qual essas paixões pudessem se fixar. E isto principalmente porque o preceptor já havia tomado o cuidado de fazer Emílio apaixonar-se por uma figura ideal de mulher que, com toda certeza, não seria encontrada no ambiente parisiense. É tempo agora de encontrá-la, e o Livro V é o relato desse encontro, e das peripécias e dificuldades a ele associadas, até se chegar ao casamento, com o que se encerra a fase da juventude e do aprendizado de Emílio. Da imensa riqueza e complexidade desse último livro, recorto apenas duas ou três passagens que fornecem um interessante complemento à exposição anterior.

As relações entre os dois sexos são, dentre todas as relações humanas, as que mais fortemente se governam pelo desejo de agradar; conseqüentemente, para Rousseau, o cultivo do gosto se torna um efeito necessário do objetivo dessas relações (*O. C. IV*, 673). Em suas visitas a Sofia em casa de seus pais, Emílio, pela primeira vez vitalmente empenhado em agradar, começa a aperceber-se do grande valor dos talentos que cultivou em sua educação:

A casa está em uma região pitoresca, e Emílio faz vários desenhos dela, para os quais Sofia algumas vezes contribui e com os quais ornamenta o gabinete de seu pai. As molduras não são douradas nem precisam sê-lo. Ao ver Emílio desenhar, ao imitá-lo,

⁸ *Vien fastueux imbecile qui ne mets ton plaisir que dans l'opinion d'autrui, que je t'apprenne à le goûter toi même. Sois voluptueux et non pas vain. Apprends à flater tes sens, riche bête, prend du gout et tu joüiras.* (“Fragments pour Émile”, *O. C. IV*, 872)

⁹ “Pela indústria e pelos talentos o gosto se forma; pelo gosto o espírito se abre insensivelmente às idéias do belo em todos os gêneros e, por fim, às noções morais que a ele se relacionam.” (*O. C. IV*, 718)

¹⁰ Segunda carta a Malesherbes. (*O. C. I*, 1136)

ela se aperfeiçoa com seu exemplo; ela cultiva todos os talentos e seu encanto embeleza todos eles. (*O. C. IV*, 790-91)

A arte de desenhar segundo a natureza não era conhecida por Sofia, e Emílio prazerosamente a instrui. A música lhe oferecerá oportunidades similares, em vista da formação igualmente imperfeita de Sofia:

Sofia tem talentos naturais: ela está consciente deles e não os negligenciou; mas como não teve condições de dedicar muita arte a seu cultivo, contentou-se em empregar sua bela voz para cantar com afinação e gosto ... De resto, seu pai foi seu único professor de canto, e sua mãe a única professora de dança; e um organista da vizinhança deu-lhe ao cravo algumas aulas de acompanhamento que ela depois cultivou sozinha. No começo ela cuidava apenas para que sua mão causasse boa impressão sobre as teclas negras; a seguir descobriu que o som ácido e seco do cravo fazia mais doce o som de sua voz, pouco a pouco tornou-se sensível à harmonia; por fim, ao crescer, começou a sentir os encantos da expressão e a amar a música por ela mesma. Mas trata-se mais de um gosto que de um talento: ela não sabe cantar uma ária lendo as notas no papel. (*O. C. IV*, 747)

Nas palavras mordazes de Rousseau, o amante assemelha-se ao idólatra que cobre de tesouros o altar do deus que adora, e Emílio sente a incontrolável necessidade de cumular Sofia de ornamentos, não porque ela não pareça já perfeita a seus olhos, mas pelo prazer que sente em adorná-la:

Sofia gosta de cantar, ele canta com ela; e faz mais, ele lhe ensina música. Ela é vivaz e ágil, e gosta de saltar, ele dança com ela, transforma seus saltos em passos, ele a aperfeiçoa. Essas lições têm seu encanto, e a extrovertida alegria que as anima relaxa a timidez respeitosa do amor: é lícito a um amante dar essas lições com voluptuosidade. (*O. C. IV*, 790)

Por fim, mesmo as habilidades técnicas ligadas a seu ofício revelam-se úteis nessa empreitada:

A família possui um velho cravo quebrado; Emílio o conserta e afina — ele também é construtor de instrumentos musicais (*il est facteur, il est luthier*), tanto quanto marceneiro, e sempre teve por princípio dispensar o auxílio de outros em tudo o que pudesse fazer por si mesmo. (*O. C. IV*, 790)

Concluo com um rápido exame desta passagem, de grande importância para se entender o efetivo alcance não apenas do aprendizado profissional de Emílio mas de sua própria educação musical. A feitura de instrumentos musicais compartilha, é certo, algumas técnicas básicas com a *menuiserie*, mas excede-a muito em complexidade, constituindo-se em um campo altamente especializado que exige conhecimentos aprofundados dos fenômenos sonoros e musicais, inclusive em seus aspectos físicos e matemáticos. O mero fato de que Emílio tenha afinado o cravo já nos mostra que possuía conhecimento da teoria dos intervalos musicais e da natureza dos diversos temperamentos empregados à época¹¹. Que ele aperfeiçoe o canto e a execução ao cravo de Sofia revela que possuía suficiente conhecimento desses assuntos para ser capaz de ensiná-la. E que ele seja, além disso, um artesão tão especializado quanto um *facteur* (construtor de órgãos e cravos) e um *luthier* (construtor de instrumentos de cordas) é a mais segura indicação de que seu aprendizado técnico-musical, à época da “idade da inteligência”, foi muito mais intenso e abrangente do que Rousseau se deu ao trabalho de descrever no Livro III, tornando plausível a reconstrução especulativa dos inícios desse aprendizado que ofereci na seção 2 acima.

¹¹ Para se ter uma idéia do que esse procedimento envolvia na época de Rousseau, veja-se seus verbetes “Accorder” (afinar) e “Tempérament”, do *Dicionário de Música* (*O. C. V*, 634-5; 1106-12)

Dos balbucios da infância às primeiras canções ao cravo, das experiências iniciais (hipotéticas) de produção de sons com arames esticados à prática da afinação e do temperamento, das primeiras inflexões emocionais da voz ao canto expressivo e ao pleno domínio da linguagem dos sentimentos, o exame da educação musical de *Emílio* permitiu-nos percorrer todas as fases de sua formação. Cada uma delas esteve dotada de sua disciplina e de seus objetivos particulares, e em cada uma delas *Emílio* pôde aperfeiçoar-se de acordo com as capacidades e necessidades ditadas por sua própria natureza. Independentemente do interesse intrínseco para os que se interessam pelo tema da música, não há dúvida de que esse exame constitui também um excelente modelo para se abordar o tema geral das fases do desenvolvimento humano na teoria educacional de Rousseau, e para compreender o princípio fundamental de respeito a essas fases que constitui o núcleo de sua concepção de uma educação segundo a natureza.

Resumo A proposta de Rousseau, no *Emílio*, de uma “educação de acordo com natureza”, não deve ser confundida com a criação de um selvagem afortunadamente ignorante de todos os refinamentos de civilização. Pelo contrário, o tratado de Rousseau contém o plano de uma educação de gosto muito sofisticada, e embora *Emílio* não esteja destinado a se tornar um artista, estará bem versado nas questões e convenções artísticas de seu tempo. Neste trabalho examino os passos da educação musical de *Emílio* pelas várias fases nas quais Rousseau divide o desenvolvimento físico, intelectual e emocional de seu hipotético aluno. Mostrando como os particulares objetivos e métodos em cada fase se conformam às diretrizes impostas pela natureza para esse desenvolvimento, espero deixar claro que não há nenhuma incompatibilidade, em Rousseau, entre uma educação “de acordo com natureza” e um adequado cultivo do gosto e da apreciação estética.

Palavras-chave Rousseau, *Emílio*, educação, música, gosto, estética.

Abstract Rousseau’s proposal in the *Émile* of an “education according to nature” should not be confused with the rearing of a savage blissfully unaware of all refinements of civilization. On the contrary, Rousseau’s treatise contains the plan of a very sophisticated education of taste, and although *Émile* is not supposed to become an artist, he will be well versed in the artistic matters and conventions of his time. In this paper I examine the steps of *Émile*’s musical education through the several stages in which Rousseau divides the physical, intellectual and emotional development of his hypothetical pupil. By showing how the particular aims and methods in each stage conform to the guidelines set up by nature for this development, I hope to make clear that there is no incompatibility, in Rousseau’s philosophy, between an education “according to nature” and a proper cultivation of taste and aesthetical appreciation.

Key words Rousseau, *Émile*, education, music, taste, aesthetics.